



Anais do *XVII*
Simpósio
Integrado de
Pesquisa



Itajaí
2019



Reitor

Valdir Cechinel Filho

Chefe de Gabinete de Gestão Integrada

José Roberto Provesi

Vice-Reitor de Graduação e Desenvolvimento Institucional

Carlos Alberto Tomelin

Vice-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Rogério Corrêa

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

José Carlos Machado

Diretor de Internacionalização

Paulo Márcio da Cruz

Diretor de Assuntos Institucionais

Telmo José Mezdari

Diretora de Educação

Regina Célia Linhares Hostins

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Valéria Silva Ferreira

Comissão Organizadora e Executora

Professores e Professoras

Adair de Aguiar Neitzel

Adriana Gomes Alves

Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira

André Luís Alice Raabe

George Saliba Manske

José Marcelo Freitas de Luna

Mônica Zewe Uriarte

Paulo Rogério Melo de Oliveira

Regina Célia Linhares Hostins

Sandra Cristina Vanzuita da Silva

Tânia Regina Raitz

Valéria Silva Ferreira

Verônica Gesser

Diagramação dos Anais

Mariana Soares da Silva

Ficha catalográfica

S57a Simpósio Integrado de Pesquisa (17. : 2019 : Itajaí, SC).

Anais do XVII Simpósio Integrado de Pesquisa [recurso eletrônico] / Universidade do Vale do Itajaí. Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Pós-Graduação em Educação. –Itajaí, SC: Ed. da Univali, 2019.

Disponível em: www.univali.br/periodicos
ISSN: 2237-8065

1. Educação - Eventos. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Política e educação. I. Título.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central Comunitária – UNIVALI

Todas as informações contidas nesta obra são de total responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
EIXO ARTE E EDUCAÇÃO	
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DANÇA: O ESTADO DA ARTE NA EDUCAÇÃO	9
O SENSÍVEL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E SEUS PERCURSOS NARRATIVOS	16
MOBILIZANDO MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSICALIZAÇÃO NA TERCEIRA IDADE	22
MATERIALIDADES EXPRESSIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: TECENDO RELAÇÕES COM AS INFÂNCIAS	29
EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDER NA TERCEIRA IDADE: ARTESANIANDO POR MEIO DE NARRATIVAS E MEMÓRIAS	36
A PRÁTICA DO <i>UNNSCHOOLING</i> : TRAJETOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA DE UMA ADOLESCENTE EM BLUMENAU	42
EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO MUSEU DE ARTE DE BLUMENAU COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES	50
CARTOGRAFIA DE REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA EM CURSO: NARRAÇÃO E OCUPAÇÃO NA DOCÊNCIA SUBALTERNA	57
EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO DO ETHOS NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA	66
O SOM QUE VEJO, O DESENHO QUE ESCUTO	72
O SILÊNCIO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS: A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR	81
CASA DO POETA LINDOLF BELL: UM LUGAR DE MEDIAÇÃO CULTURAL	90
BEBETECAS, ESPAÇO PROPOSITOR DE FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA BEBÊS	97
PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS ARTISTAS/PROFESSORES	104
A EDUCAÇÃO COMPARADA E SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DA GÊNESE AO SÉCULO	109
(RE)INVENTANDO NARRATIVAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS SENSÍVEIS COM A INFÂNCIA	118
EIXO INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	
PORTAL DA BNCC VERSÃO FINAL E ESTRATÉGIA ÀS CRIANÇAS PEQUENAS	128
O DISCURSO “CRIANÇA EMPREENDEDORA DE SI” NA BNCC	139
OS SENTIDOS DA RELAÇÃO ESCOLA E CONSELHO TUTELAR: SOB A ÓTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	149
O CONCEITO DE “REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA” E A PESQUISA EM ANDAMENTO	159
EIXO LINGUAGENS	
EDUCAÇÃO DO CORPO ESPORTIVO: APROXIMAÇÕES CINEMATOGRAFICAS AOS ESTUDOS CULTURAIS	167
LETRAMENTO ACADÊMICO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE ENSINO A DISTÂNCIA	173
FORMAÇÃO HUMANA EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: DIMENSÕES DE SOCIALIZAÇÃO	182
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA: UMA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS	191
TRAJETÓRIAS DE USOS DE LEITURA <i>ONLINE</i> : UM ESTUDO COM UMA ACADÊMICA DE LETRAS	200

DA PRÁTICA DE LEITURA À PRÁTICA DOCENTE: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	208
A ESCOLA CONTEMPORÂNE: PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE	216
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DISCURSIVO	225
<i>TURNING-POINTS</i> : O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD) NA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DE UM ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO	233
BAILARINOS NEGROS: A ESTÉTICA DOS CORPOS NUMA ESCOLA DE <i>BALLET</i> CLÁSSICO	242
<i>EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO</i>	
O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE MODA DA FURB (1997) E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	250
O CONCEITO DE CRISES DE APRENDIZAGEM NO DISCURSO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	258
O QUE DIZEM AS LEIS SOBRE A INCLUSÃO? DESTAQUES DE TERMOS ENCONTRADOS NAS PRINCIPAIS LEIS BRASILEIRAS	267
ABORDAGEM SOBRE A INCLUSÃO E COMUNICAÇÃO AUTISTA NA ESCOLA	277
INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: MARCOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO	285
MANTENDO O CONTROLE EXPRESSIVO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO FILME ENTRE OS MUROS DA ESCOLA	294
A QUALIDADE DA FORMAÇÃO EM DIREITO A PARTIR DA PROVA APLICADA PELO EXAME NACIONAL DA ORDEM	302
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE JOINVILLE/SC	310
JOVEM, ESTUDANTE E TRABALHADOR: QUEM É O ESTUDANTE DO EMITI	317
BALANÇO DE PRODUÇÕES: ESTUDANTES TRANSEXUAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR – UMA DISCUSSÃO RECENTE	326
PESQUISA DOCUMENTAL: AS POSSIBILIDADES DO USO DA ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS	334
A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE BARREIRAS A PARTIR DA CONCEPÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	343
DOCUMENTOS ORIENTADORES E O CURRÍCULO PARA O EMITI, ENCADEAMENTOS DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CURRICULAR DOCENTE	349
BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS E OS ESTUDOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	357
CURRÍCULO NACIONAL DA AMÉRICA DO SUL: ANÁLISE DE UM CENÁRIO DIVERGENTE	365
CORPO EDUCADO E SELECIONADO: GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE SUJEIÇÃO NO CONTEMPORÂNEO	374
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	380
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA 2014: O QUE DIZEM OS ALFABETIZARES (AS) DAS ESCOLAS QUE COMPÕES A 17º GERED- ITAJAÍ	389
ENGRENAGEM QUE COMPÕES A MAQUINARIA ESCOLAR: UMA CARTOGRAFIA D SALA DOS PROFESSORES	397
A VIDA COTIDIANA: UMA CARTOGRAFIA DO GESTOR EM TRÊS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO VALE DO ITAJAÍ – SC.	406
EU NÃO VI QUE TINHA ALGU	
U NÃO VI QUE TINHA ALGUMA COISA ESCRITA ALI: CARTOGRAFIAS DAS ESCRITAS ‘ORDINÁRIAS’ NA ESCOLA”	414

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCDS), ESCOLARIDADE E O MERCADO DE TRABALHO: O QUE REVELAM OS DADOS CENSITÁRIOS DO IBGE (2010).	420
EIXO PRÁTICAS EDUCATIVAS	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL ABORDAGENS PARA (RE) EXISTIR	429
PRECONCEITOS CONTRA JOVENS TRANSGÊNEROS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL.	436
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	444
OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA JOVENS UNIVERSITÁRIOS	451
PANORAMA DE INDICADORES SOBRE O S MUSEUS DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO PARA A LEITURA DE SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	460
CONSTITUINDO IDENTIDADE(S): PROCESSOS IMPEDITIVOS DE AUTORIA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE	469
ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE	477
ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO BENTO DO SUL/SC: INCLUSÃO OU SOCIALIZAÇÃO?	486
EIXO PROCESSOS E ENSINO E APRENDIZAGEM	
A ATIVIDADE DE ESTUDO, A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO EM AULAS DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	495
EIXO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE	505
O TRABALHO DO “DOCENTE DE APOIO À INTEGRAÇÃO” NA ESCOLA COMUM NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA, NA ARGENTINA	511
A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O LETRAMENTO	519
TRABALHO DOCENTE JUNTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DELINEANDO TRAJETÓRIAS DE RELAÇÃO COM A ARTE E A EDUCAÇÃO	525
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA VOZ DOS PROFESSORES DE UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE	534
HISTÓRIA DOCUMENTADA E VIVIDA DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERTATIVIDADE (TDAH): O QUE DIZEM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	540
A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO AS TIC NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO	547 556
PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES: UM OLHAR NA FORMAÇÃO INICIAL E O TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	565
A CONSTRUÇÃO DE UM CASO DE ENSINO A PARTIR DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	572
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL ENTRE 2014 A 2018	583

APRESENTAÇÃO

O Simpósio Integrado de Pesquisa, está na sua 17ª edição e ele é resultado de uma parceria entre os Programas de Pós-graduação da UNIVALI, UNIVILLE e FURB. Esta é uma atividade de parceria fundamental para fortalecimento destes programas, assim como para o crescimento da pesquisa educacional em nossa região.

Desta forma, se fortalecem vínculos, novas possibilidades de parcerias e trocas de conhecimentos, tanto do que é produzido nestes programas, quanto as questões metodológicas e teóricas do campo da Educação.

Nestes anais do evento, estão os textos que foram apresentados para socialização e para serem utilizados, como referências, em nossos futuros trabalhos. Desejamos a todos uma excelente produção!

Atenciosamente,

Comissão Organizadora



Eixo

ARTE E

EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DANÇA: O ESTADO DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Isleide Steil (UNIVALI)
Maria Luiza Venturi (UNIVALI)

Resumo:

Este artigo faz um levantamento das pesquisas que tratam sobre o tema “educação estética, dança e educação básica” publicadas, entre os anos de 2008 e 2018, nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo é verificar de que forma as práticas em dança pelo viés da educação estética são desenvolvidas nas escolas. Para o referido estudo, foram selecionadas sete pesquisas, sendo cinco dissertações e dois artigos, as quais fazem a relação da dança com a educação estética em ambiente escolar. Todas são de natureza qualitativa e são do tipo pesquisa-ação, intervenção e bibliográfica. Poucas pesquisas que discutem a dança na escola pelo viés da educação estética foram constatadas; no entanto, os poucos estudos selecionados mostram novas possibilidades de tratar a dança no contexto educacional, com práticas que visam a ressignificação do sujeito.

Palavras-chave: Educação Estética, Dança; Educação Básica.

Introdução

Educação estética é um tema que está fortemente vinculado às artes e que trata sobre a formação do ser, o fundamento do homem, sua completude. Ela discute a relação entre o sensível e a razão, dois elementos fundamentais para o homem encontrar sua liberdade, pois “[...] somente a estética conduz ao ilimitado” (SCHILLER, 2017, p. 105).

Nesse contexto, a dança pode ser vislumbrada como uma técnica, uma apresentação, uma prática corporal, uma socialização ou como uma maneira de autoconhecimento e exploração consciente dos movimentos do corpo. Para Vianna (2005, p. 125), a dança “[...] é a busca da sintonia e da harmonia com nosso próprio corpo, o que possibilita chegar à elaboração de uma dança singular, original, diferenciada, e, por isso mesmo, rica em movimento e expressão”.

Entende-se que a dança, quando inserida na Educação Básica, precisa ter como foco o aluno, em vez de apresentações ou aplicação de uma técnica específica. Quando ela é desenvolvida pelo viés da educação estética, possibilita desvelar as peculiaridades de cada sujeito, além de aflorar as percepções, os sentidos, as relações, a conscientização de seu corpo e movimentos. É um caminho, pela dança, para despertar a sensibilidade conjuntamente à razão, é instigar o aluno a pensar por meio do corpo, a olhar e a sentir a dança.

O grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) desenvolve pesquisas relacionadas ao tema de educação estética vinculadas às diversas linguagens artísticas como a dança, a literatura, a música e as artes visuais. Nesse sentido, este artigo apresenta parte do estudo de Isleide Steil, a qual faz parte desse grupo de pesquisa. Este

texto refere-se à revisão de literatura de sua pesquisa de Doutorado, a qual busca discutir a dança pelo viés da educação estética. Este artigo também foi desenvolvido junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) oferecido pelo Colégio de Aplicação da UNIVALI.

Em busca de compreender como a dança pelo viés da educação estética tem sido tratada no meio acadêmico, este estudo teve como objetivo realizar o estado da arte da dança na educação com foco na educação estética. Consideraram-se somente os estudos publicados em língua portuguesa com os temas: educação estética, dança e Educação Básica, disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2008 a 2018.

Dança, Educação Estética e Educação Básica nas pesquisas

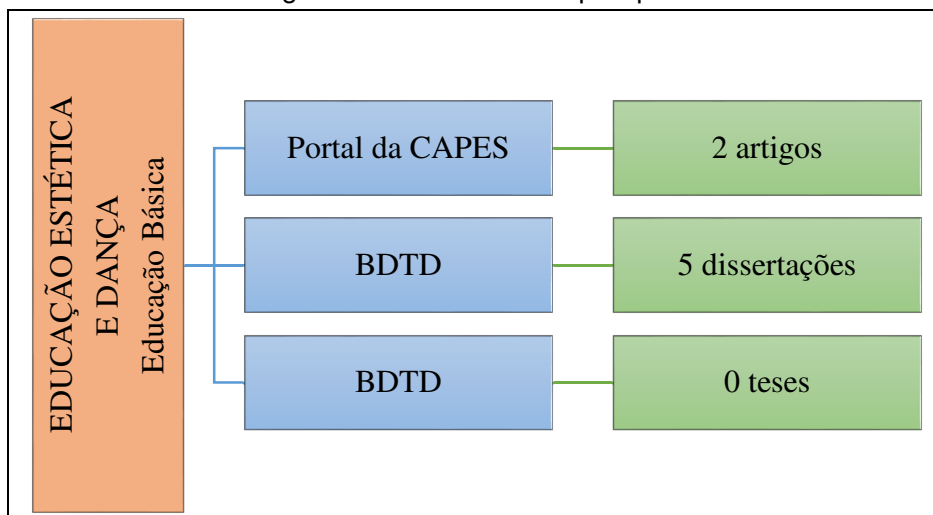
Foi realizada uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES com as palavras-chave “educação estética e dança”. Com isso, apareceram 195 artigos científicos. Dos estudos encontrados, foram identificados apenas dois artigos que tratavam do tema em questão vinculado à Educação Básica. As pesquisas restantes relacionavam-se especificamente sobre dança ou somente educação estética, e, ainda, vinculavam a dança à educação física, ou a educação estética com práticas corporais como Pilates e Yoga, e com disciplinas como artes, música e teatro. Além disso, havia artigos que tratavam somente sobre estética vinculadas às práticas esportivas e atividades físicas. Também apareceram artigos em outros idiomas como o inglês e o espanhol, porém o foco desse levantamento foi em estudos publicados em língua portuguesa.

Na pesquisa realizada no banco de dados da BDTD, foram encontradas 87 pesquisas com as palavras-chave “educação estética e dança”, sendo 59 dissertações e 28 teses. Das 59 dissertações, foram selecionadas apenas cinco, pois eram as que tratavam especificamente sobre o assunto apresentado. As pesquisas que não foram selecionadas abordavam temas da educação, como: educação física, dança, música e dança na escola, mas não com enfoque na educação estética. As pesquisas que abordavam a educação estética voltavam-se aos professores de artes, grupos e companhias de dança, contato-improvisação, mediação como experiência estética, estética relacionada ao *designer*, arte-educadores, entre outros.

No caso das teses, não foram encontradas pesquisas que abordassem o tema dança e educação estética na Educação Básica, pois as pesquisas tratavam de diversos temas relacionados à educação, a saber: música, arquitetura, saúde, educação ambiental, literatura, teatro, educação somática, cinema, tecnologia, museu, fotografia, entre outros. Também apareceram pesquisas que versavam especificamente sobre a dança, porém com temas relacionados a processos coreográficos, histórias de vida, grupos ou companhias de dança, danças populares, ballet, dança contemporânea e eventos artísticos, os quais não se encaixaram no foco do estudo em questão.

Apesar de as palavras-chave da pesquisa serem a educação estética e a dança, todas deveriam estar relacionadas à Educação Básica. Por esse motivo, justifica-se a pouca quantidade de pesquisas selecionadas, pois foram encontrados textos que tratavam sobre dança e educação, porém não vinculados à educação estética, e sobre dança e estética, mas não relacionados à Educação Básica. A Figura 1 a seguir representa o resultado da pesquisa realizada.

Figura 1 – Resultado da pesquisa



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Após a seleção das pesquisas, foi realizada a leitura e a separação em grupos por similaridade de assunto. O Quadro 1 apresenta as informações que identificam cada pesquisa.

Quadro 1 - Identificação das pesquisas selecionadas

DISSERTAÇÕES		
Pesquisa	Autor	Universidade / Ano
O Hip Hop como experiência estética: apropriações e ressignificações por jovens do Ensino Médio privado	Anderson Messias Roriso do Nascimento	Universidade de Brasília 2011
O corpo vivido e a dança: possibilidade de ressignificação da corporeidade na escola	Larise Piccinini	Universidade Federal de Santa Catarina 2011
A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da educação física no Ensino Médio	Neusa Dendena Kleinubing	Universidade Federal de Santa Catarina 2009
Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual	Belister Rocha Paulino	Universidade de Brasília 2017
Imagem em cena e corpo que dança: poéticas pedagógicas	Lana Costa Faria	Universidade de Brasília 2016
ARTIGOS		
Pesquisa	Autor	Publicação / Ano
Adolescentes como autores de si próprios: cotidianos, educação e dança	José Deomar de Souza Barros e Maria de Fátima Pereira da Silva	<i>Holos</i> , ano 27, v. 3, 2011
Educação estética, dança e desporto na escola	Teresa Lacerda e Elsa Gonçalves	<i>Revista Portuguesa de Ciências do Desporto</i> , v. 9, n. 1, 2009

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As sete pesquisas selecionadas foram divididas em três categorias: **Dança e educação física**, com os estudos de Lacerda e Gonçalves (2009), Piccinini (2011) e Kleinubing (2009); **Dança e experiência estética**, com os trabalhos de Nascimento (2011), Paulino (2017) e Barros e Silva (2011); e, por fim, **Dança e processo criativo**, com a pesquisa de Faria (2016). Cada grupo tornou-se um subtítulo deste artigo, os quais descrevem um pouco sobre cada pesquisa.

Dança e educação física

As três pesquisas a seguir discutem a dança como conteúdo da educação física, porém com um olhar voltado à educação estética, na qual a conscientização, a exploração e a pesquisa de movimento se tornam o foco do trabalho.

O estudo de Lacerda e Gonçalves (2009), denominado *Educação estética, dança e desporto na escola*, faz uma revisão de literatura de pesquisas em língua portuguesa acerca da educação estética e sua relação com a dança vinculada ao conceito de desporto de Portugal. Segundo os autores, o termo desporto está vinculado a qualquer prática de esporte, e a dança aparece nas escolas de Portugal como um conteúdo da Educação Física, assim como da Educação Artística. Por esse motivo, eles afirmam que a dança se constitui como um “[...] espaço de encontro e de coexistência de desporto, estética e arte”, e que a educação estética é uma “[...] categoria transdisciplinar que os relaciona, que os liga e que denuncia sua cumplicidade no interesse que ambos investem no corpo em movimento (LACERDA; GONÇALVES, 2009, p. 106-107). Nesse contexto, os autores acreditam que o desporto é uma forma de promover a educação estética.

Por ser uma pesquisa de caráter bibliográfico, é apresentado, no decorrer do texto, os conceitos, de acordo com diferentes autores, de educação estética, dança e escola pelo viés da educação estética. O olhar para o desporto como objeto estético dá-se por acreditarem que, ao apreciar, ao experienciar e ao criar novas maneiras de movimentação no desporto, há o desenvolvimento da educação estética.

A pesquisa *O corpo vivido e a dança: possibilidade de re-significação da corporeidade na escola*, de caráter bibliográfico, de Piccinini (2011), desenvolveu estudos sobre a dança como possibilidade de resignificação da corporeidade dos adolescentes nas aulas de educação física. A pesquisa também estabeleceu um diálogo entre corporeidade e estética, buscando compreender um conceito de educação pela dança.

O estudo de Piccinini (2011) aborda a dança como uma possibilidade de experiência estética nas aulas de educação física como meio de “[...] possibilitar a sensibilização, a expressão, a percepção da própria vida através do movimento significativo, a expressividade e intencionalidade, ampliando a capacidade sensível do(a) aluno(a)” (PICCININI, 2011, p. 20). A pesquisadora concluiu que são necessárias práticas educacionais que respeitem a individualidade dos jovens, e que, por meio da dança, na aula de educação física, é possível explorar a criação de novos movimentos que levem em consideração seus contextos e que contribuam para que o educando se perceba como sujeito social, cultural, humano e autônomo.

Por fim, a pesquisa intitulada *A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da educação física no Ensino Médio*, de Kleinubing (2009), teve como objetivo “[...] compreender como a dança pode se configurar em espaço-tempo de compartilhamento de experiências nas aulas de educação física no ensino médio” (KLEINUBING, 2009, p. 103). É uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se da observação participante durante oito

aulas de dança e a aplicação de grupo focal. Seus sujeitos foram alunos do 1º ano do Ensino Médio. O estudo de Kleinubing (2009) apontou que a dança possibilita a troca de experiências e que ela pode constituir um outro espaço-tempo na escola de forma a reverberar na maneira dos sujeitos serem e estarem no mundo.

Dança e experiência estética

Três pesquisas tiveram foco na dança como produtora de experiências estéticas, as quais buscam ressignificar as percepções de corpo e de mundo. O estudo denominado *O Hip Hop como experiência estética: apropriações e ressignificações por jovens do Ensino Médio privado*, de Nascimento (2011), investigou a atuação de jovens no grupo de dança em duas escolas da rede privada de Brasília. O autor buscou compreender o que motivou esses jovens a escolher o *street dance* e quais são as leituras que eles fazem sobre a relação existente entre o movimento *Hip Hop* e as questões étnico-raciais. É uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou grupos de discussão como método para sua coleta de dados, por acreditar que essa metodologia considera o indivíduo como ser social e cultural, e o método documentário para a análise dos dados. A pesquisa concluiu que os jovens compreendem a escola como um espaço de socialização. A opção por frequentar aulas de *Hip Hop* deu-se por ser uma das práticas oferecidas na aula de educação física e por visualizarem como um tempo de lazer. A leitura que os estudantes fazem do *Hip Hop* é assimilado como um estilo de dança denominado *street dance* na qual as preocupações políticas e sociais não são tão visíveis.

A pesquisa de Nascimento (2011) também poderia estar na categoria de Dança e educação física, porém optou-se por colocá-la nesse grupo porque o estudo não aborda a dança como conteúdo da educação física, mas está centrado na escolha do aluno pelo *street dance*, entre outras possibilidades que a escola oferece.

A dissertação de Mestrado de Paulino (2017), intitulada *Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual*, abordou sobre a dança como forma de resgatar o sentido da experiência estética dos alunos com deficiência intelectual, tendo o professor como mediador do processo. Trata-se de uma pesquisa-ação, na qual foi realizada uma oficina de dança com 15 alunos de um Centro de Ensino Especial de Santa Maria. A investigação apontou que as práticas em dança possibilitam a ampliação de possibilidades de movimento e que estas não se esgotam em função das necessidades especiais dos sujeitos. A interação e a espontaneidade entre os participantes da pesquisa privilegiaram a variação de movimentos de modo a permitir uma consciência de si e a preservação da expressão criadora.

O artigo intitulado *Adolescente como autores de si próprios: cotidiano, educação e dança*, de Barros e Silva (2011), trata sobre a dança na escola. Apesar de o texto não trazer o termo “educação estética”, ele discute a dança pelo viés da estética, ou seja, o de possibilitar mudanças nas percepções de corpo e de mundo.

O estudo faz uma crítica ao desenvolvimento da dança com foco nas técnicas. O autor afirma que, por esse caminho, essa arte perde “[...] o seu sentido expressivo e passa a ser a pura mecânica de execução de movimentos, destruindo a liberdade na dança e limitando as capacidades imaginativas e criativas dos alunos” (BARROS; SILVA, 2011, p. 157). Os pesquisadores atribuem essa situação aos professores de dança por não estarem preparados para atuarem em escolas de Educação Básica; em sua maioria, “[...] eles reproduzem apenas os conceitos técnicos e desconhecem a importância da dança nesse aspecto reflexivo” (BARROS; SILVA, 2011, p. 158).

A pesquisa foi desenvolvida com 30 alunos, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola de Educação Básica na cidade de Cajazeiras – Paraíba, os quais participaram de alguma atividade de dança na escola. Utilizou-se da aplicação de questionários com questões sobre os aspectos socioeconômicos, importância da dança para a formação do educando, compreensão da formação escolar para os alunos, relação dos alunos com a família, entre outras características. Os resultados relacionados à dança foram que os alunos consideram que as atividades de dança contribuem para o processo de identidade social e não consideram essa prática como um momento de descontração e lazer.

Dança e processo criativo

A pesquisa *Imagem em cena e corpo que dança: poéticas pedagógicas*, de Faria (2016), propôs-se a trabalhar a dança trazendo o professor para a prática do processo criativo. A proposta foi inserir o professor em uma prática de criação em dança a partir de imagens, e analisar como essa prática repercutiu e se desdobrou em suas práticas educativas. O trabalho foi desenvolvido com um grupo de seis professoras de dança. A partir de imagens apresentadas pela pesquisadora e escolhidas pelas docentes, foi estimulada a criação de movimentos por meio da elaboração de células individuais de movimentos e de composição da cena no coletivo.

O estudo constatou que a composição de uma ação cênica possibilita “[...] criar e recriar espaços constituídos por narrativas orais, corporais, imagéticas, gestuais; despertar linguagens adormecidas; ampliar olhares, escutas de movimentos sensíveis” (FARIA, 2016, p. 69).

Algumas reflexões

Este artigo teve como objetivo realizar o estado da arte da dança na educação com foco na educação estética. O levantamento de dados apontou que pesquisas vêm sendo desenvolvidas nessa área, porém em um número muito reduzido. Acredita-se que esse panorama se dá pelo forte viés da dança com foco nas técnicas e nas apresentações, sendo essa a realidade encontrada atualmente na maioria das escolas brasileiras. É preciso um olhar sensível para os alunos, para as suas peculiaridades, para os seus meios sociais, culturais e políticos, e a dança é uma grande potência para trabalhar esses aspectos na educação. Contudo, para isso, são necessários professores sensíveis e preparados para trabalhar com a dança na escola. Não se pode deixar que ela se perca nas repetições de movimentos, nas coreografias trazidas pelo professor ou pela mídia. É preciso sensibilizar, afetar e ressignificar os sujeitos pela dança.

Uma das maneiras de sensibilizar esses sujeitos dá-se ao promover momentos para que os alunos possam conhecer e criar, interagir e vivenciar, explorar e mostrar suas potencialidades, tanto individuais quanto coletivas. Os poucos estudos encontrados mostram essas novas possibilidades de tratar a dança no contexto educacional, com práticas que visam a ressignificação do sujeito.

Assim sendo, os profissionais que trabalham na Escola com a arte, mais especificamente neste trabalho com a dança, precisam ter a sensibilidade e perceber os inesgotáveis benefícios que esta linguagem artística promove, sejam elas afetivas, psíquicas ou cognitivas, bem como “[...] a prática artística desenvolve o lado sensível e

perceptível das pessoas. Por meio da arte, podemos aprender a perceber o mundo, analisá-lo e criticá-lo” (ZAGONEL, 2012, p. 29).

O afetamento do sujeito para o conhecimento também se dá pela arte e pelo corpo. A educação despertada pelos sentidos ressignifica a maneira do sujeito se ver e se perceber no mundo. É por meio do corpo, do pensamento e da sensibilidade que podemos ressignificar nosso mundo.

Referências

- BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira. Adolescentes como autores de si próprios: cotidianos, educação e dança. **Holos**, Natal, ano 27, v. 3, p. 156-163, 2011.
- FARIA, Lana Costa. **Imagem em cena e corpo que dança**: poéticas pedagógicas. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- KLEINUBING, Neusa Dendena. **A dança como espaço-tempo de intersubjetividades**: possibilidade da educação física no ensino médio. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, Porto, v. 9, n. 1, p. 105-114, jan. 2009.
- NASCIMENTO, Anderson Messias Roriso do. **O Hip Hop como experiência estética**: apropriações e ressignificações por jovens do Ensino Médio privado. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- PAULINO, Belister Rocha. **Movimento, arte e expressividade**: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- PICCININI, Larise. **Corpo vivido e a dança**: possibilidade de re-significação da corporeidade na escola. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.
- VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.
- ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.



O SENSÍVEL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E SEUS PERCURSOS NARRATIVOS

Daiane de Melo Gava (UNIVILLE)
Silvia Sell Duarte Pillotto (UNIVILLE)

Resumo:

A pesquisa apresentada e em andamento no curso de Pós-Graduação- Mestrado em Educação, na Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE está sendo desenvolvida no 2º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal. O objetivo é compreender como se dão as relações de afeto entre professora e crianças no ambiente escolar e quais suas implicações nas narrativas infantis e nas práticas educativas, especialmente no que se refere aos sentimentos de autoria e autonomia. Os fundamentos teóricos e metodológicos são: Clandinin; Connelly (2015) Nóvoa (2014) em narrativas; Educação Sensível, DUARTE JR (2010) e Meira; Pillotto (2010); Autoria e Autonomia, Cunha (2015) e Skliar (2014); Práticas Educativas, Freire (2002) e Pillotto (2007); além de outros autores que estarão no decorrer da pesquisa. A pesquisa de abordagem qualitativa/narrativa, finalizou a sua primeira etapa – fundamentação teórica. Na segunda etapa será a criação e vivência de 7 oficinas estéticas. Durante as experiências faremos a coleta/produção de dados a partir dos seguintes instrumentos: gravações em multimídia, observações/percepções da pesquisadora e narrativas infantis. E a terceira etapa, se destinará a análise dos dados (narrativas infantis), que poderão sinalizar as relações de afeto entre as crianças e a professora, e quais implicações nos processos de autoria e autonomia.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Experiência Sensível; Percursos Narrativos.

Introdução

Em um mundo em que o egocentrismo está desapontando, falar sobre sensibilidade, afeto e amorosidade, como mobilizadores de processos cognitivo e sensível, pode soar estranho, especialmente para aqueles que pensam a sensibilidade apenas como entretenimento ou como adereço indispensável no currículo.

No entanto, pensamos a sensibilidade como fundamental, especialmente nos percursos educativos das crianças, que iniciam seus processos de vida pela afetividade, abertas ao desconhecido, sem medos das experiências táteis, visuais, corporais, sonoras. A curiosidade e as experiências sensíveis são fios condutores nos percursos infantis.

Nesse sentido, a escola deveria ter como compromisso acolhe-la, respeitando suas singularidades de forma amorosa, especialmente num contexto em que o individualismo predomina e que a escola, muitas vezes valoriza sob maneira a cognição em detrimento do sensível. Vale lembrar que as crianças são seres em que a sensibilidade está aflorando, ou seja, sentem-se afetadas facilmente mediante expressões de pena, frustrações, alegrias, amor e tantos outros sentimentos.

Portanto, é imprescindível que a escola, seus professores e gestores, incluam em seus fazeres e pensares, práticas educativas voltadas ao sensível, a fim de que as crianças

possam usufruir de momentos em que a experiência e as descobertas possam de fato tocá-las pela sensibilidade.

Dizemos isso, destacando o objetivo central deste projeto de pesquisa, que é *compreender como se dão as relações de afeto entre professora e crianças no ambiente escolar e quais suas implicações nas narrativas infantis e nas práticas educativas, especialmente no que se refere ao sentimento de autoria e autonomia.*

Desta forma, nosso maior desafio é criar práticas educativas, em que a criança se sinta partícipe, respeitada e amada, e autora de ideias e produções, tendo liberdade de criação e ação em seus próprios trajetos cognitivos e sensíveis.

Este é um trilhar complexo, mas possível para aqueles que pensam a educação pelo sensível, aquela que não se faz somente por meio da cognição, mas que também valoriza a sensibilidade, que abarca a amorosidade, a emoção, a imaginação, a criação, entre outros aspectos.

A pesquisa qualitativa/narrativa está sendo com crianças do 2º ano da rede pública municipal da Escola Içá Mirim, da cidade de Garuva SC. O critério para escolha deste local, se pautou no interesse em investigarmos uma turma em período integral, em que as crianças passam cerca de 10 horas longe da família, e as relações de afeto muitas vezes passam despercebidas, tanto pelo professor em relação as crianças, bem como as trocas entre criança/criança.

Além disso, a escola em período integral, precisa pensar numa educação que possibilite tempos de criação, imaginação, afetos e amorosidade. Estes são aspectos fundamentais para que as experiências possam se tornar marcas significativas durante a vida das crianças e seus interlocutores.

Para tanto, será desenvolvido um trabalho docente, dialogando com as crianças enfatizando a escuta de suas narrativas, ora singular, ora coletiva, num processo de interação em que as relações de afeto possam contribuir nos seus percursos educativos, impulsionando o sentimento de autoria e autonomia.

Metodologia

A metodologia e análise de dados consistem em uma pesquisa baseada no método qualitativo, com ênfase nas narrativas, ou seja, dos percursos narrativos das crianças e do pesquisador, em que cada um dos envolvidos poderá expor suas ideias e manifestar seus desejos, entendendo que somos autores das nossas próprias histórias.

Essa abordagem permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam. (NÓVOA; FINGER, 2014). Por fim, é uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos sujeitos.

Para Clandinin e Connelly (2015, p.144), “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa”. Portanto a escrita narrativa pode ser utilizada de diferentes formas. O movimento de transição para transformar textos de campo em textos de pesquisa é uma tarefa complexa e difícil, por esta razão, as atividades estão sendo propostas mediante as próprias narrativas das crianças, a partir de um ‘Mapa do Conhecimento’ criado por elas, visando sempre uma educação pelo sensível, respeitando a história e os anseios de cada uma.

A pesquisa está sendo implementada com crianças do 2º ano, tendo faixa etária entre sete e oito anos, num total de dezenove crianças. As oficinas estão acontecendo duas vezes por semana, com duração de duas horas cada, no período de um mês.

Os instrumentos de coleta/produção, são: narrativas (sonoras, visuais e corporais) individuais e coletivas, fotografias e gravações de voz.

Discussão dos dados/produções

A fundamentação teórica tem como ponto de partida quatro campos primordiais: a infância, o sensível, os percursos narrativos e as práticas educativas. Além disso, conta com suporte metodológico, na apropriação da abordagem narrativa, em que crianças e professora vivenciam processos, tendo autonomia e autoria dos seus próprios percursos.

E que é essa criança que estará conosco no percurso dessa pesquisa? A palavra infância, está literalmente ligada a palavra criança. Ser criança, é viver em um mundo mágico, carregado de imaginação, o que gera seu espírito curioso, ousado e aberto ao mundo e as coisas. Como afirma Skliar (2014, p. 167)

[...] o tempo das crianças não é unidimensional. Não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere, para não ofender os demais humanos, acontece por uma animalidade de afeição perceptiva.

As crianças, assim como nós, estão em constante processo de aprendizagem, de formação. Portanto, é preciso compreender, que existe uma diferença bastante significativa entre “o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens.” (CUNHA, 2015, p. 88).

É necessário, que se construam laços afetivos entre quem está aprendendo - as crianças - e quem está mediando o aprendizado – o professor, uma vez que essa relação é permeada de confiança, o que pode impulsionar o sentimento de autoria e autonomia. (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Nesse sentido, Kohan (2002, p. 129) nos provoca a pensar que “[...] não ensinam e nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado”.

Vale ressaltar que “[...] a infância, a nossa e a do mundo, tal como foi vista durante séculos pelo ideal humanista, não está, não existe, foi-se, dificilmente voltará, talvez nunca tenha existido” (SKLIAR, 2014, p. 163). Afinal, a experiência é “[...] algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém”. (MEIRA, 2014, p. 56).

Cada criança é única e todas possuem potencial para construir sua própria história. Cabe a nós, adultos, sabermos respeitar suas singularidades e mostrar que são capazes de ser autoras de suas construções de saberes, proativas diante de situações ou problemas e que, podem desenvolver sua autonomia.

Se perguntarmos a um adulto de qual ou quais professores lembram, provavelmente ele vai recordar de alguém que tenha deixado marcas, sejam elas positivas ou não. Daí a importância que os professores têm em sala de aula, ‘a de marcar’ significativamente e afetuosamente a vida de uma criança.

Sobre essas questões, Meira e Pillotto (2010 p.14) destacam que no âmbito do espaço escolar “[...] são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de emoção [...]”. Em nosso contexto

atual, as crianças estão chegando as escolas cada vez mais frágeis afetivamente, e isso, por conta de variantes diversas, envolvendo questões sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. Portanto, a escola acaba sendo, para algumas crianças, um dos poucos lugares de experiências sensíveis e de afetos.

Muitas das consequências sociais, sinalizam o individualismo, a falta de amorosidade, a falta de escuta, o desconhecimento de si e do outro, e a ausência de relações de respeito e afetividade, o que pode gerar a solidão ou outros problemas ainda mais graves, tanto de ordem física como emocional e psicológica. Neste sentido, vale dizer que a escola cumpre um importante papel na vida das crianças e de todos que por ela passam, haja vista que para além da mediação de conhecimentos, pode desenvolver uma educação pelo sensível.

E o que entendemos sobre educação pelo sensível? Para Fernandes (2001, p. 132) se a escola é o lugar “[...] considerado como os valores imaginários das principais ideias dos seres humanos, sejam os de justiça, liberdade, igualdade, paz, amor, bem ao próximo; como também, dos de ódio, guerra, terror, angústia, dor, desesperança, solidão...”, é também o lugar do sensível.

Nesta visão, a liberdade conquistada pelo professor e pelas crianças é a que conduz ao sentimento estético pela vida – o prazer, a reflexão, a possibilidade de utilizar os seus sentidos na construção de significados de eventos, objetos e pessoas. Em uma educação pelo sensível podemos ascender a um modo de conhecimento que nos exterioriza em nossas potencialidades, uma olhada do que existe e que nem sempre os olhos convencionais conseguem desvelar. Ou seja, a consciência subjetiva do sujeito, que através do símbolo-imaginação e sentidos, constrói o que é humano - o possível ou impossível da razão. Portanto, a educação pelo sensível, alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação lógico-racional, mas de potência, que se fortalece nas formas singulares de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta. (PILLOTTO, 2007)

Com relação a abordagem metodológica, a pesquisa está pautada nas narrativas, pois esta nos parece mais adequada, quando tratamos de um tema em que as subjetividades e sensibilidades acompanham a trajetória dessa pesquisa/intervenção/experiência. E ao tratarmos de pesquisa não sobre a criança, mas ‘com a’ criança, entendemos que nossos processos são também nossos resultados. Desejamos construir nossas histórias e sensibilidades de forma recíproca entre as crianças e nós – professoras aprendizes e pesquisadoras, que tateiam impressões sobre as narrativas de si e das crianças. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p.27)

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades.

As crianças chegam à escola, com uma enorme bagagem, recheadas de histórias para contar. As histórias são parte de suas identidades e percepções sobre a vida. São situações construídas a partir da realidade, mas, sobretudo, do seu imaginário, daquilo que as afetam. Desta forma, a referida pesquisa, buscará o âmago da afetividade e das sensibilidades, comprometendo-se em criar e desenvolver práticas educativas, que priorizem o sensível e as narrativas das crianças e também das nossas.

Freire (2000, p. 28) está sendo nossa âncora ao tratarmos das práticas educativas, uma vez que é considerado, além de um crítico militante da educação, o mestre amoroso. O autor afirma que

do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.

A partir dessa visão a escola pode ser a propulsora das mudanças sociais, transformando-se em um lugar para viver experiências sensíveis, capazes de (re) significar as relações de afeto e de saberes.

Portanto, as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas nessa pesquisa, partem do pressuposto que as mesmas podem ser criadas coletivamente entre professor e crianças, levando em conta não apenas a cognição como também o sensível, que se (entre) laçam em múltiplas ideias, desejos e construção de sentidos. Desta forma, podemos traçar um mapa de saberes e sentidos, desmembrando-se em fazeres, descobertas e sensibilidades. Este mapa pode ser criado em um percurso em que todos são autores e partícipes, uma vez que, é no caminhar, que construímos nossas narrativas e ampliamos nossos sentimentos de autoria e autonomia.

Considerações Finais

É preciso que rompamos com alguns paradigmas, enraizados em nossas crenças educacionais, tais como: arte é apenas lazer e passa tempo; os conteúdos devem estar atrelados especialmente ao mercado de trabalho, entre outros. Muitos pesquisadores tem buscado outros caminhos, que se voltam a educação pelo sensível, a exemplo de Duarte Jr (2010, p. 23) quando diz que: “[...] a arte pode constituir-se num precioso instrumento para educação do sensível”. Ou seja, as dimensões cognitivas e sensíveis podem contribuir no desenvolvimento de sujeitos partícipes, autônomos e inventivos, aspectos fundamentais para que possamos viver harmonicamente no contexto atual.

É também necessário ampliar a participação da comunidade na escola afim de que se sintam também protagonistas na educação de seus filhos. A comunicação entre a escola (constituída de seus professores, gestores, funcionários e estudantes) em constante comunicação com a comunidade, especialmente deixando claro os conceitos que permeiam uma educação de tempo integral, é um primeiro passo para uma ação compartilhada e democrática.

Além disso, para que uma escola em tempo integral cumpra seus propósitos, há que se pensar em formação continuada destinada a professores, gestores, profissionais da educação (técnicos, e outros com funções específicas na escola), pois uma educação significativa e pelo sensível, está pautada no trabalho colaborativo e integrado de todos os que habitam a escola.

Enfim, a escola em tempo integral, precisa exercitar o diálogo entre seus pares, pois é preciso caminharmos juntos, respeitando as diferenças e agregando outros saberes aos nossos saberes. A escola em tempo integral, portanto, propicia as crianças o fortalecimento dos vínculos afetivos com outras crianças, com professores, gestores e demais funcionários. Esse movimento, possibilita também melhores condições de acesso a experiências sensíveis, pois “[...] a educação precisa do afeto e da criação para de fato

consolidar-se como espaço-lugar de encontros significativos que nos ajudem na árdua e extraordinária trajetória da vida”. (MEIRA; PILLOTTO, 2010 p. 33)

Referências

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Susana Rangel V. D. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? *In*: EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, v. 31, p. 69-91, jan./mar. 2015.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FERNÁNDEZ, A. B. M. Imagen y estética del discurso postmoderno en tiempos de globalización. *In*: REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS. V. 27 nº 2, Sorocaba, SP: UNISO, dez. /2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3.ed. São Paulo, 2000.

KOHAN, Osmar Walter.. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. *In*: EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

LEAL, Patrícia Regina de Carvalho. **Percursos de uma professora andarilha na educação infantil**: Narrativas (auto) biográficas. Joinville, 2019

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, Silvia S. D.; BOHN, Letícia R. D. **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora UNIVILLE, 2014. p. 53-62.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Organizadores António Nóvoa, Matthias Finger. Trad. Maria Nóvoa. - 2ª Edição. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – educar. São Paulo: Autêntica, 2014.



MOBILIZANDO MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS : PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSICALIZAÇÃO NA TERCEIRA IDADE

Hilda Natume (UNIVILLE)

Karina Alves Cargnin (UNIVILLE)

Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon (UNIVILLE)

Resumo:

O presente trabalho se constitui de um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Musicalização: memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade” e fez parte do Programa de Pós-Graduação –Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), concluído em 2018. Também esteve articulado ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), com o objetivo analisar as práticas educativas em musicalização na terceira idade, tendo como referência a ação mediadora e a sensibilidade, mobilizando memórias e experiências como possibilidade de construção de sentidos e relações com o cotidiano. Esta pesquisa de abordagem cartográfica foi sendo moldada nas narrativas e experiências dos idosos por meio de práticas educativas em musicalização, buscando desenvolver uma investigação com 30 idosos que frequentam um Centro Regional de Assistência Social (CRAS), no município de Joinville em ações articuladas também no Conservatório Belas Artes como espaços fomentadores de experiências estéticas, oportunizando-lhes assim, o contato com a musicalização, a apreciação musical e a valorização de as suas ações cotidianas.

Palavras-chave: Terceira-idade; Musicalização; Experiência.

Introdução

Este fragmento de pesquisa/dissertação propõe discutir ações artísticas fruidoras por meio da musicalização, tendo a mediação cultural como prática educativa constante entre os idosos, suas memórias, a musicalização, o próprio mediador e outras percepções que se constituíram no diálogo. Assim, é importante compreender a mediação cultural como uma intervenção ou um ato de mediar. Nesse sentido, vale refletir sobre a afirmação de Martins e Picosque (2012, p. 25), ao comentarem que a mediação

Envolve assim dois polos que dialogam através de um terceiro, um mediador, um medianeiro, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Esses desígnios estão em nosso foco, na mediação entre a produção artística e o fruidor, buscando a fruição –ação ou efeito de fruir: gozo, posse usufruto.

Numa proposta de ação educativa em musicalização que se caracterizou pela aproximação do idoso com os espaços, os objetos, os lugares, as pessoas, os mediadores e tudo ao seu entorno, pode-se dizer que o conceito-chave dessa prática foi o diálogo, um caminho encontrado para a construção de experiências e aprendizagens sensíveis.

Durante o processo de investigação por meio da experiência, houve a conexão de sujeitos, objetos, teorias, práticas, numa investigação/intervenção de (re)descobertas. E como dizem Passos e Barros (2014, p. 18), “[...] a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, sobre o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso de investigação”.

Assim, estabelecemos nesse movimento o objetivo que se apresentou foi *analisar as práticas educativas em musicalização na terceira idade, tendo como referência a ação mediadora e a sensibilidade, mobilizando memórias e experiências como possibilidade de construção de sentidos e relações com o cotidiano*.

Para nos aproximar deste objetivo foram percorridas as seguintes etapas durante o processo de investigação: 1. Organizar as práticas em musicalização, tendo como base a ativação da memória e experiências com o grupo de idosos investigado; 2. Promover experiências estéticas em musicalização, a fim de produzir subjetividades referentes às suas memórias e sentidos existenciais; 3. Acompanhar e registrar a expedição/visita a fim de apreciar uma apresentação musical numa escola de música; 4. Analisar os dados produzidos nas práticas educativas em musicalização, identificando memórias e sentidos, relacionados às experiências cotidianas dos idosos.

Desta maneira, as oficinas foram realizadas no espaço do CRAS, que é um órgão mantido pela Prefeitura, um espaço que promove ao cidadão, no caso ao idoso, mediante profissionais como psicólogos, assistentes sociais, médicos e dentistas, assistências tais de forma a valorizá-lo como ser humano e ainda realiza atividades como artesanatos, danças, jogos, músicas. Além disso, o idoso recebe cestas básicas. Esse órgão público pode vir a ser um meio pelo qual um profissional da arte consiga promover e estabelecer contato social, cultural e artístico.

As pesquisas em educação, refletindo a respeito de caminhos alternativos e partindo das histórias de vida e da arte, levam-nos às aventuras de novos conhecimentos, outras perspectivas de pesquisar e de buscar experiências. Assim, Torregrosa (2017, p. 304) afiança que “[...] as pesquisas narrativas valorizam as experiências e as vivências das pessoas, levando-nos a outros modos de viver os processos de busca”.

E, situando as pesquisas com e pelo viés narrativo, é interessante lembrar que elas foram introduzidas nas ciências humanas com o axioma de (re)pensar, (re)elaborar as investigações e as relações constituídas entre o investigador e o objeto/sujeito de estudo. E nesse processo

A pesquisa narrativa favoreceu a inclusão das experiências humanas e seus relatos no coração dos processos de indagação. Surge, a partir dela, outro tipo de investigação, outra maneira de abordar o conhecimento, originada em uma dimensão mais relacional, introduzindo a participação ou a colaboração dos sujeitos, na qual o pesquisador se aproxima do tema estudado favorecendo a emergência de outros tipos de saberes (TORREGROSA, 2017, p. 305).

Dessa forma, nesta perspectiva narrativa, tratamos de desvelar/descobrir e apreender com as várias formas de viver a vida, e também de viver a velhice. Situações contadas, histórias, olhares distribuídos em meio às oficinas, tempos de sabedoria, “de afetos” que ora presenciamos com os idosos, ora fomos transportados, por meio de suas falas, para um tempo não esquecido.

Enquanto equipe de pesquisa, tivemos a possibilidade de construir novos saberes como o trabalho coletivo, saberes estes que vão além da pesquisa. Legitimamos com nossos pares conceitos novos para nós. Podemos dizer que foram tempos de troca, de quem busca investigar afetos, sentidos e percepções, cautelosos na busca dos mínimos detalhes, minúcias que possam dar maior gramatura em nossas escritas.

Tornou-se uma preocupação e responsabilidade compartilhadas por todos nós pesquisadores. Aprendemos uns com os outros, sem qualquer tipo de hierarquia, num universo em que todos nós éramos curiosos aprendizes.

Assim, em busca de levar aos idosos do CRAS os primeiros encontros com a arte/cultura, propusemos três oficinas em musicalização, as quais, depois de pensadas, planejadas e organizadas, foram realizadas. A observação desvelou que o grupo esteve aberto a conhecer novidades no que se refere às artes.

Os idosos foram provocados a revisitar suas memórias musicais. Nesse movimento, histórias foram desveladas, lembradas, coletadas e escolhidas. Cada música lembrada trouxe um significado e estabeleceu um diálogo entre os idosos e pesquisadores, assim como as práticas educativas desenvolvidas. A educação como prática educativa na terceira idade representa um dos caminhos para serem explorados e percorridos, com possibilidades metodológicas aplicadas de forma lúdica e prazerosa, como as que ocorreram nesta pesquisa.

A história/vida ao canto/voz dos idosos – nas linhas do tempo

Para tal artimanha acadêmica, a linguagem/expressão da música fez-se necessária como ativador e plano de flutuação para que conexões pudessem ser estabelecidas. Logo percebemos a fragilidade de um passado por tempos esquecido e um presente-passado, algo que escapava constantemente pelo desgaste natural do corpo/homem no tempo (idade avançava).

Certa vez, uma das idosas compartilhou uma história: “Eu ia para a escola num caminhão de tora. Às vezes eu estava numa ameixeira, comendo deliciosas ameixas e, ao passar um avião sobre a minha cabeça, eu achava que o mundo ia acabar e pedia para minha mãe me tirar de cima da árvore, onde eu ficava enroscada pela saia [risos]. [...] Agora tenho 71 anos, tive filhos gêmeos com 43 anos”.

A experiência realizada em musicalização convidou-os a recordar do passado (fazer conexões), e esse processo promoveu um retorno às suas memórias enquanto aprendizes da vida. Muitas dessas memórias foram musicais, ou muitas dessas memórias se perdiam entre estrofes que marcaram um momento passado.

As vivências na expedição, nas oficinas, nas rodas de conversa e na entrevista os transportaram por alguns instantes àquele tempo de descobrimentos, inquietações, expectativas, ousadias, sonhos. Como num ritornelo, eles buscaram no tempo, no espaço e nas músicas sons e lugares outros, agora com olhares e pensares no seu cotidiano atual.

Mais amadurecidos a respeito da vida, os idosos não deixavam de se comparar com seus descendentes de maneira saudosista, uma tendência fundada na valorização demasiada do passado – algo que percebemos muitas vezes na fala dos idosos. “Hoje em dia, as crianças escolhem os presentes, comem doces todos os dias, mas antigamente eu ganhava uma bonequinha cor-de-rosa e ficava feliz que ia comer doce no Natal ou na Páscoa. Hoje, o encanto da surpresa se acabou. Não tem graça” (fala de uma idosa).

Por que o saudosismo e as comparações com o hoje lhe afetam? O que (no hoje) nos falta? O que havia no passado que não há no agora? Percepções invadem...

Incomodam. Entendemos que comparamos tudo que há para valorar o que temos e somos, tínhamos e éramos. O que queremos para nós e o que somos? Com os idosos, essa preocupação valorativa, comparativa fica muito mais evidente. Como se estivéssemos no fim de um processo que, disfarçadamente, dificulta um pensar no futuro. Como se o que resta é olhar para trás e ver como tudo aconteceu.... Percebemos que a palavra, o conceito, o significado da morte existe, entre estas linhas que escrevemos agora, como uma consequência inevitável.

Logo, a educação pelo olhar sensível, a arte/educação, pode ensinar muito por meio do afeto, por meio das linguagens/expressões das artes, como a música. Acreditamos num despertar histórico, cognitivo, afetivo, inventivo para pessoas na terceira e última idade.

Sendo assim, buscamos em Meira e Pillotto (2010) aconchego para falar de afeto, experiência e os efeitos percebidos nessa trama envolvendo a educação para idosos por meio da musicalização. Ainda, as autoras (2010) nos dizem para destacar, destacar tudo o que nós (humanos) achamos necessário refletir. Nesse sentido, o próximo destaque está em “[...] rever a paixão que nos fez escolher ser educador, é questionar o que o afeto tem a ver com a criação de nossa prática como professor” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 11).

O professor, bem como o artista, é ao mesmo tempo mostrador e provocador de afeto, de afetividades. Como uma energia de fonte puramente humana, o afeto torna-se “[...] um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutado em valor para vida pessoal e social” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 11) de todos os envolvidos com e nele, o afeto.

Segundo Meira e Pillotto (2010, p. 11), “[...] numa fração de tempo/afetivo”, o universo que está contido numa sala de aula, o tempo, o espaço e o corpo são pontuados entre a educação e as artes. Arriscamos dizer que o afeto poderia parar o tempo, pois esse tempo/afetivo se mostra diferente do tempo que nos escorre pelos dedos, o tempo pelo tempo.

Assim, como mágica ou ilusão, o tempo/afetivo solicita “[...] deixar-se afetar por uma estética, uma ética e uma política” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 11); sem que alguém perceba, ele o faz e nos envolve. Parar o tempo e viver momentos de qualidade com pessoas de gerações que nunca poderemos resgatar.... Transmutar ideias, histórias, percepções, contos, fatos, afetos que ficarão e serão eternos.

Pensar no afeto, de acordo com Meira e Pillotto (2010), é um dos modos de se pensar a educação, contornando as relações e tudo o que corresponde. Nesse tenso, porém não desgostoso, falar de educação e falar de educação para idosos, as autoras acima citadas (2010) destacam o gesto, o gesto criador, a carícia. Pois educação é social, relacional, renunciativa, mediadora. Educação é se relacionar com o mundo, o outro e consigo mesmo. E isso é tenso, mais tenso ainda quando envolve idosos. Pessoas de corpos com o desgaste do tempo, corpos por vezes esquecidos, adormecidos, marcados.

Considerações – caminhos possíveis

O revisitar das experiências e memórias dos idosos durante décadas de vida pode mobilizar a sensibilidade e (re)significá-las, proporcionando novas propostas para um envelhecer produtivo, autônomo e constitutivo de uma maturidade (LUZ, 2008).

Desta maneira, após provocar os idosos a ativarem suas memórias, especialmente as musicais, por meio do contato com a música nas oficinas de musicalização percebemos que a investigação pôde contribuir de forma significativa com esse grupo de idosos. As

interações entre o grupo e o grupo com os pesquisadores revelaram como maiores aliados os vínculos afetivos, reiterados também nas palavras de Penna (2015, p. 31):

[...] a compreensão da música ou mesmo a sensibilidade a ela tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização [...].

Assim, como musicistas/cartógrafas/artistas/pesquisadoras, pensamos que a afetividade na relação com os idosos durante o processo da visita/expedição, tanto das oficinas de musicalização quanto das entrevistas feitas, provocou o pensar/fazer/experienciar artístico e musical, entrelaçando afetos.

Este trabalho propôs questões sobre afetividade, experiência, sensibilidade, memória e educação musical como possibilidade para ampliar o olhar sensível sobre a terceira idade. Compartilhando um processo de produção de subjetividades nas observações, nas práticas, nas conversas, e com os diversos efeitos com os idosos e nesse viés, encontramos a narrativa que se apresenta nas vozes dos partícipes e na escrita.

Da mesma forma, refletimos nas palavras de Torregrosa (2017, p. 303) “[...] sobre os caminhos alternativos da pesquisa em educação a partir das histórias de vida e da arte que nos introduzem novamente na aventura do conhecimento”, que nos levam a buscar ainda mais o conhecimento em educação, educação musical e terceira idade.

Percebemos que as práticas educativas em musicalização mediadas por oficinas proporcionaram experiências sensíveis, tendo as artes como ponto central para que os idosos pudessem se expressar, entendendo que a vida tem seus momentos potenciais, muitas vezes indescritíveis e subjetivos. Os acontecimentos revelam trajetos afetivos, permeados pelo ato educativo e imagético.

Portanto, não somente narramos o que nos aconteceu, como também imaginamos o que poderia ter acontecido, o que gostaríamos de proporcionar e como imaginamos os espaços educativos e suas relações (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017).

E, como pesquisadoras/artistas/professoras/cartógrafas notamos que provocar desafios e aprendizados para os idosos pode transformar-se em experiência sensível.

Verificamos que a educação pelo olhar sensível no contexto da terceira idade, requer mobilizar memórias e experiências dos idosos como possibilidade de construção de sentidos e relações com o seu cotidiano.

Para o idoso é vital ter uma vida prazerosa, desenvolvendo suas potencialidades, a fim de socializar-se com outros e seu entorno. A sensibilidade pode ser promotora de outros conhecimentos em nosso cotidiano, inerente à vida humana (DUARTE JR., 2010).

Então, partindo do cotidiano do idoso, das suas subjetividades e dos seus afetamentos, esta pesquisa trouxe desafios a eles, desenvolvendo práticas educativas em musicalização, tendo a afetividade, a memória e a ação mediadora sensível como balizadoras desse processo.

Sendo possível percebermos que a partir da musicalização esta pesquisa contribuiu para reativar a memória, trazendo recordações das músicas e letras da época dos idosos participantes. A vivência com os instrumentos, a socialização no CRAS, a expedição numa escola de música trouxe lembranças, histórias do cotidiano que marcaram suas vidas.

Entre os sons dos instrumentos e as práticas de rememoração, muitas histórias escapavam. As histórias eram validadas no tom de voz, no sorriso, no balançar de cabeça

ou numa expressão facial de agrado, de verdade, de aceitação de outros ali presentes. Os idosos estavam construindo um território de cumplicidade; ao passo em que as práticas aconteciam, passamos de estranhos para espectadores de suas vidas.

Então, escrevemos mais uma vez impulsionados pela musicalidade que produzíamos individual e coletivamente. Escrevíamos um pouco nós, pesquisadores, um pouco os idosos... Escrevemos pequenos trechos das histórias ali compartilhadas, histórias que foram despertadas pelos efeitos daquele momento-contexto. Assim, os idosos, com suas mãos calejadas, escreviam ou colavam, representando por meio das figuras das revistas, que serviam como motivadoras de nossas práticas naquela oportunidade, um sonho, uma expectativa, uma esperança, uma realidade, uma vontade... Ou apenas sobre aquele momento singular. Algo que lhes veio ao pensamento e produziu conexões de sentidos, de efeitos –assim, improvisamos.

Experiências inquietantes configuraram percepções de um cotidiano marcado pela longa estrada da vida. Experiências inquietantes levam-nos à autorreflexão, deslocando afetos, vestígios e lembranças de um lugar para outro. Essa experiência autorreflexiva “[...] apontou um caminho biográfico-narrativo de entendimento da vida, considerando para isso os aspectos subjetivos presentes em cada imagem e episódio” (MARTINS, TOURINHO, SOUZA, 2017, p. 344).

Por conseguinte, na elaboração desta pesquisa aqui em parte relatada, foi possível observar que nada está concluído e que o tema musicalização, mobilizando memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade, pode gerar muitas outras pesquisas e questionamentos.

Referências

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

LUZ, Marcelo Caires. **Educação musical na maturidade**. São Paulo: Som, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Giza. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: _____; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. 2 v.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

TORREGROSA, Apolline. Da arte e da narração à sensível Textura de nós. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.).

Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.



MATERIALIDADES EXPRESSIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: TECENDO RELAÇÕES COM AS INFÂNCIAS¹

Ana Carolina Sampaio Zdradek (UNIVALI)

Mônica Zewe Uriarte (UNIVALI)

Resumo:

No presente estudo realizamos uma discussão acerca das materialidades expressivas no Ensino de Artes Visuais com as infâncias. Valemos-nos das contribuições teórico-conceituais de Agamben (2009), Becker (2010), Castell (2012) e Cunha (2017). A pesquisa possui caráter qualitativo, durante seis meses foram elaboradas propostas que visaram aliar a estética da arte contemporânea em uma escola de Educação Infantil com o processo de construção de conhecimento dos alunos no município de Balneário Camboriú/SC. Os resultados demonstram que a experimentação com diferentes materialidades proporciona a construção de um grafismo infantil livre de estereótipos.

Palavras-chave: Artes Visuais; Infâncias; Educação.

Introdução

Vivemos na contemporaneidade de uma época, século XXI. Para Giorgio Agamben (2009, p. 62) “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. A partir dessa colocação nos inspiramos a ter um olhar investigativo que procura o que não está posto. Tocamos em um terreno ainda sombrio dentro do Ensino de Arte, pois romper com as materialidades tradicionais é um desafio. Nessa perspectiva, nosso olhar se volta neste artigo às materialidades expressivas possíveis no Ensino de Artes Visuais e sua relação com as infâncias. De acordo com Barbosa (2000, p. 101) compreendemos as infâncias enquanto uma categoria plural na qual coexistem diferentes infâncias, sendo impossível fixar um significado hegemônico que capture esta, pois os significados escapam. A infância de uma criança que nasceu em Moçambique é muito diferente da infância de uma criança que nasceu em Tóquio, são marcadas por vivências socioculturais distintas. Portanto, a infância é disputada historicamente, a autora menciona “[...] a infância não é singular, nem única. A infância é plural: infâncias”. Assim, buscamos analisar as práticas docentes construídas por uma de nós em uma escola de Educação Infantil a partir da concepção elaborada por Cunha (2017) de que as provocações da arte contemporânea são profícuas para a construção de propostas educativas com as infâncias. A autora parte do pressuposto de que a estética da arte contemporânea por buscar outros suportes para a construção da sua poética pode instigar o pensamento crítico, sensível e a exploração de materialidades que são expressivas no Ensino de Artes Visuais. Cunha (2017, p. 12) menciona “o pensamento visual, imaginativo, processual das crianças tem muitos pontos de contato com os modos de os artistas contemporâneos produzirem arte [...]”.

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O campo de atuação das Artes no tempo contemporâneo é amplo, mas são quatro as linguagens fundamentalmente entendidas como Arte, sejam estas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Neste contexto, especificamente, abordaremos as Artes Visuais e sua relação com o período escolar denominado de Educação Infantil (0 a 6 anos).

As necessidades das crianças pequenas são, em sua maioria, exploratórias: amassar, rasgar, furar, provar, rolar com o corpo, etc. O que estudiosos da Arte-Educação defendem (CUNHA, 2017; CASTELL, 2013, MARTINS e PICOSQUE, 2012) é que a criança tenha a possibilidade de interagir, experienciar e criar a partir de processos de mediação cultural, ou seja, que o professor seja o mediador das aprendizagens, mediando leituras textuais e de imagens. Os suportes precisam ser múltiplos e adequados, a materialidade importa muito na relação com as infâncias, pois tudo precisa passar pelas suas mãos e atrair seus olhares. O professor de Artes Visuais precisa ter um amplo repertório cultural para construir significados a partir das propostas artísticas, as quais não devem ser isoladas. Nesse sentido, os temas se desdobram e as crianças devem ter oportunidades de aprenderem a apreciação estética a partir de leitura de imagens, vivências artísticas, criações autorais e experimentações.

Castell (2013, p. 29) corrobora para este entendimento ao refletir acerca do grafismo infantil ser prejudicado pelo reforço aos estereótipos e reproduções de padrões. A autora auspícia que a construção de conhecimento em Artes Visuais vise o aprimoramento “ético, artístico e intelectual”. Portanto, para que a aprendizagem das crianças possa acontecer de forma efetiva, o professor deve conhecer as etapas do grafismo infantil (CASTELL, 2013). Abaixo nomeamos as etapas:

- a) Pensamento cinestésico: garatuja desordenada, garatuja ordenada ou longitudinal e garatuja nomeada.
- b) Pensamento imaginativo: pré-esquematismo.
- c) Pensamento simbólico: esquematismo, realismo e pseudonaturalismo.

Dessa forma, a partir da visualização da produção da criança e de sua idade será possível desenvolver o seu grafismo. Esta base científica não visa classificar as crianças, pelo contrário, a partir do constante acompanhamento do profissional de Artes será possível impedir bloqueios no seu grafismo. Tendo em vista que a criança terá contato com cópias, reproduções para colorir e outros instrumentos utilizados em demasia pelos outros professores, este trabalho é de suma relevância. A Arte-Educação defende a inexistência de trabalhos com estereótipos, mas ao longo da vida da criança muitos estereótipos os serão apresentados de forma ingênua. É nesse período que um professor atento ao desenvolvimento do grafismo infantil faz a diferença, impedindo bloqueios e que a criança estacione em uma determinada etapa.

Nesse sentido, o nosso objetivo consistiu em analisar as possibilidades dessas práticas com materialidades expressivas pautadas nas necessidades do tempo contemporâneo de potencializar processos educativos no Ensino de Arte que ousem enfrentar o *hall* de práticas tradicionais postas e alimentadas pela chamada maquinaria disciplinar às quais possuem suas engrenagens firmadas na instituição escolarizada.

Metodologia

A investigação possui caráter qualitativo, as autoras Ludke e André (2012) compreendem que a pesquisa qualitativa tem o ambiente como principal fonte direta de dados e o pesquisador como seu mais importante instrumento na produção do material empírico. Ao concordar com esta assertiva, buscamos o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigados.

Os dados analisados são eminentemente descritivos e incluem fotografias e registros realizados em diário pessoal de observações. Conforme Becker (2010) a docência potencializa a pesquisa e a pesquisa melhora a docência, ensinar e pesquisar para este autor são tarefas complementares, sendo a reflexão o ponto de encontro entre as duas. Nesse sentido, o professor é um sujeito epistêmico e deve ser pesquisador da própria docência. Assim, nosso olhar metodológico se utiliza desse pressuposto na análise do material empírico, o professor como pesquisador de suas ações. Becker (2010, p. 140) alude:

O conhecimento como conteúdo é objeto de conquista. Não pode ser aprendido tal como se encontra no meio social; precisa ser assimilado com tudo o que isso significa de construção mediante inúmeras acomodações em resposta aos desequilíbrios provocados por assimilações deformantes, até conseguir uma adaptação satisfatória.

A partir dessa explanação assentamos nossa intenção metodológica, analisar práticas docentes por nós construídas com o intuito de observar o percurso de construção do conhecimento para que seja possível alcançar um resultado satisfatório, porém nunca acabado, sempre podendo ser alvo de outras análises a partir de novas assimilações percorridas.

Discussão dos dados

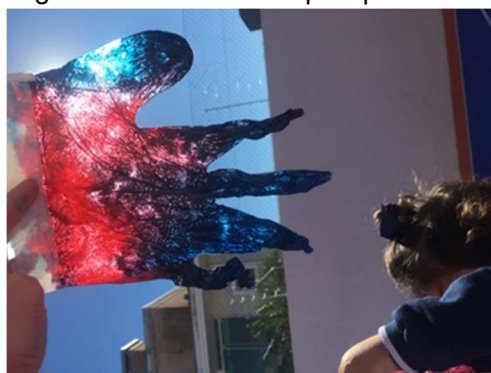
A imagem abaixo mostra a relação de uma criança com a textura da tinta dentro de um suporte considerado uma materialidade expressiva. A referida atividade possibilitou o aprendizado da mistura de duas cores primárias gerando a cor secundária roxa. O objetivo consistiu na exploração dessa materialidade como textura e como visualidade, conforme pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 - Acervo das pesquisadoras.



Ademais, é necessário acrescentar que um elemento inesperado surpreendeu o processo, uma criança perguntou se podia ir para a quadra na aula de Artes. Ao ceder às aventuras e descobertas advindas das culturas infantis o material foi colocado no chão e também exposto à luz solar, conforme podemos analisar na Figura 2.

Figura 2 – Acervo das pesquisadoras



O ato de observação, manuseio e encantamento com o material foi muito mais produtivo ao ser realizado ao ar livre do que no momento explorado dentro da sala de aula. É importante frisar que a ideia de sair veio da criança. O nosso intuito com esta atividade era possibilitar o contato com materialidades expressivas, ousando no suporte para a criação da cor, mas ao aceitar o pedido da criança de mudança do espaço, novas e profícuas vivências foram possíveis. Cunha (2017, p. 23) menciona:

Podemos percorrer junto às crianças os mesmos caminhos investigativos dos artistas com argila, papelão, arame, tecido, gelo, areia, bolinhas de gude, alicate, espátula com silicone, gravetos, espuma, entre tantos outros materiais contemplados nos planejamentos, investigando seu funcionamento em diferentes situações. Semelhante ao método científico, é fundamental a observação, a formulação de hipóteses, a experimentação, o entendimento pelas crianças do que foi experimentado e, por fim, a discussão de suas perguntas e conclusões.

A partir da colocação da autora somos instigados a trabalhar uma docência permeada pelo processo criativo latente na arte contemporânea. Na Figura 3 buscamos explorar as possibilidades para a pintura utilizando o rolo de papel higiênico recortado em tiras.

Figura 3 – Acervo das autoras



Em última análise, apresentamos uma possibilidade para a construção de um menino de chapéu sem os contornos prontos e desenhados. Ao realizarmos essa atividade é possível perceber a etapa do grafismo infantil (CASTELL, 2013) que a criança se encontra. A etapa está dentro do chamado Pensamento simbólico e denomina-se de pré-esquematismo. Esta é a etapa do fechamento da forma, os pés e mãos estão em bolinhas e corpo é um triângulo fechado. De acordo com Lowenfeld *apud* Castell (2013) essa etapa ocorre entre 4 e 6 anos. A autora menciona “o conhecimento assimilado do exercício da cinestesia desenvolvido anteriormente dá segurança à criança para a execução de projetos gráficos mais arrojados” (CASTELL, 2013, p. 69).

Figura 4 – Acervo da pesquisadora



A partir da Figura 3 conseguimos identificar a etapa do grafismo infantil ao construir uma proposta livre de estereotipação. Quando a criança recebe uma folha pronta para colorir na qual esta não interfere sobre o professor fica sem a possibilidade de identificar o grafismo e evitar bloqueios gráficos.

Considerações Finais.

Na pedagogia das artes, o jogo com esses instrumentos e signos propicia a fluência das atividades artísticas. A arte é o tempo todo atividade. Por isso, as atividades expressivas e cognitivas pelas vias artísticas e

estéticas constituem-se em formas privilegiadas de ampliação da sensibilidade e de construção de conhecimento, pois incorporam autoaprendizagem, visão de mundo subjetivada e, acima de tudo, prazer (CASTELL, 2013, p. 28).

Acreditamos em uma educação pela via da fruição, fugimos do imaginário colonizador dos afetos e desejos de consumo proposto pela mídia de massa. Bauman (2008) debate acerca da chamada sociedade de consumidores, uma sociedade organizada pelo e para o consumo. É na contra corrente da cultura do consumo que visamos atuar, repelindo propostas utilitaristas e com materiais acabados.

A arte contemporânea, pelos seus múltiplos usos de materiais, formas e suportes, tem o poder de mobilizar sensações, a imaginação e muitas vezes a reflexão sobre a vida cotidiana, especialmente quando temos como público os meninos e meninas de Educação Infantil. Isso porque, nas palavras de Deleuze (2010, p.228): “ela é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores...”. Pensamos a arte a partir do seu potencial de instigar os sentidos, produzindo sensações e estimulando a sensibilidade dos alunos quando entram em contato com a obra.

As sensações passam pelo estranhamento, o que incita novas configurações imaginativas, por isso que a sensibilidade não pode ser pensada como algo passivo, mas como algo inquietador, capaz de mobilizar a criação, como experiência estética, que é uma forma de elaborar nossos sentidos, emoções e imaginação, ampliando nossas relações com o mundo.

A experiência estética também pode ser pensada pelo viés da partilha do sensível de Rancière (2009, p.11) “[...] voltada para os atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem a novas formas da subjetividade”.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó. Argus, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, jan-jun, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo, criando**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

DELEUZE, G.; GUATARI, F. **O que é Filosofia?** 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Porto Alegre: autêntica, 2010.



EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDER NA TERCEIRA IDADE: ARTESANIANDO POR MEIO DE NARRATIVAS E MEMÓRIAS¹

Rita de Cássia Fraga da Costa (UNIVILLE)

Taiza Mara Rauen Moraes (UNIVILLE)

Sílvia Sell Duarte Pillotto (UNIVILLE)

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os processos de aprendizagem em artesanato com idosos, em espaço não formal de educação. Essa reflexão fez parte da pesquisa “Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade”, desenvolvida na linha Políticas e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, na Universidade da região de Joinville-UNIVILLE, em Joinville, Santa Catarina. Os dados dessa pesquisa foram produzidos com um grupo de onze idosos entre 60 e 72 anos, participantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dos Idosos (SCFV), em um Centro de Referência Social (CRAS), em Santa Catarina. A pesquisa teve abordagem narrativa, tendo como aporte teórico: Petrykowski Peixe et al. (2014), Almeida (1998), Bosi (1994), Clandinin e Connelly (2015), Benjamin (1975, 2012), Izquierdo (2011) e Charlot (2001, 2005). Entre nossas conclusões, pistas significativas revelam que: a proposta educativa, impulsionada pelas artesanias como experiência sensível e mobilizadora de sentidos e percepções, foi disparadora para a (re)significação de memórias e narrativas. Além disso, a experiência com os idosos apontou que, ao acessar, pelas artesanias, subjetividades e construções identitárias, respaldadas nos vínculos socioculturais, ocorreu a revitalização de aprendizagens, (re)surgidas num tempo de ser disponíveis em qualquer espaço e idade.

Palavras-chave: Memória; Idosos; Artesanias.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os processos de aprendizagem em artesanato com idosos, em espaço não formal de educação. Neste âmbito, nosso desafio foi desenvolver uma pesquisa em que adultos com mais tempo de existência tivessem a oportunidade de aprender a partir de práticas educativas em artesanato, percebendo o quanto essas experiências podem contribuir em suas vidas, baseando-se na sensibilidade.

O campo de pesquisa foi no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dos Idosos - SCFV, em uma unidade do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, em Santa Catarina. Foram onze os sujeitos da pesquisa em idades entre sessenta e setenta e dois anos, migrantes de vários lugares com culturas diferentes.

A pesquisa teve abordagem narrativa, guiada por Benjamin (1975, 2012), Suárez (2017) e Clandinin e Connelly (2015). Nos aspectos conceituais às contribuições teóricas em artesanato pautou-se em Petrykowski Peixe et al. (2014); em terceira idade com Almeida

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

(1998), memória com Izquierdo (2011) e Bosi (1994) e em processos de aprendizagem em Charlot (2001, 2005).

Para refletir sobre os processos de aprender na terceira idade, tendo como base a artesanaria é importante destacar alguns aspectos significativos. Um deles e talvez o mais importante se refere aos idosos e seus modos de aprender por meio de oficinas/encontros permeados de compartilhamentos.

Vale também destacar a relevância da memória como potencializadora no ato de aprender. O desalinho do tempo na memória constrói movimentos entre presente/passado/presente, constituindo-se em novos saberes e sentires.

Por esse caminho, encontra-se os processos de aprender, o que deriva de encontros inusitados que agrega nossos modos de pensar e de viver com outros modos, outras culturas, outras percepções de mundo que descobrimos no outro.

O artesaniar, nesta pesquisa, foi o ponto de intersecção entre o grupo, que durante as experiências compartilhou por meio de narrativas suas memórias, seus fazeres e suas aprendizagens. A conexão se dava entre agulhas e linhas, entre falas e expressões e sentidos e significados.

Metodologia

A referida pesquisa teve abordagem qualitativa com viés narrativo (BENJAMIN, 2012) uma vez que pesquisadores e sujeitos da pesquisa afloram todos os sentidos e de alguma forma nos transformamos em contadores de histórias. A prática de narrar aos outros e também a nós mesmos implica em entrelaçarmos nossas vidas (CLANDININ E CONNELLY, 2015).

A forma como vivemos a experiência e como a contamos, Clandinin e Connelly (2015, p.48) afiançam que: “a vida — como ela é para nós e para os outros — é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades”.

Faz-se importante esclarecer que a pesquisa narrativa se aliou de modo adequado a nossa prática educativa, pois possibilita como afirma Suárez (2017, p.11):

[...] identificar, documentar, tornar visíveis e publicamente disponíveis a diversidade de significados humanos para dar conta do vivido, do experimentado e do representado, e a multiplicidade de projetos de vida decorrentes deles como traços de horizontes de futuro.

A escuta, a espera, a atenção aberta ao encontro, o observar ao mesmo tempo em que descreve o observado, a narração. Os odores, as cores, os sons, os movimentos, os humores, as linguagens que saltam para a narração, culminam em processos de aprendizagem.

Nosso campo de pesquisa constituído dentro do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dos Idosos (SCFV), em uma unidade do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Espaço que se desenhou como um tempo/lugar, oportunizando aos sujeitos da terceira idade e a nós pesquisadoras a valorizar a convivência, em espaços de compartilhamento e socialização de pessoas.

O CRAS oferece em suas instalações, além de orientações e encaminhamentos psicológicos e jurídicos, uma agenda de atividades para os idosos, distribuídas entre:

encontros em grupos de convivência, oficinas de artesanato e ginástica (BRASIL, 2009). As ações são realizadas em dias alternados, com reuniões semanais e orientadas por servidores técnicos específicos.

Observamos que esse espaço busca compreender o mundo e sobreviver à marginalização, mantendo seus esforços para evitar o risco de vulnerabilidade social, e em alguns casos, atender ao fortalecimento dos vínculos com a família ou outros grupos de convivência social, que envolvam a vida dos seus assistidos em terceira idade.

Alicerçamos nossas práticas educativas em seis oficinas/encontros, tendo a artesanaria como base para nossas ações. A escolha pela artesanaria partiu dos nossos estudos sobre os idosos, especialmente com os autores Bosi (1994) e Izquierdo (2011) que destacam a memória como fator relevante nos processos educativos.

O artesanariar é uma ação que envolve homens e mulheres que misturam além do seu fazer-pensar-fazer, movimento imbricado e constante em uma espécie de devir da criação, também, outras diversas seleções em saberes, ritos e crenças, revelando suas práticas sociais. Como afirma Petrykowski Peixe et al. (2014, p.41), artesanaria faz referência “[...] as complexidades e a amplitude, tanto dos processos reflexivos e manuais que envolvem os fazeres artesanais, quanto dos produtos resultantes pelo uso de tais habilidades, nesse caso, o artesanato”.

A partir desses referenciais, optamos em desenvolver práticas educativas (oficinas/encontros) propondo a criação de um panô artesanal coletivo como modo de expressão e experiência de compartilhamento de memórias, sentimentos, afetos, possibilitado no encontro de vidas em meio ao fazer e na tessitura de saberes.

Discussão dos dados produzidos

Os resultados dessa pesquisa nos indicaram algumas pistas significativas por meio das narrativas de seus interlocutores durante todo o processo: no fazer artesanal, no diálogo entre o grupo e nós pesquisadoras e nas conversas informais da hora do lanche, entre outras tantas.

D. Francisca, dona de seus 64 anos, enquanto tecia parte do panô, dizia: *a gente nunca fez nessa coisa assim, agora chegou o tempo de a gente viver, pois foi o que eu soube fazer*, se referindo ao panô que preparava. Ela completou a expressão acompanhando-nos com um olhar vibrante e sacudindo as mãos em um breve entusiasmo, enquanto falava: *nunca tinha pegado para fazer. Eu gostei! Gostei!*, verbalizando sua emoção.

Izquierdo (2011) nos provoca a pensar, a partir da narrativa de D. Francisca que na ação do artesanariar o idoso busca na memória um amplo sentido, pois essa se renova transformando passado em presente com novas significações.

O Sr. José, jovem idoso de 62 anos, em sua narrativa, destaca: *se o cara não tiver uma memória boa, o cara não faz! Fiquei mais de três horas para desenhar!* Fala justificada, pois referia-se à paisagem de marinha que desenhou artesanariando a partir das suas memórias, de uma vida de outrora como pescador.

Nesse movimento, navegando entre memórias e fios, Sr. José nos leva, quando ao pintar artesanariando sua cena de marinha, diz: *o mar é o melhor lugar do mundo, você não quer sair de lá!* Sendo assim, é possível constatar que a artesanaria despertou e acomodou narrativas. Pela experiência, as práticas educativas no artesanariar se constituíram em linguagens possibilitando fluxos de múltiplas relações entre todos os envolvidos nesse pesquisar/refletir.

Como se a agulha anotasse histórias sobre os tecidos, encontramos nas artesanias as marcas de seus criadores e, de tal modo, é exatamente como escreve Benjamin (1975, p. 66): “a experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer a experiência seja própria ou relatada”.

Assim sendo, a narrativa é possibilidade para capturar a dimensão humana trazida pelas experiências. Pois, “ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Os idosos, mais do que outros sujeitos, se ocupam longa e atentamente do passado, especialmente pelo caminho de existência percorrido por mais tempo, acolhendo referências de famílias e de culturas. São resultados, construções de memórias, visualizadas em cenários diversos (BOSI, 1994).

A memória, portanto, está articulada às experiências cotidianas. Pela sua trajetória, o idoso reconstrói com a memória um plano de fundo mais carregado das culturas e relações sociais por onde possa ter vivido. Com isso, apesar de sua capacidade de memorizar parecer ser motivo de prestígio ou de orgulho, suas memórias podem estar acometidas de padrões ideológicos, preconceitos e preferências, impostos pela sociedade em outros tempos, criando um distanciamento com a atualidade (BOSI, 1994).

Além disso, como acrescenta Almeida (1998, p.38): “muitas de nossas capacidades dependem de constante exercitação para continuarem vivas e ativas; dependem, acima de tudo, da possibilidade de se alimentarem de projetos, de projetos de vida”.

Neste sentido, revisitamos a terceira idade como um (valioso) tempo de ser, no qual as construções dos saberes continuam em ebulição e sedimentadas, possibilitando aos idosos estar em constante processo de movimento mental e sensível, o que os permite a nos ensinar sobre a vida.

Nesta perspectiva, concordamos com a afirmação de Charlot (2001, p. 8), quando diz que “[...] o direito à actividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio do seu corpo, à compreensão do seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo”. Identificamos esses aspectos nos processos de aprendizagem, nessa proposta educativa sensível experienciada com os idosos, no campo dessa pesquisa.

Ainda, os processos de aprendizagem na terceira idade nos apontaram que é necessário que os idosos superem os obstáculos pedagógicos e que rompam com a ideia de que não são capazes. A continuidade/descontinuidade na aprendizagem é fundamental para que no processo de aprender se estabeleça relações com o saber, aprender e fazer. O idoso ao estabelecer relações com o saber/aprender/fazer revela suas singularidades como sujeitos, compreendendo que suas ações são da dimensão do social, do cultural e do sensível. (CHARLOT, 2005)

Considerações Finais

Compreendemos que, num grupo relacional da terceira idade, cada componente traz consigo uma pluralidade de outros relacionamentos estabelecidos com seus grupos sociais e entendimentos sobre eles. Estamos, então, diante de seus processos de aprendizagem e construções identitárias, uma vez que o sujeito se reconhece, identificando-se nos grupos da família, da religião e em toda e qualquer de suas comunidades de relacionamento.

Nesse cenário, artesanizar pode ser ação que nos propicia revisitar saberes e conhecimentos, devido à intrínseca necessidade de entrega ao fazer, ao se aventurar a construir (memória), ao experimentar com a integralidade de seus sentidos (percepção) e à disponibilidade do diálogo.

Nesse sentido, a abordagem narrativa foi o modo de potencializar os estudos e práticas educativas nesta pesquisa, sem nos afastarmos dos sentires e das trocas culturais do grupo de idosos e de nós pesquisadoras. Assim, o percurso metodológico escolhido buscou abarcar dinâmicas da vida social e garantir a participação-autoria-expressão dos idosos em todos os processos das práticas educativas e suas aprendizagens.

Atentas a acompanhar os processos nos múltiplos desdobramentos dos modos de efetuação da vida, percebemos no percurso das oficinas/encontros em artesanaria, a contribuição significativa das narrativas, endossando a (re)significação de memórias em processos que constroem e/ou (re)atualizam aprendizagens.

Em todas as etapas da construção do panô coletivo - peça de tecido elaborada artesanalmente pelos idosos nas oficinas/encontros – este fazer/refletir/aprender foi adornado pelas suas memórias e suas narrativas, que estiveram sempre presentes num exercício que endossava reflexões, escolhas e as interações sociais e culturais do grupo.

O tempo, em suas diversas dimensões, foi constante em todos os momentos dessa pesquisa, indicando pistas significativas. Respeitados as derivas dos tempos e ritmos das experiências, os cenários narrados e materializados nas práticas foram se constituindo em memórias e construções identitárias.

O conhecimento herdado e/ou construído do saber-fazer artesanato, requer preservar a memória e a disponibilidade para o exercício constante do fazer e (re)significar aquilo que já se sabe e/ou que se aprende ao longo da vida.

Nesse processo, construímos conhecimentos, que culminam em fazeres/sentires, quase sempre relacionados ao saber lidar e respeitar as pessoas e o espaço onde habitamos.

Dessa forma, utilizando a artesanaria como linguagem e canal de expressão dos sentidos, incrementada pelas adições postuladas através das narrativas, foi possível aos idosos e a nós pesquisadoras, repensar e/ou reconectar nossas memórias com outras memórias do grupo. Esse processo de aprender, nos mobilizou a (re)constituir e ampliar construções identitárias, ao mesmo tempo em que pudemos todos nós, revisitar e (re)significar elementos de nossas culturas, multiplicando-nos em várias outras formas de viver e de estar no mundo.

Referências

ALMEIDA, V.L.V. **Imagens da velhice**: o olhar antropológico. Revista A Terceira Idade: São Paulo, SESC, ano X, n.15, dezembro de 1998. p. 35-39.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Textos escolhidos**. Tradução de Erwin Theodor Rosental. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 63-81

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas - Vol.1. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf>. Acesso: em 08 ago 2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

_____. Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/charlot.doc>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2. ed rev. e ampl. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em:

<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536325682/cfi/1!/4/4@0.00:45.2>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PETRYKOWSKI PEIXE, Rita I. et al. Projeto Desol na promoção da inovação social de empreendimentos em artesanaria. In: Simpósio Paranaense De Design Sustentável, 5º, 2014, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Anais do 5º Simpósio Paranaense de Design Sustentável, 05 de dezembro 2014, p. 41-47.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Prefácio. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de, (Orgs). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017, p. 9-12.



A PRÁTICA DO *UNSCCHOOLING*: TRAJETOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA DE UMA ADOLESCENTE EM BLUMENAU³

Helen Rose Leite Rodrigues de Souza (FURB)

Carla Carvalho (FURB)

Resumo:

Apresentamos uma pesquisa de mestrado em andamento cujas reflexões partem de uma carta enviada pelos pais como despedida à escola, pois a estudante estava se inserindo em uma nova rotina de estudos, o *unschooling*. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender percursos de mediação cultural, estéticos e artísticos vivenciados por uma adolescente no processo de *unschooling* no município de Blumenau. Para os fins deste artigo, concentramo-nos no objetivo específico de compreender como se desenvolve a prática do *unschooling* no ambiente domiciliar desta família. A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, cujos instrumentos para geração de dados são: análise documental da carta enviada à escola, entrevista semiestruturada com os pais e a adolescente, diário de campo da pesquisadora e diário de vivências da adolescente. Como apoio às análises tem-se o conceito “*unschooling*” a partir de Patrick Farenga (2013); Gonçalves (2016); Salgado (2018) e Monrat (2018), experiência estética baseada em Duarte Jr. (2006) e Larrosa (2017), e de mediação cultural a partir de Neitzel e Carvalho (2016) e Martins (2014). Como resultados parciais, apresentamos reflexões acerca da compreensão do conceito e da prática do *unschooling* nesta família.

Palavras-chave: Experiência estética; Mediação Cultural; *Unschooling*.

Introdução

Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da FURB, vinculada à linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação.

As reflexões acerca dessa pesquisa iniciam-se a partir de uma carta enviada pelos pais de uma aluna adolescente como agradecimento e despedida à escola, pois a estudante estava deixando a escola para inserir-se em uma nova rotina de estudos, o *unschooling*. Esse termo articula-se à desescolarização, pelas propostas de educar transpondo componentes presentes nas escolas e incluindo críticas ao sistema de ensino. (GONÇALVES, 2016). A respectiva prática

[...] caracteriza como uma forma de educar dentro ou fora de casa (em relação com diversos espaços, atividades, instrutores, etc.) rompendo com os modos de fazer presentes no sistema regular de ensino priorizando que a criança escolha o que, como, e quando quer aprender e

³ Agência Financiadora: Bolsista Gratuidade FURB.

criando maneiras outras de se relacionar com o conhecimento. (GONÇALVES, 2016, p.86).

Dentre as críticas ao sistema de ensino formal e institucional, é possível identificar algumas mencionadas na própria carta enviada pela família à escola quando explicam os motivos para a retirada da filha deste espaço formal. Um deles refere-se à organização e às práticas diárias da escola: metodologias baseadas em atitudes mecânicas e dinâmicas de ameaças, cujo intuito destina-se à punição. Monrat (2018) apresenta algumas considerações que nos permitem entender desde o percurso de surgimento da escola, no século XVIII, como lugar de “ensinagem” aos resquícios de seu formato de origem presente na escola ainda hoje com “as mesmas configurações físicas de salas, com aulas expositivas, grades curriculares e toda uma dinâmica de massificação, que trata todas as crianças de forma igual [...]” (MONRAT, 2018, p.26). Fatores estes que não foram definitivos, mas contribuíram para a decisão dos pais de retirar a filha da escola.

Sendo o *unschooling* uma prática não regulamentada em nosso país, trazemos à baila questões relacionadas a esse fato. O que é relevante diante do cenário atual brasileiro que envolve discussões sobre sua legalização e liberação destinadas à vida fora do sistema escolar. Embora a demanda sobre a legalidade do *unschooling* não seja o objetivo principal deste estudo, esta pesquisa desenha-se diante do panorama de votações que permeou em 2018 e 2019 o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Congresso Nacional.

Em 2018, ao julgar um Recurso Extraordinário, a maioria dos ministros do STF demonstrou-se desfavorável à aprovação da prática do *homeschooling* sem uma legislação que assegure avaliação do aprendizado e socialização (BRASIL, 2018). Para Gonçalves, o *homeschooling* é uma “forma de educar em casa, mantendo as técnicas e estratégias do sistema regular de ensino (currículo, material didático, formas de ensinar e aprender [...]” (2016, p. 86) e relaciona-se ao *unschooling* e outras práticas com diversas nomenclaturas no sentido de ser uma prática fora do sistema escolar.

Posteriormente, em abril de 2019 o Governo Federal assinou o projeto de lei que prevê a regulamentação da educação domiciliar no Brasil (BRASIL, 2019). Em Santa Catarina um projeto de lei complementar (PLC) está sob análise da Comissão de Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) para regulamentação da prática no estado e recentemente, uma audiência pública na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC) propôs a formação da Frente Parlamentar em Defesa da Educação Domiciliar e sua regulamentação (SANTA CATARINA, 2019).

Diante desse panorama e das demais justificativas apresentadas, surgiram questionamentos que motivaram a realização da pesquisa de mestrado vinculada ao campo da Arte e educação, abarcando os percursos de mediação cultural, estético e artístico no contexto *unschooling*, tendo em vista a formação profissional da pesquisadora que atua como professora de Artes Visuais. Ao refletirmos no campo da arte e experiência estética sobre os anseios desta família e fatores que os levaram a optar pela educação não formal, ponderamos: quais seriam os percursos de mediação cultural, estéticos e artísticos, percorridos por esta família para que a arte esteja presente no cotidiano do processo de educação não formal desta adolescente? Compreendemos, a partir de Kupiec, Neitzel e Carvalho, que

[...] mediação cultural é um importante instrumento para a formação artística, estética e, também, política das pessoas que frequentam os espaços educativos, sejam eles os espaços formais ou não formais de

ensino, e que ela pode promover a autonomia do sujeito. A arte é, aqui, percebida como o objeto de partida para o sentir e o construir. As pessoas e os espaços são os mediadores nesse processo de autonomia que se desencadeia, e uma grande teia de relações é construída mobilizando seres humanos em formação. (KUPIEC, NEITZEL E CARVALHO 2016, p.28-29).

Neste sentido, este estudo tem como objetivo geral compreender os percursos de mediação cultural, estéticos e artísticos vivenciados por uma adolescente no processo de *unschooling* no município de Blumenau. Delimitamos para este artigo compreender como se desenvolve a prática do *unschooling* no ambiente domiciliar desta família. Como apoio às análises tem-se o conceito a partir de Patrick Farenga (2013); Gonçalves (2016); Salgado (2018) e Monrat (2018).

Metodologia

Este capítulo visa apresentar o percurso metodológico e os trajetos escolhidos para esta pesquisa, construídos em conjunto com seus sujeitos (Fig.1), sendo assim justificada a escolha por determinados caminhos percorridos e outros não, bem como o uso do termo “sujeitos” fundamentado em Touraine. Segundo o autor “*Sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator.*” (TOURAINÉ, 1994, p.220, grifo do autor). Este agir é presença marcante entre os sujeitos inseridos nesta pesquisa que na busca de sentido pessoal exercem influência sobre o vivido, inserindo-se nas relações sociais e transformando-as (TOURAINÉ, 1994).

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Sujeito 01	Adolescente (A)
Sujeito 02	Mãe da adolescente (M)
Sujeito 03	Pai da adolescente (P)

Fonte: dados organizados pela pesquisadora

A escolha dos instrumentos metodológicos dá-se também em razão dos objetivos de pesquisa, sendo caracterizada pela abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) conhecida em função das metodologias utilizadas que “privilegiam a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p.292). O método identifica-se, segundo os procedimentos, como estudo de caso (FLICK, 2009). Segundo Merriam (1988 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89), “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” Neste caso da pesquisa, é a “observação detalhada” tendo como foco uma adolescente e o contexto da prática familiar do *unschooling*, o ensino de arte e percursos de mediação cultural nesta realidade.

Sob esta ótica, tais aspectos tornam-se o campo da pesquisa, num campo mais amplo, originados em acontecimentos específicos: a saída da adolescente da escola e o envio da carta que explicam os motivos desta saída. Os instrumentos para geração de dados são análise documental da carta enviada pelos pais da adolescente à escola,

entrevista semiestruturada com os pais e a adolescente, diário de campo da pesquisadora e diário de vivências da adolescente.

A análise de documentos requer atenção pois são ricas fontes de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Neste caso, faremos uso de três documentos: a carta enviada pelos pais da adolescente a escola, o diário de campo da pesquisadora e o diário de vivências da adolescente. O primeiro documento é um documento não solicitado para a pesquisa (FLICK, 2009), pois sua origem dá-se antes mesmo da pesquisa ter forma, quando os pais decidem enviar o documento de despedida a escola. Os diários são documentos solicitados para a pesquisa (FLICK, 2009), pois sua criação destina-se exclusivamente como instrumento para a investigação dos percursos trilhados pela adolescente. Embora os documentos nos possibilitem conhecer a realidade, eles não serão os únicos instrumentos e serão utilizados juntamente com a entrevista aos sujeitos, conforme sugere Flick, “[...] pode-se utilizar os documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos como a entrevista ou a etnografia” (FLICK, 2009, p.231).

O emprego da entrevista neste caso serve como uma porta de entrada que possibilita compreender e mapear o mundo dos sujeitos, (GASKELL, 2002) pois a entrevista

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002, p. 65).

Neste sentido a entrevista corrobora como instrumento da pesquisa para adentrar nesse universo familiar, na busca por compreender e desvelar singularidades na prática do *unschooling*, tendo em vista que não há regra para esta prática e nem generalizações, podendo outras famílias agirem de maneira diferente quanto à prática.

Discussão dos dados

Apresentamos os dados parciais do estudo que serão analisados a partir dos pressupostos teóricos que este trabalho contém, principalmente com vistas para o conteúdo da carta enviada pela família à escola, percepção das experiências relatadas durante o diário de vivências da adolescente e diário de campo da pesquisadora. As categorias de análise serão definidas partindo dos dados e as características que eles apresentam. O foco deste estudo estará nas reflexões acerca da compreensão da prática do *unschooling* nesta família.

Compreender o termo “*unschooling*” ao qual os sujeitos desta pesquisa se referem como a prática educacional exercida, além de ser um dos objetivos desta, é também fonte de indagações no campo da educação em relação ao conceito. Primeiramente, na tentativa de tradução literal do termo do inglês para o português, buscou-se auxílio em dicionários *on-line*, porém, nenhum dicionário norte-americano localizou a palavra para traduzi-la literalmente. Procurou-se então, através de referenciais teóricos específicos Patrick Farenga (2013), Monrat (2018) e nas pesquisas correlatas Gonçalves (2016) e Salgado (2018) a compreensão e origem do termo. Assim, foi em Gonçalves (2016) que se

apresenta o conceito de maneira mais clara e direta as características da prática. Ainda segundo a autora, “John Holt foi o responsável pela atribuição do termo *unschooling* ao campo de práticas educacionais formais fora da escola.” (2016, p.85).

No Brasil, alguns autores como Salgado (2018), apresentam os termos desescolarização e *unschooling* como sinônimos, atribuindo a isto a variação linguística na tradução, “referência do que tem sido denominado no Brasil como desescolarização e, nos países de língua inglesa, como *unschooling*” (SALGADO, 2018, p.71). Em contraposição, as nomenclaturas, muitas vezes, são erroneamente interpretadas e traduzidas, como no caso dos termos desescolarização e *unschooling*, que na verdade constituem práticas distintas segundo Monrat (2018).

Continuando as observações acerca da compreensão do *unschooling*, percebemos que a própria família apresenta em determinados momentos conflitos entre as nomenclaturas e seus reais significados. Nos fragmentos a seguir, esse conflito entre as nomenclaturas fica visível nas respostas da entrevista tanto pelo pai, quanto a mãe da adolescente, quando questionados sobre “*O que é desescolarizar para vocês e por que motivo a opção pelo unschooling?*”

M: É... eu, eu não tenho, eu, eu...gosto do termo aprendizagem livre também, mas quando fala em desescolarização para mim, tem a ver, com quem, com... para mim tem a ver com... tirar de dentro, não tirar a escola, mas tirar essa.. essa crença de que é o único caminho, né. (Excerto extraído da entrevista com os pais da adolescente. MÃE DA ADOLESCENTE)

Analisando a resposta da mãe da adolescente à pergunta, é possível perceber que ela trata desescolarização e aprendizagem livre como referências ao *unschooling*, pois indica gostar do termo aprendizagem livre, porém cita desescolarização e entende isto como o fato de “*tirar de dentro, não tirar a escola, mas tirar essa.. essa crença de que é o único caminho*”. Embora a mãe mencione na entrevista o conhecimento prévio do termo *unschooling* “*M: Eu conhecia já o termo, né, conhecia o conceito unschooling, na verdade tinha preconceito com ele, eu achava que era demais, que era livre demais*”(MÃE DA ADOLESCENTE), seu posicionamento em meio às respostas apresenta dificuldade de definição do termo quanto a nomenclatura.

Ainda que o objetivo da pesquisa não seja o estudo dos diversos conceitos e práticas não formais de ensino fora da escola, se faz necessário entender os termos mencionados nas entrevistas, *desescolarização e aprendizagem livre*, pois se trata de conceitos distintos ao *unschooling*. Para esclarecer melhor e apresentar as diferenças entre os termos iremos nos fundamentar em Monrat (2018) que indica “**desescolarização é uma jornada de desintoxicação**” (p. 36, grifo da autora) que nega, contesta e rejeita a escola, “**já a livre aprendizagem é uma jornada de autodidatismo**” (p. 39, grifo da autora), que não tem objetivos externos, é quando o sujeito parte para conquistar seus interesses mesmo que haja desafios maiores do meio e dentro dela.

No excerto a seguir o pai da adolescente também se refere a desescolarização e aprendizagem livre como associados:

P: Eu não gosto do termo desescolarização, eu gosto, prefiro o termo aprendizagem livre, acreditando que todos nós somos seres individuais, tem toda uma formação histórica, uma constituição e

que cada um de nós tem uma forma de aprender, aprender a viver no mundo. E aí parece quando a gente fala em desescolarização o objetivo é tirar a escola, a escola de dentro de si, e não é este o objetivo, porque a gente não quer tirar a escola de dentro de ninguém, o que a gente quer é proporcionar uma aprendizagem que faz com que ela seja um ser humano, uma pessoa que consiga conviver em sociedade, consiga trazer contribuições pra sociedade, e ela seja a melhor pessoa que ela puder ser. Então eu não gosto do termo desescolarização, eu prefiro aprendizagem livre com, em função disto. *(Excerto extraídos da entrevista com os pais da adolescente. PAI DA ADOLESCENTE)*

Em sua resposta o pai, posiciona-se desfavorável ao termo desescolarização e favorável ao conceito de “livre aprendizagem”. Embora ele apresente favorecimento a um termo em detrimento a outro, em nenhum dos termos ele refere-se ao *unschooling* pela nomenclatura propriamente, porém, menciona características da prática que realizam e/ou desejam percorrer “o que a gente quer é proporcionar uma aprendizagem que faz com que ela seja um ser humano, uma pessoa que consiga conviver em sociedade, consiga trazer contribuições pra sociedade, e ela seja a melhor pessoa que ela puder ser”, sendo, neste momento possível identificar características próprias do *unschooling* praticados pela família.

Continuando a análise parcial dos dados, procuramos olhar para o dia-a-dia da adolescente e buscamos compreender aspectos dos percursos cotidianos. No diário de campo da pesquisadora sinalizamos algumas imagens que indicam aspectos da escola na casa da família, como: quadro negro, amarelinhas, caixas de areia, espaços que a família criou para que a menina, hoje adolescente, se familiarizasse com o percurso a ser vivido em casa. Em entrevista a mãe da adolescente relata que:

M: nós tiramos ela e ela fez o processo que quase toda família faz , que é trazer a escola pra dentro de casa.. em termos de conteúdo né.. porque ela fazia de uma maneira mais livre, mais descontraída, mais lúdica, mas ainda assim... era.. esse é o caminho que todo mundo faz...mesmo os *unschoolers*. Tu tira da escola, daí a escola não sai de dentro de ti, porque nós todos somos escolarizados, então a gente não sabia, tá o que eu faço agora com essa criança em casa o dia todo né...então colocava ela para estudar conteúdos da série que ela tava, baixei base curricular, comecei a ajudar ela com isso. E aí aos poucos a gente foi percebendo que não funcionava para ela, né e nem para nós. *(Excerto extraídos da entrevista com os pais da adolescente. MÃE DA ADOLESCENTE)*

Diante desses dados e relacionando-os com a fala da mãe podemos perceber alguns conflitos presentes no percurso, no qual o desejo e a realidade se [con]fundem. Nesse processo de *unschooling*, como des[escolar]izar se a escola está em quem faz a mediação do processo? Observamos *in loco* que por vezes a família lança mão de recursos escolarizados, tal como a base curricular e conteúdos e juntos aprendem a conhecer o processo do *unschooling*. Compreender a prática do *unschooling* nesta família perpassa também por entender o trabalho coletivo que abrange o processo e cujos aspectos ligam-se ao de mediação cultural, como pessoas e espaços que se tornam mediadores neste

processo de autonomia do sujeito mobilizando uma teia de relações entre seres humanos (KUPIEC, NEITZEL E CARVALHO, 2016).

Considerações finais

Diante da fase em que a pesquisa se encontra, é difícil tecer considerações definitivas. Dessa forma, entendemos que os dados apresentados sejam apenas algumas reflexões iniciais sobre a investigação.

“*Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação*” (Costa, 2002 p.152, grifo do autor), pois havendo constatações há supostamente respostas à espera de serem encontradas e neste caso, é possível que esta pesquisa nos possibilite reflexões e indagações para além de somente respostas concretas. Então, realizar uma pesquisa que tenha como objeto central a compreensão dos processos estéticos e artísticos no contexto de *unschooling* poderá trazer reflexões e contribuições para a realidade do ensino de artes, tanto em espaços formais como não formais de educação.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. (Ed.). **STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar**. 2018. Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. . **PL 2401/2019 - Projeto de Lei**. 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002b. p. 143-156.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos - a educação (do) sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2006
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução. Joice Elias Costa.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-136.
- GONÇALVES, Marcela Peters Cremasco. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: tensões, potências e perigos**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia., área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05012017-100402/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

KUPIEC, Anne; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: Crv, 2016. p. 23-36.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p.289-300, maio 2004.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014. 250 p.

MONRAT, Lesly. **Fluir: o devir da autopoiese**. Florianópolis, SC: do Autor, 2018.

PATRICK FARENGA (Ed.). **What Is Unschooling?** 2013. Disponível em: <<https://www.johnholtgws.com/homeschooling-unschooling-resources>>. Acesso em: 11 jul. 2019

SALGADO, Gabriele Nigra. **Educação "alternativa": do discurso à imagem**. 2018. 297 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis / SC, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187815>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SANTA CATARINA. Agência Al. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Ed.). **Em audiência, deputado propõe frente em defesa da educação domiciliar**. 2019. Disponível em: <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/em-audiencia-publica-deputado-propoe-frente-em-defesa-da-educacao-familiar>. Acesso em: 18 ago. 2019.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da modernidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Tradução: Elia Ferreira Edel.



XVII Simpósio Integrado de Pesquisa

13 de novembro de 2019 – Itajaí/SC



EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO MUSEU DE ARTE DE BLUMENAU COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES¹

Rosana Clarice Coelho Wenderlich (FURB)

Carla Carvalho (FURB)

Resumo:

A pesquisa busca compreender o conceito de mediação cultural na relação com crianças e adolescentes em Museus de Arte. A interação com a comunidade e a ampliação de olhares sobre o patrimônio cultural e a mediação com artistas e suas obras são foco desse estudo. Como metodologia, a pesquisa de abordagem qualitativa, ancora-se na Pesquisa Educacional Baseada em Arte com viés a/r/tográfico. A investigação em andamento, vinculada à linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB tem como objetivo geral compreender percepções das crianças e adolescentes acerca da arte em uma visita às temporadas de exposições no Museu de Arte de Blumenau (MAB) em uma ação de mediação cultural. A geração de dados com grupo de 5 crianças e adolescentes que frequentam o museu, pautou-se nos registros fotográficos durante o vernissage e nas experiências narradas no diário de “linhas”, diário da pesquisadora e áudios do grupo focal. Para este artigo, realizamos um recorte dos dados no grupo focal. Os resultados da investigação indicam que as temporadas de exposições trazem à baila aspectos da mediação cultural atribuídos ao museu, traduzem o reconhecimento dos espaços museais como lugares de conhecimento e cultura, abertos ao público.

Palavras-Chave: Experiência; Mediação Cultural; Museu de Arte.

Introdução

Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar. O pássaro voa simplesmente porque o deixam ser pássaro.

Mia Couto

A constante busca por compreender o lugar da arte nos espaços formais e não formais de educação, leva-nos a uma pesquisa maior intitulada “Sob os olhos das crianças e adolescentes: o que tem num museu de arte?” que busca compreender percepções das 2 crianças e 3 adolescentes acerca da arte em uma visita às temporadas de exposições no Museu de Arte de Blumenau (MAB). Sob esta ótica, importa salientar que o recorte ora apresentado da dissertação, tem enfoque na mediação cultural e neste artigo iremos discutir as temporadas de exposições no MAB.

A aproximação das crianças e adolescentes aos diferentes códigos estéticos podem permitir uma educação do olhar e uma educação do sensível que são discutidas nesta pesquisa. No movimento de mediação cultural busca compreender o museu como espaço

¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

potencial e poético que possibilita tecer relações com a experiência e a educação estética tendo a mediação cultural como um “[...] ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (MARTINS, 2012, p. 29).

Neste sentido, desvelar os conceitos e entendimentos que as crianças e adolescentes tem sobre museus, arte e obras de arte ao adentrarem os espaços museais nos provoca a pensar sobre a potência deste lugar. A construção desses olhares e sentidos vai sendo tecida, fio a fio, assim como nossa pesquisa. Nesse tecer, deparamo-nos com a Pesquisa Educacional Baseada em Arte, como uma possibilidade de fazer pesquisa tendo a arte como caminho, e neste a *a/r/tografia* nos dessa[fia] a pensar a pesquisa de forma poética sem perder a cientificidade do processo.

Ousamos alçar voo em território pouco conhecido e nele encontramos lugar para construir nosso “ninho”, brincamos com as palavras, poetizamos, criamos obras, fazemos arte e quando nos damos por conta, somos parte inseparável do processo. *A/r/tografar* é também deixar marcas nas palavras grafadas e assim utilizaremos de metáforas e assumimos a *ninhagem* para abordar esta pesquisa. Tal qual os pássaros tecem delicadamente seus ninhos, esta pesquisa tece suas linhas. Seus sujeitos tornam-se nossos *parceiros de voo* e são o que Bourdieu (2018) denomina “herdeiros” de uma cultura, um capital cultural herdado e vivido no contexto familiar, uma cultura legitimada, pois nossos parceiros de voo frequentam habitualmente museus e outros espaços culturais.

Inaugurado em 03 de dezembro de 2004 o Museu de Arte de Blumenau (MAB) está localizado no prédio histórico construído em 1975, neste funciona a Fundação Cultural de Blumenau. O MAB possui hoje, cinco salas para exposições: Galeria do Papel e Galeria Municipal de Arte, sala Roy Kellermann, sala Elke Hering, sala Pedro Dantas e sala Alberto Luz.

Figura 1 – MAB



Fonte: <http://turismoblumenau.com.br/o-que-fazer/museus/museu-de-arte-de-blumenau/detalhe>

Buscamos trazer à baila as temporadas de exposição planejadas pelo MAB sob o olhar das crianças e adolescentes e por intuirmos que a educação do sensível reafirma-se na compreensão de que: “[...] o acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade”. (LEITE, 2005, p. 23). Assim, o museu e suas temporadas de exposições podem tornar-se espaço

de potencialidades, um lugar de encontro, onde nossa *ninhagem* vai delicadamente sendo tecida.

Metodologia

Estabelecemos o percurso metodológico tendo como foco o viés qualitativo como abordagem de investigação, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa está relacionada a descrição qualitativa do processo e não simplesmente seu resultado.

A pesquisa qualitativa possibilita o pesquisador aproximar-se da subjetividade dos sujeitos pesquisados, permitindo desta forma, que sejam descritas as narrativas, vivências e experiências de cada sujeito. Na medida em que buscamos desvelar a experiência estética vivenciada como forma de “[...] manifestação da existência humana” (DUARTE JR., 2001, p. 27) e compreender que “[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível com o mundo” (DUARTE JR., 2001, p. 25). Em consonância com a abordagem qualitativa, apoiamos-nos no enfoque da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA).

Aportadas na (PEBA) que segundo Dias (2013, p. 23) “[...] o convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo”. Nesta proposta, o desafio está em transformar o processo de pesquisa em criação artística identificado como *a/r/tografia*, metáfora utilizada para classificar o pesquisador como aquele que desenvolve arte, pesquisa e ao mesmo tempo é professor.

Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram diários de “linhas” (bordo) entregues às crianças e adolescente, diário de campo da pesquisadora, registros fotográficos do processo e grupo focal (registro de áudio).

Neste artigo apresentamos parte dos estudos das narrativas geradas na pesquisa, pautadas nas palavras de Larrosa (1995, p.43) ao dizer que: “[...] a narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o atrativo principal da narrativa como método é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, em formas relevantes e cheias de sentido”. Estas reafirmam nossa escolha permitindo-nos acessar as experiências e perspectivas de nossos sujeitos, que nesta pesquisa chamaremos de “parceiros de voo”.

A seleção dos parceiros de voo permeou uma visita da pesquisadora a um *vernissage* de abertura das temporadas de exposições no ano de 2018, com intuito de mapear e convidar crianças/adolescentes a participarem da pesquisa, fizeram parte deste estudo 5 crianças/adolescentes, com idades entre 8 e 14 anos de idade e que habitualmente frequentam as temporadas de exposições do MAB.

Discussão dos dados

O lugar, o encontro...primeiros fiapos

As transformações sociais e culturais são permeadas pela arte, entendendo-a nas palavras de Duarte Jr. (2001, p. 25) como aquela que: “[...] busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós”. É no percurso de nossa pesquisa que

elegemos o Museu de Arte de Blumenau (MAB) e suas temporadas como lugar de encontro com a arte.

Cabe destacar, que nossos olhares estão voltados para a mediação cultural das crianças /adolescentes em um *vernissage*, e que por sua vez remete-nos a um termo importante nesse percurso – a experiência. Para Larrosa (2002, p.25) “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência, está portanto, aberto à sua própria transformação”. Assim, as temporadas de exposição do MAB podem ser o lugar para essa experiência e “[...] a arte pode consistir num precioso instrumento de educação do sensível [...]” Duarte Jr. (2001, p. 25), para nossas crianças/adolescentes.

Sendo o museu, um lugar de vivências e experiências que podem provocar sentidos, o MAB baliza suas ações na socialização da arte com viés na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na relação com a cultura. Seu intuito é reconhecer, valorizar preservar e difundir o patrimônio artístico-cultural. São organizadas anualmente cinco temporadas de exposições no MAB com a presença de artistas Blumenauenses e de diversos locais do país e do mundo. Em suas edições o *vernissage* é marcado com a presença dos artistas que realizam a mediação das obras e seus percursos criativos com o público presente.

Neste ano de 2019 o MAB realizou, até o momento, duas temporadas de exposições, a 1ª temporada ocorrida de 14 de março a 5 de maio e a 2ª temporada entre os dias 16 de maio a 23 de julho. Esta última escolhida para ser nosso momento de encontro e tecer os primeiros fiapos com as crianças/adolescentes para aprofundar nossos olhares e construir nosso “ninho”. Cabe destacar, que este se fez após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética.

A noite multicultural da 2ª temporada de exposições do MAB encantou os presentes que puderam vivenciar diferentes linguagens – pintura, fotografia, desenho, vídeo, instalação, cerâmica e a magia das notas musicais da Banda Municipal de Blumenau. Reunindo obras de 15 artistas de Blumenau, Curitiba, São Paulo, Florianópolis e Rio de Janeiro o *vernissage* contou com a tradicional conversa com os artistas, lançamento de livro e visitação as galerias, nesta é possível a apreciação e escuta das explicações dos artistas sobre suas obras.

Apresentado um breve relato do contexto abordaremos a seguir um recorte das análises de dados da pesquisa em andamento.

O que dizem nossos “parceiros de voo”

Em seu livro “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível” Duarte Jr. (2001) descreve a necessidade de buscarmos uma educação mais humana: “[...] necessidade real e urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*” (2001, p.15, grifos nossos), uma educação que passa pelo ser poético e sensível de cada pessoa.

Pensar a educação sob a ótica da mediação cultural com os artistas e suas obras apresentadas às crianças/adolescentes nas temporadas de exposições do MAB, pode tornar-se esse lugar de experiências que fazem sentido, nos tocam, nos passam e nos transformam por meio de uma educação sensível, uma educação do olhar, uma educação estética. Uma de nossas parceiras de voo com pseudônimo “galha azul” narra que: “[...] sem poder explicar mudam ou não meus jeitos de encarar as pessoas e até mesmo outras

realidades que desconheço". Ao relatar que as experiências vividas no museu lhe afetam e lhe transformam produzindo novos sentidos estéticos.

A partir dessa narrativa podemos considerar que vivenciar as temporadas de exposições do MAB pode ser uma experiência que nos afeta, no sentido de nos afetar (LARROSA, 2017), de nos tocar, reafirmada pelo parceiro de voo "joão-de-barro ao dizer que: "[...] *fui para ver as obras achei que iria ficar desconectado das obras, mas nem fui eu que quis, as obras me escolheram, fiquei extremamente conectado com as obras*". Essa conexão pode ser compreendida como uma experiência única, que faz sentido para este parceiro de voo, que lhe toca e lhe transforma de alguma maneira singular e sensível através da experiência "[...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...]" e ainda que "[...] o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (LARROSA, 2017, p. 32). Essa ausência de repetição da experiência, essa singularidade, nos faz perceber o quanto o contato com a: "[...] arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível". (DUARTE JR., 2001, p. 25).

Nesse viés e sob a ótica da intensa relação experiência/sentido evidencia-se na narrativa da "gralha azul" ao relatar que: "[...] *ir ao museu é como tomar um banho de mar pela primeira vez ou ficar ao sol no começo de uma manhã de inverno [...]*" que o museu e suas temporadas de exposições nos fazem pensar que este lugar: "[...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece". (LARROSA, 2017, p.16).

Se por museu, entendemos nesta pesquisa, este como lugar de educação do olhar e educação do sensível, torna-se precioso alçar voos intensos e cuidadosos sobre o que buscamos investigar e o que iremos encontrar. Nesse processo estamos descobrindo que as relações interpessoais são valorosas e pertinentes na ação de ouvir, observar com olhos de ver, e falar a todos que buscam uma educação do sensível permeada pela mediação cultural com os artistas e suas obras de arte, em uma visita as temporadas de exposições num Museu de Arte, pois: "[...] a ação de mediação cultural deve pautar-se na busca pela estesia, que enseja uma curiosidade [...]" (URIARTE, *et al.* 2016, p. 40). Esta curiosidade, que pode ser desencadeada na estesia, tendo sua base na mediação cultural abordada pelas autoras, evidencia-se na narrativa de outro parceiro de voo, o colibri, ao questionar a pesquisadora se poderia deslocar-se a outras galerias para visualizar as obras e instalações e tirar suas próprias fotos

Considerações Finais

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balança, nem com barômetro, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

As considerações finais tecidas e entrelaçadas as palavras de Manoel de Barros – "Memórias Inventadas", traduzem a riqueza da memória e da estesia da infância por ele vivida. Assim, consideramos que há muitos fios a tecer sobre a mediação cultural, a arte e a educação dos sentidos, ou como Duarte Jr. (2001) delinea, uma educação do sensível que seja causadora de encantamento e estesia, talvez não possam ser mensurados, mas de alguma forma transcrito em palavras grafadas nas linhas da pesquisa em questão.

As análises que trouxemos aqui apresentam-se como recorte do capítulo da pesquisa que discute o Museu de Arte de Blumenau (MAB) e suas temporadas de

exposições, como lugar potencial para que a mediação cultural seja entendida como: “[...] processo de afetamento dos sujeitos na relação com a obra, pois, uma vez afetados pelo objeto propositor, as pessoas apropriam-se de outros saberes que, de alguma forma, interferem na sua forma de ser e estar no mundo, em suas diversas dimensões [...]” (BORBA; NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 93).

Temos percebido a relevância da disposição de nossos parceiros para vivenciar encontros com a arte e, nesse sentido o momento é precioso para relações que se tecem entre a obra e o fruidor. Observamos que a mediação com o artista possibilita uma experiência única de encontro e estesia entre as obras e as crianças e adolescentes, em especial. Neste sentido, apontamos uma possível mediação cultural que acontece na relação entre o artista, as famílias e as crianças e adolescentes.

Conceber o museu como espaço que abriga a arte e que este potencializa-se nas ações de mediação cultural como um lugar de estar entre muitos é discutido nesta pesquisa, em andamento, e considera a experiência das crianças e adolescente como possibilidade de educação dos sentidos, educação do olhar, o resgate das memórias, podendo provocar estesia, ampliar olhares, tecer percepções de si e do mundo.

Considerando a riqueza das temporadas de exposições do MAB, sendo o vernissage um momento que possibilita o contato direto com os artistas e suas obras de arte, pode-se estabelecer uma mediação cultural, um encantamento, não o da beleza, mas como Paulo Freire diria, um encantamento pela “boniteza” dos fios que se tecem na relação dos nossos parceiros de voo com tantos outros.

Referências

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORBA, Adeneri Nogueira de; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; KUPIEC, Anne. Mediação cultural: encontros, afetos e oportunidades. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Org.). **Mediação Cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 5. p. 91 – 104.

DIAS, Belidson.; IRWIN, Rita. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Ed. Da UFSM, 2013.

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba. Criar edições. 2001.

FREITAS, Alice Amaral de; CARVALHO, Carla. Mediação cultural: conceitos e proposições educativas. In: JUNGE, Lindamir Aparecida Rosa; HEINZLE, Marcia Regina Selpa (Org.). **Reflexões e contribuições na formação de professores em artes visuais**: PARFOR/FURB. Blumenau: Edifurb, 2018. Cap. 8. p. 119-133.

LARROSA, Jorge, (org.). *Déjame que te cuente - ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. São Paulo: Papyrus Editora, 2005. Cap. 1. p. 19-53.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; KUPIEC, Anne. Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Org.). **Mediação Cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 2. p. 37 – 49.



XVII Simpósio Integrado de Pesquisa

13 de novembro de 2019 – Itajaí/SC



CARTOGRAFIA DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA EM CURSO: NARRAÇÃO E OCUPAÇÃO NA DOCÊNCIA SUBALTERNA¹

Camila Thaisa Alves Bona (UNIVALI)
Juliano Bona (UNIVALI)
José Marcelo Freitas de Luna (UNIVALI)

Resumo:

Num contexto de reforma educacional em andamento, a escola pública brasileira tem sido atravessada por linhas de violência, que têm instigado o pensamento sobre a reforma como problema filosófico. O presente artigo tem como objetivos narrar uma linha dessa violência, a partir de um lugar de fala na docência na escola pública em reforma; e promover algum tipo de desestabilização na hegemonia a partir desse problema filosófico. Faremos essa narração em três movimentos: o primeiro, com e sobre a experiência na escola, nos fios que a tecem e nas possibilidades de acontecer. Em seguida, narraremos a ocupação desejante de um lugar de fala na docência e na subalternidade, no meio do caminho entre as reformas educacionais e esse lugar, a escola. Após, teceremos um relato das possibilidades de compartilhar a experiência na escola pública brasileira a partir desse lugar de fala. A narração se dá pela via da cartografia, método que tece linhas, que explora a geografia do pensamento para que conceitos possam ser criados. A partir dessa cartografia, traçada a partir de um lugar de fala na subalternidade, podemos compartilhar a experiência na escola em reforma e traçar linhas de fuga, para além da linha hegemônica.

Palavras-chave: Experiência na escola; Lugar de fala; Reforma educacional.

Introdução

A reforma educacional em curso, gerenciada pela implantação da Base Nacional Comum Curricular, tem atravessado violentamente a experiência na escola pública brasileira. Esse atravessamento, tratado como problema filosófico, tem dado muito o que pensar. Porém, pensar não é contemplação, como provocam Deleuze e Guattari (1993), porque o pensamento não é desinteressado, acontece movido pela criação de conceitos que respondem a problemas filosóficos que não são universais, mas específicos. Ainda com Deleuze e Guattari (1993), não é reflexivo, porque a reflexão não é demanda única e exclusivamente filosófica, que acontece em muitos campos, com muitas coisas, e não é comunicação, porque não busca o consenso, mas o embate, a discussão, o desconforto e a angústia. Neste contexto este artigo surge, com o objetivo de narrar uma linha dessa violência, a partir de um lugar de fala na docência na escola pública em reforma, para promover algum tipo de desestabilização a partir desse problema filosófico. Ao andar pela escola, se pode perceber a máquina técnica que trabalha, mais fortalecida no contexto de reforma educacional, na economia dos desejos. Deste modo, faremos uma narrativa das desestabilizações que, na linha que vamos seguindo, instigam a pensar. Faremos essa

¹ Agência Financiadora: Uniedu; Capes.

narração em três movimentos: o primeiro, a partir e sobre a experiência, nos fios que a tecem e nas possibilidades de acontecer. Em seguida, narraremos a ocupação de um lugar de fala na subalternidade, no meio do caminho entre as reformas educacionais e esse lugar, a escola. Após, teceremos um relato da possibilidade de compartilhar a experiência na escola pública brasileira a partir de um lugar de fala de subalternidade. Estamos diante de uma cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015), método que tece linhas, conceitos que emergem da trama.

Vi(ver) a experiência

Para começar a tecer os fios de uma narração na subalternidade, vamos nos pôr a conversar sobre ela e sobre como se articula à experiência na escola. A educação como campo de estudos, também como campo de disputa, acontece em muitos lugares. Nossa conversa, agora com Larrosa (2014), é sobre isto que nos acontece,

e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores em outros cantos (LARROSA, 2014, p. 4).

A partir disso, a experiência na escola não é a verdade, mas o que dá sentido à educação. Pensar a educação, na escola, da/na subalternidade e a partir da experiência é convertê-la numa arte, mais do que uma técnica ou uma prática. Assim, a experiência, com acontecimento, é o que torna a linguagem possível – o que não significa, como discute Deleuze (1996), fazer começar. No acontecimento, ainda com Deleuze (1996), há uma boca que fala, manifestação de um sujeito que se exprime, num efeito de superfície, numa linha fronteira em que convergem uma série de divergentes. O verbo exprime um acontecimento – estamos aqui com o “narrar” e o “relatar”, com Larrosa (2014) e Butler (2017) – que não é um acidente, mas o que nos dá sinal e nos espera, que se encarna em uma pessoa. Viver a experiência na escola, na produção de sentidos, é olhar para nós e também nos dissipar, estender a nossa pele e o que nos acontece, em que virtualidades, no qual se conserva o passado, são atualizadas no presente (DELEUZE, 1996). Os elementos atuais são rodeados de uma névoa de imagens virtuais. Essas imagens são muito breves, tão breves quanto o mínimo tempo contínuo pensável (DELEUZE, 1996). Uma partícula virtual tem o seu duplo, o virtual, como uma imagem no espelho. Essa imagem é uma lembrança, contemporânea ao objeto atual, que dele se afasta muito pouco – se aproximam a ponto de se tornarem indiscerníveis, cristalizando-se, cada um apropriando-se do papel um do outro, mas sem deixarem de conter ecos do que já foram. Na experiência, como algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, acontecemos.

Pensar a experiência na escola, cartografá-la, habitá-la, é narrar pela palavra. Tecemos com as palavras que, como conversa Larrosa (2014), produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como mecanismos de subjetivação. Como viventes com palavra, ainda com Larrosa (2014), tecemos e somos tecidos em palavras, não sem luta pelo significado e pelo controle delas, não sem sentir imposições, silenciamentos, desativações. Dessa maneira, narrar também é acontecer e interromper, é expor-se como território de passagem. Como cartógrafos nessa experiência, com Rolnik (2011), vamos vivendo um tipo de sensibilidade que não tem a ver com explicar ou revelar, porque não há

acima de nós os céus da transcendência nem embaixo as brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão (ROLNIK, 2011). Vamos, sensibilizados nesse gesto de interrupção, narrar, a partir de agora, o que nos acontece a partir de um lugar de fala na subalternidade, na escola. Dentro de viver há o ver: viver o que nos acontece, na escola, é ver e viver o que nos acontece num lugar de fala na subalternidade. Viver é ver possibilidades de traçar linhas. Ver e viver, também verbos em acontecer, somam-se ao narrar e ao relatar nas próximas linhas.

Ocupar um lugar de fala na subalternidade, no meio do caminho

Em contexto de reformas educacionais, as professoras e os professores na educação básica estão no meio do caminho. Esse meio do caminho não parece ser um lugar de neutralidade – parece aproximar-se mais de um lugar político, um lugar de subalternidade, como discute Spivak (2010). Vamos narrar esse, e deste lugar no meio, na educação básica pública em tempos de reforma. Afeta-nos essa narração, porque também nos permite ocupar esse lugar como positividade. Esse lugar no meio para nós é lugar de luta e é nele que começaremos a traçar as linhas de fuga.

Subalterno não é um termo que pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado. Num resgate do termo, a partir de uma leitura gramsciana feita por Spivak (2010), subalterno se articula ao proletariado, aquele cuja voz não pode ser ouvida. Porém, não são vozes em uníssono, porque todo subalterno é diferente, e é nessa diferença que suas identidades são tecidas. Há muitas maneiras, portanto, de estar envolvido com a subalternidade. São traços de raça, de gênero e de condição econômica (SPIVAK, 2010) que se misturam na subalternidade.

Traços, rugas, linhas – marcas na subjetividade que carregam possibilidades de narrar, de relatar. Essas linhas nos constituem porque nos marcam, porque nos afetam, porque são dobradas na subjetividade e, por marcarem tão profundamente, podem ser, na subalternidade, usadas para ocupar um lugar. Ocupar é verbo, é acontecimento – é estar neste lugar, falar a partir dele e nele, sem, no entanto, permanecer a ele reduzidos. As linhas que nos cruzam, as marcas que deixam, os traços no corpo, as rugas na pele são lembranças daquilo que nos aconteceu e daquilo que nos acontece, são lembranças e lembretes da vida e do vivido. Usar essas marcas é ocupar desejanamente um lugar de fala, numa micropolítica processual (GUATTARI e ROLNIK, 1996) que seja capaz de construir novos modos de subjetividade, que singularize. É preciso, por isso, explorar essas linhas

Quem escreve este ensaio são professores na educação básica. São traços que vão tecendo esse lugar de subalternidade que estamos ocupando desejanamente conforme escrevemos estas linhas. Como professores, são alvos nas reformas educacionais, vivem e caminham na escola básica pública brasileira, têm vivido, neste tempo histórico, a construção de uma narrativa que oprime o trabalho docente na educação básica pública, têm sentido no corpo as marcas da desativação e reativação de palavras para manter em curso a máquina técnica. São linhas na subalternidade que nos afetam a partir de centros disciplinares e que podem constituir, se tratadas na positividade, um deslocamento múltiplo dessas autoridades. Abraçar essas linhas que nos sulcam – pelo dever, pelo cumprimento, pela necessidade, pela vida que passou –, é sustentar esse estranho relato de vida, como pensa Skliar (2014). Mas não só, ainda pensando com Skliar (2014). Essas linhas estão implicadas na narrativa, no relato, na cartografia, no habitar o território e no contar o que nos acontece, de ocupar desejanamente um lugar de fala.

Ocupar desejantermente este lugar de falar pode ser uma forma de colocar em marcha uma caotização, conversando com Guattari (2006), ou uma conexão que gere um desarranjo no sistema de organização da realidade, numa operação transversal, que conecta devires minoritários, ou seja, as variáveis menores no tecido social. Ocupar desejantermente um lugar de fala na subalternidade é participar de uma dinâmica de propagação, de ampliação da força desses fragmentos de um sistema de organização hegemônico, daqueles menos fixos à linha hegemônica, para que o padrão possa ser desestabilizado. Ocupar desejantermente esse lugar de fala é caminhar num plano e constituir-se no caminho. É estar em implicação e intervir na paisagem, habitar o território, interromper o rebatimento ou a equalização, ainda com Guattari (2006), conectar-se, também, a outras linhas além da linha da máquina hegemônica. Num sistema de coordenadas em que as variáveis maiores operam uma organização hegemônica, promover esse desarranjo via ocupação desejanter do lugar de fala é diminuir a força do rebatimento dessas variáveis maiores, fundidas no fio hegemônico, que criam um ideal via identificação ou sujeição dos diferentes do ideal, como conosco conversam Guattari (2006) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Assim, essa ocupação trabalha no desarranjo na maneira como essas variáveis maiores, narradas por Passos, Kastrup e Escóssia (2015) como homem, adulto, heterossexual, branco, rico, rebatem nas variáveis menores, narradas por eles como mulher, criança, homossexual, negro, pobre. Ocupar desejantermente um lugar de fala, então, é habitar o território, viver a experiência de uma outra maneira, traçando linhas de fuga.

Já seguimos pela linha hegemônica, numa maquinaria de produção de sujeitos, num sistema jurídico de poder, como discute Foucault (1999), em que há a produção de sujeitos que os sistemas jurídicos passam a representar. Butler (2017) nos provoca nessa direção quando discute que se trata de um aspecto nodal para uma política feminista que, aqui, ajuda-nos a traçar linhas de fuga, já que há a produção de sujeitos a partir de práticas de exclusão que não aparecem, que são ocultas e naturalizadas, práticas que rebatem ou equalizam variáveis maiores em variáveis menores. Professores que caminham pelo território da educação básica pública, são produzidos e reprimidos por estruturas de poder semelhantes. Esse lugar não pode ser considerado apenas como objeto de conhecimento a ser tratado por intelectuais, como alerta Spivak (2010), já que nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico. Quando um intelectual nesse lugar incômodo de cumplicidade, ainda com Spivak (2010), reproduz estruturas de poder, mantém o subalterno silenciado. Portanto, ocupar esse lugar de fala na subalternidade, aqui, neste texto, é importante: não se trata de analisar aquilo que o subalterno faz na academia; trata-se de ocupar, criando uma ferramentaria teórica que existe a partir da filosofia, esse lugar de subalternidade para, então, poder traçar linhas de fuga da máquina técnica que tece a reforma educacional em curso. Não se trata de analisar, de ver o Outro, nos termos de Beauvoir (BEAUVOIR, 1967): alguém que não é definido em si mesmo, mas como algo que tem uma função, um objeto que existe somente na relação com um outro e através do olhar deste outro; aqui, vivemos como o Outro e pensamos, desestabilizados por esse lugar que ocupamos, numa relação que já não acontece entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas na presença, antes aprisionada, silenciada, de diferentes espacialidades e temporalidades do outro. Trata-se, como narra Skliar (2003), de uma irrupção inesperada do outro.

Vivemos, aqui, a experiência viva de uma irrupção, da palavra e do olhar, que torna possível formas de alteridade (SKLIAR, 2003) que podemos explorar, que podemos ocupar

desejantemente. Somos o Outro além da perturbação da mesmice, além de um “rostos” que nos sacode eticamente e que marca lugares fixos, porque irrompemos em cada um dos sentidos em que a homogeneidade foi constituída. Essa irrupção, porém, não é para narrar histórias alternativas de exclusão, mas, como provoca Skliar (2003), para sentir esse corpo em carne viva e, nessa irrupção, instaurar uma nova e original relação com a mesmidade. É sentir na pele as marcas, perceber os atravessamentos, usar as rugas para aproximar-se desejantemente da vida.

Antes de continuarmos essa conversa, é preciso, porém, conversar sobre esses rostos e sobre como podemos ser cooptados como sujeitos de produção deles (DELEUZE e GUATTARI, 1996). Como negatividade, o lugar de fala pode produzir um rosto que desconecta a cabeça do corpo, que faz com que deixe de fazer parte dele, “quando o corpo está descodificado e deve ser sobrecodificado por algo que denominamos rosto” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 32). O lugar de fala, nesse viés, não é algo que o sujeito escolhe, mas algo que escolhe o sujeito.

O buraco negro age como um computador central que se desloca no muro ou na tela branca como uma superfície geral de referência. Qualquer que seja o conteúdo que lhe atribua, a máquina procederá à constituição de uma unidade de rosto, um rosto elementar em correlação biunívoca com um outro: é um homem ou uma mulher, um rico ou um pobre, um adulto ou uma criança, um chefe ou um subalterno, um x ou um y (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 44)

São códigos que não se contentam com casos individuais, mas procedem de modo geral, delineando arborescências, dicotomias para que o significante e a subjetividade possam se tornar concebíveis. Há, porém, outras possibilidades para o lugar de fala na subalternidade, ocupações na positividade, ocupações que não caibam em dicotomias, mas que existam na multiplicidade e na diferença. Na perspectiva do ocupar, mais um verbo de acontecer, não se trata somente de como um rosto é gravado em nós, há mais do que um “manual de rosto e de paisagem” (DELEUZE e GUATTARI, 1996), mais do que uma forma de tornar-se concebível. O lugar de fala pode ser ocupado como máquina de guerra, multiplicidade pura e sem medida, irrupção do efêmero e potência de metamorfose (DELEUZE e GUATTARI, 1996), que anima uma indisciplina fundamental. Assim, ocupar desejantemente um lugar de fala na subalternidade pode ser uma maneira de questionar a hierarquia. Numa perspectiva nômade, marcada pelas linhas, pelas rugas da experiência que acontece, o lugar de fala pode ser uma máquina de guerra, na positividade, que nos incita a pensar sobre essas linhas e rugas que nos lembram dos lugares nos quais estivemos e dos afetos que despertaram em nós. Portanto, ocupar o lugar de fala é acolher a experiência e o que nos aconteceu outrora agora; é a atualizar as linhas e as rugas a cada passo, é perceber a potência delas.

O lugar de fala, como máquina de guerra, pode ser ferramenta para pensar uma pretensa universalidade, já que o lugar que ocupamos e as experiências que vivemos são diferentes, e essa multiplicidade aparece quando ocupamos esse lugar (RIBEIRO, 2019). Ocupar desejantemente esse lugar na academia, esse lugar de professores na educação básica pública, nos ajuda, também, a perceber o discurso molar das reformas educacionais em curso e aquilo que ele silencia. Portanto, ocupar desejantemente esse lugar é ocupar de modo criativo e positivo a subalternidade (RIBEIRO, 2019). É poder relatar, na e da subalternidade, outra perspectiva. Não para “libertar-se”, como discute Butler (2017, aspas

da autora no verbo), já que é algo delicado porque corremos o risco de tornar-nos encarnação da lei com a qual tentamos romper. A subalternidade, como positividade, pode ser ocupada para resistir no sentido, para que seja possível a emancipação no sentido, a partir da ruptura, não da libertação, que cria outros sistemas de opressão. Ainda com Butler (2017), se for possível nos curarmos da ilusão de existir além da lei, se for possível subverter essa lei, será a partir de dentro. Se existimos afetados pelas relações de poder, então postular algo que esteja “antes”, “fora”, ou “além do poder” constitui uma impossibilidade cultural, politicamente impraticável, ainda nos termos de Butler (2017), que adia a tarefa de repensar possibilidades subversivas nos próprios termos no poder. Assim, a partir de um lugar de fala na/da subalternidade, não há a libertação da hegemonia culturalmente construída para seu passado “natural”, mas para um presente em devir, aberto de possibilidades (BUTLER, 2017, aspas da autora).

A experiência compartilhada na escola pública brasileira – um olhar para a geografia

Viver a experiência na escola pública brasileira em reforma é desafiador. O lugar de fala que ocupamos, na docência subalterna, pode nos ajudar também a ocupar desejavelmente a escola pública no Brasil em com-junto, um encontro múltiplo. Compartilhar, partilhar a multiplicidade para nos re-conhecer, nos conhecer muitas vezes, na experiência que vivemos e na qual existimos. São muitas vozes, de muitos lugares e em muitos lugares, que nos desafiam a essa com-vivência, em tensão na experiência. Estar juntos, este “com” que evidenciamos em todas essas palavras, essa preposição, ou pré-posição, esse lugar marcado no qual falamos e do qual falamos pode ser ocupado desejavelmente não por uma pessoa, mas por um com-junto, essa posição na multiplicidade, para partilhar a experiência na escola.

Essa ocupação na multiplicidade não pode partir de uma estrutura de poder fundada num discurso molar, matéria prima da linha hegemônica, que não considera os lugares com-juntos, mas apenas uma posição generalista que se molda a partir das direções do mercado. Spivak (2010) nos ajuda a pensar uma resistência localizada, com-junta, nos lugares ocupados e compartilhados por pessoas que vivem a experiência na educação básica pública brasileira em re-forma. Viver e pensar essa experiência com-junta é viver e pensar o local, aquilo que nos acontece para além de uma escala dominante (SANTOS, 2002), que forja a ideia de que todas as outras escalas são irrelevantes, transpondo essa irrelevância ao particular, ao local, em relação a uma totalidade homogeneizante vinculada ao global. Ocupar um lugar de fala localmente é pensar além daquilo que é pressuposto como naturalmente pronto para interação, esperando com ansiedade para ser integrado a uma hegemonia segura.

Com-viver localmente, na escola, em uma das 141.298 escolas públicas de educação básica² que atendem 39.460.618 estudantes no Brasil, é viver a experiência que ali, em cada uma dessas escola, acontece; que existe excedendo as bordas de um decalque hegemônico na vida das pessoas; que pode ser vivida e reivindicada no traçamento de um itinerário de re-conhecimento na subalternidade, como provoca Spivak

² De acordo com as estatísticas apresentadas pelo Ministério da Educação obtidas no censo escolar em 2017. Os dados podem ser apreciados no documento “Notas estatísticas: censo escolar 2018”, disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 16/07/2019.

(2010). Traçar este itinerário é caminhar pelos lugares que com-partilhamos na experiência na escola, é re-conhecermos as nossas diferenças, as conhecermos novamente, não isoladas da hegemonia nem demarcadas unicamente por ela, mas vivendo-as nas diferenças, de alguma forma. Por isso, re-conhecer é poder conhecer de outra maneira, viver de outra forma, traçar linhas de fuga, amparados por ferramentas criadas na problemática, num lugar de fala na subalternidade, vi(vendo) a experiência na escola, uma delas, nesse universo de possibilidades brasileiras.

Viver com-partilhando a experiência na escola implica pensar sobre nós, que fazemos parte de uma realidade e de uma natureza que não são dados preexistentes, mas são uma construção, como provoca Almeida (2015). Ainda na mesma conversa, há outras implicações na temporalidade – há muita fragilidade, ou mesmo uma impossibilidade, em prever futuros, em prever o devir dos fenômenos complexos que com-partilhamos na escola. Portanto, olhar para futuro que é marcado pela incerteza, que está aberto, é viver em devir, num lugar em movimento, que vai deixando, a cada momento, marcas que acompanham e afetam os corpos, num jogo de fazer passar o presente e conservar o passado. Pensar, juntos, sobre aquilo que nos acontece, sobre o que nos afeta, sobre os acontecimentos, múltiplos, que são dobrados de muitas maneiras. Essa dobra é operador conceitual, que diminui a velocidade do plano e produz um convergir de singularidades – a dobra, assim, é também um acontecimento, o surgimento de uma singularidade que se forma na tríade explicar-implicar-complicar (DELEUZE, 1991), por meio da qual se produz uma relação consigo no torcer do dentro no fora, o que coloca o mundo no sujeito, para que o sujeito seja para o mundo. O passar do mundo ao sujeito, essa torção, essa dobra, faz com que o mundo exista atualmente no sujeito, mas ao mesmo tempo faz com que o sujeito seja reportado a esse mundo como à virtualidade que eles atualizam.

Na experiência que com-partilhamos, há a circulação de sentidos que são ali produzidos em uma “grande política”, que implica o movimento entre o significado e o significante (DELEUZE, 1976). Nesse ponto de encontro, que não é nem o primeiro, nem o segundo, os sentidos são produzidos num efeito de superfície. O que se passa nessa superfície é o acontecimento, um encontro do virtual e do real, uma linha fronteira que faz convergir uma série de divergentes (DELEUZE, 1976). O acontecimento, como efeito de superfície, é incorpóreo, da ordem do pensamento. Ainda como incorpóreo, não é designação, porque não possui identidade – só é possível depreendê-lo no momento mesmo em que acontece.

Este artigo, que cartografa a conversa que vamos tecendo, acontece agora, no presente que vivemos. Como não se trata de um artigo que se preocupa com uma problemática a distância, é preciso pensar conceitos para a vida que acontece agora, num desses lugares que o censo escolar quantifica, numa das tantas escolas que, numa tabela, viram números. Tratar do problema no campo da filosofia da diferença, portanto, é pensar nesse lugar, habitar esse território com tantas pessoas que caminham por ali. Assim, talvez possamos extrapolar o número, reivindicando a experiência na escola com ferramentas construídas no mesmo lugar em que o problema é criado; ferramentas que possam torcer, atualizar as virtualidades, traçar linhas de fuga de um fio que se constitui na hegemonia, que trata das escolas no Brasil como uma linha, mas de produção, única, padronizada. Há muito a ser explorado, e para isto possa ser feito, é preciso olhar em volta, olhar juntos, com-vi-ver, jogar juntos, explorar o mapa, ocupar desejantermente o nosso lugar de fala em contexto de reforma para traçar linhas de fuga.

Para construir, juntos, ferramentas para explorar essas linhas, e para traçar outras, conversamos até agora sobre esse mundo, esse mapa, esse lugar por onde caminhamos.

Cada linha que atravessa este mapa é um corte, uma maneira de explorar o mundo, uma região na geografia. Neste mapa, podemos ver as curvas de nível, as linhas que ligam pontos na superfície do mapa, que apontam as sinuosidades no lugar por onde caminhamos. Um lugar em que as linhas que marcam o mapa também marcam os nossos corpos; as linhas, as rugas atualizadas naquilo que nos acontece a todo instante. São linhas na subalternidade, linhas que resistem na e à reforma. Olhar, então, para a experiência que é atravessada por linhas, por rugas, é olhar, com Deleuze e Guattari (DELEUZE e GUATTARI, 1993), para a experiência como geografia, que não se contenta em fornecer matéria e lugares; que está aí para afirmar a potência do meio, da paisagem. É uma geografia agitada essa que habitamos, marcada por linhas que podemos compartilhar, que podemos traçar.

Referências

- ALMEIDA, M. D. C. X. D. Da ciência como território à ciência como nomadismo. **Esferas**, Brasília, 6, 2015. jan-jun.
- BEAUVOIR, S. D. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2ª. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DELEUZE, G. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papyrus, 1991.
- DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, É. **Deleuze Filosofia Virtual**. Tradução de Heloísa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 47-57.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, v. 3, 1996.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. D. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO DO ETHOS NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA¹

Marco Aurélio Silveira (FURB)

Celso Kraemer (FURB)

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir o uso da música na Educação dos cidadãos atenienses na Antiguidade Clássica e pensar outras possibilidades para o uso da música na educação. Acreditava-se que a música na Antiguidade Clássica teria o poder de influenciar o caráter e desenvolver as virtudes necessárias do bom cidadão. Assim, a música como meio de desenvolvimento da educação do cidadão, deveria orientar “bem” o ócio, pois ela é a que chega mais profundo e diretamente a alma.

Palavras-chave: Educação; Éthos; Música.

INTRODUÇÃO

*O canto do citaredo Orfeu, a esse respeito, é paradigmático.
Dizia-se que tocava com tanta perfeição, que árvores e rochedos
deixavam seus lugares, os rios suspendiam as suas correntes, e as feras
concorriam em tropel ao redor dele para escutá-lo.
Com o acorde de sua líra, enternecera Plutão, convencendo-o a
devolver-lhe sua mulher Eurídice.
Dizia-se, também, que sua melíflua voz e sua terna líra encantavam os
soldados trácios, contendo a violência de sua barbárie.
(CERQUEIRA, 2011, p.03)*

Como suscitar uma discussão acerca da música e da educação, sem evocar suas multiplicidades sonoras, suas linhas horizontais e verticais carregadas de afetos, acontecimentos e devires. Ao analisar alguns acontecimentos musicais na Antiguidade Clássica, percebe-se que a música esteve subordinada, desde tempos antigos, a uma forte influência moral. No pensamento dos filósofos da Grécia antiga, nota-se uma preocupação em relação ao poder da música de influenciar seus ouvintes. Ela atuaria tanto para o bem quanto para o mal, conduzindo o cidadão para estados de alegria ou tristeza, paz ou frenesi, para o amor ou para a dor.

Na antiguidade clássica a música teve um papel preponderante, sendo motivo de discussões acerca de sua função social, política e cultural. A mitologia grega atribuía aos deuses a origem da música, sendo elemento indissociável das cerimônias religiosas. “Diz-se que a lira foi inventada por Hermes quando ele percebeu que a carapaça de uma tartaruga, se fosse utilizada como caixa de ressonância, poderia produzir som.” (SCHAFER, 2001, p.21)

¹ Agência Financiadora: CAPES.

É na Grécia que a música se atrela à busca da beleza e do verdadeiro, relacionando-se a divindade das musas criadoras da arte. A música também era estudada juntamente com a aritmética e a poesia. Tendo uma ligação direta com a harmonia das esferas, que postulava a existência de uma harmonia divina e matemática entre o macrocosmo e o microcosmo. O termo *mousiké*², associado às musas, não apenas refere-se a arte da música, contudo, abrange toda a atividade que “soa” e que possui ritmo.

Como elemento prévio, o som não é uma entidade constituída diferentemente das demais; ele implicava uma ressonância, um retorno vibratório das coisas que ele punha a vibrar. Por essa razão, a *mousiké* engloba tudo o que constitui uma presença sonora (canto, dança, palavras, ginástica, ritmo, instrumentos musicais, matemática e física, pois, o som é compreendido como *sentido* e não como significado. (TOMÁS, 2002, p. 20)

Deste modo, de acordo com Grout e Palisca (2007) foi possível surgir na sociedade grega uma doutrina acerca das qualidades e efeitos morais da música – a doutrina do *éthos*³. A música não era apenas uma imitação passiva da conjectura universal. Era também uma força capaz de afetar o universo. A partir dessa premissa passa-se a pensar os efeitos da música sobre a vontade e conduta dos seres humanos. A música para os gregos imitava diretamente os estados e paixões da alma, acreditava-se que a música poderia afetar a conduta de uma pessoa, tornando seu caráter bom ou mau, dependendo daquilo que se ouvia.

Se o pensamento musical do grego conservava uma conexão metafísica em que se implica a *imitação*, a *mousiké*, portanto, reproduz a unidade do *lógos* e adquire um caráter cognitivo que possibilita um constructo lógico do mundo. Assim, o que se vê, se ouve, se sente ou se pensa é também *uno*, o cosmos (medida)-*lógos* (lei) harmonizado e objetivado na *mousiké*. (TOMÁS, 2002, p. 110)

Os diferentes tipos de músicas atuavam de modos diferentes sobre o caráter individual e coletivo das pessoas. Os sons e as palavras não poderiam ser dissociados. “Não é por este motivo, Glauco, que a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição e tornando aquela perfeita, se tiver sido educada?” (Platão, 2013, 401a) Nesta passagem do Livro *A República*, nota-se uma preocupação em utilizar a música como meio de educar, um modo de chegar diretamente na alma.

Este texto busca entender o uso da música na educação do cidadão grego, a partir disto analisar se as definições de educação musical usadas na Antiguidade Clássica, ainda são de alguma maneira válidas para nosso tempo.

² Mousiké: quando associado a música, designa inspiração poética e de conhecimento; extensivo à cultura, no caso contrário, como sua negação *a-mousos*, “inculto” ou “ignorante”; extensivo a música (em sentido estrito), poesia e filosofia. (TOMÁS, 2002, p. 40)

³ Éthos: conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO MANEIRA DE EDUCAR O ETHOS

CONSIDERAÇÕES

A música estava fortemente ligada a uma ideia de educação integrada. Objetivando a formação de um cidadão da pólis que fosse perfeito e completo. Granja (2010) ao tratar da educação musical na Grécia Antiga, aponta que a música estava a serviço de uma sociedade idealizada por Platão. Na República, a música era um conhecimento inconsciente que sustentaria o conhecimento filosófico. Ela teria o poder de estabilizar a sociedade, assim como nos céus, segundo o modelo de harmonia das esferas. Por este motivo, fazia parte do componente básico da formação do cidadão grego.

A formação do homem grego e, por conseguinte, todos os elementos que poderiam compor o termo “cultura” (ou na expressão mais adequada, *paidéia*) baseavam-se em um ponto de vista que considerava “as coisas do mundo numa perspectiva que nenhuma delas lhes parecia como parte isolada do resto, mas sempre como um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido”. Essa concepção é chamada de *orgânica*, “porque nela todas as partes são consideradas como membros de um todo”, desdobrando-se, portanto, em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte. (TOMÁS, 2002, p. 29. Aspas no original)

Acerca da formação musical do cidadão grego, pode-se notar uma forte preocupação moral sobre a educação oferecida aos jovens, instituindo razões pelas quais a música deveria fazer parte da formação e porque ela deveria ser excluída. Platão, preocupava-se com o ensino da música e sua influência, partindo de uma justificação moral para implementar a música na educação do cidadão. Deste modo, a música deveria “orientar bem o ócio” e moldar o caráter daqueles que a praticavam. O uso de determinados instrumentos musicais como o *aulos* poderia causar a vulgarização dos cidadãos, por ser de tom mais “excitante” do que “moralizante”.

Devem-se definir os instrumentos empregados no aprendizado musical, preferindo-se a líra ao aulós, uma vez que a primeira favorece o desenvolvimento da inteligência e o segundo não possui função moralizante, além de impedir o uso da fala e deformar o rosto durante a execução. (CERQUEIRA, 2011, p. 05)

Aristóteles, divide a educação em duas grandes categorias: as que carregam um sentido utilitário, como a gramática, a aritmética, a ginástica e o desenho; as de caráter desinteressado e contemplativo, onde se encontra a música. Classificar a música ou enquadrá-la em uma definição era uma tarefa difícil aos filósofos, pois a música “pura”, propriamente instrumental, não designava sentimentos tão explícitos, como aquelas criações musicais acompanhada por palavras.

No livro VIII da Política, Aristóteles pergunta o porquê de a música figurar na educação. Será que as pessoas dela se ocupam apenas pelo prazer que proporciona? Aristóteles percebe que os antigos introduziram a música na educação não por verem nela qualquer necessidade ou

utilidade, mas com a finalidade de “orientar bem o ócio”, que, para ele, constitui “o princípio de todas as coisas”, inclusive da Filosofia. (DIAS, 2014, p. 01)

Ética e estética eram indissociáveis no pensamento musical grego. O éthos musical grego norteava a apreciação musical, tanto no que diz respeito a escolha dos ritmos, quanto aos instrumentos e escalas que deveriam ser usadas na execução das músicas. A esse conjunto de preceitos, segundo o qual a música deveria ser apreciada, aliava-se uma certa relevância política, ensejando a educação musical como componente qualitativo na formação do cidadão grego. Esses preceitos éticos-estéticos-musicais exerciam um papel determinante na sociedade grega, pois, contribuía para o desenvolvimento de um princípio fundamental para a aristocracia ateniense, o *kalo-kaghatía* (o belo e o bom), que determinava um conjunto de virtudes que envolviam a beleza, nobreza e a intelectualidade que um indivíduo deveria alcançar para fazer parte da aristocracia e usufruir dos benefícios que este grupo oferecia.

Considerava-se que a música desempenhava importante papel para a constituição da virtude da *kalo-kagathía* (beleza-bondade), que era considerada o bem maior para um cidadão: o sentido do reconhecimento do belo e de escolha do bom, do justo. Vê-se, assim, a existência de uma pedagogia política, calcada nas noções de ética e estética, na qual o ensino musical merecia bastante atenção, como demonstram as recomendações de Platão e Aristóteles. (CERQUEIRA, 2011, p. 02)

Havia também uma oposição ao ensino de música aos jovens, houvera quem argumentasse que a música contribuiria para a efeminação, malevolência e a fraqueza do espírito. Contudo, Aristóteles argumentava que a música é uma emoção da parte ética da alma, por conter em sua harmonia representações de cólera e de doçura, coragem e moderação, perpassando todos os sentimentos antagônicos e suas qualidades morais. Deste modo, a música imitaria as afecções do caráter; por este motivo é que seu aprendizado deveria fazer parte da formação do cidadão, contribuindo para a aquisição de qualidades morais para a formação do caráter. Percebe-se na defesa de Aristóteles acerca da formação musical, um forte tom moralizante, se há uma função para a música na sociedade ateniense, está era a de formar o caráter dos cidadãos, moldando neles um conjunto de valores e virtudes imprescindíveis para a continuação do ideal de bom e de beleza da cultura grega.

Aristóteles argumentava que a música imitava os afetos da alma humana, contudo, suas assertivas acerca da educação musical giravam muito mais próximas de um aperfeiçoamento moral, um ideal de cidadão ateniense, do que a um conhecimento genuíno de si. Muito mais em torno de práticas ascéticas em direção a virtudes pré-estabelecidas, do que ao conhecimento profundo do que significa estar no mundo, vivenciá-lo como uma experiência múltipla.

A educação como meio de transmitir os conhecimentos acumulados da humanidade, permite que uma pessoa tenha acesso a um certo número de matérias que envolvem a cultura, a arte, as ciências naturais e exatas. Entretanto, todo este aparato educacional pode se tornar efêmero se não for acompanhado de uma inquietação com a próprio sentido da vida.

Considerações

A música como um modo de conhecer a si mesmo, não diz respeito apenas ao conhecimento, a fruição da beleza e das virtudes do homem ideal, como almejavam alguns filósofos gregos. Todavia, lança uma questão inerente a existência humana: o conhecimento da vida e as regras que a regem extrapolam os limites da razão e da moral.

Conhecer o mundo por meio da música, requer, sobretudo, entrar em contato com a parte mais obscura e absurda de nós mesmos. Compreendendo que a arte deve expressar a vida em toda as suas manifestações, boas ou ruins, tristes ou alegres. Nesse sentido, não apenas a beleza e a virtude nos tornam “humanos”. Contudo, o conhecimento inerente de que arte (a experimentação da arte) enquanto manifestação da vida e do pensamento ativo e criativo, só pode existir porque há realidades antagônicas que coexistem.

A outra questão, diz respeito ao seguinte assunto, que a arte é perpassada (em vários níveis) pela ética e pela moral. Quando o nosso julgamento define algo como belo ou virtuoso, a definição da coisa em si, diz muito mais sobre nós mesmos do que sobre aquilo que se julga. Apesar dessa forte tendência moral que acompanha nosso julgamento, a arte, ainda assim funciona como possibilidade de transformação, um meio, através do qual a ética e a moral podem ser discutidas. Isso quer dizer que em alguns momentos, quando se quer chegar a outros lugares, a outras formas de conceber a vida, faz-se necessário transcender os limites da moral. Tanto os nossos próprios limites, quanto aqueles que nos são imputados; não é apenas uma questão de rebelião, sobretudo, de invenção de novas possibilidades de vida.

Por uma educação que não coloque limites ao pensamento, que não cesse nos corpos o êxtase, que não prive os indivíduos de tomarem contato com aquilo que os faz devir. Pois aquilo que os afeta, que os passa, que os toca é o que os constitui como “si” no mundo. Há sempre outras possibilidades a serem inventadas, tanto para o bem quanto para o mal, para a prisão ou para práticas de liberdade.

À vista disto, educar com a arte, não diz respeito, exclusivamente, a uma técnica ou a um saber sobre algo, contudo, a um modo “artista” de estar no mundo. Um modo de criar meios e subjetividades. A invenção de possibilidades para uma existência como obra de arte, não tanto com regras éticas e estéticas pré-estabelecidas. Entretanto, como modos de vida a serem construídos, criados a partir de multiplicidades, afetos e acontecimentos.

Referências

CERQUEIRA, Fábio V. Ética e estética na música grega: a educação e o ideal da kalokagathía. *Classica*: **Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, vol. 24, Nº. 1-2, 2011.

DIAS, Rosa. **A música no pensamento de Aristóteles**. Ensaios Filosóficos, Volume X – Dezembro/2014.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. 2. ed. São Paulo - Sp: Escrituras, 2010.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música Ocidental**. Tradução Ana Luísa Faria. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

PLATÃO. *A República*. Tradução Pietro Nassetti. 3. ed. São Paulo - Sp: Martin Claret, 2013.

SCHAFER, R. Murray. **Afinção do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo : Unesp, 2001. 381 p, il.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o lógos**: música e filosofia. São Paulo: Editora Unesp, 2002.



O SOM QUE VEJO, O DESENHO QUE ESCUTO

Ricardo Moura (UNIVALI)
Mônica Zewe Uriarte (UNIVALI)

Resumo:

A presente pesquisa tem o objetivo geral identificar conceitos existentes nas áreas da educação musical, fundamentado em Schafer (2011) e artes visuais Derdyk (2015) que permeiam o fazer pictórico das crianças quando direcionados à representação gráfica do som, a fim de dar suporte teórico-conceitual para a interpretação dos mesmos. O objeto de análise é descrito por meio de uma atividade com a grafia do som, resultado de uma experiência sonora e visual, articulando registros gráficos relacionados ao som através das narrativas das crianças. Os objetivos específicos desta pesquisa são: articular a grafia do som realizada por crianças em uma atividade pedagógica e, cruzar os sentidos de audição e visão como possibilidade de interpretação dos registros, tomando uma experiência como material a ser explorado. De abordagem qualitativa, para observar comportamentos a partir dos sujeitos da investigação, a pesquisa é bibliográfica e de intervenção. Como resultados, observa-se a facilidade que as crianças têm em explorar o som das imagens, cruzando os sentidos da audição e visão, de forma a ampliar sobremaneira sua experiência no campo das artes.

Palavras-chave: Musicalização; Artes Visuais; Grafia do som.

Introdução

Ao perguntar para uma aluna de quatro anos o motivo pelo qual não saía o som da flauta estirada no chão, veio a resposta em tom enfático: - “Professor, o som dormiu! ”. Pensei, naquele momento de silêncio em roda, em toda a poesia de Manoel de Barros, especialmente o *Livro Sobre Nada* (2013). Em qual local de pertencimento está, na infância, a imaginação, as respostas para tudo e as imagens que se tem do que não se pode ver? Esta narrativa se baseia no ideário de práticas escolares que visam o desenvolvimento de uma educação estética, que ao mesmo tempo se debruça sobre o olhar das crianças e seus imaginários enviesados, diagonais ao tempo das explicações, à exploração das palavras enquanto som, ao som das explicações enquanto imagem.

Essa pesquisa tem como objetivo geral, analisar o desenho das crianças a partir da sua relação com o som e suas experiências no âmbito das artes; cruzar os sentidos da audição e visão com os campos da educação infantil, artes visuais e o ensino da música, apontando os possíveis conceitos utilizados nessas áreas do conhecimento; pesquisar correntes de pensamento como um caminho emancipador, indicando possíveis caminhos reflexivos com diferentes tipos de expressão artística, propondo outras formas de olhar e fazer.

Como problema de pesquisa nos questionamos se há um lugar para o som na representação gráfica, e como podemos representar graficamente aquilo que não se pode ver? Para responder o problema, a pesquisa apresenta a análise do resultado de uma atividade, relacionando grafia e propriedades do som, das obras gráficas realizadas no ano

de 2017 por crianças de cinco anos, último ano do ciclo da educação infantil, nas aulas de musicalização em um colégio no sul do Brasil.

O trabalho também descreve os possíveis caminhos de interpretação dos desenhos realizados pelas crianças, observando suas falas e a realidade pictórica, relatando as experiências que realizam na integração entre desenho e som, observado no fazer artístico das crianças.

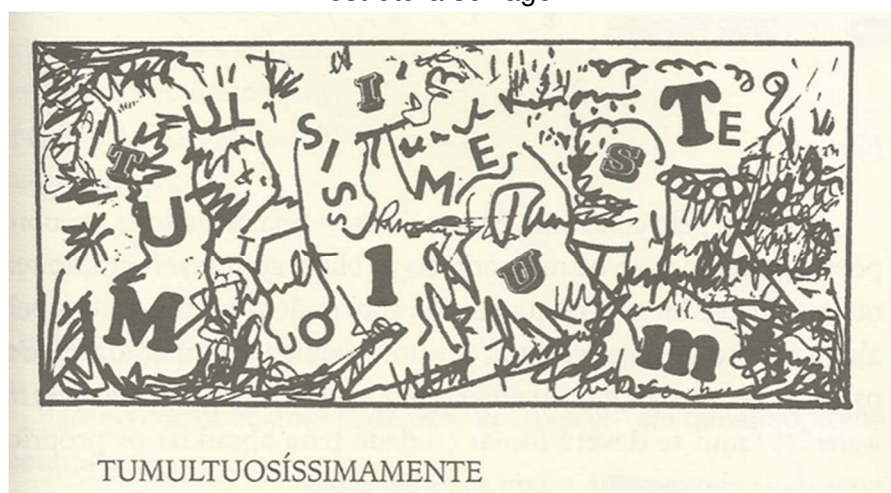
Metodologia

O desenvolvimento de atividades musicais na educação infantil, tem se defrontado com diversos percalços em razão da recente inclusão da área a ser estudada pelas crianças. Por vezes, isso ocorre por funções distintas do desenvolvimento intelectual e estético das crianças, quando observamos o uso da música como função auxiliar para a alfabetização, recreação, socialidade e quase sempre, como recreação. Para tanto, coloca-se em questão como a música pode ultrapassar a prática recreativa ou ainda o exercício com bandinhas rítmicas, flauta e canto, para a formação de um pensamento musical que perpassa outros sentidos para além da audição, constituindo, através do desenho, outros meios para a concretização do pensamento sonoro e/ou musical.

É certo que muito já se tem escrito sobre música na educação infantil, onde a musicalização ou ensino da música se apresentam de forma a ganhar espaço frente ao grande apelo dado às atividades de cunho visual como desenhos, pinturas, maquetes, letramento, ciências e matemática.

Murray Schafer em seu livro "O Ouvido Pensante" (2011) nos apresenta o capítulo *Quando as palavras cantam*, no qual a natureza das atividades para o desenvolvimento da sensibilidade auditiva centra-se na exploração do som das palavras e na leitura de projetos gráficos, poemas sonoros, onomatopeias, partituras experimentais e diferentes texturas. Ao usar a palavra como recurso para o desenvolvimento da percepção auditiva, para além do som e da palavra escrita, Schafer nos traz um aporte visual gráfico onde a interpretação sonora se dá pela imagem. No quadro abaixo temos exemplos de elementos de grafia escrita e traços representando uma situação de confusão.

Figura 1 - Fragmentos de palavra e vocábulos em estado cru, combinados numa estrutura selvagem.



Fonte: Shafer, 2011, p. 239.

O que Schafer propõe com sua produção é uma conscientização de que aulas de música devam acontecer, também, através de uma reflexão sobre o universo sonoro que nos rodeia, sendo esse próprio universo passível de uma representação que se assenta em suas propriedades sonoras para além das visuais. O próprio autor criou o conceito de “Paisagem Sonora”, que, é “um conjunto de sons ouvidos num determinado lugar” (Schafer 2011, p. 201), em que aportes sonoros, assim como visuais, influenciam ações de pensamento perceptivo do cotidiano e do espaço sonoro, especialmente quando se trata de abordar novas técnicas para o ensino de música, no qual o fazer pictórico se faz presente como uma forma de representação sonora que independe de notas musicais.

Música é algo que soa. Se não há som, não é música. Sempre resisti à leitura musical, nos primeiros estágios de educação, porque ela incita muito facilmente um desvio da atenção para o papel e para lousa, que não são sons. Quanto tempo é gasto na educação musical em exercícios silenciosos – caligrafia do desenho de claves – O ideal, o que precisamos, é de uma notação que pudesse ser aprendida em dez minutos, após os quais a música voltasse ao seu estado original – como som. (Schafer 2011, p. 295).

Ainda que Schafer considere a presença do som como forma indispensável para o desenvolvimento de práticas musicais, o tempo utilizado para a grafia sonora coloca em pauta uma experiência visual que, em seu decorrer, utiliza um espaço temporal onde o silêncio se faz necessário para pensar o som. Reforça ainda, referindo-se à experiência sonora, que o som retomado em seu estado original preserva-se posteriormente na memória afirmando que “um som dura tanto tempo quanto nos lembramos dele” (Schafer 2011, p. 170).

Na bibliografia que analisa o desenho da criança, muitas questões são levantadas de forma a observar o comportamento gestual durante o ato de desenhar. Edith Derdyk observa em sua obra que “a criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala” (2015, p. 30). Também questiona o leitor a respeito do desenho ser uma especialidade na qual sistemas de educação estão mais preocupados em formar especialistas de toda sorte, onde versa a prática contemporânea especializada no armazenamento e fragmentação do conhecimento dentro das instituições de ensino. Ela pergunta: como desenha a criança? Em resposta a sua pergunta escreve:

Alguns professores da pré-escola ansiosamente descarregam técnicas para a criança aprender a desenhar, inibindo, desta forma, qualquer tipo de exploração ou subversão, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal. A criança, enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo caminho imaginário. (Derdyk 2015, p. 32)

A autora também lembra que o desenho é uma postura global em que o ato de desenhar não se retêm apenas em copiar formas e figuras, mas são maneiras de aproximação com o mundo conhecendo e apropriando-se dele. Leva em consideração que

“a linha, elemento essencial da linguagem gráfica, não se subordina a uma forma que neutraliza suas possibilidades expressivas” (Derdyk, 2015, p. 38). A linha enquanto elemento primordial na produção gráfica infantil permite infindáveis possibilidades expressivas que para além de ser instrumentalizada pode ser ágil, densa, trepidante, redonda, firme, reta, espessa, fina, que não estão distantes da relação com outros campos perceptivos podendo relacionar-se com o movimento sonoro ou musical. “Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais relações gráficas obteremos. A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre sentidos, a percepção e o pensamento” (Derdyk, 2015, p. 38).

Assim como essas realidades exploradas em aulas ou atividades são fragmentadas em a hora de desenhar, a hora de ouvir e a hora de tocar, da mesma maneira são sentidas pelas crianças como categorias de atividades que raramente são apresentadas como possibilidade de estabelecer uma relação entre os fazeres. Não é raro para quem trabalha com crianças, presenciar cantorias das mais diversas temáticas durante o ato de desenhar. Um simples traço pode trazer consigo uma experiência conjunta ao som, seja ela musical ou simplesmente sonora, onde a linha criada tem, em seu momento temporal, glissandos, trinados, intensidades e texturas vocais. Não seria esse o momento em que a mediação poderia apresentar-se ao explorar as possibilidades já indicadas pela criança, relacionando signos gráficos e som ao invés de simplesmente contemplar uma trilha sonora?

Se o homem, ao longo das eras, pôde traçar tantas trilhas e abrir tantas clareiras epistemológicas, deverá a criança ficar à parte dessa aventura do conhecimento? A liberdade e a objetividade necessárias para a exploração, a descoberta e a construção do conhecimento sonoro e música lhe são negadas em favor da obediência e da ação repetitiva ou exploratória sem sentido...O constante procedimento imitativo no ensino da leitura da notação vem, então, esvaziando os signos gráficos de significado, e a metodologia, de inteligência e sensibilidade. Os signos gráficos musicais, que devem ser mediadores de uma relação viva entre o homem e a música, símbolos de vida, aparecem como significantes dissociados dos significados e dos referentes (os sons), o que produz na leitura a dissociação entre música e significação. Dessa forma, o sinal gráfico nunca será signo, que é a sua função real. (Brito 2003, p. 178).

Uma mediação que traga consigo o conhecimento necessário das diversas correntes que abraçam essas temáticas, para que desenhos se tornem signos gráficos associados ao som e à música, não distantes do universo infantil, podem certamente estar presentes na prática dos educadores, levando a criança em direção à descoberta, exploração e construção de uma percepção mais ampla do universo sonoro.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por ser o meio mais apropriado para estudar as percepções e comportamentos, permitindo-nos também acessar o que as pessoas pensam e como reagem a partir dos estímulos apresentados. Essas pesquisas “[...] privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p.97). Como o processo integrou a presença constante do professor, tanto na proposição das atividades como na observação dos resultados, também consideramos a metodologia da pesquisa intervenção, na qual deve ocorrer um envolvimento total com a investigação, o que segundo Kastrup “descarta a ideia de neutralidade do pesquisador, uma vez que pressupõe que este já está implicado com a

observação, e por meio da sua intervenção, o objeto de estudo pode ser transformado” (2008, p. 465). Neste tipo de pesquisa, o percurso é construído no processo, e esse relato demonstrará a necessária interlocução do professor nas atividades propostas.

Apresentando e discutindo a experiência

As temáticas exploradas nesta pesquisa abarcam alguns conceitos vindos das áreas da música e artes visuais; algumas delas com diálogos significativos no que diz respeito ao fazer pictórico da criança, onde o traço e o gestual traduzem experiências de som e silêncio e tomam espaço frente às representações figurativas como desenhos de paisagens (casas, árvores, pessoas), sendo o som considerado uma metáfora onde as narrativas acontecem em virtude das características sonoras do traço, pois na criança o pensamento quando exteriorizado, apresenta-se nas dimensões de som e grafia, ampliando as experiências gráficas que envolvem eventos sonoros.

Apresentamos algumas atividades realizadas, a partir das quais foi possível chegar aos resultados da pesquisa.

Corte e Costura Musical

A atividade foi inspirada pela pesquisa de um elemento visual que contivesse elementos gráficos onde padrões musicais ou sonoros pudessem ser percebidos pelas crianças através de gráficos, desenhos e pinturas. Depois de pesquisar diversas fontes de imagens, foi selecionada uma revista de costura contendo moldes para o corte dos tecidos e confecção de vestidos. A atividade veio em seguida às explorações feitas junto às crianças, sobre as propriedades do som: altura, duração, intensidade e timbre.

A primeira fase foi de descoberta, especificamente sobre o material e sua temática; a parte escolhida foi o molde que estava no interior da revista.

Figura 2- Molde interior da revista



Fonte: do autor

Algumas questões e curiosidades logo foram levantadas pelas crianças: *O que são essas linhas todas? Para que servem? Isso é um mapa? Isso é matemática? Acho que é alguma coisa de eletrônica! Não, é um jogo!* A mediação aconteceu de forma a valorizar todas as narrativas que surgiram pelo estímulo visual a fim de elencar as possibilidades que vinham formando, criativamente, um cenário onde a imaginação podia se manifestar pela imagem e pelo som. As crianças sabiam que, de alguma forma, aqueles traços, cores,

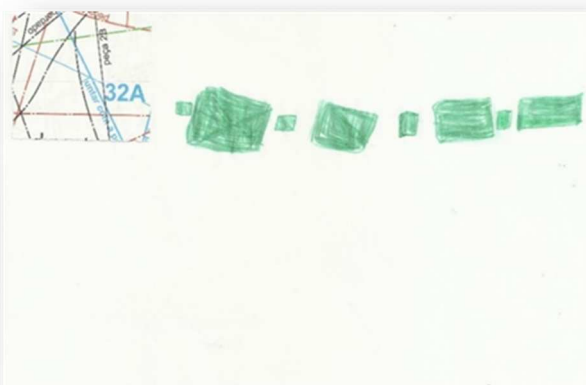
letras e números estavam ali para se transformar em sons ou música, e não demorou muito para que percebessem algumas semelhanças entre pontos e linhas, cores e números, já vistos anteriormente em partituras de música erudita contemporânea. Na sequência foi explicado que aquele gráfico era de um molde de costura e que era utilizado para o corte de tecidos e confecção de roupas.

Em seguida foi solicitado às crianças que percebessem padrões contidos no gráfico. Cada uma delas recebeu um pequeno pedaço do molde e a metade de uma folha A4. O molde, assim como sua função original, foi um guia de padrões que, reforçados pela mediação do professor, se transformariam em sons segundo a interpretação delas. As indicações se deram no sentido de perceberem a ocupação do espaço na folha A4, as cores utilizadas, os padrões de pontos e linhas e suas relações. A atividade seguiu valorizando a aplicação das técnicas escolhidas pelas próprias crianças no uso de cores, direções e o local de colagem do molde na folha. Pode-se perceber cantorias utilizando padrões rítmicos e melódicos durante todo o processo, ato esse, sempre valorizado pelo professor.

Educação infantil – O Transver da experiência

No desenho 1 pode-se perceber a atenção direcionada a um padrão que possibilitou uma leitura rítmica. A criança disse que eram sons isolados, representado em uma única linha verde, valorizado de forma temporal.

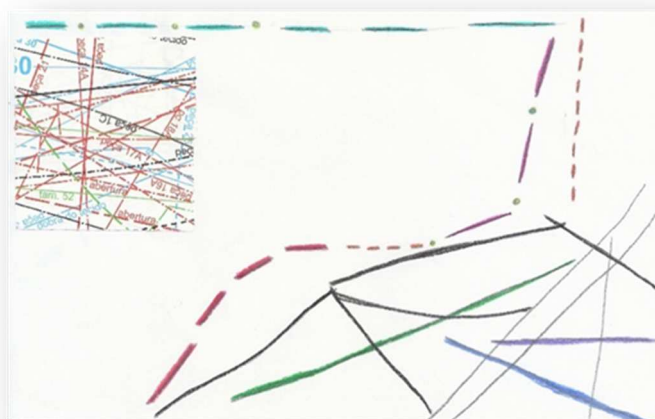
Desenho 1- (criança de 5 anos)



Fonte: acervo do autor

No desenho 2 encontramos padrões sequenciais misturados na borda superior, indicando continuidade e descontinuidade. Uso de linhas com outras cores, não pertencentes ao molde. Linhas contínuas em direções diversas no canto inferior direito. A criança não atribuiu sons ao desenho. Disse que estava usando os traços para formar outro molde e que depois poderia pensar em sons.

Desenho 2 – (6 anos)



Fonte: Acervo do autor

O uso do molde para continuidade de traços é o foco do desenho 3, onde percebemos a valorização de padrões de referência do molde com uso de única cor. Disse ser o som das folhas na árvore. Perguntei se era, então, o som do vento; a criança olhou e disse: - Não professor, o vento faz as folhas mexerem, esse é o desenho do som!

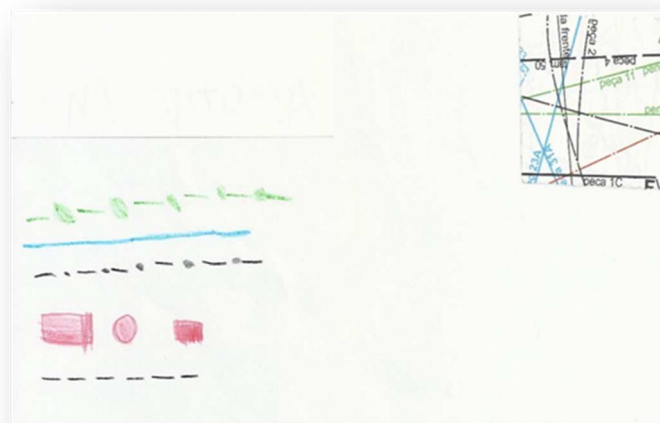
Desenho 3 - (5 anos)



Fonte: Acervo do autor

Nesse desenho (desenho 4) observamos a representação gráfica dos padrões que compõem o molde em sequência, propícia à leitura rítmica. A criança disse, cantando, que se tratava de ritmos.

Desenho 4 - (5 anos)



Fonte: Acervo do autor

Considerações Finais.

Durante a atividade pode-se perceber o uso de narrativas referente às paisagens sonoras, onde o imaginário tomou forma através de linhas e cores percebidos em continuidades e descontinuidades sonoras pela constituição do gráfico. Nos desenhos, as alusões às propriedades do som, especialmente duração (ritmo) e intensidade se fizeram presentes nas narrativas dos alunos com sonoridades quase musicais. As crianças permanecem na fase de exploração e descoberta do material, onde a dimensão do real, gráfico/sonoro, ainda acontecem de forma separada. Percebe-se também que as temáticas utilizadas nas narrativas foram bem diversas e ainda, que os gráficos realizados não contivessem elementos figurativos, ou seja, desenhos de carros, árvores ou pessoas falando, onde o som aparece representado graficamente de forma abstrata e metafórica. Os gráficos, porém, demonstram uma atitude que levou as crianças a pensarem no som de forma visual, com uma postura global onde suas manifestações representativas aconteceram simultaneamente nos dois universos: sonoro e visual.

Nesta pesquisa pode-se perceber a presença de diversos conceitos entre as áreas do conhecimento que envolvem o ensino da música e as artes visuais, que dialogam entre si no sentido de trazer alguns olhares para o fazer pictórico das crianças, que envolvam som e imagem, e ainda abordagens que privilegiem, através de narrativas, ações de pensamento sonoro através do desenho. Essa experiência incitou a realização de uma pesquisa mais ampla tomando como material a ser estudado as abordagens do gestual e a narrativa na realização de projetos gráficos com cunho musical/sonoro e ainda, as formas de mediação, educação estética e experiências voltadas ao fazer pedagógico e a análise de desenhos.

Referências

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa / Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil, - 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

PIANA, Giovanni. **A Filosofia da música**. Tradução de Antonio Angonese. Bauru: EDUSC, 2001.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa intervenção. In: CASTRO, L. r.; BESSET, v. L. (Orgs.). **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. P.465-489.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido Pensante**; tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal; Revisão técnica de Agnaldo José Gonçalves. 2.Ed. - São Paulo: Ed. Unesp, 2011.



O SILÊNCIO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS: A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR¹

Antonio Marcio do Amaral (UNIVILLE)

Silvia Sell Duarte Pillotto (UNIVILLE)

Resumo:

A pesquisa: “O silêncio em práticas educativas musicais: a experiência sensível do (entre)lugar”, questiona se, por via do método narrativo (auto)biográfico, o silêncio pode tornar-se experiência sensível de um (entre)lugar em práticas educativas musicais (re)memoradas. Assim, as memórias de silêncio no período de formação musical e atuação docente hodierna do narrador são trazidas na tentativa de apreensão das significações para o (entre)lugar em música como exercício reflexivo-filosófico. A (auto)biografia apresenta a pesquisa de si-mesmo como visão das partes/(lugares) que compõem o si e a narrativa delinea os espaços do eu/singularidade a serem pesquisados (ABRAHÃO, et. Al., 2011); na prática educativa musical, por conseguinte, o pesquisador experiencia a finitude temporal dos sons – silêncio - e a percepção/sensação da relação som(lugar) e som(lugar). Este limite/silêncio/transição (entre) os sons, numa relação de deixar de ser e passar a ser, conduz-nos a pensar sobre as conjugações (entre) os sons(lugares) como abertura à interpretação de uma realidade (inter)ligada por um (entre)lugar/suspensão/transição/movimento, conforme a escrita de Araújo (2018), Agamben (2008) Benjamin (1994), Deleuze; Guattari (2011), Larossa (2002; 2004), Meira; Pillotto (2010), Ricoeur (1976; 2011) e Schafer (1977; 1991). Assim, esta pesquisa (auto)biográfica procura desvelar as oportunidades de uma educação musical que vislumbra a reflexão como inerente a si.

Palavras-chave: Práticas Educativas Musicais; Silêncio; (Entre)lugar.

Introdução

No presente texto, trazemos, sem a tentativa de definir nossas experiências como algo finalizado e concreto, mensurável e cognoscível em seu todo, pergunto-nos se o silêncio, por via do método narrativo (auto)biográfico, pode ser descrito como experiência sensível de um (entre)lugar em práticas educativas musicais (DELEUZE; GUATTARI; 2011; SCHAFFER, 1977;1991).

Deleuze (2002) escreve sobre a questão do plano de imanência, assim como Espinosa (1983) observa uma Natureza infinita de significados imersos nela mesma e que não possui razões para si, fora do seu próprio movimento. Desse modo, a compreensão imanentista filosófica corrobora o ideário de uma narrativa não finalizada, ainda que possuindo seu ponto final linguístico, uma vez que as interpretações podem sempre vir a

¹ Agência Financiadora: Programa Institucional de Formação Científica de Pós-Graduação/PICPG, Univille.

ser diferentes ao passo que percebemos o *eu-mesmo* imerso no universo narrado (AGAMBEN, 2008; LAROSSA 2002; 2004, RICOEUR 1976; 2011).

Refletir sobre a experiência sensível do silêncio nas práticas educativas musicais, por meio da narrativa (auto)biográfica (ABRAHÃO, et. Al., 2011; MEIRA; PILLOTTO, 2010), como um (entre)lugar em que o narrador reflete sobre sua formação musical, possibilita a apreensão de uma realidade interligada/não-separada em que, nas relações sujeito e sujeito, som e som, haverá sempre um (entre) como conjugação *E* (DELEUZE; GUATTARI; 2011).

O narrador, o texto e o leitor existem no mesmo plano natural (ESPINOSA, 1983), assim como Deleuze escreve que um “[...] corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade [...]”, afirmando que o plano de imanência/consistência é sempre variável e que “[...] não cessa de ser remanejado, composto, recomposto, pelos indivíduos e pelas coletividades.” (2002, p.132–133).

Narrar memórias das experiências sensíveis de silêncio, lidos como (entre)lugares nas práticas educativas musicais durante a formação claustral/religiosa de um dos sujeitos/narradores, investigando autores que dissertem sobre a abordagem (auto)biográfica como método de pesquisa para embasar o conceito de narrativa de *si-mesmo*, permite-nos refletir sobre os conceitos de experiência e de sensibilidade imersos na prática pedagógica como um todo (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

De modo a apresentar as reflexões advindas da pesquisa atual, de abordagem (auto)biográfica em eventos científicos, estruturamos esta narrativa em quatro partes intituladas *silêncio: o (entre)lugar na pesquisa*, em que se observa o exercício silencioso da pesquisa como postura reflexiva que permite a (auto)análise, *tempos sonoros da juventude*, que traz cenas da infância e juventude narradores alinhadas à sua atitude reflexiva atual; *a rítmica silenciosa na experiência musical*, que busca embasar em autores da educação e da filosofia as experiências sensíveis dos elementos que compõem a arte sonora; e *a experiência sensível do (entre)lugar* em que, por fim, busca tratar do silêncio como (lugar)/movimento/transição/suspensão em que se possibilita o exercício reflexivo na e da prática educativa musical.

Desejamos, pois, que as memórias narradas aqui, embasadas em pensadores da educação e da filosofia, sejam lidas a partir da perspectiva de imanência filosófica, permitindo-nos refletir sobre o texto como pertencente à compreensão de Natureza como um todo.

Metodologia

Com o ímpeto de traduzir em palavras as vivências envolvendo educação, música e filosofia, a abordagem narrativa que traz as práticas educativas musicais experienciadas, nas quais os narradores se percebem estudante e professor, a (auto)biografia vem a ser o método epistemológico de pesquisa que melhor expõe o intento de maturação do *eu* e do nós. Eis o grande desafio: utilizando o (re)memorar como instrumento de produção/coleta dos nossos próprios dados/(lugares), tornar-nos tradutores de nós mesmos, ainda que árdua seja essa tarefa, haja vista que estar no papel de narrador é nas palavras de Benjamin (1994) um movimento em que o *sujeito que narra* está sempre distante de nós. Como narrador de *si-mesmo*, não é necessário firmar certezas sobre quem se é ou se foi, uma vez que a narrativa “[...] não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório [...]” e que ela coloca “[...] a coisa na vida

do narrador para em seguida retirá-la dele [...]” e, desse modo, imprime-se na narrativa “[...]a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...] (BENJAMIN, 1994, p.205).

Ao optar pelos moldes da narrativa (auto)biográfica (ABRAHÃO et. al. 2011), tratar da pesquisa de cunho qualitativo se tornou tarefa indispensável. Triviños (1987), por sua vez, ao tratar da observação qualitativa, disserta sobre este modelo de análise como uma apreensão/interpretação subjetiva dos fenômenos, em contrapartida ao modo científico quantitativo unívoco de interpretação da realidade.

Assim, enquanto há a quantificação dos fenômenos sociais, os posicionamentos qualitativos compreendem os fenômenos e as interpretações também subjetivas para estes e, a (auto)biografia se torna um dos caminhos possíveis para a apreensão qualitativa do real (ABRAHÃO et. al. 2011; TRIVIÑOS, 1987). Os procedimentos metodológicos narrativos nos guiam à reflexão de um (entre)lugar/transição/suspensão como silêncio durante o exercício da escrita e do (re)memorar, abrindo as portas para a apreensão do *si-mesmo* como formado por uma multiplicidade do *si*/singularidade ocorrida no tempo (DELEUZE; GUATTARI, 2011; HEIDEGGER, 2005; RASSAM, 1980): “[...] pensarmos a alteridade ricoeuriana na constituição do *si* [...]: o si-mesmo identificando-se como um outro; o outro constituído pelo si-mesmo na construção do si” (ABRAHÃO, et. al., 2011, p. 25 BENJAMIN,1994).

Clandinin; Connelly (2011), por conseguinte, afirmam que “[...] as pessoas vivem histórias e, ao passo que relatam suas vivências, (re)afirmam a si mesmas como num processo de criar histórias novas, histórias que nos educam e educam os outros” (2011, p.27). A educação musical (re)memorada fez do sujeito/narrador mais um curioso dos (lugares) de *si-mesmo* para onde os sons o levavam do que um músico virtuoso e teórico.

Durante o período da graduação em música, alguns anos depois da vida religiosa, conhecendo os escritos de Schafer (1991), percebemos que é por meio das variações entre “[...] forte, fraco, crescendo ou decrescendo, lento ou rápido, mudanças bruscas, efeitos de eco etc., o regente dá forma ao som, criativamente [...]” (1991, p.79), ou seja, por meio da transição/suspensão/(entre)lugar - dos elos - de uma sonoridade para outra é que se compõe o todo da peça musical (DELEUZE; GUATTARI, 2011; HEIDEGGER, 2005). Assim como Freire (1997) se dedicou a pensar os rumos de uma educação para a autonomia e para a benevolência, percebemos hoje, narrando experiências educativas musicais, que muitas podem ser as linguagens usadas para se ensinar, mas que guiar o aprendiz à autonomia é mister a qualquer compreensão e posicionamentos pedagógicos. Pensar sobre o (entre)lugar das sonoridades nada mais é do que o intento de uma elucidação da realidade como (inter)ligada em todos os seus (lugares), e pelo toque sensível da experiência que fazemos, torna-se possível a nós a apreensão desta unicidade da existência (DELEUZE; GUATTARI, 2011; HEIDEGGER, 2005; MEIRA; PILLOTTO, 2010). Assim, através da narrativa (auto)biográfica, pensamos nossas experiências enquanto professores que se constituem no tempo que nos atravessa, tomando consciência do processo de aprendizagem interminável e processual que nos constitui humanos.

Discussão dos dados

Como poderíamos pensar uma educação que tome por base as relações de afeto, e conseqüentemente, permita aos sujeitos envolvidos no processo/ambiente educacional a apreensão da unicidade/imanência do existir no mundo? Vislumbrando os cenários

(lugares) do nosso aprendizado sonoro, percebemo-nos imersos no processo de construção das nossas identidades docentes hoje, haja vista que o próprio tempo se encarrega de tirar de nossas mãos o esforço ilusório de nos manter imutáveis frente à temporalidade da existência (ABRAHÃO, et. Al. 2011; HEIDEGGER, 2005).

Esse processo de apreensão dos (lugares) formadores do *eu* se embasa também na pedagogia musical que toma por base a experiência que não exclui o racional do sensível, nem o sensível do racional, permitindo ao estudante um tornar-se autônomo do ato de descoberta do mundo (KOELLREUTTER, 1997; MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Esta narrativa (auto)biográfica em que expomos memórias de aprendizagens musicais sonoras permite-nos mobilizar os afetos que tocaram - e tocam - nossa existência, cenários que marcaram nossa experiência deste estar no mundo e aprender dele/nele, sem a separabilidade causada pela escassez de experiências verdadeiras que nos tornam sujeito e mundo uma existência só (ABRAHÃO, et. Al., 2011; AGAMBEN, 2008; DELEUZE; GUATTARI, 2011; MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Percebo-nos incitados a pensar na (auto)reflexão como fruto também desta postura de apreendermo-nos intérpretes do nosso próprio entorno, do nosso *eu* como um *outro* (ABRAHÃO, et. Al., 2011; RICOEUR, 2011). Por meio do aprendizado da arte dos sons, naqueles moldes de uma educação que nos possibilite ver o mundo como uma grande obra de arte a ser criada, talvez seja possível aprender mais sobre nós mesmos como sujeitos que se (re)conhecem artistas de si (ABRAHÃO, et. Al., 2011; RICOEUR, 2011; KOELLREUTTER, 1997).

Hoje, percebemos que autores como Koellreutter (1997) nos direcionam a apreender a música como um instrumento primoroso na descoberta de *si*. Perguntamo-nos agora, pois, a que rumos levaria uma prática musical não refletida, simplesmente executada com a finalidade de ser mais ágil ou virtuoso que outrem. Sem o intuito de (des)construir as pedagogias musicais tecnicistas existentes hoje, usufruímos desta abordagem (auto)biográfica para fazer tais perguntas direcionadas às nossas próprias singularidades, ao nosso próprio eu que se apresenta a nós com infindáveis faces/imagens/(lugares), de modo a entendermo-nos responsáveis por nossas próprias escolhas e decisões em relação ao constituir-se professor. Afinal, dentre todos os modos possíveis de percebermo-nos no mundo, um deles é o entendimento de que apenas sabemos que existimos e a liberdade de (auto)compreender-nos pode ser não mais uma escolha, mas uma condição como existente (ABRAHÃO, et. Al., 2011; SARTRE, 1970). Entretanto, percebemo-nos sujeitos no mundo, num exercício de liberdade, esperando aprender mais dessa responsabilidade que acompanha o ser livre, tornando-nos dia após dia mais humanos, como traz o pensamento sartreano.

Em se tratando do silêncio, diversas são as interpretações que podemos ter dele, de sua prática e de sua significação. Corbin (2016), traz-nos, por meio de um vislumbre histórico, uma direção para compreendermos o conceito de silêncio sentido no passado, porém, sem a tentativa de se delimitar à história naquele modo objetivo da sequência cronológica dos fatos. No entanto, este autor se dedica a pensar nos sentimentos e compreensões de alguns autores de outros períodos para sentir a significação do silêncio no decorrer da história. Em Corbin (2016) percebemos a possibilidade de uma interpretação subjetiva do silêncio como um sentimento. Sendo o ato de silenciar possível de ser apreendido pela via do sentimento que se tem dele, assim como lemos no método de análise histórica usado pelo mesmo autor. Perguntamo-nos então, se é possível compreender o silêncio também como experiência sensível na educação musical (AGAMBEN, 2008; MEIRA, PILLOTTO, 2010).

Se pensarmos na definição de sensibilidade, baseados na escrita de Espinosa (1983) sobre os afetos, como abrangente de todas as formas de nos relacionarmos com o mundo e conosco mesmos, podemos perceber os afetamentos ocorrentes nessa relação sujeito-mundo/sujeito-consigo como inerentes à toda experiência que temos/fazemos da/na vida. Desse modo, a experiência é aquela que não possibilita ser mensurada em seu todo significativo/subjetivo (AGAMBEN, 2008).

Quando somada à sensibilidade, vislumbramos o conceito de experiência sensível como subjetividade inseparável da existência humana (MEIRA; PILLOTTO, 2010). Estar no mundo/existir pode ser entendido como um ato de experienciar o mundo/no mundo (AGAMBEN, 2008; ESPINOSA, 1983; SARTRE, 1970). Assim, poderia ser o silêncio uma abertura do eu para a experiência sensível consciente do nosso entorno?

Seria possível aprendermos uma nova forma de estarmos conscientes da realidade por meio dos sons? Schafer (1991), ao tratar da reflexão advinda das sonoridades, levamos a pensar sobre uma forma de educação musical abrangente desse estar consciente do mundo/no mundo e, por conseguinte, esta consciência dos sons do universo é também um estar atento às transições de som *para* som. Ou seja, do findar de uma sonoridade que dá o início a outra – sua finitude temporal (HEIDEGGER, 2005).

O silêncio, ainda que não possível de ser apreendido fisicamente, conceitualmente existe na subjetividade humana (ARAÚJO, 2018; CAGE, 2002; PICARD, 2002). Partindo desse princípio, poderíamos apreender a ideia de silêncio como movimento e/ou transição entre as sonoridades, ou seja, como mutabilidade/transição/impermanência? Heidegger (2005) trata do ser que se revela no tempo e que é subjetivado de formas distintas à cada instante ou fração de tempo. Dada a influência da temporalidade nas coisas do mundo, a partir da ontologia heideggeriana, podemos perceber a transitoriedade do ser que se ‘move’ no tempo ou, mais especificamente, sua impermanência ou não-fixidez. Poderia assim, a compreensão ontológica heideggeriana, na qual apreendemos a mutabilidade temporal do ser, tornar-se base para a interpretação do silêncio como sendo transitoriedade/impermanência dos sons do mundo? Esta interpretação poderia nos levar à reflexão de um (lugar)/espaço-tempo, onde experienciaríamos o silêncio/transitoriedade.

Perguntamo-nos se a experiência sensível do silêncio seria sinônimo da experiência sensível do (entre)lugar (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Trazendo a interpretação heideggeriana sobre a relação ser e tempo, podemos abstrair a ideia de que um ser se constitui na temporalidade. Por conseguinte, levando esta concepção de Heidegger (2005) para a interpretação do silêncio, podemos abstrair a ideia de silenciamento como um (lugar)/espaço-tempo em que ocorre a transitoriedade entre um som e outro, dada a relação do som com o tempo que observamos na notação musical (MED, 1996), denominamos este (lugar)/espaço-tempo entre os sons no tempo como um (entre)lugar, a partir da ótica de Deleuze; Guattari (2011).

O (entre)lugar na vida/música e na vida/silêncio

O (entre)lugar, por sua vez, é explicitado como o espaço entre duas coisas distintas, ou seja, o (lugar) que está (entre) o positivo *E* o negativo, (entre) o ser *E* o não-ser etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Desse modo, este (entremeio)/(entre)lugar vem a ser aquele espaço-tempo/(lugar) em que ocorre a transição de uma coisa para outra ou de um conceito para outro, e mais especificamente, ele vem a ser o (lugar) em que as coisas se misturam, destroem-se e se (re)constroem, onde um é o outro e não o é ao mesmo tempo (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Assim sendo, trazer a ideia de silêncio (entre) sons significa ilustrar o intento de interpretar subjetivamente a experiência sensível do silêncio como um (entre)lugar onde podemos experienciar a transitoriedade dos sons. Esta experiência sensível do silêncio pode vir a ser uma oportunidade de reflexão advinda da prática musical. Fica a indagação: ao aprender a tocar um instrumento musical, seria-nos mais importante ser virtuoso tecnicamente ou perceber a oportunidade de reflexão subjetiva por meio dos sons? Após a leitura da obra de Deleuze; Guattari (2011), perguntamo-nos também se há um ponto em comum (entre) a virtuosidade técnica e a reflexão advinda dos sons, de modo a refletirmos sobre nossa docência nas práticas educacionais da música.

Música e filosofia juntas abrem janelas de percepção que propiciaram uma maior profundidade reflexiva da nossa ação pedagógica. Quando olhamos para o sujeito na posição de estudante/aprendiz e o percebemos experienciando a prática musical e toda a alegria e dificuldade que a acompanha, vemos nele características de nosso próprio *eu*/estudante/aprendiz do passado, como se uma parte nossa deixada para trás no tempo voltasse para o dito 'presente' e ficasse de frente para nós. Olhamos para o estudante/aprendiz como um outro, assim como o percebemos como parecido conosco nas intenções expressivas e sonhos, reações frente às dificuldades ergonômicas do instrumento e às alegrias de um fraseado musical tocado com beleza técnica.

O *si-mesmo* como um *outro*; o estudante/aprendiz à minha frente também como um *outro*; o *eu-mesmo* a se olhar no espelho e o *si* como uma realidade/versão do eu a retribuir o olhar (ABRAHÃO, et. Al., 2011; ARAÚJO, 2018; RICOEUR, 2011). Encontramos o *eu* do passado no presente da sala de aula; como se nos deparássemos com nosso passado, sentindo a vibração sonora de um *eu-mesmo* quando aprendiz daquelas técnicas ao violino: o toque e a experiência sensível deste; as vibrações de um *eu-mesmo* do passado a tocar-nos no presente. Imanência filosófica experienciada sensivelmente na música; refletir quem somos sem a separabilidade de um mundo contemporâneo em que as pessoas se distanciam umas das outras ao invés de se perceberem unidas (AGAMBEN, 2008).

Em música, tratamos os sons por diversas formas e uma delas, em especial, é a sensação de *consonância* e de *dissonância* entre dois ou mais sons simultâneos (MED, 1996). Sons consonantes são os que proporcionam “uma sensação de repouso e estabilidade”; sons dissonantes proporcionam, por sua vez, “uma sensação de movimento e de tensão” (1996, p. 97). O intervalo de segunda menor, tema da nossa discussão, é dito como um *intervalo dissonante forte*, ou seja, que produz uma sensação forte de movimento e tensão (MED, 1996). Embora pudéssemos definir na língua portuguesa a significação para os termos movimento e tensão, sabíamos que cada um de nós havia experienciado estas sensações em instâncias diferentes um do outro e que, por isso, sentíamos de forma diferente. Percebemos que o que nos unia e separava em nosso diálogo eram nossas vivências, então, nos remetemos as possíveis significações de experiência.

Em Larossa (2002, p. 154) lemos experiência como aquela que se difere em essência da informação: experiência vem a ser “[...] aquilo que nos passa, ou o que nos acontece ou o que nos toca”. A partir dessa ideia, é possível perceber, que nosso compromisso enquanto docentes atuantes na educação em música, - é perceber-nos na experiência – ao mesmo tempo que ensinamos, aprendemos. Ao mesmo tempo que mobilizamos a experiência sonora, experimentamos também o toque e o som que nos afeta, nos fazendo parte de nós e parte do que criamos sonoramente. Aqui o acontecimento (trans)forma-se em experiência, única e singular. (ESPINOSA, 1983; MEIRA; PILLOTTO, 2010; LARROSA, 2002).

Considerações Finais

Em nossas práticas docentes, percebemos que se nos dedicássemos a expor o conteúdo teórico e a interpretação físico-científica das relações intervalares entre as notas musicais, explicitaríamos até certo ponto apenas a observação do conteúdo sonoro. Mas, ao passo que a palavra 'sensação' (MED, 1996, p. 97) entra no diálogo para completar a frase, transitaríamos da física para a conceituação de sensação, ou ainda, à experiência sensível que aconteceria na relação física-sensível (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Mais uma vez, percebemo-nos no (entre)lugar da teoria e da sensibilidade. No entanto, optando por apenas um dos lados, não nos seria possível apreender o todo que é a soma da explicação físico-teórica e a sensação e sentidos (DELEUZE, GUATTARI, 2011). O que nos interessa nessas relações é sobretudo, a característica da *soma* das partes. Esta soma é o (entremeio) das duas partes, em que uma-está-para-a-outra, num movimento de saída de si para a entrada no espaço da outra, num movimento de encontro (entre) as partes em que elas não deixam de ser elas mesmas, mas constroem juntas um novo (lugar): O lugar de encontro sensação-razão. Por apreensão sonora do (entre), permitimo-nos uma análise da oportunidade da *soma* que não se delimita a uma das partes ou a duas partes separadas, mas que pensa sobre o (lugar) da diluição e da (des)construção/construção em que as coisas deixam de ser e passam a ser.

Permitimo-nos pensar sobre os benefícios de uma visão de mundo que abraça o todo não como partes separadas, mas, também, como partes que se somam: as *somas* são os (entre)lugares (DELEUZE, GUATTARI, 2011). Ao finalizarmos nosso diálogo com os autores, com experiências vividas e conosco mesmos, um último pensamento sobre a apreensão do (entre)lugar das sonoridades que nos tem tirado da zona de conforto: como o silêncio em nossas práticas musicais atravessado pela experiência sensível do (entre)lugar pode ser entendido como um o fio condutor/elo que nos apresenta uma outra interpretação para nossa própria existência? Como fazer do (entre)lugar conceitual um (lugar)/reflexivo em nossas vidas? E o que esses (entre)meios podem significar nos processos de nossas práticas educativas para o estudante/aprendiz e para nós mesmos?

Nesse percurso de pesquisa, que ainda não se findou, e talvez se finde apenas no contexto acadêmico, algumas pistas indicaram, que é preciso no processo das práticas educativas em música estarmos inteiros, mesmo que tenhamos que buscar ou até revelar fragmentos de nós mesmos, tornando-nos o *eu* no outro, e o outro em nós.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdIPUCRS; Salvador: EDUNEB. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. V. 1 Tomo I, 2011).

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Silêncio, iniciação e transformação**. Minho: Editora Ismai, 2018.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

CAGE, John. **Silêncio**. Traducción de Marina Pedraza. Madrid: Ardora, 2002.

CORBIN, Alain. Histoire du Silence. Paris, Albin Michel, p.10. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª Edição).

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. In Coleção Os Pensadores. Seleção de textos de Marilena Chauí; Traduções de Marilena de Souza Chauí... [ET AL.]. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Editora Paz e Terra. São Paulo: 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante Schuback. Lisboa: Edições 70, 2005.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In KATER, Carlos (org.). **Educação Musical CADERNOS DE ESTUDO** n°6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEA, p. 53-57, 1997.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEIRA, M.; PILLOTTO, Silvia S. D. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na Ação Pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PICARD, Max. **The world of silence**. 2002. Ebook. Pesquisa em 04 de julho de 2019. Disponível em: < <https://herbertbaioco.files.wordpress.com/2017/02/the-world-of-silence-max-picard.pdf>>

RASSAM, Joseph. **Le silence comme introduction à la métaphysique**. Toulouse: Association des Publications de l'Université de Toulouse-le-Mirail, 1980.

RICOEUR, Paul. **Ética e Moral**. Tradução de António Campelo Amaral. LusoFia, Covilhã, 2011.

_____. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. A. Morão, trad. Edições 70, Lisboa, Portugal, 1976.

SCHAFFER, R. Murray. **The Tuning Of he World**. New York: Knopf, 1977.

_____. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Rita Correia Guedes. Les Éditions Nagel. Paris, 1970.

_____ **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução e notas de Paulo Perdigão. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 1943.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Pág. 116-145.



CASA DO POETA LINDOLF BELL: UM LUGAR DE MEDIAÇÃO CULTURAL

Kathia Regina Bublitz (FURB)

Carla Carvalho (FURB)

Resumo:

O intuito do texto é apresentar aspectos históricos da constituição da Casa do Poeta Lindolf Bell como espaço museal e as atividades de Mediação Cultural realizadas no museu. O estudo está vinculado a uma pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo analisar dimensões estéticas/artísticas que podem ser significativas nas obras poemas-objeto de Lindolf Bell para um processo de mediação cultural em espaços formais e não formais de educação. Para apresentar os aspectos históricos das atividades de mediação foram realizadas diversas visitas in loco a fim de conhecer o espaço, leituras de textos que abordam referente ao espaço. Os resultados indicam que o museu realiza visitas mediadas e outras não, pois uma das propostas do museu é ser autoguiado, ou seja, o visitante tem autonomia para ver e sentir o espaço e as obras a partir da sua experiência, um dos desejos de Bell. O aporte teórico dialoga com Martins (2005, 2014) acerca de Mediação Cultural, Duarte Junior (2010), Larrosa (2002, 2017) acerca da experiência. Os dados indicam a relevância de se olhar para o acervo da casa e para os movimentos culturais que acontecem mediados por este espaço museal.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Museu; Museu Casa do Poeta Lindolf Bell.

UM SONHO CONCRETIZADO - CASA DO POETA LINDOLF BELL



"Vamos transformar Timbó na capital da poesia...", e, "minha casa em um museu".

Lindolf Bell

O espaço museal precisa ser mais difundido no contexto cultural, não só como um espaço de preservação do passado, mas como um espaço de reflexão e garantia de um futuro. Os museus são espaços que preservam a memória e a cultura de pessoas e um determinado grupo. Se os objetos falassem, quantas histórias teriam para contar? Qual a história da Casa do Poeta Lindolf Bell? Como esta história é "contada"?

O espaço museológico Casa do Poeta, localizado no município de Timbó/SC foi oficializado em 11 de dezembro de 2003. Antes disso, o espaço era residência do poeta e de seus pais. A casa permaneceu fechada entre os anos de 1998, ano da sua morte, até 2003, quando o sonho se tornou realidade. Um desejo expresso pelo poeta Lindolf Bell em seus escritos se transforma em realidade.

A Casa do Poeta Lindolf Bell constitui-se de um conjunto de espaços: museu, praça, centro de memória, biblioteca e espaço cultural. Todos são abertos à visitação pública, seis dias por semana. Um espaço acolhedor, repleto de obras de Bell, algumas da esposa Elke Hering, de outros artistas advindas da Galeria Açu-açu, a primeira Galeria de Arte do Estado, um espaço de concentração do potencial artístico, agregando em único lugar as mais diversas linguagens das produções artísticas e também as homenagens póstumas.

Observa ao visitar o espaço, além do cuidado em relação às obras e objetos, percebe-se um apreço na ornamentação do espaço exterior, mantendo algumas das plantas da época em que Bell e os pais moraram na casa, como a manutenção do girassol, sua flor predileta, nos jardins do Museu. Estes elementos fazem com que memórias dos visitantes sejam reavivadas e a imaginação despertada, pois recebem informações como essa no processo de inserção ao espaço, feita pela profissional que realiza a mediação durante a visitação.

É neste sentido que iremos abordar o espaço museal ao longo do texto, como um espaço de significações singulares, que se constituem a partir das experiências individuais.

O MUSEU COMO ESPAÇO VIVO

*[...]depois de tudo
minha casa permanecerá nos fundos
minguantes novos
cidades mortas
ruas desconhecidas
barcos de vento
perdidos sons [...]
Lindolf Bell*

No museu Casa do Poeta Lindolf Bell, as pessoas podem conhecer onde morou o poeta e seus pais, como conheceu os primeiros versos, seus gostos, amigos, quais livros lia, as obras que admirava, os prêmios que recebeu, suas vestimentas, ornamentos, objetos, plantas, enfim, diversos objetos que materializam o que amou e admirou em sua vida.

Uma das propostas da Casa do Poeta é ser um museu vivo, dinâmico e que traga a filosofia de seu homenageado. Aqui, as pessoas podem conhecer onde morou o poeta e seus pais, como conheceu os primeiros versos, seus gostos, amigos, quais os livros que lia, as obras que admirava, os prêmios que recebeu, suas vestimentas, ornamentos, objetos, plantas, enfim, tudo que amou e admirou durante toda a sua vida. (CMLB, 2018)

É nesse espaço que se pretende eternizar sua arte, por meio das ações culturais, projetos artísticos, turísticos e literários. O Acervo do museu é composto por móveis

pertencentes aos pais do poeta e incorporados no cotidiano de sua vida, obras de arte, indumentárias, troféus e objetos diversos.

O Museu é um espaço que é reconhecido legalmente e dentre os documentos legais acenamos a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus,

Art. 1º Consideram-se museus, para os efeitos desta lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009).

O museu é um lugar de encontros com a cultura, com a arte, com a história, com a ciência e com possibilidades de vivências. Nesse sentido, o conceito de Mediação Cultural permite pensar em vivências e aproximações nesses espaços. Pensamos o conceito de Mediação Cultural a partir de Martins (2005, p. 44) que afirma que “a mediação pode ser compreendida como um encontro, mas, não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro”.

A Mediação Cultural nos faz perceber que as percepções são particulares e singulares e precisam ser compreendidas dessa maneira. O museu é um lugar vivo de interlocuções, um monólogo muitas vezes, mas vivo, pois reaviva a memória de quem conhece e desperta a imaginação de quem vê. O museu pode ser um espaço para a Mediação Cultural significativa.

Para Martins (2005) nesse contexto com a arte é possível tecer relações com o mundo: “[...] é a relação sensível com o mundo, uma postura diante das coisas, um momento em que nos encontramos em presença de algo que provoca emoção, imaginação, cognição, presencialidade” (MARTINS, 2005, p. 126). Com a autora partilhamos a compreensão da relevância do encontro com a cultura, com a arte e da profunda marca que esta nos provoca na constituição de nossa subjetividade.

Larrosa (2002) nos faz pensar sobre as vivências e experiências nesses encontros,

[...] para isso é preciso ver, mas ver com calma e não olhar superficialmente é preciso tocar e internalizar. A objetividade, diz Nietzsche, não se consegue buscando um único ponto de vista, mas se aprende multiplicando as perspectivas, aumentando o número de olhos, utilizando formas afetivas de olhar, dando a visão maior pluralidade, uma maior amplitude, uma paixão mais forte. (LAROSSA, 2002, p.32).

É nas afetações que acontecem nas relações entre corpo, mente e obra que a experiência estética toma sentidos, pautados nas vivências individuais, pois as experiências são únicas. Se a “Mediação Cultural” (MARTINS, 2005) é o encontro sensível, para mediar é preciso afetar o outro, propor “experiências” (LARROSA, 2016) que marquem e transformem seu dia a dia, que se tornem um acontecimento.

Nesse sentido, compreendemos que o Museu pode ser um lugar de encontros, de bons encontros com a cultura, com a arte, nesse caso com a vida e arte de Lindolf Bell. Desde 1951 o Conselho Internacional de Museus (Icom) e as Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem pensado e elaborado políticas públicas para se propor e assegurar o museu como um direito de todos os cidadãos. Neste

sentido compreende-se que “o museu é, então, uma das instâncias educativas da sociedade – entendendo educação como indissociáveis da cultura” (LEITE; OSTETTO, 2005, p. 28).

Para Martins, o principal objetivo da mediação cultural é

(...) possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro. Logo, mediar é estar entre muitos e entre desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, professores, instituições escolares, famílias (...). Não há receitas de uma boa mediação cultural, pois a arte é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afetos. (MARTINS, 2014, p. 226-227).

O Museu Casa do Poeta Lindolf Bell tem como intuito ser um museu vivo, dinâmico e que traga a filosofia de seu homenageado. Mas, como ser um museu vivo se não há receitas para uma boa mediação cultural? Quais os ingredientes que a casa museu Lindolf Bell utiliza no processo de mediação?

PROCESSOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL NA CASA DO POETA

*O barco vai através da luz
a cortar correntes de ar.
Ensinaí o voo à tripulação.
[...] Ensinaí ver à tripulação.*
Lindolf Bell

A equipe do museu é composta por profissionais da área de letras, pedagogia e um auxiliar com ensino médio que são responsáveis pelas monitorias feitas a todos os visitantes no museu e pela organização de eventos, tais como: Sarau Literário, Semana do Museu, Primavera dos Museus, concursos de declamação, literário, soletração, Noite Bell realizado durante a Feira do Livro de Timbó e pelas ações educativas realizadas tanto no museu quanto nas escolas e afins. As atividades são pensadas e planejadas de acordo com o evento. Estas ações são pensadas por pessoas que na condição de mediadores pensam no percurso e no encontro com a arte de Bell. De acordo com Martins:

O papel de um mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. Capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz. Pois, o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas sim que eles possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo

singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.
(MARTINS 2005, p. 17)

A partir das visitas in loco, conversas com os profissionais, leituras e pesquisas constatou-se que o museu utiliza como suporte o caderno de visitas, no qual o público assina quando visita o local e, posteriormente estes dados são tabulados em uma planilha para que seja possível realizar o mapeamento do público que visita o museu e o número de visitantes.

No período de outubro de 2017 a outubro de 2018 o museu recebeu 1.215 visitas, sendo que 483 visitas ocorreram com agendamento prévio, ou seja, optam pela mediação durante a visita, e 709 visitas ocorrem espontaneamente, sem agendamento. Percebe-se que o número de visitas espontâneas é significativamente maior que as agendadas.

O mês de julho foi o mês destaque, ocorreram 379 visitas no total, os grupos que mais realizaram visitas foram o Público Geral, o Estudante Público Geral, bem como a Terceira Idade. Acredita-se que isso ocorra pelo fato de ser o mês das férias escolares o que viabiliza um maior tempo livre para atividades de lazer e de cultura. No que refere aos grupos de Estudante Escola (outras cidades) e Escolas de Timbó, percebe-se uma grande variável nestas colunas, em alguns meses há visitação e em outros não há nenhuma visita. Os meses de abril e setembro de 2018 são os mais visitados. Neste período o museu também recebeu 7 pesquisadores que se interessam por pesquisar aspectos do museu como arquitetura, obra e processos de mediação cultural.

O museu realiza os mais diversas práticas de mediação, os quais iremos apresentar de forma sucinta, a fim de situar o leitor, em relação ao objetivo deste texto, que é apresentar aspectos históricos da constituição da Casa do Poeta Lindolf Bell como espaço museal e as atividades de Mediação Cultural realizadas no museu. Os registros consultados mostram que no ano de 2018 os eventos realizados no museu tiveram como enfoque principal, a comemoração dos 15 anos da fundação do museu e a lembrança de 20 anos de falecimento do poeta. Muitas das atividades de mediação tiveram como proposta manter viva a história de Bell, a partir de processos de mediação desenvolvidos no museu e fora dele, em espaços alternativos como escolas e praças a fim de dar mais visibilidade aos movimentos. No período analisado 483 pessoas participaram de mediações realizadas no museu. Apresentamos a seguir as atividades realizadas pelo museu Casa do Poeta anualmente.

Projeto Museu e Escola, o qual tem por objetivo trazer a escola até o museu ou levar parte do museu até a escola a fim desenvolver atividades a vida e obras do poeta, a partir de atividades lúdicas e textuais, como: brincadeiras, improviso, dramatização, desafio, gravação, oficina, produção textual e pesquisa.

Sarau, realizado anualmente no mês de março e tem como objetivo comemorar o Dia Nacional da Poesia e Internacional das Mulheres. Esse evento é uma parceria entre o Museu e o Grupo Uni Duni Tê organizado pela Coordenadora de Ações de Leitura na Fundação Cultural de Timbó e um grupo Poetantes de uma escola municipal de Timbó.

Bate Papo com Escritor (a), este evento é promovido pelo museu, que convida uma escola para participar do evento, pois devido ao espaço, é limitado o número de participantes. Essa ação tem como objetivo tornar o contato do escritor ao seu público mais próximo e motivacional permitindo dessa forma que o aluno se motive a ler e escrever mais. Essa atividade leva em consideração aspecto da vida pessoal e profissional do escritor.

Eventos promovidos pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), que é o órgão regulador dos museus nacionais. O Museu Casa do Poeta Lindolf Bell participa todos os

anos da **Semana Nacional de Museus** que ocorre anualmente em celebração ao Dia Internacional de Museus, 18 de maio. Atualmente, é o maior evento em âmbito mundial que comemora essa data. Outra preocupação que o Museu Casa do Poeta Lindolf Bell tem é de promover ações para todos os tipos de público e, os Grupos de Timbó sempre são convidados a participarem de alguma ação no museu. Nessas datas, como: **Semana dos Museus e Primavera dos Museus**, a equipe da Casa do Poeta costuma convidar os outros museus de Timbó para juntos desenvolvermos as atividades.

Concurso de Declamação de Poemas Lindolf Bell, sendo que os participantes de cada categoria recebem premiação do terceiro ao primeiro lugar em obras literárias. A Noite Bell é realizada anualmente, durante a realização da Feira do Livro de Timbó. Até o ano de 2017, a Noite Bell era o evento realizado para fazer a final do concurso de Declamação de Poemas e revelação dos vencedores do concurso Literário. A partir de 2018, ano de comemoração da décima edição do concurso de declamação de poemas passou a ser uma noite de comemoração, homenagem e lembrança do poeta Lindolf Bell. No evento ainda vai continuar acontecendo a revelação dos vencedores do concurso Literário e uma apresentação especial dos vencedores do concurso de declamação de poemas.

Concurso de Soletração, realizado juntamente com instituições de ensino, dividido nas categorias 01 (4° e 5° ano) e 02 (6° e 7° ano). Dos inscritos apenas um de cada categoria é o vencedor, os quais recebem como premiação um valor X em obras literárias a serem escolhidas e retiradas nos estandes da Feira do Livro de Timbó.

Primavera dos Museus PERSONALIDADES TIMBOENSES, este é mais um evento promovido pelo IBRAM em parceria com os museus nacionais para celebrar o início da primavera em torno de um mesmo tema: “Celebrando a Educação em Museus”. O público que participa do evento é escolhido pelo museu, a fim de proporcionar a participação de diferentes instituições e escolas em cada ano. A equipe do museu faz a interação com o público com participação especial de apresentações teatrais e musicais. A cada edição da Primavera dos Museus, o IBRAM lança um tema para fomentar as discussões e inspirar os eventos propostos pelos museus ou instituições culturais. No ano de 2018 o tema foi Celebrando a Educação em Museus, que tem como embasamento o Caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), lançado no mês de junho/2018. A publicação aborda o processo de criação da PNEM, bem como os princípios e diretrizes dessa política, que visa nortear gestores, educadores e demais interessados na prática da educação museal. “Os museus devem ser reconhecidos como espaços plurais, que propiciam vivências diversas e trocas constantes de conhecimentos e experiências e, nesse sentido, a educação permeia todos os seus cantos” (IBRAM).

O museu também organiza durante o ano eventos para um público específico a fim de dar mais visibilidade ao espaço a partir do processo de mediação cultural, caso também haja interesse, o museu realiza atividades de mediação a partir de um interesse específico.

CONSIDERAÇÕES

Manter viva a história e as obras do poeta Lindolf Bell é um dos propósitos do museu, que busca a partir das atividades de mediação possibilitar experiências de significação e ressignificação, para isso é preciso ser afetado de alguma maneira durante o processo. Sabendo que o objetivo do Museu Casa do Poeta é ser um Museu Vivo, será que as atividades tem características de mediação cultural? Ao nos questionarmos, voltamos aos nossos registros e constatamos a partir deles que o Museu Casa do Poeta é

um espaço museal que propõe diferentes atividades de Mediação Cultural que levam em consideração as especificidades do público. As atividades são planejadas e realizadas utilizando diversas estratégias educativas que possibilitam que o público tenham suas próprias percepções e construam significados acerca da obra.

Compreendemos a partir desses dados que a Casa do Poeta é um espaço dinâmico, numa pequena cidade do Interior de Santa Catarina, no entanto, o movimento vivido nesse contexto precisa ser considerado. Lindolf Bell deixou-nos um importante legado cultural e artístico.

Referências

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2.ed. Curitiba: Criar, 2003. 225p.

IBRAM. **Portal do Instituto Brasileiro de Museus**. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/os-museus/o-que-e-museu/> Acesso em 22 out. 2018.

LAROSSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEITE, M.I. **Museu de Arte**: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M.I.; OSTETTO, L.E. (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 19-54.

MOTTA, L. O patrimônio das cidades. In: SANTOS, Afonso C. M. Dos; KESSEL, Carlos; GUIMARAENS, Cêça (orgs.). **Livro do Seminário Internacional Museus e Cidades**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, p. 123-152, 2004.

MARTINS, M. C. Expedições instigantes. In **Mediação**: provocações estéticas. MARTINS, M.C. (org.). São Paulo: UNESP/Instituto de Artes. Pós-Graduação; v.1, nº1, outubro 2005.

MARTINS, M. C. (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: (entre) laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.

Museus: **Espaços de mediação cultural e construção de identidades**. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/document.pdf> Acesso em 20 out.2018.



BEBETECA, ESPAÇO PROPOSITOR DE FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA BEBÊS¹

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos (UNIVALI)

Adair de Aguiar Neitzel (UNIVALI)

Resumo:

O presente estudo refere-se a um recorte de pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvido no contexto do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIVALI. Tem como foco o espaço físico da Bebeteca (bibliotecas para bebês), sob a tese de que estes lugares podem ser potentes propositores de experiências estéticas para os bebês. Objetivamos: Discutir a bebeteca como um espaço propositor de educação estética para bebês. A relevância desta pesquisa está em explorar uma nova possibilidade de promoção de experiências dentro do potente espaço escolar, apresentando-se como linha de fuga diante da necessidade de formação estética. A metodologia aqui adotada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se de meios de pesquisa documental, tendo como epistemologia para compreensão dos dados a hermenêutica e fenomenologia propostas por Heidegger (2003). Os diálogos ocorrem com base em, Petit (2017); Larrosa (2016); Neitzel; Uriarte e Carvalho (2016); Senhorin; Bortilin (2012) entre outros. Partindo da necessidade de ressignificarmos concepções sobre tempo, espaço e criança, conclui-se no presente estudo que a bebeteca caracteriza-se como espaço de promoção de direito da criança pequena ao livro e possibilidades de educação estética. Propondo uma nova perspectiva para pensar e agir nos primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Bebeteca; Espaço Propositor; Educação Estética.

Introdução

Acreditamos que sentidos habitam os espaços de vivência, cada um destes espaços pode promover experiências marcantes na infância, para tanto faz-se necessário que a dimensão potente de cada espaço seja explorada de formas criativas, que articulem os objetos que os compõe e mediações neles presentes, adotando um olhar sensível. Nesse sentido no presente estudo discutiremos a bebeteca (biblioteca para bebês) como um espaço que promove a educação estética dos bebês.

Diante da pressa do tempo em contexto de pós modernidade, por vezes, aceleramos vivências, antecipamos processos e suprimimos o presente, entendemos que este fato caracteriza-se também como sintoma do que intitula-se anestesia, bloqueio dos sentidos de forma permanente ou temporária, com consentimento ou de forma involuntária, que nos conduz a agir ou sermos afetados por ações sem refletirmos sobre elas.

Nessa perspectiva, acordamos que abrir portas para novas reflexões teóricas e práticas, pode cooperar com possibilidades frente a urgente necessidade de estesia de nossos sentidos. Assim, apontamos que a educação estética estabelece um campo de

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

significações que proliferam sensações e projetam a complexidade para construção e formação aberta à diversidade e alteridade.

Por décadas temos sido subjetivados e conduzidos por uma lógica de fragmentação e dissociação. Ao sermos subjetivados a esta lógica, também subjetivamos nossos alunos por vezes saberes fragmentados, sob o enunciado de que “ele é muito novo para isso”, “esse tema não corresponde a essa etapa”, seguimos assim dissociando, sentimento da razão, lógica da emoção, conhecimento popular de conhecimento científico e assim por diante. Ao estarmos imersos em uma corrida para a “evolução”, que induz a percepção de que somos seres em permanente competição, a escola nesse sentido por vezes sente esse reflexo.

Faz-se necessária uma ação reflexiva continua sobre as práticas para não correremos o risco de replicamos concepções que promovam vivências e costumes que subjetivem a criança a um modelo pré-estabelecido, bloqueando sentidos pela via da disciplina, seja ela enquanto conteúdo ou comportamental.

Nessa perspectiva entendemos que é preciso ressignificarmos concepções e espaços de vivências, buscando aprender a aprender e conviver com o outro, respeitando as velhas e as novas sabedorias. Por entendermos que o livro apresenta potência por ser um objeto estético que abriga tantas vozes como nota-se em Reyes (2010, p.25), ao afirmar que o livro,

[...] expressa e recolhe nossa sede de encantamento, reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que vieram antes e também por nós, como em relevo, para os recém-chegados. (REYES,2010,p.25).

Para tanto, pensamos em um espaço abastecido por estes objetos estéticos. Após revisões realizadas sobre os estudos que elegem a Bebeteca como objeto de pesquisa, podemos constatar que, esta temática ainda é pouco abordada em âmbito nacional, as poucas pesquisas que a tratam, focam-se no acervo literário e nas ações dos mediadores.

Notamos ainda que, na maior parte das pesquisas encontradas, a bebeteca é defendida como um espaço que pode estar localizado em locais variados, desde a casa do bebê aos locais mais públicos.

Entretanto, nós defendemos a necessidade de promoção de um espaço planejado e projetado para isso, para garantir que este seja um espaço que garanta a criança pequena o cumprimento do direito ao acesso ao bom livro.

O termo bebeteca, refere-se a uma biblioteca especializada voltada a atender a criança na primeira infância, sendo esta entendida como a fase que abrange desde o nascimento aos seis anos de idade. O mencionado termo, foi cunhado pela primeira vez, segundo Escardó (1999), em uma Conferência Europeia de leitura realizada pela Fundação Germán Sánchez Ruy Pérez em julho de 1987 em Salamanca,

[...] escutei pela primeira vez em francês, da voz de Georges Curie, a palavra mágica: Bebethèque. Essa palavra e as explicações que a acompanhavam dissiparam todas as minhas dúvidas sobre as primeiras tentativas de aproximar os livros que fizemos com crianças que ainda não haviam começado a leitura. (ESCARDÓ, 1999, p. 9).

Neste estudo, especificamente abordamos as bebetecas localizadas dentro de espaços educativos para primeira infância. A relevância desta pesquisa está em explorar

para além dos espaços já contemplados outras possibilidades de promoção de experiências para bebês. Assim, apresentamos a bebeteca como linha de fuga diante da necessidade de educação estética.

Assim compreendemos a escola, em especial os centros de educação infantil, como espaços potentes, por caracterizarem-se como o lugar de acolhida aos recém-chegados na sociedade, podendo estes espaços atuarem como reprodutores da lógica acelerada e anestesiada da pós modernidade ou como mediadores de uma formação estética e emancipatória, nesse sentido no presente estudo objetivamos: Discutir a bebeteca como um espaço propositor de educação estética para bebês.

Metodologia

A abordagem metodológica dessa pesquisa caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, sendo a análise de todos os dados pautados nos princípios de (HEIDEGGER, 2003). Esse método de pesquisa considera o contexto histórico social no momento da análise, o passado e a realidade, por buscar fazer uma relação dos diálogos entre os sujeitos com o meio, e por não estar em busca da certeza ou da verdade como um fim, e sim o estranhamento e o conhecimento.

Adotamos ainda para o exame dos dados coletados a fenomenologia, por nos possibilitar a reversibilidade que consideramos necessária em uma pesquisa qualitativa, como nota-se,

Um campo visual não é feito de visões locais. Mas o objeto visto é feito de fragmentos de matéria e os pontos do espaço são exteriores uns aos outros. Um dado perceptivo isolado é inconcebível, se ao menos fazemos a experiência mental de percebê-lo. (MELEAU-PONTY, 1999, p.24-25).

Assim, diante dos dados, questiona-se para chegar à essência, compreendendo-se, contudo, que,

questionar o conhecimento não é negá-lo, não é ter uma concepção céptica com respeito a ele. Por outro lado, o método fenomenológico parte da ideia da necessidade de ter um conhecimento indubitável ou possível, ainda que, de início, não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento. (TRIVINOS, 1987,43).

O método em questão caracteriza-se, sobretudo, por colocar o conhecimento em suspenso para permitir a descrição do dado na totalidade de sua natureza.

Discussão dos dados

Diariamente recebemos múltiplas informações, por vezes pela quantidade excessiva dessas informações, somos conduzidos à ilusão de que sabemos muito, no entanto, nesse sentido, o conhecimento é estritamente instrumental “o conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro” (LARROSA, 2016, p. 31). Nessa lógica são recebidas e logo por vezes conduzidas nossas crianças desde os primeiros anos de vida, seja pelas informações por meio de mídias ou bombardeios de conteúdos sob o

enunciado de estímulo de desenvolvimento, nota-se nesse contexto que, “a sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas” (BOFF, 2014, p. 11).

Pela superficialidade e rapidez com que a informações são recebidas, estão tornando-se cada vez mais reduzidas as aberturas de espaços reais, de diálogos de saberes não superficiais que permitam vivências que proporcionem experiências, Larrosa nos alerta que “informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. (2016, p.18).

Como discorremos na introdução do presente estudo, frente ao ritmo acelerado da contemporaneidade, por vezes sem considerar suas histórias subjetivam-se nessa lógica até mesmo as crianças, suprimindo o presente para atender necessidades do que se projeta para o futuro, como disserta Santo (2002, p.239), “a contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção da totalidade, transformou o presente num instante fugido, entrincheirado entre o passado e o futuro”. Nesse contexto as experiências estéticas são tolhidas.

Faz-se necessário propiciar espaços e possibilidades como linhas de fuga frente a essa lógica, para isto, chamamos atenção para necessidade de destinarmos um olhar sensível a recepção dos recém-chegados, os bebês, assim pensar em espaços que proponham educação e experiências estéticas.

Acordamos que as experiências estéticas podem ser propiciadas em diversos ambientes, contudo para esta pesquisa específica elegemos a bebeteca por ser um espaço privilegiado, espaço em que o bebê pode relacionar-se como livro pela apreciação, como ele se relaciona com outros objetos como por exemplo o brinquedo que para ele têm uma relação ao afetiva. Ao tecer essa interação ele desenvolve sensivelmente o gosto pela leitura, não apenas a leitura via decodificação de letras como signos, mas ainda leitura do mundo e do outro.

Por ser a bebeteca um lugar criado para atender o bebê, buscando propiciar vivências que promovam experiências estéticas, faz-se necessário que todos os aspectos físicos sejam pensados de forma adequada à faixa etária, desde o acervo literário, mobiliário, iluminação e atendimento, o diferindo assim de uma biblioteca convencional, “a integração desses aspectos é que caracteriza um espaço e determina o que ali será desenvolvido, satisfazendo ou não as expectativas e necessidades de quem o frequenta”. (SENHORINI, BORTOLIN, 2012, p.139).

Sabe-se que o bebê ainda em seus primeiros anos de vida, necessita de acompanhamento para frequentar o espaço, para tanto há a necessidade de preparar o espaço para receber o mesmo e seu acompanhante, sendo que estes também se tornam usuários do espaço,

[...] uma biblioteca para bebês precisa atentar para os aspectos que atendam as necessidades de seus usuários como espaço arquitetônico para o desenvolvimento das atividades, mobiliário adequado que não causem ferimentos nos bebês, locais para higiene e alimentação, cores, iluminação, entre outros itens que precisam ser vistos com atenção. (SENHORINI, BORTOLIN, 2008, p.133).

Compreendemos ainda que o espaço caracteriza-se também como propositos de múltiplas experiências que podem promover educação estética. Por educação estética entendemos a educação do sensível, ou seja, aquela que ocorre por meio das sensações e sentimentos. Acordamos que cada indivíduo é um todo integrado e não há como pensar uma educação da razão desvinculada do ser sensível, assim, “a estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investigando sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não)” da sensibilidade. (ROSENFELD 2006, p.7).

No que se refere à estesia ou em sua origem aisthesis, podemos ser aclarados,

A palavra grega em português “estesia”, aponta para o contrário de anestesia. Ocupa-se com a estética, a partir do século XVII, é lidar com o mundo sensível, isto é, com possibilidades de aprender o mundo pelas vias sensoriais, pela percepção, participando de diferentes manifestações de acontecimentos do mundo. (NEITZEL; URIARTE; CARVALHO, 2016, p.188).

Concebemos que, vivências significativas na infância podem potencializar experiências marcantes, que dão sentido as palavras e a vida. Assim, é possível contribuir com uma formação não vazia de espírito, sensibilidade e empatia, mas aberta a sentir o mundo,

Sentir o mundo ao redor e estar apto a percebê-lo, contemplando-o e refletindo sobre ele de forma a aproveitar as sutilezas tão esquecidas e vitais como **conseguir ouvir as necessidade de nosso próprio corpo e também as do outro**, poderá afastar o homem da barbárie e eleva-lo ao patamar de homem cultivador. (NEITZEL; URIARTE; CARVALHO, 2016, p.189, grifos nossos).

Faz-se necessário ressignificarmos concepções e mediarmos espaços, tempo e vivências que sobreponham o coletivo ao individualismo, construindo momentos de formação sensível, construção de saberes e relações afetivas. Assim é possível desde criança, descobrir valores necessários à vida compartilhada no mundo no qual estamos inseridos e somos parte, não apenas como receptores, mas refletindo sobre eles, “a esse processo contemplativo e reflexivo chamamos de formação sensível” (NEITZEL et al, 2016, p.189).´

É necessário acentuarmos que a educação estética não propõe uma formação do sensível desvinculada da razão, “[...] as duas legislações devem existir com plena independência, e ainda assim perfeitamente unidas” (SCHILLER, 2015, p.118), uma vez que entendemos que em uma formação integral, ambas são contempladas, mas não como um jogo em que uma se sobrepõe a outra.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que promover espaços de contato e fruição literária na infância, pode propiciar momentos de novas vivências que toquem o ser-sensível e potencializem estesia gerando experiências estéticas à criança.

Concordamos que ao propiciarmos uma formação estética desde os primeiros anos de vida, permitirá ao bebê encontros, sensações, trocas, que o capacitaram frente à vida os tornando potentes. A mediação literária permite aos bebês espaço de fala, mesmo sem expressarem oralmente palavras decodificadas, uma vez que “falamos mesmo quando não deixamos soar nenhuma palavra. Falamos quando ouvimos e lemos. Falamos igualmente

quando não ouvimos e não lemos e, ao invés, realizamos um trabalho ou ficamos à toa”. (HEIDEGGER, 2003,p.7), contudo, compreender e abrir espaço para este fato só é possível por meio de uma educação sensível, que possibilite um encontro ao interior de sensações, como no a clara Petit (2017,p.61):

Um desejo que pôde ser revelado porque alguém soube tocar essa sensibilidade primitiva, suscitar, pela voz, idas e vindas entre o corpo e pensamento, e possibilitar a recuperação, sob o texto, de um mundo interior de sensações, um movimento, um ritmo. Permitir que se entre na dança.

Ensinar a dançar, contudo, só é possível quando antes se aprendeu a dançar, portanto, conclamamos um agir reflexivo sobre nossas práticas diárias enquanto mediadores.

Considerações Finais

Consideramos que há a necessidade de ressignificarmos nossas concepções sobre o tempo, espaço e criança, uma vez que por vezes, pensamos criança apenas como corpo dócil, portanto formatável, faz-se necessário repensarmos este corpo como para além do físico, também sensitivo e sensorial, destacamos assim em uma educação estética, promovida por espaços como a bebeteca, que explorem o tempo não como legislador, mas como aliado, que realizem a mediação de textos literários que conduzam uma dança sensível pela vida,

Porque os textos agem em vários níveis – sejam eles lidos em voz alta ou ouvidos no segredo da solidão: através de seus conteúdos, das associações que suscitam, das discussões que promovem; mas também de suas melodias, seus ritmos, seu tempo. (PETIT, 2017, p.61).

Nesse sentido, procuramos evidenciar no presente estudo, como as bebetecas podem ser potentes aliadas, promovendo vivências em que o bebê possa dialogar com todos os seus sentidos de forma positiva, por meio de uma educação estética.

Referências

ESCARDÓ, Mercê. B: bebeteca. **EDUCACION y BIBUOTECA** – Edição especial, ano 11, n. 100, p. 8-10 . Associação Tilde de Educação e Bibliotecas; Madri – Espanha, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003. p. 121.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MELEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto de Moura. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. Ed. Ijuí: Unijuí. 2011.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

NEITZEL, Adair; CARVALHO, Carla; et al. **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, out. 2002, p. 237-280.

SENHORINE, Mariana; BORTOLIN, Sueli. Bebeteca: um espaço de mediação oral da literatura. In BARBALHO, et al. **Espaços e ambientes para leitura e informação**. Londrina; 2012, p. 131-155.

SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. Bebeteca: uma maternidade de leitores. **Informações & Informações**. Londrina, v.13, n.1, p. 123-139, jan./jul. 2008.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 9. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.

TRIVINOS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como a arte de governar. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.1, jan./jun. 2011, p.5-13.



PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS ARTISTAS/PROFESSORES

Maiói Cristina Werner Bacca (FURB)

Carla Carvalho (FURB)

Resumo:

O presente estudo apresenta parte da pesquisa intitulada: "De atleta a artista/professora: a arte que mantém a vida", apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, na linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação. O objetivo deste texto é refletir sobre as narrativas autobiográficas como construção da prática na formação docente de artistas. Como método de pesquisa se observa o processo histórico no percurso do desenvolvimento e profissionalização docente. É uma pesquisa autobiográfica que visa compreender o processo da constituição da identidade do artista/professor. As reflexões estão amparadas pelo referencial teórico sobre identidade docente e pesquisa autobiográfica com António Nóvoa.

Palavras-chave: Pesquisa Autobiográfica; Identidade Docente; Professor; Artista.

Introdução

Exercendo a docência no Ensino Superior, recorremos comumente a práticas pedagógicas que resgatam habilidades artísticas e carregam histórias de vida e memórias. Nossas narrativas pessoais se articulam com os saberes do cotidiano e com o saber acadêmico científico, contudo, percebemos a necessidade de ampliar os saberes de tais práticas com um arcabouço teórico consistente. Essas provocações são recorrentes no GP Arte e Estética na Educação (FURB/CNPq) que congrega artistas/professores/pesquisadores que se percebem em processos de formação docente na medida em que pesquisam enquanto fazem arte. Compreendemos no GP que faz parte da linha de Pesquisa Linguagens, Arte e Educação que esses lugares de atuação do sujeito em seus percursos se articulam na constituição de sua identidade docente.

No contexto do GP, Junqueira (2019) investigou músicos/professores nos quais percebeu que o fazer musical perpassou o percurso de formação dos jovens professores de música e a identidade artística permaneceu em sala de aula com o jovem professor, tornando as aulas um encontro musical. Neste sentido a autora afirma que há um processo de formação de Educação Estética no processo de constituição da identidade docente e na relação que este estabelece com os estudantes em escola.

Sobre formação de professores, Nóvoa (1988), desenvolve em Portugal o método autobiográfico na formação de professores, desenvolvendo estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida e autobiografias. As abordagens autobiográficas ganharam repercussão em Portugal, no ano de 1992, com o livro *Experimentos com Histórias de Vida* (NÓVOA, 1992) uma coletânea de textos organizada por Olga Von Simson (1988) na perspectiva de constituir um processo de formação de professores pela análise da história de vida.

O artista/professor que cria e recria, monta e remonta, faz e refaz a partir das tramas de suas histórias de vida, de suas narrativas e de suas vivências culturais e sociais, ressalta os aspectos formadores e fundadores de sua construção pessoal e profissional.

A problemática da pesquisa se baseia em quais fatores se relacionam na (re)construção de identidades de atleta/artista/docente, na qual, desejamos, por meio de narrativas autobiográficas, compreender esse processo de como uma artista/professora que iniciou sua vida profissional como atleta se percebe nesse percurso.

Como objetivo geral a proposta é: Investigar, por meio de narrativa autobiográfica, a (re)construção das identidades profissionais de uma atleta/artista/docente, e mais especificamente problematizar como essas trajetórias contribuem na (re)construção das identidades da atleta/artista/docente.

Desta forma acredita-se na possibilidade de análise e compreensão das histórias e memórias como propulsores no processo de transformação e formação de docentes a fim de aprofundar os conhecimentos sobre o método autobiográfico na formação de professores.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1992, p. 10)

É uma pesquisa de abordagem qualitativa que utiliza o método autobiográfico na formação de professores, utilizando a metodologia de narrativas. Ao se discutir e pesquisar sobre as histórias e memórias por meio de narrativas autobiográficas, o texto reflete sobre a construção da identidade docente e discorre acerca de ações e reações, atos e consequências, memórias e histórias que indicam atravessamentos no percurso de constituição do atleta em artista/docente, bem como seu papel na educação.

Formação Docente

Na obra intitulada *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Nóvoa e Popkewitz (1992), defendem a ideia de que nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade. Neste sentido, o autor deixa claro que não se deve separar a teoria da prática, mas sim quebrar a ideia de que para ensinar bem é preciso ter vocação sacerdotal. Ele acredita que o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior na relação com o conhecimento elaborado e apreendido ao longo da vida.

A obra *Vidas de Professores* aborda a importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino. Nóvoa (1992a), busca uma reflexão de ordem metodológica, assimilando várias utilizações possíveis das abordagens autobiográficas que no campo educativo, na área de formação de professores, não têm sido fáceis do ponto de vista prático e teórico. As histórias de vida articulam entre o pessoal e o profissional, e este estudo renova o interesse e estimula novas investigações e pesquisas que contribuem para produzir um pensamento propriamente pedagógico sobre a profissão docente.

O registro de memórias, relatos de experiências, histórias de vida e trabalho são formas e práticas transformadoras, na construção de identidades, cujo processo formativo faz com que o sujeito “caminhe para si”, para compreender e refazer percursos.

É um trabalho de sensibilidades e percepções, registro de memórias, da imaginação e de processos criativos, enfim, subjetividades alicerçadas em objetividades, no concreto da vida e da “experiência”, possibilitando o conhecimento de si e do outro, bem como, as condições materiais, histórico-sociais e culturais nas quais está situado.

A relação entre a maneira de ser com a maneira de ensinar, possibilita a obtenção das condições necessárias para que os professores possam enfrentar os desafios educativos. Segundo Nóvoa (1997, p. 38) criar possibilidades que construam um “saber emergente da prática que não negue os atributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta”.

Em uma reflexão crítica sobre a sua utilização, a formação docente passa por um processo de investigação, diretamente articulado com as práticas educativas. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1999, p. 27).

O registro de memórias por meio de narrativas autobiográficas como metodologia, conduzem as reflexões sobre a si, sobre o mundo social, cultural e histórico, e também como elemento constituinte na formação profissional, funcionando de forma eficaz no alargamento do autoconhecimento. Ao sistematizar sua trajetória de vida o sujeito organiza para si um percurso de formação, de experiência vivida e sentida, possibilitando avaliar escolhas e tomadas de decisões, bem como traçar um projeto de vida.

A percepção, a imaginação, a sensibilidade e a criação por meio da linguagem provocam um aprofundamento das subjetividades e, através da percepção, o sujeito compreende como seu modo de ser, sentir, agir e fazer no mundo são construídos e em que medida podem afetar e condicionar suas escolhas, dificuldades, seus limites e possibilidades em seu modo de ser professor.

O tema identidade docente apresenta a concepção de autonomia do professor sobre a profissão. A identidade do professor está ligada ao ofício de ser mestre. “Essa identidade não é dada, ao contrário, é construída tanto pelo indivíduo ao longo da sua vida, como pelo coletivo de profissionais de uma determinada categoria de trabalhadores” (ROMANOWSKI, 2007, p. 16).

Recordar e reconstruir memórias pode-se considerar um ato político, ético e estético do ponto de vista filosófico, além de proporcionar sentimento de pertencimento e enraizamento o que garante dignidade àquele que rememora. Sua cultura renasce e ressignifica conferindo ao sujeito que narra o sentimento de “ter uma história”, uma prática democrática a qual garante o direito à cidadania.

A constituição identitária de um profissional se dá tanto por questões objetivas quanto subjetivas, a origem familiar e lugar nela ocupado; nível e processo de escolarização alcançado; trabalho; relações sociais estabelecidas com terceiros; classe social; relação com a transcendência; nacionalidade/naturalidade e estado civil interferem conjuntamente com questões acadêmicas na formatação da identidade de uma pessoa (MACHADO, 2013, s/p.)

É possível compreender as narrativas autobiográficas como método de investigação através de dois direcionamentos: o estudo da constituição e da análise de fontes autobiográficas e o estudo das tradições discursivas referentes aos diferentes modos de autobiografar. O objetivo é compreender aspectos históricos, sociais, cognitivos, multi e interculturais, institucionais da formação e da profissionalização docente através das trajetórias de vida, neste caso, por meio da arte. Essas são direções em desenvolvimento, cujo interesse é aprofundar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa autobiográfica que dá sequência ao movimento das histórias de vida em formação aqui perpassada pela formação de uma artista/professora.

Considerações Finais

Durante a realização deste trabalho, me questiono sobre sua finalidade, sobre qual a relevância no estudo deste tema e para quem se destinaria. Porque falar sobre construção de identidade docente, narrativas autobiográficas, histórias e memórias? Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, concluo esta etapa com algumas reflexões que me auxiliam a traçar rotas e estratégias, e a definir a abordagem dessa investigação.

Em seu artigo *Corpos Inabitáveis: Errância, Filosofia e Memória*, Eugenia Vilela (2001) afirma que "A educação é uma forma de construir mundos. O pensamento é uma cartografia do tempo e do espaço, a compreensão é a espessura dos lugares [...] fundamental recuperar o acontecimento com objeto de pensamento", colocar este pensamento em ação é possível e necessário, quando se propõe e se estimula o registro das memórias. A autora afirma que sem memória o homem é fantasma de sua condição de liberdade e da possibilidade de exercer essa liberdade, seria sempre estrangeiro em sua condição, condenado a um eterno presente, sem a possibilidade de ser ou de ter realizado, sonhado ou vivido; e assim permitir lembrar, ter memória, ser e estar no mundo. Desse modo, é no campo da memória que se dá a compreensão de si mesmo e o resgate de suas raízes, suas histórias, suas experiências; onde os sujeitos se diferenciam exercendo a liberdade de tornarem-se únicos e fazerem suas próprias escolhas.

Percebe-se nas pesquisas autobiográficas que o professor se torna sujeito e objeto de sua própria formação. Como afirma António Nóvoa (2002, p. 27), ao refletir e escrever sobre suas vidas, eles enfrentam o dilema de "reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada", eles devem "saber analisar e [...] analisar-se". Isso porque o conhecimento profissional consiste não só num "conjunto de saberes e de competências", mas também na "sua mobilização numa determinada ação educativa", que exige uma "análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações" (NÓVOA, 2002, p. 41). Nesta perspectiva encontramos um contraponto entre o caráter técnico do ensino e a maneira fragmentada de tratar a relação da pessoa com os saberes e consigo mesma.

Referências

JUNQUEIRA, M. L. **A escola como palco de formação: experiências que compõem o músico-professor.** 188 p. Dissertação de Mestrado (Educação) - Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2019.

MACHADO, T. M. R. **Memorial infame, mas útil**. Anais... VI SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDE E V COLÓQUIO INTERNACIONAL. Ano da publicação: 2013. Disponível em: <http://norte-da-historia.blogspot.com.br/2013/01/memorial-infame-mas-util.html>. Acesso: 05 set. 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde. 1988.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992a.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1992b.

NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa: Educa. 1992.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Ivani C. Arantes (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n 1, jan./jun, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

VILELA, Eugênia. **Corpos inabitados. Errância, filosofia e memória**. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 233-253.



A EDUCAÇÃO COMPARADA E SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DA GÊNESE AO SÉCULO XXI¹

Taiani Vicentini (FURB)
Adolfo Ramos Lamar (FURB)

Resumo:

O presente trabalho forma parte de uma dissertação de mestrado em andamento que se situa no Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação – Educogitans no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e no Observatório de Estudos Comparativos em Educação (OIECE). A temática deste trabalho é a Epistemologia da Educação Comparada (EC). O objetivo é abordar o desenvolvimento histórico e epistemológico EC da sua gênese até o século XXI. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa e bibliográfica. Os autores base foram: Goergen, Lourenço Filho, Ferreira, Kazamias, Carvalho. A gênese do campo da EC foi influenciada por uma Epistemologia Positivista. No século seguinte, o campo foi influenciado por outras vertentes teórico-metodológicas: Abordagens Funcionalistas, Críticas e Sócio-Históricas. Atualmente, o campo apresenta uma diversidade metodológica e epistemológica e caminha para uma renovação dos seus estudos. O campo parece se situar entre o modernismo e o pós-modernismo. Conclui-se que a Educação Comparada foi atravessada por diversas Epistemologias o que reforça a crítica de Goergen realizada no início da década de 1990 de que a Educação Comparada estava sendo sem as devidas reflexões teóricas. Essa diversidade epistemológica influi diretamente nos métodos de comparação e consequentemente nos objetivos do campo.

Palavras-chave: Educação Comparada; Epistemologia.

Introdução

A Educação Comparada, como o nome sugere, trata aspectos da Educação em perspectiva comparada. Lourenço Filho, Monarcha e Lourenço Filho (2004), afirmam que a Educação Comparada designa um certo ramo de estudo que se caracteriza pelo processo de observação que utiliza, pois, seu objeto de estudo são os sistemas nacionais de ensino. O autor Kazamias (2012b, p. 58), por exemplo, define a Educação Comparada como “uma *episteme* explicativa/interpretativa que busca compreender e interpretar a forma como os sistemas nacionais de educação desenvolveram-se para ser o que são”.

Os primeiros esboços metodológicos da Educação Comparada são atribuídos ao pedagogo francês Marc-Antoine Jullien de Paris em 1817 (GOERGEN, 1991). A Educação Comparada, a partir desses primeiros esboços foi influenciada por diversas Epistemologias o que contribuiu para a sua diversidade metodológica, sua pluralidade de objetos e objetivos e seus marcos de referência para a comparação, isso contribuiu para que o campo fosse permeado por tensões.

¹ Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

O objetivo deste trabalho é abordar o desenvolvimento histórico e epistemológico da Educação Comparada da sua gênese até o século XXI pois, isso permite vislumbrar as influências sobre a constituição do campo e suas prospecções para o século XXI. Para cumprir com o objetivo proposto, foram realizados levantamentos bibliográficos a respeito da história da consolidação do campo tendo por base os autores Goergen (1991) Lourenço Filho, Monarcha e Lourenço Filho (2004), Ferreira (2008), Kazamias (2012a; 2012b), Carvalho (2014). O presente trabalho é composto pela Introdução, seguida da metodologia, da discussão dos dados e das considerações finais. Por fim, será apresentado as referências utilizadas para consecução deste trabalho.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza por ter uma abordagem qualitativa, ou seja, possui “uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais” (RICHARDSON; PERES, 2014, p. 90). A delimitação da pesquisa, de acordo com Gil (2010) considera o ambiente em que os dados são gerados. Desse modo, cabe explicitar que o referido trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica, pois faz uso de fontes secundárias, abrangendo toda a bibliografia que já se tornou pública em relação ao tema de estudo. Marconi e Lakatos (2011) consideram que as fontes bibliográficas variam podendo ser compostas por livros, pesquisas, monografias, teses, publicações avulsas e etc. Para esse trabalho, foram utilizados livros e artigos sobre a temática de acordo com as subseções do referencial teórico.

As Fases da Educação Comparada

Fase Descritiva

A denominação dos estudos comparativos, assim como seus primeiros esboços metodológicos são atribuídos ao pedagogo francês Marc-Antoine Jullien de Paris que em 1817 publicou um pequeno livro com os métodos e tarefas dessa nova ciência (GOERGEN, 1991). Jullien acreditava que por meio da comparação a Educação deveria se tornar positiva como as outras ciências. Os fatos e observações deveriam ser organizados em tabelas analíticas que seriam mais facilmente comparáveis com o intuito de inferir princípios e regras à Educação (JULLIEN, 1947). Com os ideais de Jullien e seu livro, a Educação Comparada ficou comprometida com uma Epistemologia positivista, tendo por objetivo construir uma ‘Ciência Geral da Educação’.

No século XIX, Goergen (1991) afirma que espalhou-se entre os pedagogos o interesse pelas viagens a outros países com o intuito de elaborar relatórios sobre a Educação. Esse interesse de que os relatórios pudessem contribuir para a melhoria dos sistemas de ensino demonstra o caráter reformista da Educação Comparada. Os relatórios publicados tinham por objetivo conhecer como se organizava o ensino em países tidos como desenvolvidos, o que na visão de Ferreira (2008) denuncia um interesse político imediatista.

Ainda nesse período o campo da Educação Comparada consolidou algumas de suas controvérsias sobre a identidade da disciplina, polarizada entre as análises micro e macro, os acadêmicos e os especialistas, métodos qualitativos e quantitativos (MADEIRA, 2010), o local e o global (MALET, 2004) e o fato de que os Estados-nação foram tomados como unidade de análise, comparação e marco de referência (CARVALHO, 2013; 2014).

Frente a isso, a Educação Comparada foi se desenvolvendo sendo marcada pelas questões sociais que foram se apresentando e pelas diferentes perspectivas e ênfases teóricas que foram dividindo os estudiosos. Desse modo, a Educação Comparada se constitui como um campo complexo, sendo seu objeto, enfoque e métodos, temas recorrentes na sua trajetória histórica (CARVALHO, 2013; 2014).

Fase Interpretativa

Essa fase tem como grande precursor Michel Sadler pois este acreditava que a Educação deveria ser compreendida na sua relação com sistemas sociais e culturais mais amplos, dar importância à tradição dos sistemas de ensino como forma de melhor compreender o seu próprio sistema (FERREIRA, 2008). Na visão de Sadler, a Educação Comparada contribuiria para a melhoria do sistema educativo de um país, mas não no sentido de imitar ou transpor práticas educativas, para Sadler, era necessário compreender o sistema educativo do país, através de um estudo dos fatores e das forças que determinam e condicionam os sistemas educativos em geral (FERREIRA, 2008).

Sadler influenciou outras abordagens e outros comparatistas, dentre eles Isaac Kandel, Friedrich Schneider, Nicholas Hans; Joseph A. Lauweris. De modo geral, essa fase mostrou que os sistemas nacionais de educação eram consequências de eventos particulares, fatores e tradições sociais, econômicas, culturais e políticas, os autores dedicaram-se mais à interpretação/explicação de fenômenos educacionais particulares, localizados no tempo e no espaço. As unidades de análise de estudo e de análise comparados desse período são fortemente marcadas pelo Estado-nação considerando o nacionalismo, as tradições nacionais, as ideologias políticas nacionais e o caráter nacional como fatores determinantes (KAZAMIAS, 2012b).

A Abordagem Interpretativo-filosófica é representada pelos autores Isaac Kandel e Nicholas Hans, dois grandes importantes comparatistas da primeira metade do século XX. Isaac Kandel interessou-se pelas causas que possibilitam os fatos educativos. No estudo dessas causas, Kandel deu enfoque especial aos fatores históricos. Para compreender os sistemas educacionais, na visão de Kandel, era necessário levar em consideração as forças políticas, sociais, culturais, e o caráter nacional (FERREIRA, 2008; CARVALHO, 2014). Nicholas Hans também deu ênfase aos aspectos históricos. Hans fez uso também da sociologia para compreender os fatores externos à escola, que em sua opinião, eram decisivos na compreensão da configuração dos sistemas de ensino (CARVALHO, 2014). Para Hans (1971) enumerou cinco fatores que definissem uma nação ideal: (i) unidade de raça, (ii) unidade de religião, (iii) unidade de língua, (iiii) unidade de território e (iiiii) soberania política.

A Abordagem Interpretativo-antropológica pode ser representada pelo autor alemão Friedrich Schneider. Schneider deu grande importância aos elementos históricos para a comparação. Em sua perspectiva, era necessário analisar os diversos fatores que configuravam um sistema educativo: espaço geográfico, caráter nacional, cultura, ciência, filosofia, estrutural social e política, história, religião, economia, as influências estrangeiras e as influências da evolução da Pedagogia (FERREIRA, 2008)

A abordagem Interpretativo – filosófica é representada por Joseph A. Lauweris. Apesar da ênfase dada aos aspectos filosóficos, Lauweris não desejou que a Educação Comparada excluísse outros pontos de vista. Para ele, as outras abordagens eram também importantes, desde que ficasse a cargo da abordagem filosófica a síntese crítica que daria a cada uma das outras disciplinas o lugar exato da sua contribuição (FERREIRA, 2008).

Frente ao exposto, nota-se que a Fase Interpretativa representou uma pequena virada nos estudos de Educação Comparada. É nessa Fase que os aspectos culturais e sociais começam a ter relevância para a comparação. Essa relevância reflete uma abordagem metodológica mais próxima da dita qualitativa, pois enfatiza a importância de considerar aspectos particulares e culturais na comparação, indo na contramão dos ideais propostos por Jullien.

Por mais que essa fase represente uma virada nos estudos comparativos nota-se ainda uma forte presença da referência do Estado-Nação, do caráter nacional e da perspectiva da nação ideal que permeia esse período. Os comparatistas desse período deram grande ênfase aos aspectos culturais como um todo organizado dentro de uma unidade de comparação, ou seja, dentro do Estado-nação. De acordo com Lamarra, Mollis e Rúbio (2005) as publicações de Michael Sadler possuíam uma perspectiva mais analítica e explicativa do que os estudos da fase anterior que eram eminentemente quantitativos, no entanto os comparatistas dessa fase interpretativa não pararam de explicar a dinâmica da educação e da sociedade através de a identificação de fatores e forças culturais relacionados ao caráter nacional dos fenômenos educacionais.

Fase da Comparação Complexa

Durante o século XX, entre as duas grandes, se observa a sistematização do campo da Educação Comparada. Após a Segunda Guerra Mundial houve um empenho em elaborar novos e mais 'seguros' procedimentos da investigação comparada, assim como definir seus temas, objetivos e objetos (CARVALHO, 2014).

A partir dos anos 1960, por conta do desenvolvimento político, econômico e intelectual que envolveu a emergência de novos Estados e a construção de sua cultura política e economia viável, a ênfase na reconstrução das antigas Nações sob princípios mais democráticos de Estado e de bem-estar social, e os avanços da tecnologia, das ciências sociais e naturais contribuíram para uma crise de identidade da Educação Comparada (KAZAMIAS, 2012a). A fase interpretativa foi considerada por autores da década de 1960 como uma fase pré-científica (KAZAMIAS, 2012a), pois, aqueles comparatistas eram "humanistas, não cientistas; criteriosos; qualitativos, não quantitativos; subjetivos, não objetivos" (NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 188).

Percebe-se assim que, nesse período, as abordagens quantitativas eram consideradas como científicas enquanto que as qualitativas, mesmo que criteriosas, não demandavam critérios de cientificidade. Por conta disso, as tentativas de renovação da Educação Comparada, resultaram em abordagens bastante diversificadas. O autor Ferreira (2008) classificou o período da comparação complexa em quatro abordagens, a positivista, a de resolução de problemas, a crítica e a sócio histórica.

A Abordagem positivista compreende o período da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos 60. Sob influência do funcionalismo de base positivista, a Educação Comparada procurou alcançar uma melhor compreensão das complexas inter-relações entre educação e sociedade com o intuito de contribuir para a democratização da educação, a modernização e a transformação econômica e social (BONITATIBUS, 1989). Tempo depois, a perspectiva funcional-estruturalista passou a influenciar o campo. De acordo com essa perspectiva, as instituições educacionais teriam uma estrutura e desempenhariam uma ou mais funções, estabelecendo um relacionamento entre elas (estrutura/função) e com as outras instituições sociais (FERREIRA, 2008). Para o autor Kazamias (1965 apud FERREIRA, 2008) a Educação Comparada, sob a égide dessa

perspectiva, tinha por objetivo descobrir as funções que as escolas desempenhavam em cada país, tendo em vista que as escolas eram estruturas sociais.

Bereday foi outro comparatista sob influência dessa perspectiva, no entanto, Bereday não rejeitou a abordagem interpretativa como um todo. Ele estabeleceu um tipo de ponte entre a fase interpretativa e sua abordagem metodológica (MATTHEOU, 2012). Harold J. Noah e Max A. Eckstein (1969), por sua vez, faziam uso de uma variante da abordagem estrutural-funcionalista. Eles possuíam um enfoque empírico-quantitativo (CARVALHO, 2014). Nesse enfoque, os estudos comparativos propunham alcançar um nível explicativo rigoroso, capaz de estabelecer relações causais entre fenômenos educativos e sociais por meio de uma análise científica, assente numa formulação e comprovação de hipóteses e na quantificação e controle da investigação (FERREIRA, 2008).

A Abordagem de resolução de problemas tem como representante mais conhecido Brian Holmes. Este autor acentuou “a necessidade de ver claramente os problemas, formular hipóteses, realizar pesquisas empíricas, preparar testes e experimentos, analisar a interpretar dados” (GOERGEN, 1991, p. 10). Ou seja, essa abordagem parte de problemas educativos específicos que existem nas diversas sociedades e procura encontrar as melhores soluções (FERREIRA, 2008).

Como alternativa a abordagem funcionalista, a Abordagem Crítica surgiu tendo por base a Teoria da Dependência e a Teoria da Reprodução (CARVALHO, 2014). Os discursos críticos, tendo por base essas teorias, rejeitaram por completo as abordagens ligadas ao funcionalismo estrutural. Sob a influência da Teoria da Dependência, a Educação deixou de ser agente de desenvolvimento e de modernização e passou a ser um instrumento de dominação e subordinação dos países desenvolvidos sobre os subdesenvolvidos – ou emergentes, e de uma classe social sobre a outra (CARVALHO, 2014).

Nesse período, os Estudos de Educação Comparada assumiram diversas abordagens metodológicas. De um lado há uma abordagem macrosociológica, na qual acredita-se que a Educação deveria ser analisada em sua interseção com as relações capitalistas internacionais. Nesse enfoque, surgem as críticas aos organismos internacionais e as influências destes na formulação de políticas educativas (CARVALHO, 2014). Do outro lado, há uma abordagem que se centra apenas nos contextos nacionais, propondo estudos da cultura local, regional, das minorias étnicas, aspectos intra-escolares e intra-classes. Ao invés de comparar países em suas dimensões sociais e políticas, optam pelo que se ensina nas escolas e nas experiências escolares das minorias. Esses estudos chamam a atenção ainda para a imposição de modelos estrangeiros, que são realizadas por meio de programas de ajuda, de cooperação e de assistência técnica e financeira oferecidos pelas organizações internacionais (CARVALHO, 2014).

A partir da década de 1990, a Abordagem Sócio-Histórica começou a se estruturar pois, alguns comparatistas começaram a perceber que a “complexidade da realidade não se compadecia com abordagens que se circunscreviam na procura da explicação única, objetiva e neutra” (FERREIRA, 2008, p. 134).

Para Novoa (2000 apud FERRER, 2002), essa abordagem visa considerar o mundo como um texto e procura compreender como os discursos formam parte dos poderes que partem e dividem os homens e as sociedades e como confirmam situações de dependência e lógicas de discriminação. Para Schriewer (2002 apud FERRER, 2002) todos os estudos comparados necessitam de um pensamento relacional, sendo que esse pensamento relacional se caracteriza no processo de comparação. Existem dois tipos de pensamento

relacional que se configuram por meio de uma comparação simples (se observa a relação entre fatos observáveis) e uma comparação complexa (se observa a relação entre as relações). O referido autor defende o enfoque da comparação complexa, pois, para ele, o comparatista deve se afastar da comparação simples que visa apenas uma comparação linear e adentrar na complexidade das análises do discurso, das ideias, das relações múltiplas.

Nesse período, nota-se uma ênfase nas pesquisas comparativas principalmente pelos organismos internacionais. A Fase da Comparação Complexa apresenta uma diversidade metodológica e epistemológica. Nota-se que esse período inicia com uma ênfase dada as abordagens que tem por objetivo descrever a relação entre estrutura e função e descobrir as funções que as escolas desempenhavam em cada país, usando técnicas e abordagens advindas das ciências naturais. Posteriormente, nesse mesmo período, essas abordagens começam a ser críticas e as abordagens e métodos passam a considerar as especificidades locais, além de não se prenderem tanto ao Estado-Nação como referência de comparação, mas passam a considerar contextos (intra) nacionais e regionais como marco de referência para a comparação.

A Educação Comparada no Século XXI

Nessas duas primeiras décadas do século XXI a Educação Comparada vem apresentando uma diversidade metodológica e epistemológica e caminhando para uma renovação dos seus estudos. Isso vem acontecendo por conta dos impactos da globalização no campo das Ciências Sociais, da Educação e conseqüentemente no campo da Educação Comparada.

Embora seja difícil atribuir predominância a algumas correntes nessas duas primeiras décadas, existe nitidamente uma competição entre abordagens teóricas convergentes e divergentes em virtude da tensão generalizada entre modernismo e pós-modernismo (MITTER, 2012, p. 123). A entrada das abordagens teóricas pós-modernas na Educação Comparada apresenta maior ênfase no século XXI, no entanto, Ferrer (2002) anuncia essa tendência já no final dos anos 1990.

Para o autor Watson (1998 apud FERRER, 2002), a Pós-Modernidade marca uma visão da sociedade atual e por isso tem implicações na Educação Comparada, pois, a Pós-Modernidade critica veemente as metanarrativas. Para o autor Paulston (1999 apud FERRER, 2002) a aplicação dos princípios da Pós-Modernidade à Educação Comparada tornaria os comparatistas mais reflexivos.

Ferrer (2002) elenca ainda a Teoria do Pós-Colonialismo como um aporte para a Educação Comparada. O autor enfatiza que a Teoria do Pós-Colonialismo, assim como as Teorias Pós-Modernas, também critica as metanarrativas. No entanto, a Teoria Pós-Colonial visa superar os posicionamentos etnocentristas e aborda questões como a raça, a cultura, a identidade.

Existem aspectos da pós-modernidade e da teoria pós-colonial que têm sido criticados por um grande número de acadêmicos. A Teoria Decolonial critica veemente a Pós-Modernidade e sua vocação relativista. Para os autores Mignolo (2003; 2005), Dussel (1993) dentre outros, a Teoria Pós-Moderna critica a Modernidade a partir da própria Modernidade e não contempla em sua crítica o lado obscuro da Modernidade que é a Colonialidade. Do mesmo modo, os autores citados afirmam que a Teoria Decolonial inspirou suas reflexões nos aspectos da pós-modernidade e da teoria pós-colonial, no entanto, se distanciaram destas na medida em que as teorias pós-modernas e pós-

coloniais não contemplam em suas críticas a colonialidade e o colonialismo implícito nos critérios de racionalidade e cientificidade, ou quando fazem no caso da Teoria Pós-Colonial, não apresentam uma ruptura adequada com os autores europeus

Considerações Finais

O referido trabalho teve por objetivo abordar o desenvolvimento histórico e epistemológico da Educação Comparada da sua gênese até o século XXI. Frente a isso, notou-se que a gênese do campo da Educação Comparada em 1819 foi influenciada por uma Epistemologia Positivista que tinha por intuito criar uma 'Ciência Geral' da Educação.

Na sequência, os esses estudos comparativos se caracterizaram pelas viagens de Pedagogos ao exterior para produzir relatórios sobre a Educação em outros países. Na virada para século XX a Educação Comparada adentrou em uma fase Interpretativa. Nessa fase, os comparatistas acreditavam que um sistema de ensino não poderia ser facilmente transportado de um lugar ao outro, pois as causas sociais influíam diretamente no sistema de ensino.

Na sequência, devido as duas Grandes Guerras Mundiais, a Educação Comparada passou por uma fase denominada de Comparação Complexa pois o campo foi atravessado por diversas epistemologias, dentre elas: Epistemologias Funcionalistas, Abordagens Críticas e Abordagens Sócio-Históricas. No século XXI, nota-se que o campo da Educação Comparada apresenta uma diversidade metodológica e epistemológica e caminha para uma renovação dos seus estudos. Existe uma competição entre abordagens teóricas convergentes e divergentes em virtude da tensão generalizada entre modernismo e pós-modernismo. Além disso, nota-se que as Teorias Pós-Coloniais e a Teoria Decolonial apresentam pressupostos para a renovação dos estudos comparativos.

Conclui-se desse modo que a Educação Comparada ao longo do seu desenvolvimento foi atravessada por diversas Epistemologias o que reforça a crítica de Goergen (1991) realizada no início da década de 1990 de que a Educação Comparada estava sendo usada sem as devidas reflexões teóricas. Essa diversidade epistemológica influi diretamente nos métodos de comparação e conseqüentemente nos objetivos do campo.

Referências

- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**. Conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- CARVALHO, E. J. G. de. Reflexões sobre a importância dos Estudos de Educação Comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 416-435, set 2013.
- CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan/June, 2014.
- DUSSEL, E. **1492**: O encobrimento do outro. A origem do 'mito da Modernidade'. Conferências de Frankfurt. Petropolis: Vozes. 1993

- FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008
- FERRER, F. **La educación comparada actual**. Barcelona: Ariel. 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOERGEN, P. L. Educação Comparada: Uma disciplina atual ou obsoleta? **Revista Proposições**, vol. I, 2, nº 3, dez. 1991.
- HANS, N. **Educação comparada**. 2. ed. Sao Paulo: Ed. Nacional, 1971. x, 480p. (Atualidades pedagógicas, v.79). Tradução de: Comparative education.
- JULLIEN, M.-A. **Esboço de uma obra sobre a pedagogia comparada**. Coimbra: Atlantida, 1947.
- KAZAMIAS, A. M. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas históricos- - filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. In: **Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectiva**. Volume 1. Org. COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M; UNTERHALTER, E. Brasília: UNESCO, CAPES, v. 2. 2012a.
- KAZAMIAS, A. M. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: **Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectiva**. Volume 1. Org. COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M; UNTERHALTER, E. Brasília: UNESCO, CAPES, v. 2. 2012b.
- LAMARRA, N. F.; MOLLIS, M.; RUBIO, S. D. La Educación Comparada em América Latina: Situación y desafíos para su consolidación académica. **Revista Española de Educación Comparada**, nº 11, p. 161-187, 2005.
- LOURENÇO FILHO, M. B.; MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. **Educação comparada**. 3. ed. Brasília, D.F: Inep-Mec, 2004. 250 p, il. (Coleção Lourenço Filho, 7).
- MADEIRA, A. I. O Campo da Educação Comparada: Do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In: **Educação Comparada: Rotas de Além-Mar**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 105-135
- MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.
- MATTHEOU, D. O paradigma científico na educação comparada. In: **Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectiva**. Volume 1. Org. COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M; UNTERHALTER, E. Brasília: UNESCO, CAPES, v. 2. 2012.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003

MIGNOLO, W. D. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Clacso, 2005.

MITTER, W. Educação Comparada na Europa. In: **Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectiva**. Volume 1. Org. COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M; UNTERHALTER, E. Brasília: UNESCO, CAPES, v. 2. 2012

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Towards a science of comparative Education**. Toronto: The MacMillan Company, 1969

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2014.



(RE)INVENTANDO NARRATIVAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS SENSÍVEIS COM A INFÂNCIA¹

Luiza Corrêa Cunha (UNIVILLE)
Silvia Sell Duarte Pillotto (UNIVILLE)

Resumo:

O artigo (Re)inventando narrativas: práticas educativas sensíveis com a infância é parte integrante da pesquisa em andamento do Programa de Pós Graduação (Mestrado em Educação) da Universidade da Região de Joinville (Univille) e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). O artigo tem como objetivo pensar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas nas práticas de contação e leitura de histórias com crianças. Também o de entender essas práticas educativas não somente como recursos pedagógicos, mas sobretudo, como fruidoras de processos inventivos. Os fundamentos teóricos/conceituais relacionados a práticas educativas, narrativas, contação e leitura de histórias são subsidiados pelos autores: Freire (1980 - 2013); Yunes e Pondé (1989); Machado (2004); Meira e Pillotto (2010); Busatto (2012); Miranda e Morais (2015); Cunha e Carvalho (2017). Como abordagem metodológica, a pesquisa tem o viés das narrativas em Benjamin (1994); Clandinin e Connelly (2015); Souza, Martins e Tourinho (2017). A pesquisa de campo, trazida nesse artigo foi realizada na turma do Pré "B" do Colégio Univille, em Joinville - SC. Com a finalização da pesquisa de campo e nossas impressões iniciais, foi possível a construção desse artigo, que poderá contribuir para a reflexão sobre as experiências sensíveis das narrativas, da contação de histórias e práticas educativas na infância.

Palavras-chave: Práticas educativas; Narrativas; Infância.

Introdução

A educação tem papel fundamental a humanização, na liberdade e na emancipação dos sujeitos, sendo essa área um campo repleto de possibilidades também, para além da sala de aula e dos muros da escola. Freire (1980) dizia que a educação deveria contribuir para que o homem passasse de homem-objeto para homem-sujeito.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (FREIRE, 1980, p. 57).

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É partindo desta ideia de educação, que esse estudo teve como centro práticas educativas que despertassem a sensibilidade e a criticidade das crianças, que as afetassem e as possibilitassem ampliar suas formas de pensar e ver o mundo.

Por que pesquisar *com* crianças? Porque suas narrativas são significativas e pouco escutadas. Esse é um processo que ocorre muito antes de 1960, da pouca valorização do 'dizer' da infância. Após esse período, com alguns marcos históricos no Brasil como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, "[...] o interesse em desenvolver pesquisas *com* crianças, tem crescido substancialmente. Em todo o desenrolar do século XX foi possível promover concepções sobre o que é a infância" (FILHO; PRADO, 2011, p. 01) nas pesquisas brasileiras. Mas será mesmo que essas pesquisas estão para além do olhar do egocêntrico do adulto, pensando nas vozes das crianças e no contexto de suas infâncias?

Nosso estudo/pesquisa não é sobre crianças somente, e sim, *com* crianças, sendo elas coautoras de todo o processo de investigação e inventabilidade. Cunha e Carvalho (2017, p. 25) afirmam que as crianças "[...] têm compromisso com o seu imaginário e com suas formas singulares e enviesadas de mostrarem seus mundos". Ainda de acordo com as autoras:

É importante evitar que as ações pedagógicas estejam sustentadas em temas adultos a serem registrados pelas crianças, mas, sim, temas originários das experiências e vivências infantis, para que seus saberes possam vir à tona, desencadeando-se processos imaginativos (CUNHA; CARVALHO, 2017, p. 24).

Pensando na constituição dos sujeitos humanizados de Freire (1980) e no estudo/pesquisa *com* crianças as considerações de Agamben (2008) e Larrosa (2016) nos provocam a entender a necessidade das experiências na Educação Infantil, sob o ponto de vista dos processos de aprendizagem e práticas educativas/sensíveis na infância.

De acordo com Agamben (2008), a origem da experiência é a infância, é na infância que a história dos seres humanos inicia. Com a linguagem é possível traduzir o 'eu penso' dos sujeitos. Só com a linguagem é que o sujeito se constitui como ser pensante e de subjetividade. "A infância é a origem da linguagem, e a linguagem é a origem da infância" (AGAMBEN, 2008, p. 59). Ou seja, as crianças passam da fase inicial sem a linguagem, intitulada pelo autor como 'infância', para a fase de maturidade, conhecimento de si e do seu contexto, com linguagem, intitulada por Agamben (2008) como 'experiência'. Considera-se as práticas educativas realizadas em nosso estudo/pesquisa como experiência porque, conforme Larrosa (2016, p.18): "[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Portanto, ao inserir a criança como coautora e participe dos processos educativos, o que nos acontece nos (trans)forma e nos tornam outros.

Buscamos pensar para além da pergunta mais comum nos espaços escolares após as histórias: o que vocês acharam do livro? Dando mais liberdade para as crianças expressarem seus pensamentos, Desse modo, Machado (2004, p. 28) destaca que:

Do ponto de vista pedagógico, do trabalho com as crianças, acredito que o importante não é querer saber qual o efeito que os contos tradicionais exercem sobre cada criança, ou mesmo "querer produzir um tal efeito", e sim entender que para cada uma delas aquela história traz a oportunidade

de organizar suas imagens internas em forma que faz sentido para ela naquele momento. É como se ela pudesse passar pelo reino das possibilidades de significar, reinventando para si mesma sua história naquele momento. E esse passeio pode ensinar sobre a aventura humana no domínio do imaginário.

Se observarmos bem, as crianças, quando estão com seus pares, atribuem suas oportunas regras às brincadeiras. Por isso, nas instituições educacionais os docentes, gestores e comunidade escolar precisam valorizar os feitos do público infantil, suas falas nas rodas de conversa, seus desenhos no canto das folhas, seus modos de interagir uns com os outros.

As crianças dão significações a tudo em sua volta, expressam suas visões diante da política, das relações familiares e relações com os colegas de turma. São sujeitos em constante constituição, com vontades, desejos e anseios.

Nas práticas educativas sensíveis por nós desenvolvidas, deu-se crédito as crianças e suas relações com a contação, mediação e leitura de histórias, que fazem parte do cotidiano infantil, contribuindo para os seus processos cognitivos e sensíveis.

De acordo com Busatto (2012) contar histórias contribui para formar leitores, para fazer da diversidade cultural um fato, para valorizar as diferentes etnias, para manter a história viva, para sensibilizar e para mobilizar o imaginário infantil. Além disso, quando as crianças escutam histórias, percebem-se nos personagens, e a partir disso, constroem suas identidades, baseadas nos retratos das narrativas e representações de nossa sociedade.

A literatura oportuniza a criança a liberdade para ela ser o que quiser, instigando-a a criar livremente. "Acreditamos, pois, que a leitura literária possa contribuir para a emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e que não faz apelo crítico" (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 32).

Para que efetivamente tenhamos leitores assíduos, críticos e sensíveis, é preciso que as crianças estejam inseridas em um contexto de literatura. Por isso, a fundamental tarefa do professor de Educação Infantil, que apresenta os livros às crianças, contando histórias e provocando a imaginação, bem como a interação com o outro e com o mundo, seja real ou imagético. De acordo com Yunes e Pondé (1989, p. 60) "[...] o hábito da leitura se forma 'antes' mesmo do saber ler - é ouvindo histórias que se 'treina' a relação com o mundo."

Contar histórias é uma prática muito antiga, nossos antepassados necessitavam contar suas histórias, para que os seus ensinamentos fossem compartilhados de geração para geração. As histórias são um modo de manter vivos pensamentos e ações de outras proles, que influenciam direta ou indiretamente na educação e atitudes do cotidiano. Com as histórias, as crianças podem aprender, e construir saberes e significados, inseridas em seu entorno. De acordo com Miranda (2015, p. 09):

[...] contar histórias é uma arte ancestral, cujo fascínio sobre o ser humano permanece, ao longo do tempo, colaborando para a consolidação do imaginário coletivo e enredando narradores e ouvintes de uma mesma trama. Desde a infância e por toda a vida, ela faz parte da construção da identidade e da afetividade. Neste sentido, a fabulação nos possibilita experimentar o prazer de perceber o mundo e a existência por meio de representações que nos levam a conhecer outras realidades, e a refletir,

transcender e desenvolver uma acuidade sobre o real, nos habilitando a percebê-lo sobre um olhar renovado.

Pouco se sabe sobre o surgimento da contação de história efetivamente, pois ela existe antes mesmo do registro escrito e impresso da literatura infantil, como mediação cultural dos saberes da humanidade. Com a disseminação da contação de história em todo o mundo, percebe-se o quão necessária e valiosa a prática é para a sociedade. Miranda (2015, p.09) mais uma vez afirma que:

[...] hoje a arte da narrativa permanece extremamente viva em culturas de povos como indígenas, africanos, asiáticos e árabes. Esse papel ressalta o papel capital que os contadores de história sempre ocuparam na formação das sociedades, uma vez que, detentores da sabedoria coletiva, eram e são os porta-vozes da memória, das tradições e do imaginário dos grupos nos quais se inserem.

A contação de história é uma prática que vai além da codificação e decodificação das letras, está intrinsecamente ligada à sensibilidade, despertando o sentir, o ser e o estar no mundo.

A contação de história distingue-se da leitura justamente pelo seu viés estético. Segundo Meira (2014, p. 55) "[...] aprendizagem estética é o fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre simultaneamente com a percepção, atenção, memória e imaginação". Isto não quer dizer que realizar uma leitura seja menos importante como uma prática que mobiliza a formação de leitores. Mas, a contação de história, aqui apresentada é distinta, uma vez que os seus processos estão atrelados à sensibilidade. Ainda de acordo com Meira (2014, p. 56) "[...] experiência estética é acima de tudo o mais, evento, algo que acontece em um tempo e lugar para e por alguém. O grau de interesse nesse evento produz a atenção suficiente ao acontecer." Portanto, a contação exige um preparo da linguagem oral, corporal e visual, pois é necessário dar vozes e entonações aos personagens e acontecimentos do enredo, e também movimentos corporais à história.

As práticas educativas sensíveis realizadas em nosso estudo/pesquisa, tem despertado e mobilizado as crianças, não somente para seus processos cognitivos, mas sobretudo, para a criação de suas próprias narrativas, envolvendo suas percepções, imaginação, sentidos e criticidade.

O sujeito cria por necessidade primordial do ser humano, e esta não está somente circunscrita no campo das artes, e sim em todo os processos humanos. Assim, mobilizar tais processos inventivos e criativos também caberia nos contextos da Educação Infantil, e podem ser importantes nas práticas educativas e na construção de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis perante a realidade em que estão inseridos.

Nem sempre tratamos como importante os processos inventivos e criativos na escola, mas eles são essências na vida do ser humano para o desenvolvimento integral da criança. Sobre os processos de criação Pillotto (2007, p. 116) afirma que:

O fazer criativo sempre se desdobra numa simultânea exteriorização e interiorização da experiência da vida, numa compreensão maior de si própria e numa constante abertura de novas perspectivas do ser. Cada um de nós só pode falar em nome de suas próprias experiências e a partir de sua própria visão de mundo.

Para Meira e Pillotto (2010), a criação está vinculada à sensibilidade e à afetividade. A afetividade é um dos fundamentos da Educação Infantil, por isso, o estudo/pesquisa foi realizado em ambiente propício para os processos inventivos, a escola da primeira infância, pois a criação

[...] é capacidade inerente de a todos os seres humanos, mesmo em diferentes graus. Todos nós somos capazes de criar e nos relacionarmos afetivamente. Dessa forma, é possível entender a criação e o afeto como uma abertura permanente de entrada de sensações, de impressões e interações (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 28).

Este fazer criativo na educação se revela crucial para uma prática que promova abertura para novas experiências. Um espaço de acolhimento das crianças com suas próprias experiências e percepções de mundo. No compartilhamento de experiências e saberes, no encontro de singularidades múltiplas é possível a constituição de novos pensares, ou seja, de sujeitos mais sensíveis e críticos.

Desse modo, compreende-se que na potência do ser, a criação acontece à luz da sensibilidade. Assim, quanto mais forem oportunizadas experiências poéticas, estéticas, de alegria e plenitude, maiores serão as possibilidades das crianças em construir novos modos de pensar e de encontrar sentidos que ampliem seus processos de aprender.

Metodologia

A pesquisa foi inicialmente bibliográfica, buscando na literatura, entre livros, artigos e documentos, fontes confiáveis para uma fundamentação teórica do que estava sendo vivenciado no campo de pesquisa. Esse tipo de pesquisa legitimou as investigações realizadas.

Ainda como metodologia, o trabalho aqui referenciado foi uma pesquisa de campo, caracterizada pela relação teoria e prática. De acordo com Gonsalves (2001, p. 67):

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A pesquisa foi realizada *in loco* (Colégio Univille, turma do Pré "B"), e sua abordagem centra-se na narrativa, pois para Martins, Souza e Tourinho (2017, p.13) "[...] narrativas são construídas na experiência como atos de formação e transformações de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias vividas." Dessa forma, na educação e na arte, esse tipo de abordagem é ainda mais presente, porque em ambas, existe a experiência. Ainda de acordo com os mesmos autores, "histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados" (2017, p. 14).

A abordagem narrativa é atualmente muito utilizada nas áreas de ciências sociais e humanas, por ter como foco a experiência, pessoal e social. Clandinin e Connelly (2015, p. 24) em seus estudos sobre pesquisa narrativa, dizem que "[...] educação, experiência e

vida estão inextricavelmente interrelacionados. Quando alguém questiona sobre o que significa estudar educação, a resposta é, em geral, estudar a experiência”.

A narrativa foi uma forma de compreender as experiências das crianças, daquele espaço/lugar e refletir de forma interacional, processual e contínua.

Este artigo, portanto, não tem o intuito de dar respostas definitivas do que será (des)velado nas pistas, mas de mobilizar e fazer pensar a experiência e o que pode ser vivido durante os processos formativos das crianças. A narrativa nos ajuda nesta questão, pois, segundo Hernández (2017) ela nos oferece a oportunidade de deixar vazios, e de dar a possibilidade ao leitor de completar o relato. Não da forma a se aproximar do relativismo, senão não haveria pesquisa, mas sim, da forma como é definida por Benjamin (1994, p. 205):

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Além disso, outra particularidade fundamental da pesquisa narrativa a ser citada, segundo os autores Clandinin e Connely (2015) é que o pesquisador registra ações e afazeres, e além das falas, ele descreve e reflete sobre tudo aquilo que constitui expressões narrativas.

De maneira sucinta é possível classificar seis aspectos principais de uma pesquisa narrativa: 1. reconhece o imbricamento, a relação entre o pesquisador e o pesquisado; 2. o pesquisador faz uma imersão na pesquisa de forma a ser também alguém participante do estudo; 3. não se busca uma resposta fatualista ou racionalista somente para a pesquisa, e sim, se valoriza o processo, as histórias e experiências de vida; 4. a narrativa proporciona reflexões diante das experiências, formando novas aprendizagens e conhecimentos (saberes acadêmicos e cotidianos); 5. os dados são coletados mediante as falas dos participantes e também seus gestos, olhares, todo o entorno a sua volta e contexto histórico/social; 6. não é uma pesquisa descritiva, e sim, uma pesquisa que articula a temporalidade, as condições internas (subjetividades individuais e coletivas) e as condições externas (do ambiente), o processo e a continuidade da pesquisa, valorizando os relatos e descrições, mas indo além, e proporcionando ao leitor também a interpretação.

Os dados foram coletados/produzidos a partir das práticas educativas sensíveis realizadas com as crianças, tendo os seguintes registros: fotografias, filmagens, anotações em diário de bordo, narrativas, produções orais das histórias, manifestações artísticas das crianças e observações participantes.

Discussão dos dados produzidos

Constituíram-se em instrumentos de pesquisa, as rodas de conversa e as experiências sensíveis com as 12 crianças, de 5 a 6 anos, da turma do Pré "B" do Colégio Univille. As observações e os registros foram realizados por meio de desenhos, fotos, textos, atividades e diários de bordo.

Apresentamos aqui, os resultados parciais da pesquisa, de modo que ela ainda está em andamento e em processo de construção.

Foi possível em uma das experiências sensíveis perceber que as crianças eram extremamente agitadas e com dificuldades para a escuta. Quando perguntamos em uma roda de conversa o quanto elas gostavam de história, estranhamos com algumas colocações: *eu não gosto de história porque tem que ficar quietinho* (Rafael), e a partir daí surgiram inúmeras indagações. Mas, de forma inversa, as crianças eram comunicativas e gostavam das brincadeiras de faz de conta.

Então, como instigá-las a continuarem com os seus processos inventivos, trazendo a escuta, o silêncio e o pensar? Nesse instante as contações e leituras de histórias constituíram-se como objetos de pesquisa importantes que levariam em consideração as narrativas das crianças.

Um dos momentos mais significativos foram quando todas as crianças da turma subiram em um balanço em forma de barco no parque do colégio. A ocasião marcou o início de muitas das histórias. Nós e as crianças ficamos por horas naquela manhã imaginando que eramos marinheiros, embarcando em uma aventura em busca de peixes, baleias, sereias e tubarões.

Dessa forma, foi compreendido que a narrativa estava presente nessa ação, e entendido que o modo desenvolvido por aquelas crianças de escuta das histórias aconteceram de uma forma, que não a habitual. As histórias eram vivenciadas a partir e para além das histórias dos livros. Ou seja, havia ali autoria das crianças, de modo que é preciso que olhemos “[...] as crianças não à procura do que lhes falta, mas do que já conquistaram, dos saberes que expressam caminhos de sua potência [...] crianças dizem, e fazem, cada uma! (OSTETTO, 2017, p. 28 - 29).

(In) Conclusões

O artigo em questão nos provoca a pensar como as práticas educativas sensíveis atuam no imaginário infantil? afinal como fazer uma pesquisa com crianças se não tratar de evidenciar suas linguagens e formas próprias de perceber o mundo? Foi então, que através das histórias, contadas, mediadas e lidas, que as narrativas das crianças da turma do Pré "B", do Colégio Univille, de Joinville-SC, foram (re)inventadas e ratificadas.

As experiências sensíveis que aconteceram no campo de pesquisa indagaram, fizeram pensar, produziram significado e (re)significaram as ideias, pois entendemos que estar no mundo é viver a experiência, experiência que começa na infância e perpassa por toda a vida. Sobre essa questão Freire (2013, p.57), afirma que:

[...] para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia [...] sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível.

Com a produção das histórias da turma do Pré "B" foi possível perceber a autonomia e autoria das crianças. Escutá-las dizer que mudaram suas perspectivas com relação as

histórias da literatura infantil, suas formas de pensar a aprendizagem, a leitura, as brincadeiras que as constituem em quem são, é para nós um propulsor de sentidos e uma vontade de continuar na docência.

Concluimos, desse modo, que foi possível com os resultados parciais do estudo/pesquisa evidenciar principalmente o papel de protagonista das crianças como sujeitos ativos da pesquisa e autoras de suas próprias histórias.

Foi possível constatar a importância da contação e leitura de histórias na infância para além de um recurso pedagógico. Ou sejam, como fruidora de processos inventivos e de criação. Histórias que afetam e sensibilizam, (trans)formando os sujeitos e os fazendo mais humanizados.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas - Vol.1. 7ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 3ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FILHO, Altino José Martins Filho. PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. - Campinas, SP: Alínea, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, R. TOURINHO, I. SOUZA, E. (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino de. (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____, Marli. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler. **Arte/educação: Ensinar e aprender no ensino básico**. - Joinville, SC: Editora Univille, 2014.

MIRANDA, Danilo Santos. Contar para viver e viver para contar. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAIS, Taiza Mara Rauen. **Contaçõ de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. - São Paulo: Sesc, 2015. 544 p.

Projeto Político Pedagógico Colégio Univille. 2017.

MORAIS, Taiza Mara Rauen. Literatura ouvida: a contaçõ de histórias como prática difusora do literário. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAIS, Taiza Mara Rauen. **Contaçõ de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. - São Paulo: Sesc, 2015. 544 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. - Campinas: SP: Papirus Editora, 2017.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Educação pelo sensível**. Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2007.

YUNES, Eliana. PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. 2ª ed. - São Paulo: FTD, 1989.



Eixo

INFÂNCIA E

EDUCAÇÃO



PORTAL DA BNCC VERSÃO FINAL E ESTRATÉGIA ÀS CRIANÇAS PEQUENAS

Michella Adriana Bibiano Ferreira (UNIVALI)

Resumo:

O Portal da Base (BRASIL, 2018a) foi uma ferramenta digital lançada para divulgação do documento normativo da BNCC Versão Final (BRASIL, 2017) e seus respectivos materiais destinados aos currículos estaduais e municipais. Os enunciados dispostos nessa plataforma digital e, conjuntamente ao evento de formação em escolas a nível nacional, o Dia D de discussão da BNCC em março de 2018, estabeleceu práticas discursivas voltadas à estratégia dos currículos e práticas pedagógicas da Educação Infantil. A instituição educativa infantil aponta modos de organização curricular e práticas docente (BUJES, 2001; 2002), pois entende-se que as crianças convivem num espaço destinado à infância, que é também regulado à Educação. Assim, as garantias de experiências da infância, como está presente na legislação brasileira, estaria na Base Comum o atendimento da Educação infantil como direito nos modos educativos à idade de 4 a 6 anos. A análise enunciativa (FOUCAULT, 2015; 2018) se faz nessa pesquisa como lente teórica e metodológica de reunir a demanda discursiva dos materiais, notícias, download, planilha de dados voltado às crianças pequenas, bem como do cenário político. As relações contidas no site são capazes de formar um conjunto estratégico e estabelecer discursivamente, a estratégia da infância regulada pela BNCC Versão Final.

Palavras-chave: BNCC; 4 a 6 anos; Portal da Base.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Versão Final (BRASIL, 2017), foi um documento de grande expectativa pela educação brasileira. Por essa reforma educacional, estabeleceria as relações da base e os complementos da parte diversificada nas Leis de Diretrizes e Bases – LDB (1996), no recorte da Educação Infantil de 4 a 6 anos, a relação da base comum e as garantias de experiências preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010). A isso, se além em relações de influência à política educacional que busca estabelecer um imperativo nas escolas brasileiras, a existência de dificuldades em garantias da aprendizagem dos alunos (PENIDO, 2016).

Em estudos acerca dos documentos oficiais, que orientam a idade 4 a 6 anos, apontam que os currículos e práticas pedagógicas são na sua maioria voltadas na Educação Infantil ao preparo para o Ensino Fundamental (MEDEIROS, 2018). O entendimento que tal etapa da Educação Básica discorre ao falho na questão da qualidade e da equidade por não focar em aprendizagem de conteúdos, e sim nas experiências curriculares da Infância (BUJES, 2001). Assim, uma nova linguagem é estabelecida e influenciada na plataforma digital, a ferramenta Portal da Base (BRASIL, 2018a, *basenacionalcomcurrucular.mec.gov.br*).

Nesse cenário, permite um campo de referências enunciadas no site e torna possível as relações formadas nesse contexto. A busca do retrato das políticas e publicações entorno do documento normativo, bem como a informações do próprio site, os

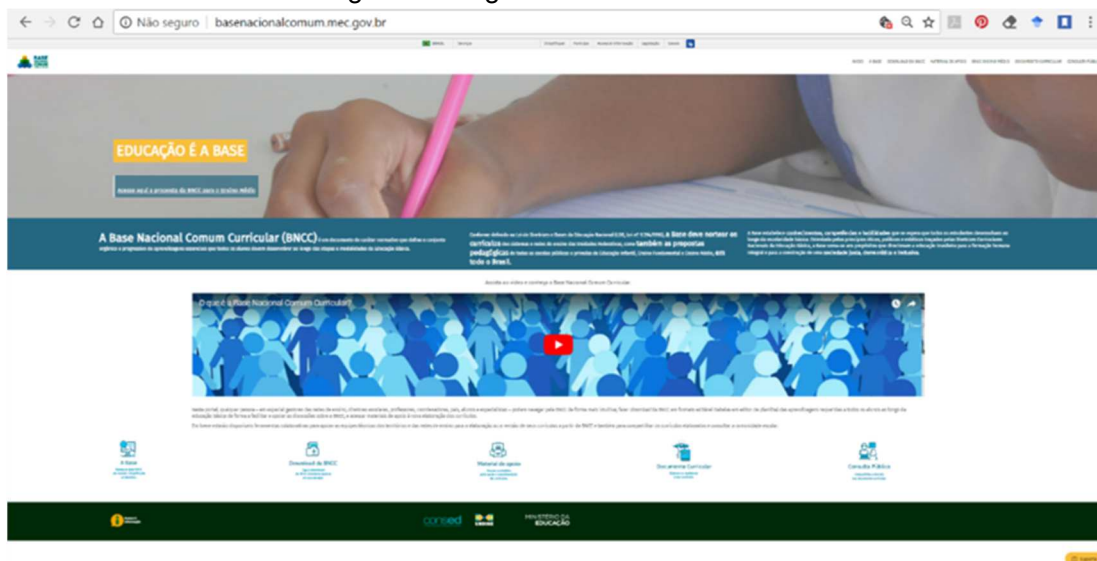
materiais do Dia D da Base, o Download endereçado a idade obrigatória de 4 a 6 anos formam o *corpus* desse emaranhado e estabelece enunciados orientadores à Educação Infantil. No atravessamento da descrição metodológica, o enunciado se conceitua na análise arqueológica, Foucault aponta “todo o enunciado comporta um campo de elementos antecedentes por referência aos quais se situa, mas que ele tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas” (FOUCAULT, 2015, p. 172). Demonstra também um documento regulado às crianças, Bujes (2002) diz que no modo discursivo de narrar e observar a criança em noções, comportamentos e atitudes presente nos enunciados, vão se naturalizando as relações de poder, e menos se percebe a produção da subjetividade.

Assim, esse artigo se propõe em analisar os enunciados orientadores e relações constituídas do site da BNCC Versão Final às crianças pequenas de 4 a 6 anos. A pesquisa nessa abordagem, compõe-se nas discussões vinculados ao Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança – GPCEC. Para isso, a relação do documento normativo e a plataforma digital como naturalização de um modo de operar determinada estratégia aos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Descrição das relações do Portal da Base

Na ordem da análise enunciativa, a plataforma digital da BNCC Versão Final (BRASIL, 2018a), é importante estabelecer que se trata do site elaborado, especificamente ao propósito de uma ferramenta virtual do documento normativo homologado à toda Educação Básica (Figura 1). A definição inicial institui a BNCC Versão Final como “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018a, *capa*). Logo, aponta a Base Comum legitimada aos enunciados “deve nortear os currículos” e “as práticas pedagógicas” (BRASIL, 2018a, *capa*), ainda que “Base estabelece **conhecimentos, competências e habilidades**” e no efeito final indica “ a construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva.**” (BRASIL, 2018a, *capa, grifo do site*). Severo (2018) cita que o convencimento são meios eficazes para persuadir os usuários e alvos em potencial terem a apropriação e concordância das ideias estabelecidas, nesse caso da BNCC Versão Final e os enunciados da legislação brasileira legitimam sua publicação e necessidade às aprendizagens essenciais.

Figura 1- Página Inicial do Portal da Base



Fonte: extraída da plataforma digital (BRASIL, 2018a)

A atenção na publicação do site voltado a BNCC Versão Final tem relação estreita com acontecimentos políticos, e portanto, estabelecem as relações de influência consultiva e legitimada. Anteriormente do ano de 2018, a plataforma digital que havia as primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2015, *historiadabncc.mec.gov.br*), continham na sua estrutura os materiais da consulta pública de mais de 12 milhões da Primeira Versão, a publicação da Segunda Versão, os 27 seminários em relatórios e vídeos, acesso livre em todos os documentos e questionários de todo o Brasil, bem como as notícias da equipe de especialistas. Nesse levantamento registrado dessa plataforma, teve o esquecimento a partir de agosto de 2016 após a última consulta pública em 10 de agosto de 2016 (BRASIL, 2015, *Seminários Estaduais - capa*).

A relação que se faz dessa data até a publicação do Portal da BNCC em março de 2018, teve a influência do acontecimento político do processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, no Senado Federal em 2016 e início das atividades da posse da equipe de governo Michel Temer (01 de agosto de 2016 - 31 de dezembro de 2018). Novas ações políticas foram homologadas à BNCC pela equipe, o Ministro Mendonça Filho ocupou a pasta de maio de 2016 até abril de 2018, por motivos eleitorais, seguiu-se o Ministro Rossieli Soares de 10 de abril de 2018 até dezembro de 2018, final das atividades políticas da equipe indicada por Temer. Entre as duas plataformas, História da BNCC (BRASIL, 2015) e Portal da Base (BRASIL, 2018), se identifica um estabelecimento de influência por cada equipe de governo, o site que permitia o acesso livre à todos os materiais e deliberava suas atividades com a população do processo de construção da Base na Equipe Dilma; e a característica consultiva e restritiva da Equipe Temer na publicação e implementação inicial da BNCC Versão Final. Rosa (2019) encontra como descontinuidade da Educação Infantil a lógica neoliberal do Governo Temer assumiu na elaboração da Terceira Versão, de abril de 2017, e que é legitimada na homologação da Versão Final (BRASIL, 2017). No ano de 2017, na chefia da Equipe Temer, a secretária - executiva Maria Helena Guimarães de Castro, houve a BNCC Versão Final à Educação Infantil Ensino Fundamental homologada e publicada em dezembro daquele ano.

Outra relação que ressalta na atenção a ferramenta do Portal da BNCC, a ocorrência da publicação no mês de março de 2018, com o lançamento do site conjuntamente o intitulado Dia D da BNCC.

O Dia D da BNCC propôs um dia de formação para todas as escolas do país, organizado com materiais como Roteiro de Atividades (BRASIL, 2018b) neles destacam a concepção da pedagogia das competências como demonstrou a pesquisa de Rosa (2019), lógica neoliberal voltada as propostas pedagógicas da Educação Infantil. Em dois vídeos e seis materiais em *slides*, constam o entendimento que deve ser levado à escola acerca da formação humana acerca das competências gerais da Educação Básica (Figura 2). Os materiais disponíveis no *site* foram encaminhados pela equipe do MEC às secretarias estaduais e municipais, nos quais constam os modelos de apresentação de como estudar a BNCC com os professores.

Figura 2- Divulgação do Dia D da BNCC



Fonte: extraído de material de Roteiro de Atividades (BRASIL, 2018b)

Ao convocar um dia de evento e a publicação do site do Portal da BNCC, evidência a relação dos professores como um instrumento do Governo, de modo consciente, conforme discorre Foucault (2018, p. 425), ao falar das “campanhas, através das quais age diretamente sobre a população”. Na maioria dos Estados brasileiros, no dia 6 de março, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foram apresentados ao documento. Nele consta um discurso dessas ações estratégicas estão voltadas à formação por competências, divulga-se o site com o objetivo de mobilização de acesso e navegação.

Gestores, técnicos, professores e demais interessados poderão ter acesso direto a materiais de consulta e ferramentas digitais em um mesmo espaço. Será possível, entre outras comodidades, consultar o documento da BNCC de forma simplificada e interativa, aplicando os filtros e recortes desejados para atender as necessidades específicas de cada um. (BRASIL, 2018c, s.n.).

O portal da Base apresenta cinco locais de navegação no final da página inicial onde convoca os usuários nas seções A Base, Download da BNCC, e Material da Apoio. Nas seções Documento Curricular e Consulta Pública está destinado à equipe técnica de redatores dos currículos e bolsistas do Programa de Apoio à implementação da Base

Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Retoma nessa instância, que a Equipe de governo estabelece ao documento normativo da Base, o modo de operar consultivo no processo de implementação inicial aos currículos estaduais e municipais.

Para esses acontecimentos, personagens individuais, nesse caso, professores em formação no Dia D, especialistas, gestores e a própria comunidade, são convocados a procurar e acessar o material. Ball (2014) comenta que, na linguagem pautada na convocação e na necessidade de uma formação comum, nesse caso de participação da reforma proposta pela BNCC, nessa organização do *site*, promete-se “[...] salvar, escolas, líderes, professores, e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160). Isso torna a BNCC uma estratégia de personalizar individualmente os poderes do currículo à Educação Básica.

Assim o Download da BNCC direciona um olhar fragmentado do discurso de um documento norteador do currículo e das práticas pedagógicas. Ao estabelecer o acesso por filtros de campos de experiências e grupo etário, como recurso interativo e facilitado, selecionando os 83 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em documentos de planilha no modelo *Excel* (BRASIL, 2018a – *Download da BNCC*).

A navegação desse modo descontextualizado do documento normativo, gerou o entendimento no evento do Dia D, nas escolas e equipes pedagógicas, que o material da planilha (BRASIL, 2018d), os 83 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento eram para serem utilizados diretamente nos planejamentos didáticos. Equívoco que foi necessário organizar pela equipe em cada planilha, colunas orientadoras e específicas aos redatores do currículo. As planilhas são apresentadas em modelo *Excel* para Download nas repartições propostas para leitura e orientação aos redatores do currículo. No mês de agosto de 2018, concomitante à publicação das atividades da Equipe da ProBNCC e a primeira consulta dos currículos estaduais que tiveram acesso restrito, sendo apenas divulgado pelas Secretarias de Educação Estaduais os links para consulta pública. As colunas são organizadas conforme as referências de Campo de Experiências, Faixas Etárias e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. são indicados individualmente pelo MATERIAL SUPLEMENTAR PARA O REDATOR DE CURRÍCULO - NÃO FAZ PARTE DA BNCC (BRASIL, 2018d).

Severo (2018) afirma que concepções de infância são produzidas na navegação online, porque “os sites são também espaços educativos na medida em que produzem ações nesses indivíduos que circulam, informam-se e consomem aquilo que é publicado” (SEVERO, 2018, p. 54). Ao expandir essas técnicas e ações aos usuários do documento da BNCC Versão Final na idade obrigatória de 4 a 6 anos, os enunciados são normalizados e legitimados nas práticas pedagógicas; nesse modo as relações políticas e instâncias de acesso ao documento constitui uma relação minimizada da parte diversificada preconizada pela LDB (1996), bem como as garantias de experiências da DCNEI (2010).

Os enunciados orientadores da planilha

A descrição dos enunciados orientadores da planilha no filtro da idade obrigatória, remete descrever quais elementos discursivos os currículos e práticas pedagógicas estão direcionadas aos usuários do site Portal da Base. Cardoso (2013) aponta que práticas pedagógicas tratam das ações voltadas ao ensino e aprendizagem, que devem ser construída e reconstruída, como foco nos objetivos a serem alcançados, conceito esse que se constitui na fundamentação da sua construção aos vários elementos, dentre eles os

conteúdos a serem ensinados. Assim os conteúdos da Educação Infantil para 4 a 6 anos nas práticas pedagógicas são de grande importância, e na realidade brasileira os conteúdos da infância são encontrados em garantias de experiências em eixos de interações e brincadeiras (BRASIL, 2010, p.25).

O entendimento de experiências na infância é fundamentado em Bujes (2001), que afirma as crianças na instituição educativa tem o direito das experiências curriculares infantis. Ainda nessa relação, Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) abordam as práticas pedagógicas na “experiência é única, singular, simbólica e repleta de sentidos. Dessa forma, a experiência é sempre uma dimensão singular e por isso não podemos “criar” experiências para as crianças” (2016, p. 87). A Educação Infantil é um espaço privilegiado das vivências infantis da justiça, democracia e do direito à Educação.

As colunas da planilha são organizadas conforme as referências da seleção dos filtros de Campo de Experiências, as Faixas Etárias são também divididas pelos filtros, nesse caso o filtro Crianças Pequenas - 4 anos e 5 anos e 11 meses foi selecionado, tendo em cada célula da planilha em Excel os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda na Figura a seguir, a coluna tem a indicação MATERIAL SUPLEMENTAR PARA O REDATOR DE CURRÍCULO - NÃO FAZ PARTE DA BNCC (BRASIL, 2018d).

Figura 3 - Planilha de Download

Trços, sons, cores e formas		MATERIAL SUPLEMENTAR PARA O REDATOR DE CURRÍCULO - NÃO FAZ PARTE DA BNCC	
Campo de experiências	Faixas Etárias	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Abordagem das experiências de aprendizagem
Trços, sons, cores e formas	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	As crianças pequenas, por meio da música, aprendem sobre si mesmas, seu corpo, sobre os outros e sobre a sua cultura. A música, tradicionalmente, insere as crianças em sua própria cultura e nos ritos que dela fazem parte, como, por exemplo, as celebrações de aniversário, eventos ou festividades típicas das diversas regiões do país. As Artes Visuais são uma linguagem, portanto, uma forma de as crianças pequenas se expressarem e se comunicarem. Por meio de traços, pontos e formas, tanto bidimensionais como tridimensionais, as crianças podem expressar suas ideias, sentidos e sentimentos em uma linguagem que as motiva e as ajuda a realizar.
Trços, sons, cores e formas	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	A criança pequena produz música por meio da exploração do som e de suas qualidades: altura, duração, intensidade e timbre. Elas gostam de explorar, no contato com objetos e instrumentos musicais, os sons agudos e graves (altura), tocar forte ou fraco (intensidade), produzir sons curtos ou longos (duração) e similar.
Trços, sons, cores e formas	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	As crianças pequenas, por meio da música, aprendem sobre si mesmas, seu corpo, sobre os outros e sobre a sua cultura. A música, tradicionalmente, insere as crianças em sua própria cultura e nos ritos que dela fazem parte, como, por exemplo, as celebrações de aniversário, eventos ou festividades típicas das diversas regiões do país. As Artes Visuais são uma linguagem, portanto, uma forma de as crianças pequenas se expressarem e se comunicarem. Por meio de traços, pontos e formas, tanto bidimensionais como tridimensionais, as crianças podem expressar suas ideias, sentidos e sentimentos em uma linguagem que as motiva e as ajuda a realizar.

Fonte: extraído modelo planilha em Excel (BRASIL, 2018d)

Finais da estratégia encontrada

Em duas colunas endereçados aos redatores do currículo, apresentam-se: a Abordagem das experiências de aprendizagem e outra coluna Sugestões para o currículo (BRASIL, 2018d). A primeira coluna enuncia em cada objetivo orientações que estabelecem “As crianças aprendem” e “é importante que as crianças pequenas possam”, esses dois enunciados que caracterizam a estrutura de cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da planilha; mas se limitam na concepção positivista da abordagem da experiência da criança pelas possibilidades de aprender sempre.

As crianças pequenas, por meio da música, **aprendem** sobre si mesmas, seu corpo, sobre os outros e sobre a sua cultura. (célula D4 - EI03TS01 *grifo meu*)

aprendem, gradativamente, a criar e fazer uso de estratégias pautadas no respeito mútuo para resolução dos conflitos, por meio de estratégias pacíficas e do diálogo. (célula D10 - EI03EO07 *grifo meu*)

Nesse contexto, **é importante que as crianças pequenas possam** participar de situações, em pares ou pequenos grupos, nas quais possam se expressar de formas diversificadas, como, por exemplo, expressar-se corporalmente distinguindo emoções e sentimentos, em si mesmo e nos seus colegas, em situações cotidianas, em imagens observadas ou em narrações escutadas. É desejável também que brinquem de andar como robôs, como zumbis, como gatinhos ou como maria-mole, dentre outras formas, e que possam criar histórias e narrativas, dramatizando-as com os colegas, apropriando-se de diferentes gestualidades expressivas. (célula D4 - EI03CG01 *grifo meu*)

Também **é importante que possam** ter a oportunidade de brincar livremente, tendo como recursos objetos e ferramentas de medidas, convencionais ou não, a fim de estabelecer distância, comprimento, capacidade (litro) e massa, usar notas e moedas nos contextos de brincadeiras com o desafio de pagar e dar troco, além de participar de situações de pequenos grupos, pares ou trios, nas quais são convidadas a resolver problemas fazendo uso de unidades de medidas e registrá-las com o apoio do(a) professor(a). (célula D7 - EI03ET04 *grifo meu*)

O **aprender** e a **importância** do que se aprende são enunciados destacados nesses excertos para explicar as possibilidades da dimensão narrativa da criança de 4 a 6 anos. As atividades estão sempre vinculadas ao conhecimento e comportamento específicos, desse modo a infância é percebida apenas realizar atividades de ensino, técnicas propostas na visão adultocêntrica. As condições que realmente as crianças da Educação Infantil vivenciam os espaços verdes, passeios culturais, rotinas, alimentação, saúde, manutenção dos espaços lúdicos de cada região e localidade são minimizados pelas técnicas da aprendizagem para resultados. Isso é uma preocupação aponta Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), as pesquisadoras ressaltam dessa organização do currículo como campos de experiências e como lógica de domínio individual dos saberes:

Pensar sobre os usos e significados da experiência na educação requer romper com a ideia de experiência como experimento. O experimento lida sempre com generalizações, com homogeneizações, com o que é repetível, controlado, calculável. O experimento propõe a existência de um único caminho, seguro e previsível para a acumulação progressiva de conteúdo, este caminho tido como verdade única e universalizante. (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 86).

Assim os objetivos são alinhados de modo operarem nas experiências como experimentos de comportamentos desejáveis e aplicáveis. À essas experiências dos excertos selecionados destacam oportunidades e situações com o resultado objetivado pelo conhecimento explícito da BNCC ao grupo etário; não permite que os objetivos sejam elaborados pela descoberta em experiências curriculares próprios da infância (BUJES, 2001). A relação didático pedagógico dos enunciados encontrados remetem às competências desejáveis na Educação para o século XXI, foco na formação humana à

Educação Infantil sejam desenvolvidas para corroborar no sucesso do final da Educação Básica conforme aponta Penido (2016, p.290).

Na análise dos enunciados, o grupo de cada grupo de objetivos, as noções dos conhecimentos foram percebidas remetendo a cada campo de experiências. Para isso elenca-se as instâncias encontradas: o Eu, o Outro e Nós são percebidas como habilidades sociais; em Corpo, gestos e movimentos são encontrados como habilidades físicas, autonomia e coordenação motora; no Traços, sons, cores e formas são percebidas como desenvolvimento com contato dos elementos; a Escuta, fala, pensamento e imaginação são percebidas como práticas letradas e escritas e o campo Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações são percebidas como desenvolvimento cognitivo de fatos e objetos.

Na coluna Sugestões ao currículo (BRASIL, 2018d), se destaca e estabelece o parágrafo em enunciados “ao formular objetivos de aprendizagem específicos ao currículo e o “currículo local pode”. Assim destaca que os objetivos têm importância ao estabelecido à BNCC como competências gerais na Educação Infantil, citando o currículo local numa relação discursiva minimizada como vemos no seguinte excerto:

Ao formular objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para o currículo, é desejável detalhar noções, habilidades, atitudes e/ou especificidades locais para cada um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Para crianças pequenas, é possível construir **objetivos específicos relacionados** ao uso da ilustração como apoio para a leitura, como, por exemplo, ordenar ilustração e corresponder com o texto, e relacionados ao sistema de escrita, como em localizar no texto o nome dos personagens ou escrever lista dos personagens da história. O **currículo local pode**, ainda, abordar atitudes a serem desenvolvidas, como interessar-se por folhear livros e escolher aqueles que mais gostam para ler em momentos individuais.(célula E6 - EI03EF03)

O destaque **objetivos e currículo local** retoma o contexto aos currículos estaduais estabelecerem o conhecimento desdobrado como indicado pela BNCC Versão Final (BRASIL, 2017). Em todos os parágrafos dos objetivos nessa coluna, estabelecem os objetivos à serem construídos em especificidades desejáveis. Assim, o currículo orientado aos estados e municípios destacam a aprendizagem de determinações construídas para escrita, conhecimento matemático, utilização de recursos, ações individuais, a música como recurso, literatura como aprendizagem de valores.

A educação infantil brasileira destaca suas interações e brincadeiras na legislação, pois a infância é pautada nas experiências infantis de sentidos e significados coletivos da democracia, da igualdade, da beleza, da alegria; e não em reprodução objetivadas de atividades para o desempenho.

Pensar a experiência como forma privilegiada de viver a infância requer acreditar na rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo e afirmar a educação das crianças como uma ação que se dá por meio de relações educativas, sustentando a especificidade da educação infantil. (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 78).

O documento normativo às crianças de 4 a 6 anos apresentaram as experiências das práticas pedagógicas, no conjunto das planilhas, voltados na estratégia de habilidades cognitivas serem desenvolvidas na infância. Assim o enunciado destacado como Aprendizagens Essenciais são, destacados também como essenciais às crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil, entende-se que é uma carência de conhecimentos à essa idade. Os enunciados orientadores da planilha de crianças pequenas foca a infância pela aprendizagem, pelo sucesso no futuro.

Finais da estratégia encontrada

No momento da troca de governo eleito, Equipe Bolsonaro, o site teve uma pausa no período do Ministro Ricardo Velez (janeiro - abril de 2019) e no dia da posse do seguinte Ministro Abraham Weintraub e o site teve alterações na apresentação, imagens, links, destacando pessoas, adicionando a BNCC Ensino Médio e suprimindo alguns vídeos e materiais explicativos. A alteração do logo do Governo Temer e trocado pelo logo Pátria Amada Governo Federal da equipe técnica 2019, aonde elucida a tática que Severo (2018) aponta o site como constituidor de aparato de determinada cultura, nesse caso de determinados operadores que também educam e ensinam.

A relação do Portal da Base como normalizadora dos currículos e dos enunciados orientados à estratégia de habilidades mensuráveis, acarreta o sentido da aprendizagem e do desenvolvimento na idade de 4 a 6 anos. Uma favorável influência na reforma educacional da BNCC Versão Final aos problemas dos estudantes não terem sucesso.

O equívoco do site, em ser indicado no uso dos objetivos com os códigos numéricos diretamente no dia de formação aos docentes, acarretou uma linguagem de naturalização propícios do sistema empresarial. Ball (2004) diz que nos discursos de reforma tiram proveito de situações como medo, desejo e necessidade para empossar os novos serviços à política de desconcentração. O foco nos objetivos da BNCC Versão Final sem o desdobramento do currículo regional, gera o entendimento equivocado também das sínteses das aprendizagens essenciais definidos pelo documento, pois na Educação Infantil se estabelece como aprendizagens essenciais os Campos de Experiências, mas o que está em foco ao currículo à infância são as Competências Gerais.

A ferramenta digital do Portal da Base, articulou à infância construções de práticas inventada à ela, nisso Bujes elucida para desnaturalizar o “conjunto que foram construídos discursivamente” (2002, p. 271). Assim, o que está sendo articulado no interior da plataforma digital conduz à impossibilidade de novas relações, por ser legitimado e subjetivo devido a necessidade e importância do aprender para o desempenho futuro, sucesso de todos os estudantes, estabelece nesse modo a estratégia de currículos e práticas pedagógicas às crianças pequenas como verdade determinante.

Referências

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **História da Base**. versão 2015-2016. 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Base**. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Dia D Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC**. 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/2-roteiro-para-atividades.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lançado pelo MEC, novo portal da Base Nacional Comum Curricular será uma referência de apoio**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/61011-lancado-pelo-mec-novo-portal-da-base-nacional-comum-curricular-sera-uma-referencia-de-apoio>. Acesso em: 20 mar. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC Educação Infantil**. Planilha: Campos de Experiências - Todos ; 4 anos a 5 anos e 11 meses. 2018d. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-22.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARDOSO, Dorenilda. **O ensino fundamental de nove anos**: os documentos oficiais e a prática pedagógica. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

MEDEIROS, Daniela Gomes. **O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

PENIDO, Anna. A educação para o século XXI e a Base Nacional Comum Curricular no Brasil. In: REIMERS, Fernando; CHUNG, Connie (orgs). **Ensinar e aprender no Século XXI: metas, políticas educacionais e currículos de seis nações**. 2016. Edições SM: São Paulo.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para Educação Infantil**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SEVERO, Carolina da Silva. **Infâncias online: uma análise das representações de crianças e de infâncias no site Catraquinha**. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.



O DISCURSO “CRIANÇA EMPREENDEDORA DE SI” NA BNCC¹

Luciane Oliveira da Rosa (UNIVALI)

Resumo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que inclui a Educação Infantil é uma produção curricular derivada de um projeto de educação para a sociedade brasileira, configurando-se como um documento normativo do currículo das escolas e das práticas pedagógicas. Durante o processo de elaboração da base foi lançada versão preliminar em 2014 e mais quatro versões até a homologação em 2017. Vários atores disputaram os discursos dentro da política curricular. O objetivo nesse artigo é explicitar os enunciados formadores de discursos nas diferentes versões da base para a EI. A metodologia inspira-se nos Contextos de Influência e Produção de Texto da Abordagem do Ciclo de Políticas, com base na análise do discurso de Foucault. Os resultados mostram que há continuidades e descontinuidade nos enunciados das versões da BNCC, estabelecendo-se na versão final o discurso “criança empreendedora de si”.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Criança empreendedora de si; Educação Infantil.

Introdução

Desde o início da proposta de elaboração da Base Nacional que inclui a Educação Infantil (EI), havia dois grupos na defesa pela BNCC: o Grupo formado por alguns intelectuais da educação e o Grupo de Gestores da educação e empresariais. De outro lado, agia um grupo contrário à elaboração de uma Base Nacional. Isso evidenciou que, na formulação de uma política, não há atuação somente da macropolítica, mas há, também, a da micropolítica, a qual disputa espaços e/ou resiste às formações discursivas. A BNCC carrega essas disputas entre os atores dos grupos empresariais e intelectuais críticos.

Segundo Apple (2018), os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma fração particular da classe média a favor das reformas dominaram as disputas sobre o currículo brasileiro na elaboração da base. Essa disputa foi liderada pelo Movimento pela Base, formado por parcerias de instituições governamentais e empresariais, e por pessoas, todos conectados formando uma rede política, que se sobrepôs ao grupo de intelectuais críticos nas duas últimas versões da BNCC. Após a terceira versão da BNCC, o Movimento pela Base passou a administrar a elaboração do documento curricular; e, na versão final passou a atuar como gerenciador e financiador.

Este artigo, fruto de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação, tem como objetivo analisar a proposta curricular para a EI em cada versão da BNCC, verificando as continuidades e descontinuidades nos discursos formados pelos enunciados dos contextos de influência e produção do texto da BNCC.

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O governo da infância está conectado ao “governo da alma”, em que personalidades, subjetividades e relacionamentos são intensamente governados, socialmente organizados e administrados. Assim, as tecnologias da subjetividade infiltram-se sutil e minuciosamente com o processo de regulação de nossa existência e experiência. Rose (1998, p. 43) afirma que esse governo age por meio de uma ação a distância, “forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social”. Uma das formas de ação do governo da infância atuar na educação é por meio de propostas curriculares que normatizam e controlam as ações na escola.

Assim sendo, é fundamental analisar os enunciados que as versões da base apresentam, evidenciando quais discursos são sustentados a fim de produzir saberes e subjetividades. O presente artigo trará metodologia utilizada na pesquisa, a análise dos dados coletados e as considerações finais.

Percurso metodológico

A metodologia fundamenta-se nos Contextos de Influência e de Produção do Texto, da Abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (MAINARDES, 2006). A Abordagem do ciclo de políticas apresenta os diversos contextos na elaboração e na aplicação de políticas públicas educacionais, os quais servem para a interpretação crítica do processo de formulação de políticas, desde sua fase inicial. Ball tem utilizado três contextos para análise de políticas educacionais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, os quais são interligados. No caso desta pesquisa, utiliza-se apenas dos dois primeiros contextos, buscando contribuir para a análise do ciclo posteriormente, juntamente com pesquisas que enfoquem o contexto da prática.

No contexto de influência, as políticas públicas educacionais são iniciadas e os discursos são construídos. Nessa perspectiva, analisam-se antecedentes e pressões que levaram à política específica, incluindo fatores econômicos, sociais e políticos contemporâneos e considera-se os antecedentes históricos. Há, ainda, a influência de grupos e de movimentos sociais e a migração de política por meio da globalização (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). É no contexto de influência que identifica-se o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais, ideias que aparecem posteriormente no texto das políticas. No contexto de produção de texto, os textos políticos são articulados com linguagem de interesse público, divulgados em propagandas, pronunciamentos e comentários. Esse contexto também se refere ao exame do conteúdo da política e das preposições que fundamentam ou estão subjacentes às políticas, o qual envolve as análises dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios, bem como as ideias e os conceitos explicitados.



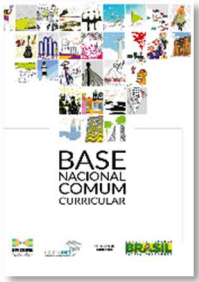
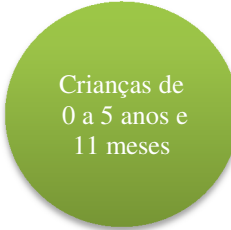

Assim, os dados da pesquisa foram coletados nos sites da internet e nos textos das versões da BNCC, na parte introdutória e no capítulo da EI, reunindo dados dos contextos de influência e produção do texto da base. O tratamento dos dados inspira-se na análise do discurso de Foucault. Aprendemos com Foucault (2008; 2014), que discurso é um conjunto de enunciados, que apoiam-se numa mesma formação discursiva, e para analisar discursos é preciso atentar para sua formação: a noção de acontecimento, de série, de regularidade e de condição de possibilidade. A análise busca “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação

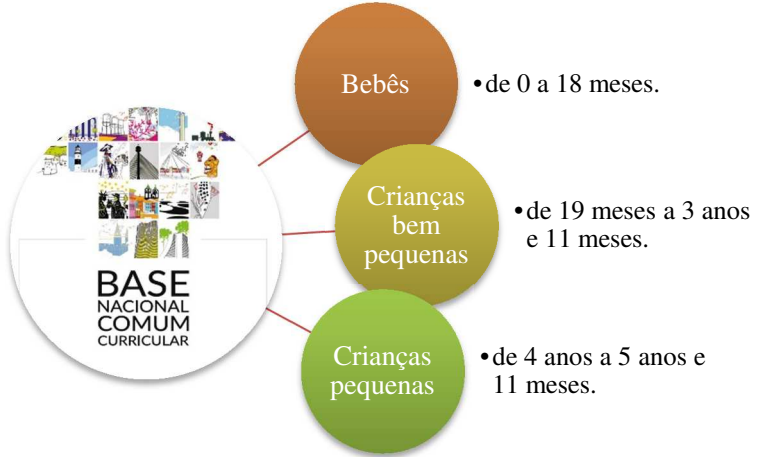

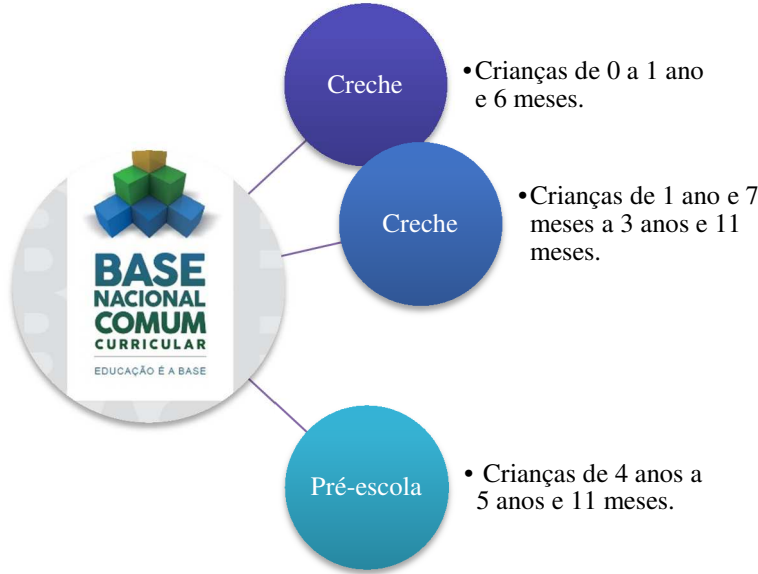

exclui” (FOUCAULT, 2008, p. 31). Considerando as recomendações do autor para análise de discurso, evidencia-se o papel central do enunciado. Sendo assim, a presente análise buscará apresentar enunciados das versões da BNCC que possibilitaram existir discursos.

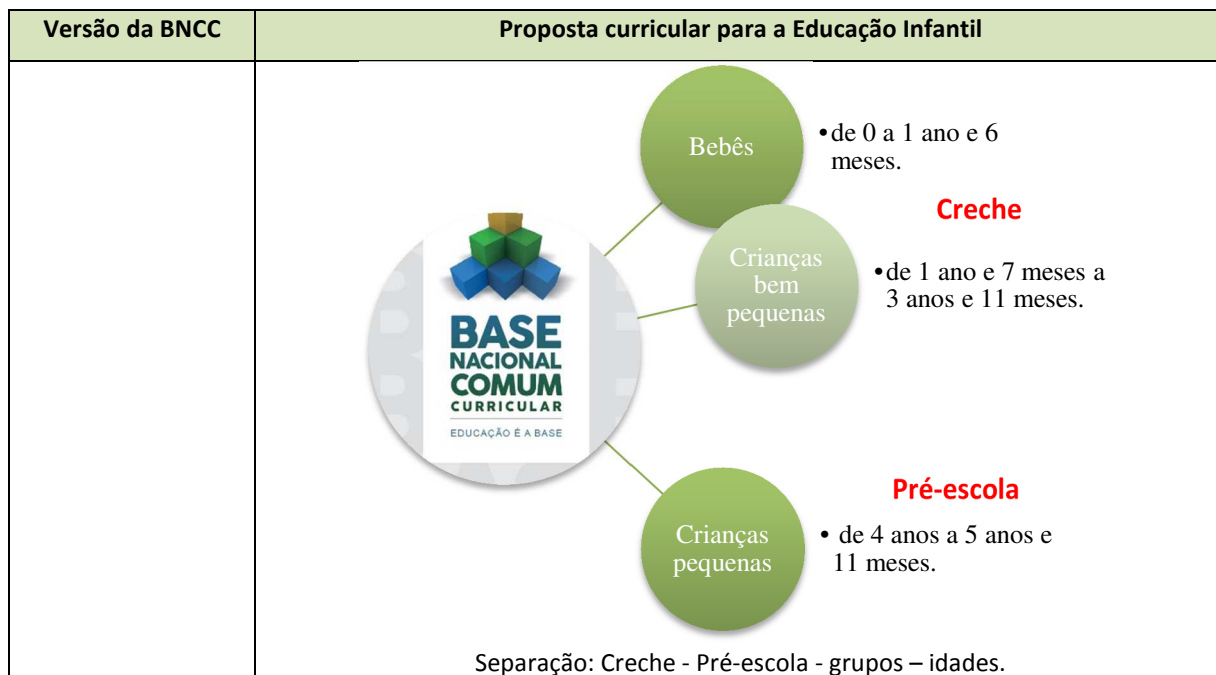
Proposta curricular para EI: enunciados formando discursos na BNCC

A proposta curricular da BNCC indica o ideal de criança que se busca construir por meio da política nacional, instituindo discursos formadores de saberes sobre a EI. No Quadro 1 a seguir, veremos enunciados que apresentam continuidades e discontinuidades discursivas em relação a proposta curricular das versões da BNCC. Para a análise serão enfocados os princípios, fundamentos pedagógicos, concepção de currículo e a organização curricular.

Quadro 1 – Proposta curricular para a Educação Infantil nas versões da BNCC

Versão da BNCC	Proposta curricular para a Educação Infantil
<p>Versão preliminar</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Princípios éticos, políticos e estéticos - DCNEI (BRASIL, 2009) 2. Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. 3. Saberes, conhecimentos, vivências, experiências – referências organizadoras da ação educativa. 4. Não detalha organização curricular <div style="text-align: center;">  <p>Crianças de 0 a 5 anos e 11 meses</p> </div> <p style="text-align: center;">Não há separação por grupos ou idades.</p>
<p>Primeira versão</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 5. DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Princípios éticos, políticos e estéticos - DCNEI (BRASIL, 2009) 6. Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento 7. Campos de experiências – INTERCAMPOS 8. Objetivos de aprendizagem - cada direito em um campo de experiência gera objetivos. <div style="text-align: center;">  <p>Crianças de 0 a 5 anos e 11 meses</p> </div> <p style="text-align: center;">Não há separação por grupos ou idades.</p>
<p>Segunda versão</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Princípios éticos, políticos e estéticos - DCNEI (BRASIL, 2009) 10. Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. 11. Modalidades da Educação Básica. 12. Educação Especial na perspectiva inclusiva. 13. Campos de experiências – INTERCAMPOS 14. Objetivos de aprendizagem - cada direito em um campo de experiência gera objetivos. 15. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Versão da BNCC	Proposta curricular para a Educação Infantil
	 <p>Há separação: grupos – idades.</p>
<p>Terceira versão</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Relação com DCNEI - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento. 17. Campos de experiências - CAMPOS SEPARADOS 18. Objetivos de aprendizagem. 19. Intencionalidade pedagógica. 20. Transição para o Ensino Fundamental – Síntese das aprendizagens. 21. Competências gerais para a Educação Básica  <p>Separação: Creche - Pré-escola – idades.</p>
<p>Versão Final</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 22. Relação com DCNEI - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento. 23. Campos de experiências - CAMPOS SEPARADOS 24. Objetivos de aprendizagem. 25. Intencionalidade pedagógica. 26. Transição para o Ensino Fundamental – Síntese das aprendizagens. 27. Foco nas Competências Gerais para a Educação Básica - Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências.



Fonte: Elaborado pela autora com base em (BRASIL, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b).

Como podemos verificar no Quadro 1, na versão preliminar, os fundamentos pedagógicos originaram-se das DCN, de modo a contemplar os princípios éticos, políticos e estéticos, referenciando as DCNEI (BRASIL, 2009) no caso da EI. Como referências organizadoras da ação educativa, destacam-se os saberes, os conhecimentos, as vivências e as experiências. Não há, nessa versão, especificação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, nem objetivos para a EI, pois alega-se que as DCNEI já cumprem esse papel.

Na primeira versão, esses fundamentos da versão preliminar permanecem. Mesmo havendo o silenciamento da versão preliminar, há uma continuidade dos fundamentos e dos princípios oriundos da DCNEI. Os princípios éticos, estéticos e políticos dão origem aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A segunda versão da BNCC apresenta continuidade em relação às versões anteriores quanto aos princípios e aos fundamentos pedagógicos e acrescenta, no capítulo sobre princípios, as modalidades da Educação Básica e a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Na terceira versão e na versão final, nova equipe de elaboradores passa a ter voz na BNCC e o Movimento pela Base, formado por maioria de empresariais, passa a gerenciar o documento. Esses atores políticos definem como fundamento pedagógico da Base as competências gerais. Os conteúdos curriculares e os objetivos de aprendizagem voltam-se ao serviço do desenvolvimento das dez competências gerais. Os enunciados sobre princípios e fundamentos pedagógicos das últimas versões sobrepõem-se às versões anteriores, havendo, por conseguinte, uma descontinuidade nos discursos.

No documento do Todos pela Educação (TPE), produzido em 2011, já se podia ver a posição dos chamados “especialistas” dos institutos e das fundações empresariais, defendendo enunciados das expectativas de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Inês Kisil Miskalo, declara que “o princípio básico para a definição das expectativas de aprendizagem é o desenvolvimento do potencial de crianças e jovens por meio do aprimoramento das competências” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011). As competências defendidas pelo TPE, inicialmente, e após, assumida como bandeira pelo Movimento pela Base, conquistaram espaço definitivo na versão final da BNCC. Assim

como na versão anterior, a base apresenta as dez competências gerais como fundamento pedagógico e condiciona os campos de experiências, os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem às competências gerais.

Todos os enunciados apresentados nos princípios e fundamentos da EI em cada versão da BNCC formam discursos que visam constituir saberes sobre a EI brasileira. Evidenciando-se que nas três primeiras versões havia um conjunto de enunciados, formando o discurso de EI como espaço que proporciona à criança direitos de aprendizagem e desenvolvimento com base em princípios éticos, políticos e estéticos. Já nas duas últimas versões o discurso é de EI como lugar de desenvolvimento de competências.

Veremos agora a concepção de currículo para a EI nas versões da base. A versão preliminar da BNCC define o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2014). O MEC opta, naquele momento, por não definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Define o currículo como espiral ascendente que vai da EI ao Ensino Médio. A primeira e a segunda versões seguem a mesma concepção de currículo descrita no texto da versão preliminar, porém, surgem outros enunciados, passam a definir os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem. Essa mudança altera o campo discursivo do currículo.

A terceira versão e a versão final da Base não retomam mais a concepção de currículo que as versões anteriores traziam, muda o discurso com inserção de novos enunciados. Adotam uma concepção que alia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento à possibilidade de aprender conteúdos escolares, o “direito de aprender para conquistar outros direitos sociais”, e “aprender a fazer”, o utilitarismo, defendido pelos reformadores empresariais da educação. No entanto, mantém a relação com as DCNEI, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, mas, alterando seus significados. Temos, a partir da terceira versão, outro discurso sendo proposto pela base, com foco nas expectativas de aprendizagem, o “aprender na idade certa”.

Assim, a partir da terceira versão, surgem outros enunciados na proposta curricular. Despontam as competências gerais para a Educação Básica, as quais devem reger o currículo da EI. E, aparece a intencionalidade pedagógica como forma de direcionar os trabalhos com as crianças, de responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso das crianças. Outro enunciado é a transição para o Ensino Fundamental, a qual detalha, na síntese das aprendizagens, o que se espera que as crianças aprendam para ir para o EF, enunciando a avaliação. Aqui, nessa mudança discursiva, podemos ver um projeto de subjetivação da criança a aluno, que precisa aprender na “idade certa” os conteúdos valiosos para alavancar índices de avaliações e desenvolver a performance desejada pelo mercado. De acordo com Freitas (2015, n.p.),

[...] há uma febre para que as nossas crianças “aprendam na idade certa”. A “idade certa” é definida como aquela que os organizadores de currículos, reformadores empresariais e alguns pais fixam, à revelia da evidência científica disponível, e que arbitrariamente determina um tempo fixo para “assegurar os direitos de aprendizagem” das crianças.

O discurso “aprender na idade certa” foi plantado pelos reformadores empresariais da educação, conectado às expectativas de aprendizagem para o Século XXI, advindas

com o Novo Gerencialismo, que abarca as reformas, a colonização da linguagem da escola e direito à educação. Os enunciados desse discurso ligam-se ao discurso da “criança empreendedora de si”. A criança produtiva, com tempo demarcado para aprender é a criança capital humano (FOUCAULT, 2010), que irá gerenciar a si própria como uma empresa.

Como afirma Silva (2017, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Portanto, o currículo nunca é neutro, sempre há uma “ideologia” que conduz. Silva (2017) explica que os conhecimentos importantes para um determinado currículo são originados da concepção de ser humano desejável para um tipo de sociedade. O currículo maior que estabelece um projeto de sociedade se materializou na Base.

Analisaremos como cada versão da Base pensou a organização curricular da EI. A organização curricular na versão preliminar da Base segue a concepção de currículo apresentada na versão preliminar e é coerente ao dizer que não detalha uma proposta de currículo para a EI, por já haver as DCNEI que cumprem esse papel. Também há a compreensão da EI como um todo, sem separar por idades ou grupos. Há uma liberdade para a criação de proposta curricular por cada escola, das diferentes regiões do país, com base na DCNEI.

Já, na primeira versão, passa a haver um detalhamento da proposta curricular, de modo a estabelecer-se para a EI os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e os campos de experiências com seus objetivos de aprendizagem, em descontinuidade com a versão anterior. No entanto, não há separação por grupos ou idades, há uniformidade da EI. Além dos direitos originados dos princípios estabelecidos nas DCNEI, surgem os campos de experiências. Os campos são considerados intercampos, com intersecção entre eles. Cada direito de aprendizagem na intersecção com um campo de experiência poderia gerar um objetivo de aprendizagem, o qual poderia ser o estipulado na Base ou outro criado pelo professor. Houve críticas à forma de distribuição dos objetivos por parte do Movimento pela Base, que desejava objetivos mais mensuráveis e em maior quantidade.

Em uma das análises da Base para a EI, o Movimento expressa, no relatório final, que há “pouca especificidade na abordagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para bebês e crianças pequenas” (MOVIMENTO pela Base Nacional Comum, 2016, p. 1). É sugerido, então, que houvesse detalhamento dos objetivos por idade das turmas. O mesmo relatório aponta o que ainda deveria ser melhorado na BNCC, “indicar como se dará a incorporação das orientações voltadas para processos de avaliação considerando os objetivos de aprendizagem.” (MOVIMENTO pela Base Nacional Comum, 2016, p. 3). Aqui percebemos com clareza o ataque à EI, que, na visão desse grupo, precisa prescrever o que as escolas devem fazer e o que e como devem avaliar as crianças. Observamos, nessa posição do Movimento, que a avaliação que pretendem não é da instituição, como prega o MEC com a inclusão recente da EI na avaliação da Educação Básica. O que se busca com objetivos claros e distribuídos por idades é avaliar a criança.

Na terceira versão, como mostra o Quadro 1 acima, a Base apresenta a separação em Creche e Pré-escola, e idades, abandonando os grupos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que a versão anterior trazia. Essa é mais uma das descontinuidades que a versão traz. Intencionalmente, recusam-se as nomenclaturas dos grupos, passa-se a utilizar apenas idades na Creche e Pré-escola e tira-se o direito das crianças de serem chamadas de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, transformando-as em alunos.

Na versão final da base há a separação da EI em Creche e Pré-escola e as respectivas idades estabelecidas, porém inclui os grupos “bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas”, conforme reivindicação nas audiências públicas. Após as polêmicas geradas com as alterações, as descontinuidades, presentes na terceira versão da BNCC, a versão final tenta contemplar as sugestões e as críticas recebidas nas audiências públicas, remendando o currículo para a EI. A distribuição das crianças na EI contenta o desejo de intelectuais críticos que queriam ver os grupos de crianças representados na Base. No entanto, o documento deixa claro com os enunciados que esses grupos de crianças têm desenvolvimento por fases, os objetivos de aprendizagem seguem em um crescente de exigências quanto às expectativas de aprendizagem e as crianças condenadas a aprender na “idade certa”.

A discussão sobre idades das crianças e a separação por grupos de Creche e Pré-escola marca a trajetória da EI brasileira, que não conseguiu a unidade como tal na versão final da LDB, ficando separado por grupos, apesar do reconhecimento dessa modalidade como primeira etapa da Educação Básica. Vale ressaltar que as primeiras versões da Base apresentaram a EI como um bloco, sem separação de idades, desagradou aos atores empresariais e reformadores, pois havia um projeto de fragmentação e retirada da creche da educação. Assim, nas duas versões finais da Base, quando os empresários ganham o poder do discurso, vê-se a separação entre creche e pré-escola e, ainda, por idades. O discurso final na BNCC visa criar duas etapas distintas na EI: creche e pré-escola, uma assistencialista e a outra escolarizante.

Considerações Finais

A BNCC homologada operou com o poder de um grupo em selecionar conteúdos para a proposta curricular, em impor enunciados criando discursos. Assim, estabelece-se na base o discurso de “criança empreendedora de si”, aquela vista como capital humano (FOUCAULT, 2010) que “aprende na idade certa” e gerencia seu próprio aprendizado. Esse discurso evidenciou-se em alguns enunciados do contexto de influência e no texto da BNCC, como: Princípios orientadores, que, nas primeiras versões, se relacionavam às DCNEI e, nas últimas versões, passaram a focar expectativas de aprendizagem e competências gerais; Concepção de currículo para a EI, que, nas primeiras versões, contemplava as experiências e os saberes das crianças em articulação com o conhecimento tradicional e, na versão final, foca nas aprendizagens de conteúdos que visam desenvolver as competências gerais; Organização curricular da EI, distribuindo as crianças que estavam preservadas em um bloco único nas primeiras versões, entre creche e pré-escola com estipulação de idades por grupos de crianças, fragmentando para avaliar e impor o “aprender na idade certa”; A linguagem da EI foi colonizada e destituída de sentido nas últimas versões da base – termos como “direito de aprendizagem”, “campos de experiência”, “brincadeira”, entre outros, passaram a ter significado utilitarista e mercadológico.

Referências

APPLE, Michael W. **Aula Magna**. Programa de Pós-Graduação da Univali. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/embed/m05ul_ORQcc. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, Brasília: MEC/SEB/DCEI, jul. 2014. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/direitos-a-aprendizagem-versaoseb_03julho.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: primeira versão. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-APRESENTACAO_final_06-10.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta preliminar - segunda versão. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/referencias/segunda-versao-base-curricular/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base - Terceira Versão. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/biblioteca/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação Infantil**: adoecendo com a “idade certa”. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/18/educacao-infantil-adoecendo-com-a-idade-certa/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.;

MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MOVIMENTO pela Base Nacional Comum. **Educação Infantil – BNCC Versão 2**. Análise do grupo de trabalho de Educação Infantil do Movimento pela Base. 2016. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/3.2-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil_Ana%CC%81lise-do-grupo-de-trabalho-do-Movimento-Pela-Base.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Definição das expectativas de aprendizagem**: Textos para consulta. 2011. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/03_expectativasaprendizagem.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.



OS SENTIDOS DA RELAÇÃO ESCOLA E CONSELHO TUTELAR: SOB A ÓTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS¹

Greice KelyRech Werner (UNIVALI)

Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira (UNIVALI)

Resumo:

Objetiva-se verificar como ocorre e em que momentos é estabelecida a relação entre o Conselho Tutelar de uma cidade do Médio Vale do Itajaí (SC) com as escolas municipais, a partir da percepção dos coordenadores pedagógicos. Realizou-se uma pesquisa aplicada qualitativa, de caráter descritivo, considerando as subjetividades de gestores da rede de ensino do município. Entrevistaram-se 5 coordenadores pedagógicos. Percebeu-se que existe um distanciamento entre o Conselho Tutelar e a Escola. Para os gestores entrevistados, fica clara a falta de conhecimento das atribuições do órgão estudado. De modo geral, é possível identificar que a atuação do Conselho Tutelar está pautada em situações emergenciais, de maneira que não há uma relação sistematizada e harmoniosa, carente de diálogo entre os membros da Escola e do Conselho Tutelar, para que juntos somem forças em busca da garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Palavras-chave: Conselho Tutelar; Escola; Aluno.

Introdução

O tratamento dado neste artigo decorre dos resultados notados por meio de uma pesquisa realizada com o objetivo de verificar como se dá a relação entre os sujeitos situados na Escola e no órgão de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes: o Conselho Tutelar.

A pesquisa foi desenvolvida por intermédio do contato com coordenadores pedagógicos de cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Médio Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina em novembro de 2018. Foi apreendida a realidade estudada por meio da realização de uma entrevista semiestruturada que foi gravada, com o livre consentimento dos participantes, ficando esclarecido que as identidades não seriam reveladas. De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “[...] uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”.

No primeiro momento abordo fatos que gestaram as concepções sobre a infância que conhecemos atualmente, analisando alguns fatos que influenciam sobre como as crianças e brevemente os adolescentes são vistos socialmente a partir do último século. No segundo momento trato da pesquisa desenvolvida para conhecer a realidade da relação Escola x Conselho Tutelar na rede pública de uma escola do Médio Vale do Itajaí, sinalizando alguns entraves percebidos nessa relação. Por fim, falo de algumas urgências nas ações que dizem respeito às instituições que buscam atuar para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. A ideia central que orienta o trabalho é o fato da necessidade de um

¹ Agência Financiadora: UNIEDU/FUMDES.

olhar para as infâncias produzidas pelas crianças nas suas singularidades culturais, sociais, intelectuais e emocionais.

A Óptica que Institui Socialmente a Criança e a Infância

O reconhecimento da criança como sujeitos de direitos ocorre inicialmente com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989. A ideia da infância como conhecemos hoje, surge no contexto histórico e social da modernidade, no auge da Revolução Industrial, com a formação das classes médias no interior da burguesia.

A luz desses documentos foi publicada em de 15 de julho de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, para referir-me a este documento utilizarei a sigla ECA, comumente utilizada para fazer menção ao conteúdo do documento. Todavia os documentos citados procuram nortear as ações que visam garantir a proteção e auxílio a infância.

A esse respeito Sarmiento & Pinto (1997):

A interdependência dos diferentes direitos é a condição da sua própria realização. Não se vê, por exemplo, como garantir a participação das crianças nas políticas de escola e na definição das respectivas lógicas de ação, se não garante a provisão educacional aferida por critérios de qualidade, em que o principal é, precisamente, a garantia do direito de participação em condições reais de igualdade e não discriminação. (p.05)

Refletimos por um instante a respeito da relação de dependência que ocorre na relação entre a criança o adulto. Esse fato é uma construção social e não algo concebido naturalmente, a sociologia busca estudar o significado ideológico da criança e o valor social atribuído as infâncias, buscando revelar que esse fenômeno é produto das relações sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos. Podemos dizer que o termo infância é uma construção histórica para representar uma categoria de sujeitos: a criança.

Muitos são os esforços em vários campos de estudos a partir do último século, adentrando o atual a fim de conhecer as crianças e as infâncias. As identidades da infância são ressignificadas socialmente por meio dos acontecimentos socioculturais, apropriar-se de tais concepções acerca da infância é essencial para os profissionais que atuam nesta área, tendo em vista o compromisso assumido com relação às questões éticas do exercício de toda profissão.

Kramer (2001) lembra que o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pela criança, mas à consciência da particularidade infantil, aquilo que distingue a criança do adulto.

Para afirmar essa compreensão sobre a infância e a criança podemos nos situar nos pensamentos de Belloni (2009) define “a criança como pessoa, o cidadão de direitos, e dever ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização (...)”. Partindo das relações desse ator social temos como produto sociocultural a noção de Infância que “é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social (...)”. (Belloni, 2009).

Em meados dos anos 90, é possível notar uma amplitude das discussões sobre a infância na sociedade em função da necessidade de um olhar para as singularidades dessa categoria que ganhou grande visibilidade após a instituição nos documentos legais como sujeitos que possuem direitos. Hoje as possibilidades de abordar o tema e discuti-lo sobre diferentes facetas, é possível devido a esse novo olhar.

Sarmiento e Pinto (1997) declaram:

Também no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social. (p.02)

As contribuições do conhecimento teórico oriundas de pesquisas na área explicam muitas questões a respeito das infâncias, em contrapartida vimos uma ausência de habilidades na sociedade para lidar com as questões dessa categoria. Uma questão que tomo como exemplo, parte de uma análise breve dos artigos do ECA - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, que possuem trechos redigidos com muita beleza, mas que na chamada “vida real” não são efetivos na garantia dos direitos. Todo esse reconhecimento não é uma garantia de que todos esses sujeitos se beneficiaram dos mesmos.

Kramer (2001) contribui refletindo criticamente sobre esse contexto,

Também entre nós, fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mas o mais grave é o fato de que, nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria. Em quantos países as imagens de pobreza das populações infantis são imagens de um passado distante? Estou tentando falar da séria desigualdade das populações infantis, inseridas em contextos econômicos e políticos que produziram, engendraram, fabricaram a situação que hoje conhecemos. (p.138)

Com relação à fase posterior a infância, denominada adolescência, é possível caracterizar cronologicamente

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera-se a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142).

A adolescência é atualmente entendida como uma etapa de desenvolvimento marcada por drásticas mudanças, tanto a nível físico, como a nível cognitivo e social (Shaffer, 2005). Marcada por ser o período de transição do sujeito da infância para a juventude, é possível perceber nessa fase mudanças corporais que consolidam questões do crescimento e personalidade. Como o sujeito não pode dissociar razão das emoções, essa é uma fase geralmente conturbada, assim como na infância o sujeito prossegue sendo impactado pelo meio que está inserido.

A institucionalização do termo da adolescência é feita por Erickson (1976), no princípio compartilhou a partir do conceito de moratória, caracterizando-a como uma fase especial no processo do desenvolvimento do sujeito, esse é um período da vida em que o sujeito não se identifica nem como criança, tampouco como adulto. Sendo comum uma confusão de papéis, gerando enormes dificuldades para a construção de uma identidade subjetiva marcavam como “... um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (Erickson, 1976, p.128).

A política que direcionava as ações nas escolas do século XX colocava a criança como seres incapazes e fracos, gerando grande discriminação sob as crianças muito pequenas. Tendo essa questão agravada quando pertencentes às classes baixas.

Em meados do século XXI, muitos avanços são notados socialmente no que diz respeito sobre as políticas e as concepções acerca da infância e adolescência, bem como as formas em que a educação desses sujeitos é concebida. A luz dessa questão pode-se dizer que legalmente essa categoria conquistou espaço de discussão que reconhece sua existência e necessidades, buscando garantir sistematicamente a efetividade do que está documentado. Dentre os direitos, focarei na educação nesse artigo. Isso porque em território nacional o direito à educação foi garantido constitucionalmente. (BRASIL, 1988).

Nas escolas os sujeitos que fomentam os processos educativos produzem discursos direcionando os temas que são abordados nos currículos, bem como os que ganham ênfase nas atividades e discussões. Por meio do agir e fazer pedagógico ocorre uma construção social do conceito de infância e adolescência naquele ambiente. Ampliando as possibilidades para enxergar o sujeito com habilidades para transformar, construir e desconstruir as possíveis definições já existentes sobre seu contexto.

Para Sacristán (2005, p. 14),

a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil.

No âmbito escolar, é por meio da prática social que se faz possível entender que as relações que se dão nesse ambiente também estão marcadas pela história de seus produtores. Condicionados por características culturais do próprio espaço da escola se torna essencial a ressignificação do trabalho que é desenvolvido, bem como a ação pedagógica.

Segundo Brasil (1997, p. 47):

[...] se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidade na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Uma prática pedagógica que contemple e dê conta da pluralidade dos alunos e que, ao mesmo tempo, considere-os como seres capazes de interagir entre os pares,

produzindo culturas e se desenvolvendo física, mental e socialmente é um princípio fundamental para ir ao encontro da perspectiva citada acima (BRASIL, 1997).

Tais práticas pedagógicas ocorrem no âmbito escolar, sendo a educação primordial ao desenvolvimento do ser humano. Sendo, então, oportuno observar que a Constituição Federal de 1988, no art. 205, preceitua que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

O ECA dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, conforme seu art. 1º, expõe a garantia do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A fim de acompanhar o cumprimento da Lei e a garantia do desenvolvimento pleno desses sujeitos, no artigo 131 aborda-se o Conselho Tutelar nos seguintes termos: “[...] é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990).

A criação e institucionalização dos Conselhos Tutelares, além de objetivar uma atenção maior às crianças e adolescentes, visam à instrumentalidade de desjudicialização de questões sociais, direcionando políticas sociais e não ações repressivas. Também, são instrumentos de controle social, uma vez que protegem em virtude das garantias das crianças e adolescentes previstas na Constituição Federal e no ECA, e devem fiscalizar as demais instituições que prestam atendimento a esse público. Diante de tal cenário, a pesquisa teve como foco verificar como ocorre e em que momentos é estabelecida a relação entre o Conselho Tutelar de uma cidade do Médio Vale do Itajaí (SC) com as escolas municipais, a partir da percepção dos coordenadores pedagógicos.

Procedimentos Metodológicos

Desenvolveu-se uma pesquisa aplicada qualitativa de caráter descritivo. De acordo com Gil (1999, p. 43) “a pesquisa aplicada possui muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento”. A pesquisa qualitativa possui caráter subjetivo, tendo em vista que o critério para identificação dos resultados não será numérico e sim valorativo (MINAYO, 1998). Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Miles e Huberman (apud GIL, 1999, p. 175) salientam que para esse tipo de análise são seguidas três etapas: redução, exibição e conclusão/verificação. Essas etapas foram desenvolvidas a partir da incidência das respostas no aparecimento nos relatos dos coordenadores. Registra-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, com o Parecer de nº 2.984.985 e CAAE nº 00827718.2.0000.5636.

Análise de Resultados

A pesquisa visou conhecer a relação entre a escola e o Conselho Tutelar em um município do médio Vale do Itajaí, entidades essas que atuam diretamente com crianças e adolescentes. Durante a apresentação e discussão dos dados, denominam-se os cinco coordenadores de: Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4 e Gestor 5.

A pesquisa foi desenvolvida com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa feito por meio da Plataforma Brasil. O agendamento das entrevistas foi feito por meio de ligação telefônica aos sujeitos da pesquisa, o horário foi organizado conforme disponibilidade do

sujeito respeitando suas demais atribuições e jornada de trabalho. O local de pesquisa foi à escola, a duração média das entrevistas foi de trinta minutos. Com os esclarecimentos éticos sobre a preservação da identidade do sujeito e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido foi dado início as entrevistas que duraram entre 30 a 40 minutos cada.

Quando os gestores foram questionados a respeito da função do Conselho Tutelar no meio escolar, os gestores 4 e 5 afirmaram que é necessário haver uma parceria entre os órgãos. Conforme relato do Gestor 4: “o Conselho Tutelar não conseguirá trabalhar sem que seja informado algumas questões pela escola, precisa ser uma parceria”.

Diante do questionamento realizado, identificou-se um discurso mecânico com pouca reflexão a respeito da função prevista em Lei para o Conselho Tutelar. As respostas foram curtas e objetivas, não havendo um diálogo sobre o tema ou até mesmo que incluísse outros assuntos ou relatos de vivências, para buscar responder a pergunta em questão.

As funções do Conselho Tutelar estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo o ECA, em seu artigo 136:

Assim, tem o Conselho Tutelar as funções de:

- (a) Atender a criança, ao adolescente e a seus pais ou responsáveis.
- (b) Aplicar medidas à criança ou ao adolescente em situação de proteção especial ou aos pais ou responsável.
- (c) Executar as suas decisões.
- (d) Assessorar o Poder Executivo Municipal para a elaboração de proposta orçamentária para planos e programas de atendimento à criança e ao adolescente.
- (e) Providenciar ações protetoras.
- (f) Fiscalizar as entidades de atendimento (governamentais e não governamentais)
- (g) Requisitar serviços públicos e certidões de nascimento e de óbito de criança e de adolescente.
- (h) Representar à autoridade as faltas ou irregularidades de terceiro que exigem providências e nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações, em nome da pessoa e da família, ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder, de irregularidades em entidade de atendimento e de apuração de infração administrativa.
- (i) Notificar alguma pessoa ou autoridade de uma decisão ou medida ou para a realização de uma providência ou diligência.
- (j) Encaminhar, por escrito, a comunicação de fatos aos órgãos de administração pública e autoridades (KONZEN, 2000, p. 117).

Para obter maiores informações, prosseguiram-se os questionamentos buscando identificar o que impulsiona os gestores a acionarem os conselheiros tutelares. A partir das falas dos gestores 1, 2 e 4 percebeu-se que os principais casos decorrem da evasão escolar. A frequência dos alunos na referida rede de ensino é registrada em um Sistema denominado APOIA. O relato dos gestores apresenta, em partes, um descontentamento com o sistema, tendo em vista que prevalece a falta de retorno aos gestores por parte do Conselho Tutelar.

Na fala dos gestores 1 e 4 é possível identificar que, mesmo havendo um sistema que auxilia no controle da evasão e assiduidade do aluno, não garante à escola uma

relação próxima com o Conselho Tutelar. Isso porque nem sempre há um retorno por parte do órgão para apresentar justificativa à escola sobre os motivos que levaram tais alunos a evadirem-se do ambiente escolar.

Com relação à evasão escolar é pertinente entender o contexto em que esse sujeito que evade a escola está inserido, sendo oportuno que os profissionais que atuam nas escolas e instituições encarem a realidade e os fatos e comprometam-se pela garantia do direito a educação. Como Arendt (1979) diz,

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível, pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja. (p. 10)

Com relação ao contato dos membros do Conselho Tutelar com a escola, os gestores 1, 2, 4 e 5 comentam que se fazem presente quando recebem denúncias, levando os conselheiros tutelares a se dirigirem as escolas para averiguar as informações relatadas. O contato, por vezes, é direto com o aluno, ficando a equipe pedagógica sem conhecimento do assunto em questão. Conforme relato, na maioria das vezes é solicitado um momento de conversa com equipe pedagógica. Após essas visitas, raramente a escola recebe algum retorno ou orientação sobre o assunto.

A falta de colaboração e a ausência de um canal de comunicação que aproxime as duas instituições são afirmadas quando os gestores são questionados com relação à ida dos conselheiros até as escolas em que trabalham. O contato ocorre de forma superficial, com enfoque na assiduidade do aluno. Quando fazem o contato, não há *feedback*. Os gestores associaram uma hipótese para a falta de habilidades do órgão em estar mais próximo da escola, qual seja a de que os conselheiros tutelares não possuem formação específica. No caso, para ser conselheiro tutelar no município estudado, a exigência é ter ensino médio completo.

Dentre os relatos dos gestores sobre o cumprimento dos deveres dos conselheiros tutelares, já anteriormente presenciados, destaca-se a vivência positiva dos gestores 3 e 4 que nesse momento foram a maioria. Já os gestores 1, 2 e 5 não conseguiram ou não souberam relatar casos que tenham presenciado.

Os gestores escolares não devem hesitar ao presenciar qualquer situação de negligência. O conselheiro tutelar possui autonomia para,

[...] requisitar serviços públicos nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência, trabalho e segurança, expedir notificação, providenciar medidas de proteção ao adolescente autor de ato infracional, requisitar certidão de nascimento e óbito de crianças e adolescentes (BRASIL, 1997, p. 42).

Percebe-se uma subjetividade compartilhada, revelando uma consciência coletiva com relação à ineficiência do Conselho Tutelar naquele município, caracterizando-o como

um órgão punitivo, que utiliza da repressão para resolver situações. No entanto, o papel do referido órgão deve ir além, de modo a perpassar por outras vertentes, para superar tal imagem, agindo como agente de transformação, o que contribui significativamente para a garantia dos direitos dos sujeitos em questão.

O gestor 5 afirmou que há uma crença de não efetividade do órgão em sua escola por parte de seu superior. Porém, frente a uma situação crítica, conseguiu que o Conselho Tutelar agisse e fosse efetivo, mas se tivesse sido intimidada pela fala de quem já está a mais tempo atuando na equipe pedagógica na escola, não teria feito o contato.

O Conselho Tutelar não trabalha isoladamente, sendo necessário que outros órgãos de proteção e defesa da criança e do adolescente atuem em parceria e sejam acionados quando for identificada a vulnerabilidade desses sujeitos, sendo eles o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), o Ministério Público e o Poder Judiciário, entre outros, tais como o Conselho Municipal de Educação. Percebem-se diversos órgãos que estão envolvidos na garantia dos direitos previstos em Lei, no entanto, é preciso maior atenção, iniciativa, sensibilidade e diálogo, para um bem comum.

Ao ser abordado o tema prevenção, no caso, atuar preventivamente na comunidade escolar, foi unânime que, baseado na vivência do ano letivo corrente, não ocorreu algo sistemático. Apenas o relato dos gestores 1, 3 e 4 com relação a palestra sobre gravidez na adolescência. Não foi feita alusão a nenhum ciclo de palestra ou planejamento para o próximo ano letivo, que revele algum tipo de trabalho preventivo e sistematizado.

A atuação do Conselho Tutelar no ambiente escolar, abordando temas que são comuns nessa faixa etária e que, por vezes, são geradores de problemas sociais, é uma iniciativa para tornar o ambiente harmonioso. Contribuindo e ajudando, assim, para a valorização de um coletivo de interesses comuns, porém com suas subjetividades. Os alunos carregam consigo experiências únicas, que os fazem ser únicos e que precisa ser considerado em todos os momentos.

Até 1988 não havia uma preocupação real em criar mecanismos que fossem eficazes na garantia do direito à educação. Durante muito tempo, a única ação do poder público foi tornar obrigatória a matrícula escolar, como se isso fosse suficiente para garantir a educação (VERONESE, 1999, p. 85).

Pensar no Conselho Tutelar e nos caminhos que podem ser percorridos a fim de contribuir com uma relação harmoniosa entre os envolvidos nas fases da infância e da adolescência, pela qual todo ser humano passará, é afirmar a necessidade de uma atuação próxima à escola e à comunidade. Afinal, sua existência perpassa a necessidade, identificada na Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, de meios para acompanhar de perto o desenvolvimento e garantir os direitos daqueles.

Considerações Finais

Como já apresentado, a Constituição Federal está bastante densa e possui um Estatuto bem detalhado no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente. Quando observados para as subjetividades de cada localidade do nosso país, em específico em um município do Médio Vale do Itajaí, tais documentos não são garantia de

que todo indivíduo não será vítima de negligência familiar ou de diferentes tipos de violência que surgem a cada momento, deixando marcas profundas em suas identidades.

Verificou-se que procedimentos para uma comunicação harmoniosa em toda a rede municipal entre os dois órgãos carecem de padronização. Existe uma relação oscilante entre as escolas, como é possível constatar nos relatos dos gestores, pois não há um padrão de relacionamento, tampouco se verifica a sensação de parceria ou proximidade. O contato ocorre usualmente em decorrência de situações pontuais, das quais a escola não dá conta. Fica perceptível a necessidade de meios para que exista maior proximidade, de maneira que o Conselho Tutelar e seus conselheiros estejam mais ativos na comunidade escolar, agindo preventivamente no decorrer do ano letivo.

Cabe então para esse município a reflexão acerca da fragilidade identificada na relação entre o Conselho Tutelar e a Escola, havendo necessidade de integração para que exista uma rede de proteção em busca da efetividade da política pública em questão. Tal relação conflituosa pode acarretar perdas para a criança e para o adolescente. Assim, é papel dos gestores solicitar junto à Secretaria de Educação do município momentos para que seja promovido o diálogo, bem como para que as necessidades das escolas sejam apresentadas aos conselheiros. Por meio do diálogo é possível conquistar avanços, havendo uma contribuição mútua para o bem comum. Essa seria uma alternativa para traçar uma nova caminhada, harmonizando a relação da escola com o Conselho Tutelar.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817>. Acesso em: 8 nov. 2018.

ERICKSON, E. (1976). **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 135-146, 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MPSC, Ministério Público de Santa Catarina. (2014a). **APOIA**. 2014. Disponível em: http://portal.mp.sc.gov.br/portal/webforms/Interna.aspx?campo=602&secao_id=419. Acesso em: 26 nov. 2018.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, J. D. F. As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica do Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 224-238, dez. 2007.

VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTR, 1988.99

SHAFFER, David R. **Psicologia do Desenvolvimento-Infância e adolescência**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.



O CONCEITO DE “REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA” E A PESQUISA EM ANDAMENTO¹

Daiane Guczak (FURB)
Rita de Cássia Marchi (FURB)

Resumo:

O artigo tem por objetivo apresentar o conceito de “reprodução interpretativa” do sociólogo da infância William Corsaro e destacar a importância deste na pesquisa em andamento, vinculada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), intitulada “As apropriações e reelaborações das crianças em relação aos conteúdos digitais: um estudo da Sociologia da Infância em um centro de Educação Infantil da cidade de Massaranduba, SC. O termo interpretativo remete aos aspectos criativos da participação das crianças na sociedade, e o termo reprodução à ideia de que as crianças contribuem ativamente para a (re)produção e mudança cultural. O conceito de “reprodução interpretativa” nos faz compreender que os conteúdos digitais destinados às crianças são elementos que constituem a cultura simbólica da infância, estão presentes nas rotinas culturais, seja em casa ou nos Centros de Educação Infantil e por isto podem influenciar no desenvolvimento da linguagem. As crianças se apropriam e reelaboram a cultura simbólica à medida que passam a produzir e a participar das culturas de pares. Este é um processo interpretativo por parte das crianças, mas que também reproduz o contexto social e cultural que as crianças são membros.

Palavras-chave: Educação Infantil; Reprodução Interpretativa; Sociologia da Infância.

Introdução

Este artigo é um recorte do capítulo teórico de uma pesquisa em andamento, de Mestrado em Educação, vinculada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A pesquisa tem como título “As apropriações e reelaborações das crianças em relação aos conteúdos digitais: um estudo da Sociologia da Infância em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Massaranduba, SC”. Trata-se de uma investigação qualitativa que utiliza técnicas da etnografia como a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada para a geração de dados. Os atores sociais da pesquisa são crianças e professoras de uma turma de Jardim de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Massaranduba/SC. Os aportes teóricos estão localizados na Sociologia da Infância, e na Teoria Histórico-Cultural.

¹ Agência Financiadora: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES PÓS-GRADUAÇÃO.

O artigo tem por objetivo apresentar o conceito de “*reprodução interpretativa*” do sociólogo da infância William Corsaro e destacar a importância deste na pesquisa em andamento.

A Sociologia da Infância compreende as crianças como atores sociais e a infância como uma categoria social do tipo geracional. A infância é uma estrutura que jamais desaparece na sociedade, assim como a juventude e velhice, embora seus membros mudem e ela esteja em constante transformação, sendo vista como uma construção histórica e social (PROUT; JAMES, 1990; SIROTA, 2001). Neste sentido, a infância deve ser compreendida na relação com os *elementos de heterogeneidade* (classe social, etnia, gênero, etc.) e *homogeneidade* (características que são comuns à todas as crianças de uma determinada sociedade, independente da sua origem social e cultural, como por exemplo, as políticas públicas que são criadas para este grupo geracional) que a constitui (SARMENTO, 2009).

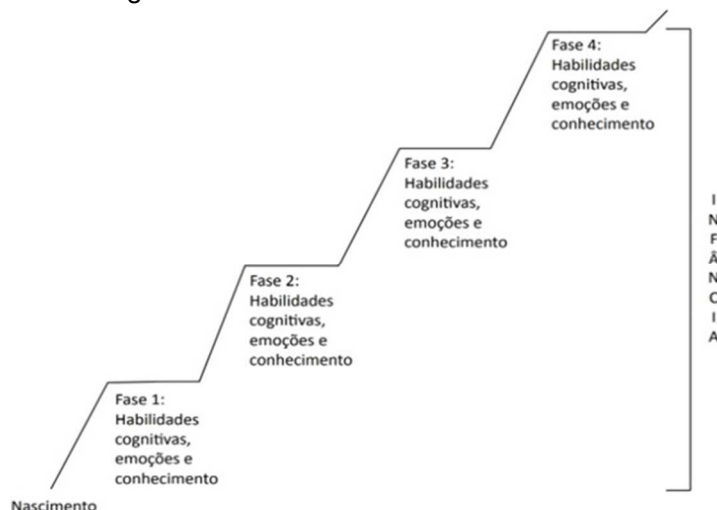
A pesquisa em andamento se encontra na vertente interpretativa da Sociologia da Infância. Segundo Sarmiento (2009) os estudos abordados nesta vertente destacam as culturas da infância, as ações sociais das crianças, as interações intra e intergeracionais, as crianças nas instituições, nos espaços urbanos, a cultura lúdica, o jogo, o lazer, e demais temas voltados para a desconstrução do imaginário social sobre a infância. Assim, nesta perspectiva é fundamental o conceito de “*reprodução interpretativa*” do sociólogo William Corsaro.

O conceito de “Reprodução Interpretativa” e a pesquisa em andamento

No livro “A Sociologia da Infância” (2011) - que teve sua primeira versão lançada em 1999 - o sociólogo Corsaro aponta para a ausência de pesquisas sociológicas até meados da década de 1990 que tivessem por objeto de estudo a criança. Para Corsaro (2011, p. 18) essa inexistência de estudos se dá devido às teorias tradicionais de socialização “as crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização”. Neste sentido, Sarmiento (2007) e Marchi (2017) também afirmam que a invisibilidade científica das crianças e da infância estava diretamente ligada ao fato de como as crianças e a infância eram concebidas nas sociedades.

A sociologia geral bem como a sociologia da educação, permaneceram durante muito tempo ligadas à concepção durkheimiana de socialização (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; MARCHI, 2007; SARMENTO, 2009). Nesta definição de socialização, a infância era vista como um período preparatório de instrução e educação para a vida adulta e as crianças como objetos passivos de socialização pelas instituições família e escola. A sociedade se “apropriava” das crianças, e essas apenas “internalizavam” o que lhes era exposto, eram consideradas como “objetos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura” (MONTANDON, 2001, p. 52). Pelo fato desta perspectiva ter uma compreensão linear do desenvolvimento infantil (figura 1.0), as crianças eram vistas na sociedade como “um ‘*future being*’, um ser futuro, em devir” (SIROTA, 2001, p. 09’ destaque no original).

Figura 1.0 - Desenvolvimento Linear



Fonte: CORSARO (2011, p. 37)

Corsaro (2011), em contraposição à perspectiva linear, postula sobre uma releitura das teorias tradicionais de socialização propondo o termo “reprodução interpretativa” e, assim, concebendo o desenvolvimento infantil a partir de um modelo redondo. Barbosa (2009, p. 179) com base no conceito de “*reprodução interpretativa*” afirma que encontramos na socialização um processo duplo “as sociedades constroem processos de homogeneização frente aos atores sociais, mas estes também, através das suas distintas formas de recepção e ação, produzem singularizações e contribuem para a transformação do social”.

Nesta ótica, Barbosa (2009, p. 178) expõe que o conceito de “*reprodução interpretativa*” se distancia das abordagens tradicionais da socialização que viam “este processo apenas como uma relação vertical, na qual as crianças, por meio da imitação, da reprodução e da cópia, iam aprendendo habilidades e conhecimentos que os faziam pertencer ao mundo adulto já existente”.

A partir de uma perspectiva sociológica, a socialização das crianças não pode ser considerada apenas como uma adaptação ou internalização, “mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 32). O desenvolvimento infantil é visto como um movimento produtivo-reprodutivo, crescente, que se reorganiza conforme as experiências das crianças em seus mundos sociais (CORSARO, 2002).

Segundo Corsaro (2011), as crianças desde pequenas se apropriam da cultura, a interpretam, a (re)produzem e a modificam. O autor ainda acrescenta que o mais essencial para esta visão de socialização é o reconhecimento da atividade coletiva e conjunta no desenvolvimento das crianças.

O Termo *interpretativo* remete aos aspectos criativos e inovadores da participação das crianças na sociedade, e o termo *reprodução* à ideia de que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura de modo linear e passivo, mas contribuem ativamente para a (re)produção e mudança cultural da sociedade da qual fazem parte. Assim, o

conceito “reprodução interpretativa” abandona a ideia da infância como período somente preparatório para a vida adulta.

Segundo Corsaro (2011, p. 32), para a compreensão do conceito de reprodução interpretativa, se faz necessário levar em conta “a importância da linguagem e das rotinas infantis” e “a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas”.

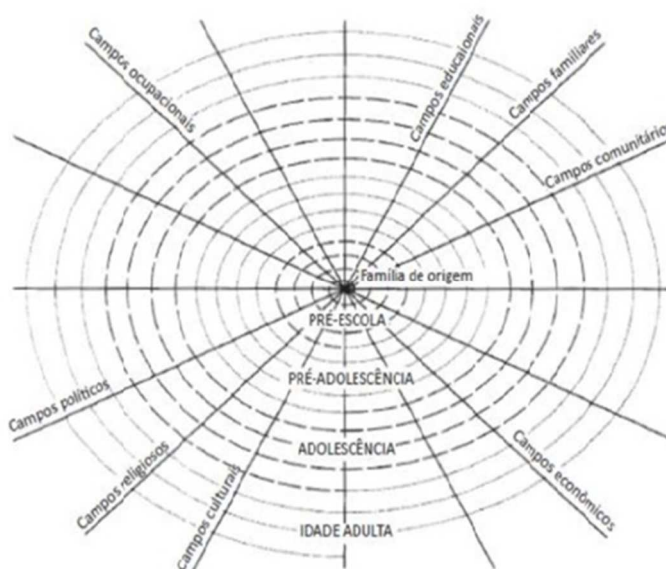
As crianças começam a participar das rotinas culturais desde a mais tenra idade estas são essenciais para fornecer aos atores sociais – as crianças – a segurança e o sentimento de pertencer a um grupo social e sua participação nelas é ampliada conforme o desenvolvimento da linguagem e interação das crianças em outras esferas culturais.

Os desenhos animados e as animações infantis fazem parte das rotinas culturais das crianças, seja em casa ou nos Centros de Educação Infantil. Para Corsaro (2011) os conteúdos digitais dirigidos às crianças são elementos que constituem a cultura simbólica da infância. O autor afirma que as informações advindas desses elementos são principalmente mediadas por adultos nas rotinas culturais em família e em outros ambientes, aqui acrescenta-se também os professores que selecionam os conteúdos digitais que as crianças terão acesso.

Corsaro (2011) destaca a linguagem como um elemento fundamental para a participação das crianças na sociedade, uma vez que a linguagem proporciona às crianças a codificação e a compreensão da cultura. Assim, pode-se refletir que se os conteúdos digitais estão presentes nas rotinas culturais das crianças, conseqüentemente, podem ter influência no desenvolvimento da linguagem oral e corporal, na ampliação e apropriação de vocabulário, na aproximação com línguas estrangeiras, na interpretação da linguagem visual e nas brincadeiras entre pares.

Corsaro (2011) faz uma analogia da “reprodução interpretativa” à uma teia de aranha, chamada pelo autor de “teia global” (figura 1.1). Para Corsaro (2011, p. 37) por meio deste modelo redondo é possível ilustrar a “reprodução interpretativa” como uma espiral.

Figura 1.1 Teia global



Fonte: CORSARO (2011, p. 38)

Os raios do modelo representam as diversas instituições sociais (culturais, econômicas, educacionais, familiares, religiosas, políticas, ocupacionais, comunitárias) em que as interações ocorrem e as crianças vão tecendo suas experiências, portanto, os raios não são estruturas estáveis, pelo contrário, estão em constante transformação. E as espirais da teia ilustram as culturas de pares que foram criadas pelas gerações de crianças em uma determinada sociedade, na pré-escola, na pré-adolescência e na fase adulta (MULLER; CARVALHO, 2018). Também é importante destacar que o número de raios ou de espirais da teia não são iguais, eles variam de cultura para cultura.

Na base da teia está a família, e esta tem uma função fundamental para o conceito de “reprodução interpretativa” uma vez que as crianças irão começar a interagir com a cultura por meio de suas relações familiares. Conforme as crianças vão participando das rotinas culturais e interagindo com outras esferas sociais, a “teia” vai se expandindo e modificando e, neste movimento, as crianças se apropriam criativamente das realidades culturais vivenciadas para lidar com suas exclusivas preocupações, produzindo as chamadas culturas de pares. Corsaro (2009, p. 32) define cultura de pares como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

Corsaro (2011, p. 134) destaca que “as crianças [...] rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares”. Nesta ótica, Belloni (2007, p. 61) também argumenta que não se pode esquecer que as mídias digitais “fornecem conteúdos (imagens, símbolos, valores, modelos, representações) de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram, criando suas culturas de pares, contribuindo, assim, para a reprodução da cultura de suas sociedades”.

Segundo Buckingham (2007) muitas pesquisas alertam que a infância esteja passando por um processo global de homogeneização, e com isso, as identidades culturais das crianças estão sendo negligenciadas, entretanto, diante do exposto, o autor questiona “será que à medida que as crianças vão crescendo todas juntas, sob os signos do capital [...] irá desaparecer o caráter local e situado da infância?” e continua “ou será que na verdade as crianças interpretam e recriam a cultura global através dos filtros mediadores de experiências e significados locais?”(BUCKINGHAM, 2007, p. 09).

Girardello (2001, p. 08) destaca que é necessário levar em conta a cultura em que as crianças vivem para compreender sua interação com a televisão e, conseqüentemente, com a programação que nela assistem: “temos que pensar como a experiência da TV se liga concretamente ao cotidiano imaginativo das crianças, levando em conta a cultura em que elas vivem”. Portanto, pode-se partir do pressuposto que o contexto cultural age como um potencial mediador na interação da criança com as mídias digitais e seus respectivos conteúdos. Duarte (2008) afirma que o receptor participa ativamente da produção de sentido, dentro de uma dada lógica cultural, e que lida com as possibilidades que essa cultura lhe abre (ou limita) para construir significados.

Compreende-se assim que as crianças não apenas interpretam os conteúdos digitais como também os reinterpretem de acordo com o seu contexto cultural. Embora muitos desenhos animados e animações infantis sejam *globais*, sendo produzidos em larga escala atingindo crianças de diferentes partes do mundo, a reinterpretação destes terá sempre como base a realidade local. Trata-se de um processo *interpretativo* por parte das crianças, mas que também *reproduz* o contexto social e cultural existente. Para Corsaro (2011, p. 32) as crianças afetam a sociedade como produtoras de cultura, mas também “são afetadas pelas sociedades e culturas que integram”.

Considerações Finais

Com o conceito de “*reprodução interpretativa*” do sociólogo Willian Corsaro, compreende-se que os conteúdos digitais (desenhos animados e animações infantis) destinados às crianças são elementos que constituem a cultura simbólica da infância. Esses elementos são principalmente mediados por adultos (pais/ responsáveis e professores) nas *rotinas culturais*, seja em casa ou nos Centros de Educação Infantil. Uma vez, estando presentes nas *rotinas culturais* das crianças, os conteúdos digitais podem ter influência no desenvolvimento da *linguagem*, essencialmente no que remete à ampliação de vocabulário.

As crianças se apropriam e reelaboram a cultura simbólica à medida que passam a produzir e a participar das culturas de pares, compartilhando e recriando assim com seus colegas as *linguagens* que veem e ouvem nos desenhos animados. Este é um processo *interpretativo* por parte das crianças, mas que também *reproduz* o contexto social e cultural que as crianças são membros.

As *apropriações e reelaborações* que as crianças fazem dos conteúdos digitais são perceptíveis por meio de suas ações sociais: brincadeiras, narrações e desenhos. Para Ferreira (2009, p. 145) as ações sociais das crianças “revelam a coexistência de uma outra realidade social [...] que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar”. Ou seja, o que as crianças realmente querem nos mostrar é que “embora inspiradas no mundo adulto, elas estão ativa e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a ressignificá-lo em função dos seus interesses, necessidades e desejos”. (FERREIRA, 2009, p. 146).

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Infância, Mídias e Educação**: revisitando o conceito de socialização. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CORSARO, William. Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz-De-Conta das Crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. nº17, 2002.
- CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: Sarmiento, M. J. & Gouvea, M. C. S (orgs). **“Estudos da Infância, educação e práticas sociais”**. 2d. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; CAMPOS, Karin Cozer de. **A produção narrativa das crianças no contexto das mídias**. Comunicação & Educação. Ano XVIII. Número 2. Jul/Dez 2013.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, p.65-67, 2007.

MARCHI, Rita de Cássia. **A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos**. Práxis Educativa. V. 12, núm. 2, pp. 617- 637. Ponta Grossa/Maio 2017.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº112, março/2001.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. William Corsaro: o futuro da infância é o presente. In: REGO, Teresa Cristina (orgs). **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (orgs). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&marin, 2007.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar. InstitutNational de RecherchePédagogique – Uviversité René Descartes – Paris V. **Cadernos de pesquisa**, nº 112, março/2001.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Alan; PROUT, Allison (Org.). **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: Falmer Press, 1990.



Eixo

LINGUAGENS



XVII Simpósio Integrado de Pesquisa

13 de novembro de 2019 – Itajaí/SC



EDUCAÇÃO DO CORPO ESPORTIVO: APROXIMAÇÕES CINEMATOGRAFICAS AOS ESTUDOS CULTURAIS

Lana Gomes Pereira (UNIVALI)
George Saliba Manske (UNIVALI)

Resumo:

O presente ensaio tem por objetivo tecer reflexões sobre a presença do corpo esportivo no cinema a partir da análise do desempenho corporal em filmes e problematizar quais afetos estas análises podem gerar na educação de escolares a partir da Animação Cultural. A discussão se insere no campo dos Estudos Culturais, a partir de abordagens críticas e pós críticas, com vínculos nos campos da arte e educação. O trabalho pode contribuir para discussões futuras sobre a Educação do Corpo tematizando, por exemplo, o esporte e jogos olímpicos, e utilizando como tecnologia educacional a Animação Cultural. Em nossos estudos chegamos à algumas possíveis problemáticas a serem desenvolvidas, como, por exemplo: em que consiste a experiência estética de assistir filmes na contemporaneidade? Como o filme pode a partir das imagens educar os corpos? Como podemos integrar em algumas escolas públicas a experiência estética de assistir filmes, enquanto conteúdo, nas aulas de educação física? Como essa experiência estética pode integrar a educação dos sujeitos?

Palavras-chave: Educação do Corpo; Cinema; Estudos Culturais.

Introdução

O cinema desde seu nascimento assim como o esporte, fenômenos típicos da modernidade, vem sendo objeto de estudo de diferentes campos de estudo e dentre eles os Estudos Culturais, Neveu (2004) ressalta o interesse deste campo pela mídia e mais especificamente pelo cinema a partir dos anos 80. Questões sobre a recepção, percepção, codificação e decodificação passam a ser abordados pela semiótica e ganham profundidade com os estudos etnográficos sobretudo os dos autores James Lull, John Fiske, Elihu Katz e Tamar Liebes (NEVEU, 2004). O interesse pela linguagem cinematográfica inicia-se concomitantemente ao interesse pelo esporte. Tanto o esporte como o cinema são fenômenos de construção histórica, que tem a modernidade enquanto locus para sua constituição. Além disso, os dois atenderam a determinações políticas, por exemplo, à proximidade com os regimes totalitários. E atualmente tanto o esporte quanto o cinema se configuram com um objetivo comum: o de resgatar as emoções utilizando imagens, como um instrumento para consolidar ideologias (ideias em mediação). Em uma sociedade onde as imagens ganham uma importância, cada vez maior, o cinema e o esporte desenvolvem linguagens que são bastante difundidas. Na escola essa constatação não é diferente. Os professores e os alunos estão em constante interação com as linguagens audiovisuais, e a relação entre educação e esta linguagem ainda é bastante deficitária teoricamente. Tais linguagens são frequentemente utilizadas pela escola como recursos auxiliares, perdendo assim sua singularidade. Mas tais manifestações culturais

se concretizam através de um conhecimento quase sempre negligenciado pela escola: a estética.

Podemos observar que em sociedades audiovisuais como a nossa o acesso ao cinema, e indo mais além, o domínio da linguagem cinematográfica pode nos auxiliar na compreensão do corpo e sua educação. E se compreendermos a educação imersa numa cultura audiovisual, a interpretação fílmica e sua apropriação adquirem relevância dentre os saberes escolares, sobretudo no âmbito na Animação Cultural, que configura-se como uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica). Sua ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição) busca contribuir para permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem) que concedem concretude a nossa existência cotidiana, construída a partir do princípio de organização e promoção das organizações comunitárias (para que tenhamos realmente uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do status quo e para a construção de uma sociedade mais justa (MELO, 2006, p. 28-29).

Para Goulart (2003, p.159), é possível reinventar a escola por meio do cinema porque este permite uma reflexão sobre o ser humano na sua universalidade, considerando as condições sociais indispensáveis para criarmos um espaço de diálogo, abrindo as portas da escola em busca de mundos circunvizinhos e antagônicos trazendo para o campo da Educação as interligações possíveis com todos os outros eixos da sociedade e da cultura. O incipiente ensaio aponta algumas das reflexões teóricas até aqui acumuladas.

Melo (2006) destaca que os Estudos Culturais podem ser importantes e úteis para pensarmos o lazer e a própria animação cultural. Uma das semelhanças indicadas pelo autor é o fato de que este campo de estudos necessitar transitar interdisciplinarmente (pós-disciplinar, para alguns), ou seja, romper com a tradicional “burocracia disciplinar escolar”, já que o apoio teórico em uma única disciplina isolada não fornece condições suficientes para desvelar e compreender as complexidades que abarcam os processos culturais. Segundo o autor, os Estudos Culturais são perspectivas teóricas que se originam da preocupação de Raymond Williams e E. P. Thompson com o processo de educação no ensino noturno. Ambos lecionavam para classes de operários ingleses na década de 50 e discutiam alternativas e possibilidades de intervenção pedagógica que superassem a mera reprodução de conteúdo e que pudessem contribuir de maneira efetiva na educação e na formação do indivíduo para a sociedade. É um campo de estudo que, inicialmente, focalizou os debates no âmbito da cultura das minorias, preocupado politicamente com a transformação social. Posteriormente, embora o foco sempre se mantivesse voltado à intervenção política e social, esses estudos foram disseminados em contextos acadêmicos e culturais diversificados e tiveram suas discussões ampliadas. (NEVEU,2004).

O presente ensaio tem por objetivo tecer reflexões sobre a presença do corpo esportivo no cinema a partir da análise do desempenho corporal em filmes e problematizar quais afetos estas análises podem gerar na educação de escolares a partir da Animação Cultural .

A Educação Do Corpo

Os estudos relacionados ao campo educacional, na grande área da pesquisa social, colocam novas perguntas aos pesquisadores acostumados a medir corpos e avaliar rendimento. Educar o corpo passou a ser preocupação de outras áreas, não apenas como

“algo” que se desloca no tempo e no espaço, mas que se movimenta em função de um sentido e significado conferidos pelo indivíduo, articulando, desta forma, o agir, o pensar e o sentir. Educar o corpo passou a ser pensado também do ponto de vista social, sendo quem educa um agente formador que busca na sua prática a afirmação de um projeto político pedagógico disputado no âmbito do movimento histórico de transformação da sociedade. Entretanto, a presença do *corpo* nos estudos em educação, mas também na formação de professores, nos currículos escolares e também dos cursos superiores, revelam a pouca importância que se dá ao tema. Muito recentemente as pesquisas brasileiras vêm abordando a sua presença, por exemplo, nas aulas de Educação Física com recurso às ciências humanas. Na França encontramos poucos trabalhos relacionados ao tema, os mais expressivos seguem a linha da *história do corpo* com os estudos de Vigarello (1978). Trazer esta problemática para o âmbito da Educação é importante, pois nos ajuda a pensar sobre a *educação do corpo* para além das aulas de Educação Física. Segundo Vaz (1999) e Silva (2001) estudar a educação do corpo nos permite um olhar mais abrangente sobre todas as dimensões que o cercam o sujeito seja social, histórica, econômica, política, cognoscitiva, cultural e artística, mas também psicológica, biológica e física. Entendemos que esta mesma educação se faz presente em diversos espaços e tempos contemporâneos, em especial nos ambientes educacionais. Sobre este conceito Vaz (2003) observa: “é importante pensar a educação do corpo dentro desse contexto mais amplo em que se estruturam os cuidados com o corpo no mundo contemporâneo, afinal o corpo é educado nas escolas, nas igrejas, nos hospitais, nos hospícios, e em muitas outras instituições fechadas, mas também nas ruas, nas tevês, nas revistas ilustradas, enfim, em todos os lugares e tempos que requerem sua presença.” (Vaz, 2003, p.01) e é constituída pelos muitos meios de disciplinarização e controle. No trabalho, na escola, em casa, na igreja, no cinema, no bar, nas associações, escolinhas enfim, em todos estes locais se configuram rituais que possibilitam uma educação do corpo.

O cinema, enquanto meio de comunicação, contribui de certa forma, na formação de identidades corporais ditadas por mecanismos como, por exemplo, a *Indústria Cultural* no seio da sociedade do mercado livre. Tendo em mente o conceito de *educação para a barbárie*, observamos que os dispositivos pedagógicos incitam à construção de identidades (corporais) voltadas ao consumo e à adesão a padrões ditados por uma sociedade voltada para o culto à beleza e a performance. (ADORNO, 1995).

O desempenho corporal esportivo: aproximações fílmicas

O desempenho encaixa-se enquanto uma categoria da Educação do Corpo, sobretudo, a partir de filmes que tematizam o esporte. No caso deste ensaio a performance corporal a ser analisada encontra-se no filme da cineasta alemã Leni Riefensthal, *Olympia I - A festa da Beleza* e *Olympia II – A Festa do Povo* que classificam-se no gênero documentário sobre as Olimpíadas de 1936. O gênero documentário possui como característica a verossimilhança com a realidade. Quanto mais próximo os atores chegarem dos papéis sociais que representam, mais ideal se torna seu personagem. Estamos nos referindo aqui ao rendimento(desempenho) corporal. O corpo é tratado no filme como uma instância que deve ser disciplinada. Sua educação se faz a partir dos instrumentos cinematográficos sob a forma como são apresentados pelos planos, close-ups, tomadas, gruas, sequências. As articulações entre cinema e educação passam deste modo pela compreensão do conceito de desempenho.

O surgimento do cinema, no final do século XIX, trouxe ao mundo uma nova forma de relação com a realidade. Fenômeno construído historicamente, este teve a modernidade enquanto o lócus para sua constituição, vinculada a questões políticas, econômicas e culturais, como por exemplo, à sua proximidade ou distanciamento com os regimes totalitários. E surge no mesmo espaço e tempo que o esporte na sua versão olímpica. O cinema teve suas origens na captação de imagens que tinham como função analisar o movimento esportivo, em suas várias fases. A partir da realização de um vídeo sobre este assunto verificamos que as duas histórias têm mais que pontos em comum elas estão interligadas e articuladas. Os dois tendo como função social promover o espetáculo e provocar as emoções nos telespectadores, este se difundiu rapidamente. Mas quando analisamos o cinema, que cumpre a função do espetáculo, estamos analisando um determinado tipo de cinema e uma determinada linguagem cinematográfica. Nossa hipótese de partida é que essa experiência contribui na produção de *identidade/alteridade* e visões de mundo. Buscamos, demarcar nosso estudo na tentativa de refletir as possibilidades do cinema no mundo contemporâneo.

As expressões do cinema enquanto arte tem a sua abordagem e leituras limitadas. Assim, a interpretação fílmica necessita de um referencial teórico e de elementos metodológicos capazes de identificar a forma e o conteúdo do filme, que contribua numa educação estética tendo a arte como conhecimento. A arte só se realiza enquanto conhecimento quando ela é criação, e para isso ela prioritariamente não pode ser cópia de uma determinada realidade. Examinando o cinema enquanto produto e constituinte deste mecanismo verificamos que o mesmo está pautado em uma ideologia de esfera liberal e/ou neoliberal, por meio da qual se torna mecanismo de controle da lógica dominante, gerando e desconstruindo necessidades nos espectadores, produzindo, dirigindo e disciplinando os consumidores, que aos poucos vão se desacostumando de sua subjetividade, passando a exigir uma diversão cada vez menos complexa ou reflexiva. A subjetividade danificada vem se construindo nesta sociedade, porque na contemporaneidade, o conceito (razão) é banalizado, reificado, o sujeito é educado pelas informações e acaba tendo uma pseudoformação. A experiência, nesta sociedade, não é mais permitida, o tempo é o do efêmero, um tempo acelerado. E o conceito de vivência vem como reação a este fenômeno. Houve em 1938, de acordo com Virilio (1988) uma rapidez na transmissão de informações, a passagem rápida das mensagens trans- textual para trans- visual, provocando a utilização cada vez mais cedo de próteses, reduzindo assim cada vez mais o tempo de retenção da imagem e como consequência o desmoronamento da consolidação mimética. As imagens mais rapidamente percebidas cumprem a função de substituir as palavras. Em sua obra *La Machine de vision* o autor fornece elementos para compreendermos o que é a máquina da visão e suas consequências para a percepção humana. Esta máquina é capaz de reconhecer e mais do que isso de interpretar contornos, formas e a encenação próxima ou distante de um meio ambiente complexo. Um novo estudo sobre a visão a "visionique" fala de um desenvolvimento do audiovisual e que isso significa falar também do imaginário virtual e sua influência sobre os comportamentos. Há uma nova industrialização da visão. Com isso surgem questões importantes como ética, controle, vigilância. Para o autor o problema que se instaura são as imagens virtuais instrumentais da ciência e seu caráter paradoxal. Novas tecnologias surgem para dar conta do imaginário desta visão sintética que permite através da óptica eletrônica a fusão/confusão relativista do fato, em outras palavras o "efeito do real". Com a descoberta da persistência retinica através da descoberta do cinema, se descobre todo um sistema nervoso que registra as percepções, toda vez que temos uma tomada de vista e com isso uma tomada de tempo

de exposição nossa memorização é treinada conforme a velocidade de tomada de vista (60 img/seg). Um tempo relativamente pequeno para tanto tempo de exposição, o que não nos permite mais ver. Pois o ato de ver é um ato antes da ação uma espécie de pré-ação. Segundo Searle uma intencionalidade. Assim as máquinas estão destinadas a prever em nosso lugar, pressentir e suplantar. Até o surgimento de uma nova energia a “cinemática” resulta do efeito do movimento e da rapidez sobre as percepções oculares, ópticas e optoeletrônicas. O espaço do olhar não é mais o espaço absoluto mas relativo. Temos uma distante memória visual sem a qual perdemos o ato do olhar que consiste na possibilidade de obter uma visão sem olhar. O que acontece é uma espécie de “automação da percepção”. Vemos a chegada de uma visão artificial, é como delegar a uma máquina a análise da realidade objetiva. Se o cinema compreendido em todas suas dimensões pode ser considerado uma máquina da visão é discussão que ultrapassa os objetivos deste estudo. O importante é tentarmos articular um diálogo teórico entre os teóricos que se dedicaram a entender as imagens. Se por um lado existem os pessimistas do outro percebemos entusiastas da sétima arte. Segundo Benjamin (1969), na obra cinematográfica a obra de arte surge na montagem fragmentada da reprodução de um acontecimento.

Para Vasquez (1978), a experiência com a obra de arte cinematográfica ainda é possível, principalmente a objetivadora da estética, pois o estético em geral é uma esfera essencial para existência humana. A questão da relativa autonomia da arte no modo de produção capitalista é possível mesmo sob a hostilidade que esta impõe a obra de arte.

Considerações Finais

As reflexões tecidas neste trabalho revelam as possibilidades de articulações e imbricamento entre Educação do Corpo, o desempenho como categoria analítica (MINAYO, 2014) e os Estudos Culturais tendo a Animação Cultural como tecnologia educacional para o desenvolvimento destas articulações. Em nossos estudos chegamos à algumas possíveis problemáticas a serem desenvolvidas, como, por exemplo: em que consiste a experiência estética de assistir filmes na contemporaneidade? Como o filme pode a partir das imagens educar os corpos? Como podemos integrar em algumas escolas públicas a experiência estética de assistir filmes, enquanto conteúdo, nas aulas de educação física? Como essa experiência estética pode integrar a educação dos sujeitos?

Referências

BASSANI, Jaison José; SILVA, Aline Scotti da; VAZ, A. F. Notas sobre a escolarização do corpo nas aulas de Educação Física. In: **IV ANPEd - SUL**, 2002, Florianópolis. Na contracorrente da Universidade Operacional. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2002, (texto íntegral)

BENJAMIN, V. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: **A Idéia do Cinema**. Rio de Janeiro: **Civilização brasileira**, 1969, p. 166 à 196.

FREITAS, V. **Adorno & a arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, 70 p.

BOURDIEU, P. **As Regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOREIRO, R. **Adorno e o Cinema**. Mimeo. S/D, 2004 (texte intégral) p.14.

ROSENFELD, A. **Cinema: arte e indústria**. São Paulo: Editora Perspectiva AS, 2002, p.264.

SILVA, M. A. **Adorno e o cinema: um início de conversa**. In: Novos estudos CEBRAP, São Paulo: CEBRAP, Jul.1999, p. 114-126.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Trad, Joan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOULART, C. **Reinventando diálogos, vínculos, razões e sensibilidades**. In: TEIXEIRA, I.A TEIXEIRA & LOPES, J. S. M. (org. Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Souza Miguel Lopes) **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELO, V. A. **Cinema (Imagem) e Esporte: Diálogos entre Linguagens na Modernidade**. Rio de Janeiro.2004, (texte integral) 13 p.

_____, V. A. **Esporte e Cinema: Diálogos – As Primeiras Imagens Brasileiras** - . Rio de Janeiro.2004, (texte integral) 10 p.

_____, V. A. de. **L'Animation Culturelle au Bresil: un panorama**. In: Jean Claude Gilet. (Org.). L'Animation professionnelle et volontaire dans 20 pays. 1 ed. Paris, 2005, v. 2, p. 70-81.

PIRES, G de L. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatório**. Ijuí: Unijuí, 2002, 326 p.

SOARES, C.L.(Org.) **Corpo e História**. Campinas, São Paulo, 2001, p. 79 à 108.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, (traduction Guido Antônio Almeida) p. 254.

VIRILIO, Paul. **La machine de vision**. Paris: Galilée, 1994, 158 p.

VAZ, A. F. Da modernidade em Walter Benjamin: crítica, esporte e escritura histórica das práticas corporais. In: **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000 n.16.p.61-79.

_____. Dominar a Natureza, Educar o Corpo: Notas Conceituais a partir do tema da Mimeses em Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. In: **Revista Digital** <http://www.efdesportes.com>. Buenos Aires. Año 5 n. 27.



LETRAMENTO ACADÊMICO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

Emanuelle Santiago (UNIVILLE)
Rosana Mara Koerner (UNIVILLE)

Resumo:

A pesquisa, ora em andamento, é parte de uma dissertação em nível de mestrado em educação, a qual tem como objetivo primário reconhecer as trajetórias de letramento de estudantes de curso de Pedagogia, na modalidade de Ensino a Distância. Como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa contou com um questionário, respondido por 25 acadêmicas, bem como com uma entrevista semiestruturada, envolvendo 4 ingressantes e 4 concluintes, do referido curso. Como metodologia de análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, referenciada em Bardin (1977) e Franco (2005). Para buscar subsídios sobre o letramento acadêmico, o qual trataremos nesta oportunidade, elencamos Fiad (2011, 2014, 2015), Fisher (2007) e Kleiman (2001, 2007 e 2009). Neste excerto, apresentamos reflexões a partir de dados relacionados ao perfil dos participantes da pesquisa, bem como suas percepções com relação ao envolvimento nos eventos de letramento propostos pelo curso, objetivando dar voz a estes futuros pedagogos e compreender uma fração de suas trajetórias.

Palavras-chave: Educação a Distância; Letramento e Letramento acadêmico.

Introdução

Freire (1981, p.8) afirmou que “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”.

Mergulhados nesta premissa e com a finalidade de buscar respostas a compreensão do perfil dos participantes da pesquisa, bem como suas percepções com relação ao envolvimento nos eventos de letramento propostos pelo curso, organizaremos o conteúdo deste trabalho de modo a, primeiramente, apresentar o percurso metodológico, no qual esclarecemos como a pesquisa foi organizada, delimitaremos os instrumentos de pesquisa, apresentaremos o lócus, bem como o perfil dos participantes. Para tanto, contamos com os estudos de alguns teóricos, dentre eles Chizzoti (2011), Gil (2008), Ludke e André (2011), Bardin (1977) e Franco (2005).

Num segundo momento, discutiremos a partir dos dados relacionados à percepção que as acadêmicas possuem acerca do seu *envolvimento* nos eventos de letramento propostos pelo curso. Para tal, nos basearemos nos estudos de Fiad (2011, 2014, 2015), Fisher (2007) e Kleiman (2001, 2007 e 2009).

A análise com relação a este *envolvimento* será pautada em estudos relacionados ao letramento acadêmico. Na atualidade, estes estudos são de interesse tanto de pesquisadores, avaliadores, acadêmicos e docentes, por haver, entre diversas falas na academia, uma que tente “justificar as ‘falhas’ dos alunos no Ensino Superior por suas formações escolares anteriores, colocando, muitas vezes, a escola como a grande vilã

responsável por não ampliar as esferas de atividades e práticas de letramentos de seus estudantes” (FIAD, 2014, p.33).

Os novos estudos do letramento trouxeram uma visão mais ampla, na qual não há uma preocupação em apontar ‘falhas’ dos estudantes e sim perceber qual o contexto sócio histórico em que o sujeito está envolvido que o leva a escrever de determinada forma.

Para ampliar as informações relacionadas ao letramento acadêmico, julgamos oportuno socializar as ideias de Fisher (2007, p.49), que baseada em diversas pesquisas apoiadas na perspectiva sociocultural do letramento, nos faz entender que não há somente um letramento acadêmico e sim, há letramentos acadêmicos, pois “[...]cada curso de graduação guarda particularidades com áreas específicas do conhecimento, o que permite contato com letramentos de outras esferas sociais”. Assim, cada curso enfoca em gêneros literários diferenciados, sendo que esses “[...]gêneros simbolizam recursos, instrumentos a serem utilizados e/ou dominados no meio acadêmico.”

Imersos nesta linha de estudos, detemos nosso olhar ao curso de Pedagogia à distância. Sabemos que o ensino superior à distância vem chamando a atenção de vários especialistas da educação e de gestores de Instituições de Ensino Superior. E este não é um fenômeno única e exclusivamente brasileiro, mas sim uma realidade internacional, que influencia o modus operandi das instituições de ensino superior, de modo geral.

Saber quem são os sujeitos que buscam uma educação a distância, possibilita termos uma visão mais ampla do perfil desta nova fração de profissionais que chegam às nossas escolas.

Ao nos debruçar sobre um curso de pedagogia na modalidade a distância, podemos dizer que nos debruçamos em um viés da formação de professores, que seria a formação inicial. A resolução nº 02/CNE/2015, no Art. 10, estabelece que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b). E, ao considerar a formação inicial dos professores em nível superior, no Art. 9º estes são delimitados como “[...] cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015b).

É no espaço da graduação em pedagogia que iremos inclinar nossos olhares. Poderíamos ter eleitos outros tipos de graduação a distância, mas elegemos justamente a categoria dos futuros professores, devido à percepção da relevância desta profissão para a humanidade, de modo geral. Se faz urgente haver estudos e pesquisas que tenham um olhar para este profissional, visto que, segundo Pimenta e Lima (2012, p.88):

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional.

Metodologia

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Univille, refere-se a um estudo qualitativo, no qual se pretendeu compreender as trajetórias de letramento de um determinado grupo social, cujo olhar esteve focado na formação inicial, bem como no letramento acadêmico.

Sobre o termo “qualitativo”, Chizzotti (2011, p.28) afirma que este “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Objetivando alcançar estes significados, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com uma parcela dos ingressantes e dos concluintes de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, cujo polo está localizado em uma cidade de Santa Catarina. A proposta foi abranger todos os ingressantes (de janeiro a junho de 2018) e todos os concluintes (de junho de 2018 a janeiro de 2019). Segundo Gil (2008, p.121),

[...] a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Levando estas premissas em consideração, o questionário passou por algumas etapas, dentre elas: elaboração, pré-teste e aplicação. Tivemos o retorno de 55% (25) dos questionários, sendo destes 15 referentes a acadêmicos ingressantes e 10 concluintes.

Em posse dos resultados dos questionários, iniciamos a primeira análise. Por esta ser uma pesquisa qualitativa expressa majoritariamente de forma descritiva, utilizamos, como metodologia, algumas ideias defendidas pela Análise de Conteúdo. Esta se constitui numa significativa modalidade de interpretação de textos, possibilitando que destes se extraíam conteúdos explícitos e implícitos.

Como sugere a metodologia de análise de conteúdo, assim que ficamos de posse dos questionários, primeiramente fizemos uma pré-análise¹, por meio de uma leitura dinâmica, na qual estabelecemos o primeiro contato com os dados. Neste momento foi necessário que nos deixássemos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p.48).

Após a realização da leitura dinâmica, realizamos o levantamento dos dados e narrativas que puderam servir como ponto de reflexão para, mais tarde, tentarmos responder algumas das questões de investigação eleitas para esta pesquisa (cita-se “algumas”, pois parte das questões foram respondidas com os dados gerados no momento das entrevistas).

A partir do levantamento dos dados feitos por meio da leitura dinâmica, iniciamos a estruturação de algumas hipóteses que puderam vir a responder, mesmo que provisoriamente, parte das questões de investigação. Em se tratando do levantamento de hipóteses, Bardin (1977, p.98) afirma que:

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. [...] levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: será que, tal como é sugerido

¹ Termo usado por Franco (2005, p.47) para se dirigir a uma das fases de organização da análise de dados.

pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possui, ou como as minhas primeiras leituras que levam a pensar, que...?

Dos participantes no questionário, 76% (19) apresentaram interesse em dar continuidade à participação na pesquisa, por meio de entrevistas. Dos interessados foram selecionados, por meio de sorteio, 4 ingressantes e 4 concluintes. Após o sorteio dos participantes, iniciamos a fase das entrevistas.

Elegemos a entrevista por pautas, ou entrevista semiestruturada. Sobre este tipo de entrevista, Gil (2008, p. 109) afirma que

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. [...] Esta preferência por um desenvolvimento mais flexível da entrevista pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões.

A valorização da linguagem como construção sócio histórica também foi imprescindível para a escolha da realização de entrevistas. Kleiman (2009, p.22) reafirma esta valorização, acrescentando que “[...] os usos da linguagem são construções sócio históricas inseparáveis dos contextos específicos da situação comunicativa e que o fazer investigativo está vinculado a fatores sociais, a crenças e a formas de perceber o mundo, todas socialmente construídas”.

Para a realização da entrevista foram feitas algumas adaptações para atender à necessidade dos participantes da pesquisa. Em referência a este aspecto, Lüdke e André (2011, p. 35) citam que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Após a realização das entrevistas, passamos para a fase de transcrição, na qual utilizamos codinomes a partir da sílaba inicial dos nomes verídicos. Para a investigação de dados gravados, a Análise de Conteúdo aponta a importância de levar em consideração não somente o que é falado, mas também pausas, expressões, silabações. Toda e qualquer manifestação poderá ser transformada em dado de análise. Conforme cita Bardin (1977, p.100), “[...] as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralingüística)”.

Seguimos a pesquisa fundamentadas em Lüdke e André (2011, p. 49), as quais afirmam que, estando de posse dos dados:

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que

possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o *salto*² [...] acrescentar algo ao já conhecido.

É na busca por este *salto* que procuramos organizar a pesquisa a partir de algumas categorias que surgiram ao longo das análises. Em se tratando especificamente do letramento acadêmico, as categorias que se apresentaram de forma mais significativa, foram:

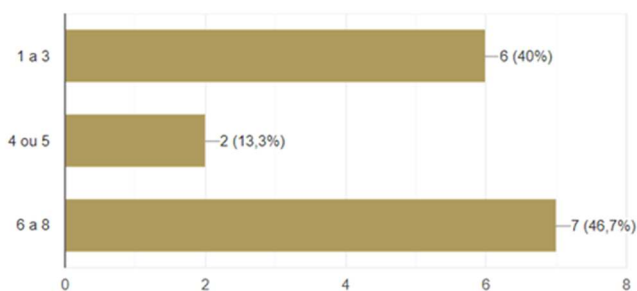
- Eventos de letramento de que as acadêmicas participam durante o curso;
- Percepções que as acadêmicas possuem acerca do seu envolvimento nos eventos de letramento: como as acadêmicas se percebem;
- O curso de pedagogia como uma agência de letramento.

Para este trabalho, discutiremos os dados relacionados à percepção que as acadêmicas possuem acerca do seu envolvimento nos eventos de letramento

Discussão dos dados

Como primeira informação relevante surgida no questionário em questão, perceberemos aonde estão localizados os sujeitos de pesquisa, no curso. Verificamos que, conforme gráfico 1, dos 15 participantes da pesquisa, 53,3% deles estão na fase inicial do curso e 46,7%, na fase final.

Gráfico 1: Fase de frequência no curso de Pedagogia à Distância

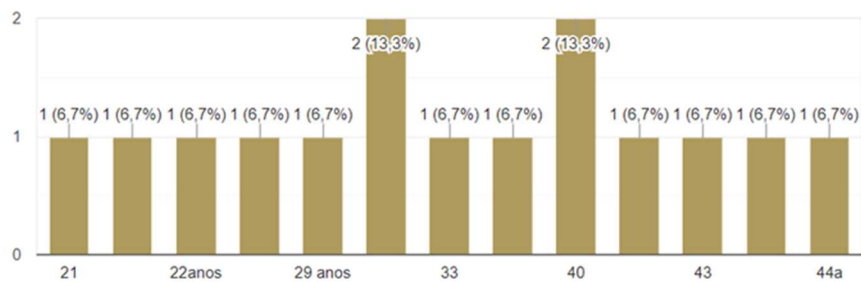


Fonte: Das autoras

Ao verificar a idade dos sujeitos de pesquisa, observamos que se encontram entre 21 e 44 anos, sendo que 66,8% possuem mais de 30 anos. Levando em consideração que parte dos jovens concluem o ensino médio aos 17 anos, ingressando na graduação aos 18 anos, podemos concluir que nossos sujeitos de pesquisa buscaram pela graduação um pouco mais tarde, tendo um suposto intervalo entre o ensino médio e o início da graduação.

² Grifo das autoras.

Gráfico 2: Faixa etária dos estudantes do curso de Pedagogia à Distância



Fonte: Das autoras

A partir deste momento, focaremos a análise em alguns dos dados que emergiram das entrevistas, com relação às produções escritas solicitadas na graduação.

Iniciaremos a socialização dos dados com Valéria. Ela afirma que *“o que eu gosto no sistema da *** é que os professores apesar de estarem distantes são muito próximos, dando um monte de dicas [...] A gente tem modelos - como para fazer a produção textual... Pra tudo a receita está ali para fazer.”*

Ao ser questionada sobre quem a ensina a escrever os textos ‘próprios’ da faculdade, Jaqueline nos diz que *“eu estou seguindo o que diz no site. Estou seguindo o que eles estão me passando, nos modelos”*. Ao ser questionada se estes modelos a ajudam a escrever, Jaqueline afirma que *“Bastante. Porque como eu falei faz tanto tempo que eu não escrevo, eu me perdi muito, sabe? Eu morro de vergonha. Se não fossem os modelos seria muito difícil pra mim.”*

Patrine afirma:

*[...] eu já fiz o trabalho de conclusão ³. A faculdade disponibilizou muito material... explicações, principalmente das citações, das normas da ABNT, como escolher o tema, como falar sobre o tema, como buscar, os autores. A tutora presencial me orientou bastante como buscar os educadores. Então, foi bem esclarecido para mim, fui seguindo o que os **modelos** diziam. Tive um suporte muito bom.*

Andréa afirma que *“fiz o meu TC1 a partir das orientações que tinham no AVA. Foi bem tranquilo de ver como era para fazer. Precisava ler sobre o assunto e seguir o formato”*.

Brena salienta que *“na produção textual da disciplina de Comunicação e Expressão, pede que eu faça um texto argumentativo. Durante as unidades de estudo, a unidade 4, trouxe um modelo de texto argumentativo. Assim dá pra entender o tipo do texto.”*

Refletindo a partir do universo da academia, o que muitas vezes ocorre, é que não existe uma interligação entre o letramento solicitado na faculdade e o letramento já construído pelos alunos. Muitas vezes, os letramentos dos acadêmicos não são reconhecidos.

Nos excertos apresentados, as acadêmicas tratam de modelos/formatos. Pelo que foi possível perceber, estes as auxiliam com relação à compreensão da forma de escrita de alguns dos gêneros acadêmicos. Porém, segundo Fiad (2011, p.363), isto não basta. Para a autora,

³ Na matriz curricular desta acadêmica há dois trabalhos de conclusão.

[...] precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia [...]

Imersos na questão dos motivos de determinada escrita acadêmica, em detrimento de outras, trazemos um excerto da fala de outra acadêmica: Beatriz. Ela realizou a entrevista em dois momentos. No primeiro dia da entrevista, pouco focou no tema, pois estava um tanto transtornada. Enquanto aguardava para o início da entrevista ela se deparou, no AVA, com o retorno da correção do seu TC1. Estava tão constrangida e, ao mesmo tempo, tão revoltada com o resultado, que não foi possível seguir o roteiro da entrevista. Beatriz queria falar sobre aquele resultado:

O que adianta colocar um exemplo se não depois a professora pede um monte de coisas? A professora respondeu que “de novo”⁴ eu tirei muita coisa da internet. E de onde eu vou tirar? Ela escreve como se eu fosse uma “tansa”⁵, mas não diz ao certo o que eu tenho que mudar. Olha só⁶, fica perguntando toda hora da onde eu tirei isso, aquilo... Não posso tirar do meu pensamento? Sempre alguém importante tem que falar?

Beatriz traz uma certa revolta em sua fala. Parece não haver uma relação significativa entre ela e a professora, caso contrário, a aluna poderia socializar suas angústias com a professora e esta, por sua vez, teria condições de esclarecer as orientações realizadas, especialmente quando se trata das pesquisas realizadas na internet. Supostamente, a professora permite acessos na internet, desde que estes sejam utilizados como fonte de pesquisa e não cópia. Fischer nos fala sobre a relação entre professores e alunos (2007, p. 49), mencionando que a “[...] interação constante entre os sujeitos, seja entre professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se quer críticos e reflexivos.”

Outra questão relevante a ser observada na fala de Beatriz é a existência da *prática institucional do mistério*. Baseada nos estudos de Lillis (1999), Fiad (2001, p.363) afirma que:

[...] nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem. Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas.

⁴ Aspas nossas, pois a acadêmica deu ênfase nesta palavra. Como se suas correções, após a devolutiva da professora não tivessem efeito.

⁵ Denota como a acadêmica se sente incapaz frente ao que é colocado.

⁶ A acadêmica mostrou a correção, durante a entrevista.

No caso de Beatriz, o mistério não estava relacionado às convenções da escrita em si, mas nas convenções que regulam o domínio do discurso acadêmico, autorizado para ser proferido ou não. A professora orientou que Beatriz não *retirasse as informações da internet*. Parece que a professora acreditava que Beatriz compreenderia que a orientação estivesse relacionada à questão da cópia, do plágio; porém, na fala de Beatriz fica evidente que esta convenção não estava clara.

Assim, vemos o quanto nossos participantes da pesquisa estão construindo sua história acadêmica do seu modo, a partir do seu universo de vida. Cabe à academia ampliar a possibilidade de aprendizado por meio de práticas que realmente lhes façam sentido.

Considerações Finais

Neste pequeno excerto da pesquisa que será concentrada, em sua totalidade, numa dissertação de mestrado, podemos perceber que, em se tratando do perfil das acadêmicas envolvidas, o fator idade aparece de forma marcante: visivelmente possuem mais idade do que os acadêmicos de cursos presenciais.

Em se tratando do letramento acadêmico, o que ficou mais evidente foi a existência do mistério, o qual se dá na relação professor e aluno. Neste fenômeno, os primeiros solicitam tarefas que imaginam serem do domínio por parte dos alunos, enquanto estes esperam a explicação do professor, mas não deixam isto claro. Sendo assim, é importante que o professor reconheça a existência do mistério e busque alternativas para elucidá-lo, atenuando as dificuldades que os estudantes enfrentam no desempenho das atividades de escrita acadêmica.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. 4ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, ISSN: 2178-7603v. 10, n. 4, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 340f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela. Projeto dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, v.13, p17-30, 1º sem. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



FORMAÇÃO HUMANA EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: DIMENSÕES DE SOCIALIZAÇÃO¹

Lucas Josias Marin (UNIVALI)

Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI)

Resumo:

Este texto analisa como a convivência acadêmica aparece e se traduz nos Planos de Desenvolvimento Institucional de 2012-2016 e 2017-2021 de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Para atender a este objetivo debatemos sobre a formação humana no ensino superior em especial a partir da socialização entre discentes. Realizamos uma pesquisa documental nos PDIs indicados e neles aplicamos a análise textual discursiva. Seguindo este referencial percorremos os documentos e localizamos 23 trechos que mencionavam a convivência acadêmica. Percebemos que estes trechos se agruparam em quatro eixos de significado distintos: indicação de espaço arquitetônico, abertura e coexistência, abertura e inclusão e abertura e convivência. Estes eixos deram origem ao instrumento espectro de socialização. Este nos ajudou a observar a presença e o tipo de socialização na universidade ao longo do tempo. Nos pautamos pela teoria da alteridade de Emmanuel Levinas e da relação Eu-tu de Martin Buber. Ao final da pesquisa encontramos indícios que a universidade estudada incentiva a socialização entre seus discentes, em especial a convivência.

Palavras-chave: Convivência acadêmica; Universidade comunitária, Socialização no ensino superior.

Introdução

Historicamente a universidade tinha como objetivo a transmissão de conhecimento. A prioridade dos estudos era o *trivium*, ou seja, os estudos de gramática, retórica e dialética e o *quadrivium*, neste caso, música, aritmética, geometria e astronomia (MCCOWAN, 2016). Com o passar dos séculos esse cenário alterou-se e a instituição universidade adaptou-se a nova realidade. A partir do século XIX, com o relatório sobre a Universidade de Berlim, Wilhelm von Humboldt, estruturou os pilares da universidade seguidos até os dias atuais: pesquisa, ensino e extensão (HUMBOLDT, 2003).

A universidade vem passando por momentos de ajustes às novas demandas sociais e mercadológicas. McCowan (2016) destaca a fragmentação da instituição. Ela já não é mais uma unidade coesa, ela vem desmembrando-se. Oferece serviços modulares para reduzir custos e para aumentar a lucratividade. Este movimento vem sendo observado nos mais diferentes modelos de universidade.

No Brasil destacam-se, principalmente três modelos de universidade: pública estatal, pública não-estatal e privada (FIOREZE, 2017). Universidade pública estatal é gerida pelo Estado, os recursos para sua manutenção e os recursos humanos são provenientes do Estado. A universidade pública não-estatal, também conhecida como

¹ Agência Financiadora: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

comunitária, tem sua gestão pautada em uma fundação sem fins lucrativos, todos os resultados financeiros são reinvestidos na própria instituição e nas atividades fim da universidade e, de maneira geral, tem sua origem na busca por soluções de demandas regionais. A universidade privada é uma entidade com fins lucrativos, tem um dono, ou grupo de acionistas, é uma empresa educacional (BERTOLIN; DALMOLIN, 2014).

Mesmo havendo diferenças na forma de gestão destes três modelos, uma universidade deve ir além da aprendizagem técnica que visa somente a aquisição de conhecimentos aplicados ao mercado de trabalho, a universidade também tem um papel na formação humana de seus alunos (HANSEN, 2001). Formação humana pode ser entendida como a aquisição de habilidades de vida tais como formação crítico-reflexiva, compreensão do mundo, da sociedade e do ser humano (GOERGEN, 2014).

O ambiente acadêmico é um espaço fértil para o relacionamento entre pessoas, pois há circulação do conhecimento e diversidade de ideias e posicionamentos. Ancorando-se em autores como Emmanuel Levinas (1906-1995), Martin Buber (1878-1965) e Claude Dubar (1945-2015) debatemos a importância da relação com o Outro, quando Tu, para a formação humana do sujeito na universidade.

Este Outro, referido por Levinas (1980), deve ser entendido como infinito pois ele é inalcançável. O Outro não pode ser reduzido a um outro Eu. A gama de experiências que esse sujeito vivenciou jamais pode ser imaginada e compreendida pelo Eu. Para este Outro ser visto como Outro e haver acolhimento em sua plenitude e vastidão o Eu precisa abertura.

O resultado da relação do Eu com a infinitude do Outro não gera uma síntese. A síntese somente é possível quando se conhece integralmente todas as partes. O que é gerado na relação é um novo Eu. Um Eu carregado com algumas percepções de partes que o Outro expôs (KUIAVA, 2003). Desprendemos disso que o Eu somente se forma na presença do Outro/Tu.

Neste sentido, podemos aproximar este posicionamento com a relação Eu-Tu (BUBER, 2001). O autor indica que para um relacionamento genuíno entre as pessoas deve-se aproximar-se do Tu sem intenções objetivas, deve haver presença e reciprocidade. O Tu não está a favor do Eu. Ele está junto ao Eu, assim formando-se mútua e conjuntamente a partir do encontro dialógico. Dubar (2005) reforça que é na socialização que o sujeito se forma.

No contexto educacional o Outro também desempenha um papel fundamental. A escola e a universidade são ambientes de socialização. Além disso, a abertura à percepção do conhecimento de vida do Outro permite que eu ultrapasse as próprias experiências. O movimento de acolhimento é um movimento de aprendizagem (MARIN, 2018).

É a partir desse referencial que surge o conceito de convivência acadêmica. É um nível de socialização, dentro do ensino superior, despreocupado com um fim técnico ou de aprendizagem circunscrita a um conteúdo. A convivência acadêmica é estar com o Outro, completamente aberto a ele, independentemente de sua origem, classe social, etnia ou quaisquer diversidades. Aprendendo a ser humano em um processo pautado no diálogo (MARIN, 2018).

Sendo assim, pretendeu-se analisar como a convivência acadêmica aparece e se traduz nos Planos de Desenvolvimento Institucional de 2012-2016 e 2017-2021 de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Este trabalho tem como origem os resultados alcançados ao longo do percurso do mestrado em educação.

Para garantir o sigilo da instituição estudada utilizaremos a sigla ICES (Instituição Comunitária de Ensino Superior) para nos referirmos à ela, inclusive nas referências bibliográficas.

Metodologia

A pesquisa que originou este texto foi realizada no curso de Mestrado em Educação e caracterizou-se por ser uma exploração documental de cunho qualitativo. Isto nos levou a observar e tratar os dados de modo a identificar o significado latente. Muito embora também tenhamos nos valido de gráficos para apresentarmos a distribuição das menções ao longo dos capítulos dos documentos, esses objetivaram estimular também o debate qualitativo.

Todas as etapas de coleta dos dados e elaboração do relatório foram guiadas pelo princípio indiciário, isto é, como um detetive, o pesquisador vai seguindo as pistas em busca de uma resposta ao problema exposto (GINZBURG, 2003). Para tal, observamos o significado subjacente ao explícito, seguimos a metáfora utilizada por Stecanela (2010), fomos escavando os significados subjacentes das palavras. Este processo é carregado de particularidades, ou seja, o leitor/pesquisador escava à sua maneira, a partir de seus próprios filtros, é uma tradução.

Para a elaboração da dissertação utilizamos os dois últimos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. O anterior referente ao período 2012-2016 e o atual referente ao período 2017-2021. PDI é um documento exigido de todas as Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES) pelo Ministério da Educação (MEC). Neste documento são expostos os princípios que regem a IES e os objetivos dela pelos próximos quatro anos (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Obtivemos acesso a estes documentos a partir da própria instituição. O PDI anterior estava disponível no site da universidade e o atual ainda estava em período de construção quando os dados foram coletados. Este foi compartilhado pelo departamento responsável pela elaboração. Mesmo com o documento em fase de redação final decidimos utilizá-lo, pois, a universidade informou que não haveria mais mudanças no conteúdo, somente na apresentação.

A partir destes documentos foi realizada uma leitura inicial para identificar passagens que apresentavam de maneira literal a palavra convivência. Foram localizadas 12 menções. Após a leitura de aproximação foi realizada uma leitura crítica com objetivo de identificar o conceito de convivência acadêmica quando não foi exposto de modo literal. Nesta leitura foram destacadas 11 menções (MARIN, 2017).

Para se chegar nestes resultados utilizamos uma tabela com a transcrição dos trechos. Este movimento possibilitou a observação e agrupamento dos trechos em eixos de significado semelhantes (MARIN, 2017).

Ao final da identificação dos itens que foram analisados utilizamos o referencial da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Com a ajuda desta abordagem desconstruímos o texto, unitarizamos os significantes e agrupamos os itens com conceituação semelhante em eixos de significado. Este movimento permitiu o agrupamento, *a posteriori*, em quatro eixos de significado, quais são: (1) indicação de espaço arquitetônico, (2) abertura e coexistência, (3) abertura e inclusão e (4) abertura e convivência (MARIN, 2017).

Discussão dos dados

Para debater os dados de modo individual dividimos esta sessão do texto nos quatro eixos de significado que emergiram durante a pesquisa. Porém, antes de entrar nos dados, consideramos importante apresentar os eixos de significado e sua estrutura, entendemos que estes também são resultados da pesquisa.

Os trechos agrupados no eixo de significado *Indicação de Espaço Arquitetônico* fazem menção ao local onde o Diretório Central dos Estudantes tem sua sala sede, ou seja, no Centro de Convivência da universidade. O trecho aparece de modo literal nas duas edições do PDI da seguinte maneira: “o DCE possui sede no Centro de **Convivência** da Instituição no Campus Central na Cidade Universitária [Grifo nosso]” (ICES, 2012, p. 110; ICES, 2017, p. 96).

Por ser uma indicação física e não uma política estes dois trechos não foram analisados criticamente. Caberia uma análise aprofundada na motivação em nomear o espaço como Centro de Convivência, porém não foi o foco da pesquisa.

Também seria interessante debruçar-se sobre a ausência menções nos PDIs sobre as salas de convivência nos diretórios acadêmicos, bibliotecas, salas de pesquisa e laboratórios. Estes espaços existem e são usados na universidade, porém não aparecem nos textos.

No eixo de significado *Abertura e Coexistência* ficaram os trechos que estão direcionados às políticas de tolerância à diversidade na universidade. As menções aqui agrupadas indicam a importância da aceitação do diferente, porém não incentivam o relacionamento entre as pessoas. Dentro deste contexto foram localizados cinco trechos, dois no PDI anterior e três no PDI atual.

A instituição universidade, principalmente nas duas últimas décadas, começou a receber uma gama maior de alunos de diferentes classes sociais, regiões, religiões e etnias. Este movimento trouxe diversidade para o ambiente universitário (GOERGEN, 2014). O aumento do número de menções indica a percepção da universidade em relação a necessidade de um ambiente aberto a tolerância (MARIN, 2017).

Destacamos um trecho para tipificar e debater o posicionamento da universidade. “Os interesses institucionais deverão sobrepor-se aos particulares, assegurada a **convivência na diversidade** [Grifo nosso]” (ICES, 2012, p. 16; ICES, 2017, p. 20).

Nesta menção, em especial no destaque, percebemos um movimento por parte da instituição em busca de um espaço aberto, de múltiplos posicionamentos e aceitação. No entanto, esta política não assegura a aproximação entre as pessoas, apenas indica que, minimamente, os indivíduos precisam tolerar-se e aceitar a presença um do outro.

Para além da tolerância da diversidade entendemos a inclusão. Com esta percepção a diversidade não é apenas aceita, mas também incluída com equidade, por este motivo merece especial destaque em relação à coexistência. A partir desta percepção identificamos o eixo de significado *Abertura e Inclusão*. Nele foram destacados três trechos, um no PDI anterior e dois no atual (Marin, 2017).

Apontamos um trecho que traduz a motivação da universidade em incluir as pessoas. Nele a instituição objetiva “intermediar ações que visem eliminar barreiras arquitetônicas, culturais e sociais, propiciando uma **convivência estudantil universitária** [grifo nosso] livre de segregação, de discriminação e de exclusão de qualquer natureza” (ICES, 2012, p. 110; ICES, 2017, pp. 95-96).

A presença do diferente não pode ser apenas vista como um ato de inclusão. A presença do diverso deve ser superada e a diferença deixada de lado. A completa abertura e acolhimento do Outro não é pautada pela diferença (LEVINAS, 1980).

Entendemos que as políticas de inclusão e busca de equidade são importantes e justas. Porém, dentro de um contexto de socialização, não pode ser o fim em si mesma. A inclusão deve levar à convivência, a total e completa abertura ao Outro.

Quando observamos os trechos destacados no eixo de significado *Abertura e Convivência* percebemos que ultrapassam a coexistência e a inclusão sob diferentes vieses. Aqui a diversidade é ignorada e a inclusão se dá naturalmente. Os trechos indicam a total aceitação do outro em sua forma de ser, independentemente qual for incentivando a socialização entre os discentes. Neste eixo foram localizados treze trechos, seis no PDI anterior e sete no atual (MARIN, 2017).

Observemos:

Outrossim, ações voltadas para o acolhimento dos estudantes são importantes para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Como exemplo citamos os clubes e as ligas acadêmicas, que têm a finalidade de reunir os estudantes em torno de uma temática, com vistas à produção de conhecimentos, à socialização e ao **estabelecimento de vínculos** [grifo nosso] (ICES, 2017, p. 41).

O trecho destacado aponta o esforço da instituição em aproximar as pessoas e fazer do ambiente acadêmico um espaço comum. Isto está alinhado com as perspectivas de integração ao ensino superior (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008).

O estabelecimento de vínculos entre os discentes e entre discentes e docentes fortalece o desenvolvimento pessoal (ENDO; HARPEL, 1982). O fortalecimento destes vínculos favorece a integração ao ensino superior e diminui as taxas de evasão e descontentamento com a escolha do curso (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008).

Ao finalizar a análise dos resultados observamos que os eixos de significado formaram uma escala de socialização. A abertura e coexistência denota menos proximidade entre as pessoas enquanto abertura e convivência aponta maior relação, enquanto abertura e inclusão se posiciona intermediariamente (MARIN, 2017).

A partir desta observação estruturamos um instrumento que pode ajudar a identificar a presença da socialização em uma instituição. Este mesmo instrumento, quando sobrepostos os dados de diferentes épocas, também auxilia na observação de mudanças nas políticas de socialização longo do tempo. Denominamos este instrumento como espectro de socialização (MARIN, 2017).

Para completar o espectro inserimos, à esquerda no nível mais baixo de socialização, o ponto Contraposição. Este conceito indica que não há relacionamento com o Outro. O Outro é ignorado e há tentativa de dizimá-lo. Nos estudos sobre os PDIs não foram localizados trechos que denotam este sentido. O conceito foi elaborado em nível teórico (MARIN, 2017).

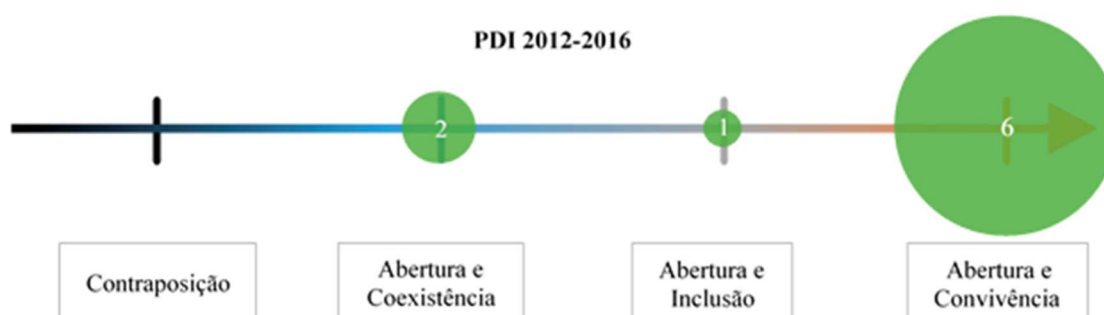
Figura 1. Modelo de Espectro de Socialização.



Fonte: Marin (2017)

O espectro referente ao PDI 2012-2016 aponta uma concentração de menções no eixo Abertura e Convivência. Entendemos isto como um movimento da instituição em busca de incentivar a socialização entre os discentes.

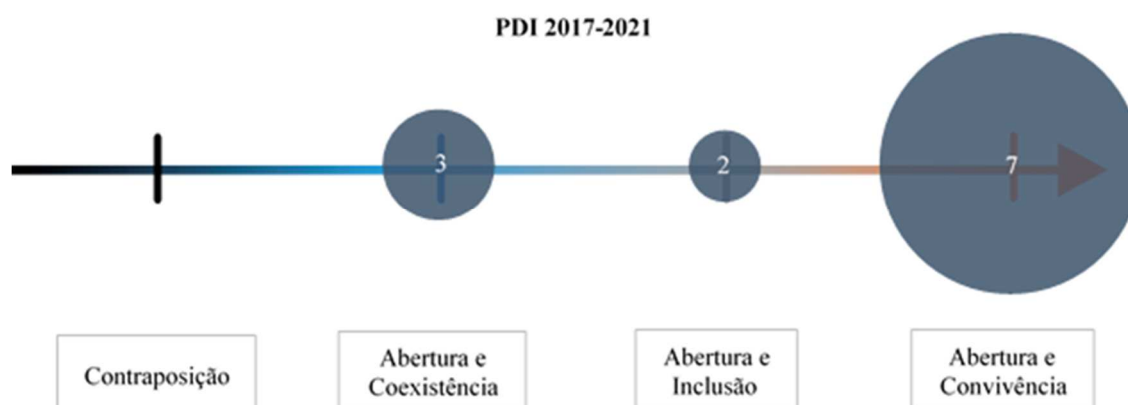
Figura 2. Espectro de Socialização formulado a partir dos trechos extraídos do PDI 2012-2016.



Fonte: Marin (2017)

Ao observarmos o espectro do PDI 2017-2021 notamos que houve incremento de menções nos eixos de Abertura e Coexistência, Abertura e Inclusão e Abertura e Convivência. Mais uma vez é possível perceber maior ênfase no eixo de Abertura e Convivência. Este número tende a indicar que a universidade tem uma tendência histórica de preocupar-se com o aspecto humano de seus alunos. Incentiva a garantia de direitos da diversidade, busca a equidade entre os discentes e propaga a intenção que todos socializem.

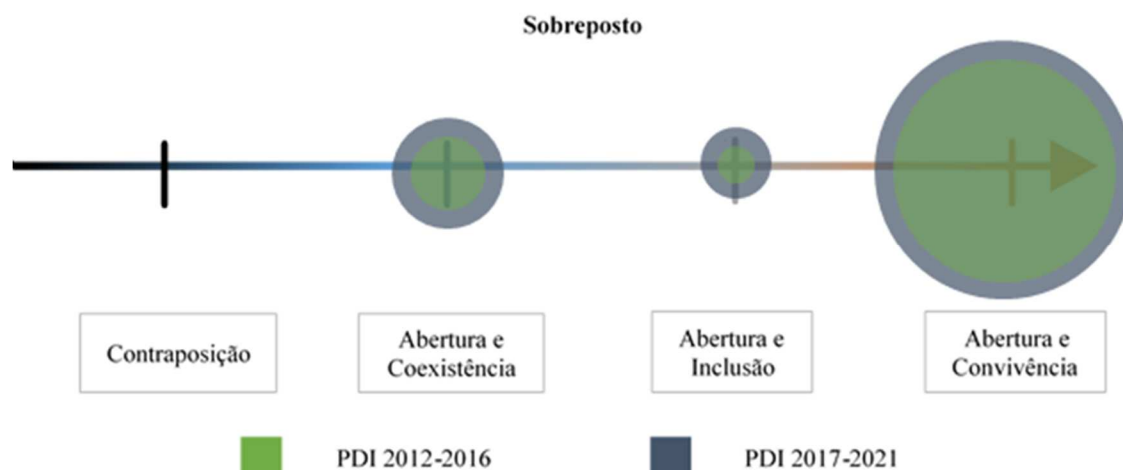
Figura 3. Espectro de Socialização formulado a partir dos trechos extraídos do PDI 2017-2021.



Fonte: Marin (2017)

Este instrumento permite que observemos ao longo do tempo as modificações que uma instituição pode apresentar em relação à socialização. Ao sobrepor os resultados de cada período vemos que a universidade em questão tem aumentado sua preocupação com a socialização entre os discentes. Em todos os níveis a universidade incluiu uma menção em seus PDIs.

Figura 4. Espectro de Socialização formulado a partir da sobreposição dos resultados individuais dos PDIs 2012-2016 e 2017-2021.



Fonte: Marin (2017)

O espectro foi elaborado desta forma por ser em formato de escala crescente, sem pontos exatamente fixos. As cores foram escolhidas aleatoriamente, mas a mudança de tonalidade representa que entre os quatro eixos destacados cabem infinitos outros. Da mesma forma como antes e depois do primeiro e último ponto (MARIN, 2017).

Considerações finais

Trazemos aqui a importância da relação com o Outro para a superação das crises que a sociedade vem enfrentando diariamente. A superespecialização das disciplinas científicas e o distanciamento que algumas tecnologias digitais estão gerando são alguns exemplos. A espécie humana só consegue evoluir e criar conhecimento a partir da intersecção de áreas e, para isto acontecer, deve haver relacionamento entre as pessoas. Além disso, é importante destacar a relevância da formação humana. É a partir do Outro que o Eu surge (LEVINAS, 1980) e é na relação dialógica que nos tornamos humanos (DUBAR, 2005)

Sabemos que a universidade enfrenta demandas muitas vezes contraditórias. Ela precisa dar conta da formação técnica para o mercado de trabalho e também precisa formar criticamente seus alunos (GOERGEN, 2014). Infelizmente, de maneira geral, muitas instituições têm pendido para a formação para o mercado e deixado de lado a formação humana.

Acreditamos que o incentivo na convivência acadêmica é um dos caminhos pelos quais as universidades podem dar atenção à formação humana sem perder de vista a formação técnica de seus alunos (MARIN, 2017). Na relação com o Outro ele pode aprender as habilidades de vida. Além disso, “se aceitarmos que a convivência é um tipo

de socialização, precisamos admitir que ela é fundamental para o desenvolvimento e constituição do Eu” (MARIN, 2018, p. 97).

Ao finalizar a pesquisa observamos que a instituição, ao longo das últimas duas versões de seus PDIs, tem criado políticas de incentivo à socialização. Além disso, tem demonstrado que um de seus princípios filosóficos é a formação humana de seus alunos (MARIN, 2017). Esta universidade assume de fato, pelo menos em nível de políticas, o papel de ser uma instituição socializadora

É necessário frisar que, por ser uma pesquisa de caráter documental, não temos acesso à percepção de concretização destes por parte da comunidade acadêmica, em especial dos discentes. Seria importante um alargamento da pesquisa em direção à estas percepções, ou seja, avaliar se as políticas da instituição estão sendo de fato vivenciadas na prática.

Referências

BERTOLIN, J. C. G., & DALMOLIN, B. M. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: Entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, p. 139–159, 2014.

BRASIL, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2010). **Diretrizes gerais para ingresso e permanência das universidades no Sistema Federal de Ensino (Parecer CNE/CES Nº: 107/2010)**. Acessado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5685-pces107-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 em 09 de setembro, 2019.

BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENDO, J. J.; HARPEL, R. L. The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. **Research in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 115-138, 1982.

FIOREZE, C. **O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: Entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2017.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e história. Tradução Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GOERGEN, P. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 561–584, 2014.

HANSEN, G. L. Limites e potenciais das novas modalidades de gestão universitária. In M. Almeida (Ed.), **A universidade possível: Experiências da gestão universitária** (p. 285–304). São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.

HUMBOLDT, W. VON. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In G. Gasper & W. von Humboldt (Eds.), J. Kretschmer & J. C. de C. Rocha (Trans.), **Um mundo sem universidades?** (2a ed, p. 79–100). Rio de Janeiro: Eduerj. 2003

ICES. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. Versão de abril de 2017. Cidade X, Brasil, 2017b.

IGUE, E. A; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba , v. 13, n. 2, p. 155-164, Dec. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>.

KUIAVA, E. A. Levinas e o processo de destituição da subjetividade monológica kantiana. In: KUIAVA, E. A. (Ed.). **Subjetividade transcendental e alteridade**: Um estudo sobre a questão do outro em Kant e Levinas. Caxias do Sul: EdICES, p. 143-219, 2003.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições70, 1980.

MARIN, L. J. **Formação humana na ICES**: Convivência acadêmica em foco. Caxias do Sul, Brasil: ICES, 2017.

MARIN, L. J.; STECANELA, N. Convivência acadêmica e formação humana: dimensões de socialização no Ensino Superior. **Educação (PUCRS)**, v. 41, n. 1, p. 93-103, 2018.

MCCOWAN, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: An analytical framework. **Higher Education**, n. 72, v. 4, p. 505–523, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

STECANELA, N. Retratos de um percurso: O cotidiano como fonte e pesquisa. In: GRAZZIOTIN, L. S. S.; COSTA, G. P. (Eds.). **Experiências de quem pesquisa**: Reflexões e percursos. Caxias do Sul: EdICES, 2010. p. 117-152.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA: UMA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS¹

Gabriel Marante de Oliveira (FURB)

Resumo:

O presente trabalho delinea um panorama de pesquisa em andamento no Mestrado em Educação no PPGE FURB (2018-2019), e visa promover discussão a respeito das práticas de letramento acadêmico relacionadas aos docentes do curso superior da esfera de atividade da Publicidade e da Propaganda, compreendendo e considerando especificidades desta esfera. A partir da perspectiva sociocultural dos letramentos voltada ao ambiente acadêmico, este artigo apresenta algumas características peculiares à docência na Publicidade; identifica elementos de relevante influência na realização de práticas de leitura e escrita no meio acadêmico voltado ao mercado publicitário e problematiza o que vem a ser esperado do professor/publicitário na contemporaneidade, enfatizando a necessidade de uma abordagem multidisciplinar na compreensão das práticas de letramento nas aulas de Publicidade e Propaganda. Tal abordagem, defende-se, metodologicamente, há de envolver uma perspectiva etnográfica que permeie diferentes áreas do conhecimento, dos letramentos acadêmicos à enunciação publicitária na recepção, de modo a oportunizar uma compreensão crítica por parte do professor acerca do seu papel de mediador em sala de aula, abrindo espaço para transformações nas práticas que tomam lugar na universidade.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; Publicidade e Propaganda; Formação do professor.

Um Pouco de Contexto Publicitário

Para avaliar preponderância do ensino da publicidade pode-se, inicialmente, considerar o papel da própria publicidade nas sociedades contemporâneas de consumo, como a nossa. A publicidade é uma das mais importantes dimensões da dinâmica social em tais sociedades, de acordo com Teixeira (2006, p. 208) e a ela cabe determinar modas e tendências, permitindo o estabelecimento do “domínio comercial e financeiro de uns (produtores vencedores) sobre todos os outros”. Em uma perspectiva alinhada aos interesses deste artigo, também vale apontar a perspectiva de Pires, para quem a publicidade pode ser compreendida como “prática de interação social midiaticizada” (2016, p. 351). Em conformidade a Pedrini e Ferreira (2013), a escassa bibliografia disponível sobre os saberes docentes envolvidos nas práticas realizadas nas aulas de Publicidade e Propaganda bem como as especificidades e sutilezas relativas a esta área de atuação são razões contundentes para que se produzam mais estudos ligados a essa temática - o ensino em cursos de Publicidade e Propaganda (doravante PP), especialmente no tocante à formação dos professores.

¹ Agência financiadora FURB.

Pretende-se aqui discutir as práticas docentes, não compreendidas como uma atuação isolada do professor, trazendo à reflexão questões que abordem elementos da atuação docente no que diz respeito aos movimentos e escolhas nos quais esses sujeitos estão envolvidos, bem como os fatores socioculturais presentes nesses processos/movimentos.

Um Novo Modo de Pensar Letramentos

Esta reflexão, como aqui proposta, perpassa o prisma dos letramentos acadêmicos como proposta por Lea e Street (1998, 2006), derivada da perspectiva sociocultural dos letramentos, o que convencionou-se chamar Novos Estudos dos Letramentos - NEL (VIANNA et al., 2016). Os NEL partem de uma visão etnográfica, contraposta a um entendimento de cunho evolucionista e mecanicista, marcada por uma categorização dicotômica entre indivíduos letrados e iletrados. Embasando a compreensão de que o entorno circunstancial - os processos sociais, culturais e históricos ou, em uma palavra, o contexto - mantém estreita relação com as práticas de leitura e escrita que ali se desenvolvem, os NEL acabaram por ressignificar o termo *letramento* e transformar os estudos sobre a escrita, que agora deixam de orbitar a mente do indivíduo para focar “em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais” (VIANNA et al, 2016, p. 36). Sintetizando essa perspectiva etnográfica sobre práticas de leitura e escrita compreendidas como práticas essencialmente sociais, Barton e Hamilton (2000) argumentam que essas práticas são repletas de significado, delineadas por relações de poder e instituições sociais com maior ou menor influência de uma sobre as outras e, finalmente, estão em constante mudança, por meio de novas produções de sentido e de aprendizado informal. Os autores apontam ainda que conjuntos de práticas de letramentos podem ser nomeados conforme funcionamento nos contextos em que se inserem e com os quais se relacionam, como letramento escolar, letramento do ambiente de trabalho, letramento do professor e letramento acadêmico.

Os Letramentos Acadêmicos

Compartilhando os princípios estabelecidos e que fundamentam os NEL, o modelo de práticas de leitura e escrita denominados por Lea e Street (1998) como letramentos acadêmicos partem de uma concepção de letramentos, no plural, como práticas sociais de leitura e escrita, indissociáveis do contexto, atreladas a uma espécie própria de identidade e desprovidas de neutralidade - identidades essas inerentemente ideológicas, amalgamadas a valores sociais e culturais. Nesse sentido, essas práticas assumem, como já afirmado, as especificidades contextuais do ambiente acadêmico (FIAD, 2016; ZAVALA, 2010).

Desconstruir o discurso do *déficit* consta entre os propósitos primários da teorização que envolve os letramentos acadêmicos. Este discurso do *déficit* caracteriza-se por dar enfoque, exclusivamente, às habilidades individuais, além de desprezar os percursos pregressos do estudante e presumir que conhecimentos de leitura e escrita podem ser transferidos de uma situação para outra, em diversos contextos na universidade, por exemplo.. Mais do que limitar-se a certas competências e habilidades cognitivas, o discurso do *déficit* presume que o estudante que apresenta um desempenho fora do esperado pelos professores ou não se enquadra nas instâncias normativas é simplesmente um incapaz -

é encarado como deficitário, pois já deveria adentrar o meio acadêmico dominando essas habilidades (LEA; STREET, 1998, 2006; ZAVALA, 2010; FIAD, 2016). O estudante é visto, portanto, a partir do que lhe falta aprender, e não a partir daquilo que sabe (FIAD, 2010).

Lea e Street (1998, 2006) refinam esse modelo apoiado exclusivamente em habilidades e estabelecem o conceito de socialização acadêmica, no qual cabe ao professor a introdução dos estudantes à cultura da academia, ou aos “modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (FIAD, 2016, p. 206). A antropologia é o sustentáculo do modelo de socialização acadêmica, juntamente à psicologia social e educação construtivista, de modo que se leve em consideração o contexto cultural no qual as práticas se sucedem na esfera acadêmica. A atenção ainda reside ao que falta ao aluno saber, mas há um enfoque nas necessidades dos diferentes cursos (FIAD, 2016, p. 207), ou seja, há alguma apreciação pelo contexto.

As críticas às quais o modelo da socialização acadêmica estão sujeitas provêm da intrínseca presunção de homogeneidade da cultura acadêmica, de modo que nele ainda persista a suposição de que o aprendizado de um certo conjunto de normas e técnicas poderiam permitir ao estudante reproduzir um discurso acadêmico particular sem dificuldades e, desta forma, ter assegurado acesso à instituição universitária como um todo. Enquanto valoriza o contexto, os moldes da socialização acadêmica parecem desconsiderar a opacidade da linguagem, além de inferir um modo único de desenvolvimento do letramento na academia (LEA, STREET, 1998, 2006).

O modelo dominante, o modelo autônomo diz, letramento é letramento. Quando [os estudantes] chegam, se conseguem fazer, tudo bem, se não, dê um jeito neles. E a visão dos letramentos acadêmicos, penso, diz que há muitas versões desse ‘letramento acadêmico’ - especialmente porque os requisitos de leitura e de escrita variam entre as diferentes disciplinas (STREET, 2015, p. 384, tradução nossa).

Finalmente, o terceiro modelo, o conceito de letramentos acadêmicos, guarda similaridade significativa com o conceito de socialização acadêmica. Como principal discrepância, há uma visão sobre os processos de aquisição e usos dos letramentos: no letramento acadêmico estes processos são concebidos como situados, mais complexos, dinâmicos e com mais nuances. Ao invés de ver problemas de leitura e escrita dos estudantes como questões de habilidades de escrita ou de socialização, as questões que fazem o docente definir um escrito acadêmico como adequado são mais de ordem epistemológica e social, incluindo relações de poder entre instituições, pessoas e identidades sociais, do que de aspectos recorrentemente utilizados para descrever a escrita dos alunos - a saber, aspectos formais da língua: argumento, estrutura, gramática, etc. (LEA; STREET, 1998; ZAVALA, 2010).

É fundamental pontuar, contudo, que os três modelos são complementares, e não excludentes entre si. O modelo dos letramentos acadêmicos não renega os enfoques presentes nos demais, mas os abarca e sugere uma abordagem mais ampla,

pois propõe ir além de questões de saber/não saber ou de considerações em torno de ‘boa’ ou ‘má’ escrita, de correlações entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo ou/e de uma dicotomização entre oralidade e escrita. Vai além, também da socialização neutra, universal e única, própria dos modelos autônomos, para focalizar problemas que envolvem

construção de sentidos, questões de identidades sociais, relações de poder entre pessoas e instituições (RODRIGUES; FONSECA; MARTINS, 2016, p. 333).

Sob a perspectiva dos NEL, não basta investigar as produções de textos diversos em contextos diferentes por grupos linguísticos variados. Zavala (2010, p. 84) pondera que o poder exerce um papel central nas questões relacionadas aos letramentos acadêmicos. Destaca-se a importância de compreender a produção situada também no “no marco das relações geopolíticas e reconhecer que as formas dominantes de construção de conhecimento se vinculam com certos grupos sociais que funcionam como ‘guardiões’ do conhecimento no mundo acadêmico” . E a discussão do que consiste em usos linguísticos adequados ou inadequados (ou seja, convenções) sem levar em consideração essas relações de poder estabelecidas não é mais do que ocultar as relações de poder que justamente determinam essas convenções.

Formação e Ensino em Publicidade e Propaganda

Nocetti (2015) pontua que existem algumas condições peculiares em um curso de PP, devidas aos professores que atuam nele e enfrentam situações específicas deste tipo de curso superior. A necessidade de atualização do conteúdo, e a dinamicidade deste; as novas tecnologias e mídias usufruídas por todos, transformando a forma de trabalhar na área e alcançar o público consumidor; a imposição ao professor de alcançar os alunos por conta do acesso contínuo e ilimitado a informações; e finalmente, um cenário de incertezas estabelecido contemporaneamente à publicidade são fatores elencados pela autora, que afetam a dinâmica das aulas e o ensino de PP como um todo, de modo direto.

Petermann, Hansen e Correa (2015) trazem ainda outra característica de significativa relevância para a contextualização dos cursos de PP, ao lembrar que é o profissional da área - o publicitário - que se torna professor, e que os saberes relativos à docência se constituem do dia-a-dia, uma vez que os conhecimentos presentes na formação do profissional de PP estão centrados em teorias, práticas e técnicas que circulam pelo meio e são necessárias aos processos envolvidos na criação publicitária, de modo que poucos desses profissionais trazem conhecimentos específicos sobre ensino, como compreensões sobre métodos e didática, em sua bagagem. (PETERMANN; HANSEN; CORREA, 2015).

Em sala de aula, vamos experimentando e ajustando-nos [...]: conservamos alguns traços e disposições do mercado publicitário; reelaboramos aquilo que entendemos por prática docente, a partir dos professores que tivemos; e, ainda, ajustamos modos de atuação que interseccionam estes dois papéis – oriundos do mercado publicitário e da prática docente: algo próximo ao papel de um diretor de criação na agência; algo próximo ao papel de um professor orientador de trabalhos científicos. Assumimos um papel no qual não sabemos muito bem como atuar e vamos experimentando. Vamos tateando e empiricamente identificando, também por *feedbacks*, mais ou menos declarados feitos pelos estudantes, quando estamos no caminho certo ou não (PETERMANN; HANSEN; CORREA, 2015, p. 206, grifo dos autores).

Os conhecimentos acerca do ensino tendem a ser negligenciados por esses publicitários que se lançam à docência, e tendem a limitar suas aulas ao compartilhamento de experiências profissionais, de acordo com Nocetti (2015). Tal situação enfatiza a relevância de reflexões voltadas às questões pedagógicas na docência universitária de PP.

Pressupõe-se aqui a necessidade de uma mudança de paradigma, como delineada por Cunha e Soares (2010), para quem “o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea” (CUNHA; SOARES, 2010, p. 13). O novo papel desse professor, prosseguem as autoras, não é o de detentor das verdades que se limita a transmiti-las. “Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias” (CUNHA, 2001, p. 87).

Convém ressaltar que o trabalho desse publicitário que se volta à docência não é desqualificado por conta de suas limitações quanto ao conhecimento teórico do ensino. Esses profissionais tornam-se de fato professores, como já dito, na rotina do ofício de professor universitário, de acordo com Hansen (2015). Embora não se rejeite a possibilidade de que um bom profissional da área possa ser um bom professor, “é preciso ficar claro que no espaço da sala de aula, espera-se que este sujeito atue mais como professor e menos como um profissional de sua formação inicial” (NOCETTI, 2015, p. 1255). Mais do que isso, há uma significativa relevância dos saberes profissionais para um professor de PP, se considerar-se que a inovação é um componente chave do universo publicitário, um universo que dispõe de total conexão com as novas tecnologias de comunicação. Quem quer que esteja envolvido no mercado de trabalho publicitário, deve estar antecipado às novidades tecnológicas, e adaptado às mudanças com as quais elas se sucedem no mundo contemporâneo. E estas novidades são um conteúdo que não constam nos livros. É muito conveniente, portanto, uma vez que a teoria precisa ser complementada de exemplos práticos e os mais recentes possíveis, e quem tem mais condições de trazer tais exemplos - comumente chamados de *cases* no meio publicitário - para a sala de aula, “para tornar o ensino mais consistente no âmbito teórico e prático, bem como atual”, é o professor que mantém uma convivência próxima com o mercado da publicidade (NOCETTI, 2015, p. 1260).

Ao refletir sobre seus saberes docentes, o professor reflete também sobre os saberes de profissional do mercado, e também, conforme o caso, sobre os saberes de pesquisador. Ao invés de suas práticas profissionais como publicitário serem desconsideradas no processo de ensino, elas somente deixam de ser o elemento principal, sua justificativa para se reconhecer docente, ao longo da transição de alguém que sabe para alguém que sabe ensinar. Assim essas práticas podem ser “trazidas como um objeto acessível e inacabado para alunos que, por meio da presença e mediação do professor, numa posição confortável, sejam capazes de produzir angústias e questionamentos”. Todavia, é somente quando o docente coloca sua ação pedagógica e suas práticas em condições de serem repensadas, reinterpretadas e reconstruídas no cotidiano, nas relações estabelecidas com os alunos e sem entraves para novos aprendizados no ofício do ensino, de modo a interromper a reprodução contínua de experiências pregressas, que estes conhecimentos adquirem relevância (PEDRINI; FERREIRA, 2013, p. 1368).

Rezende e Hansen (2018), em uma pesquisa-ação realizada por meio de experimentações de práticas mediadas entre docentes e discentes do curso de PP da

Universidade Federal do Paraná - UFPR, exploraram a temática do “erro como fator de aprendizagem”, proposta por um dos estudantes que participaram do estudo,

a partir da qual, em vias de compartilhamento, os estudantes estabeleceram conexões dialógicas ao exercitar a alteridade (colocar-se no lugar do outro, para relatar seu erro). A demanda pela transformação do relato em narrativa viabilizou e estimulou a expressão criativa [...]. O medo de errar como uma experiência compartilhada em nossas vivências pessoais e profissionais aproxima o mundo discente de uma discussão significativa sobre a implicação desse medo em sua atuação protagonista e criativa, seja no meio acadêmico ou no âmbito mercadológico. Cria-se um sentido para desenvolvermos nossa linha de ação-reflexão, atrelada a práticas já institucionalizadas no ensino publicidade. (REZENDE; HANSEN, 2018, p. 884)

Esta dinâmica sustentada no compartilhamento de olhares sobre o erro resultou em interações nas quais os alunos promoveram um “aprimoramento e formação do professor, fazendo-o refletir sobre as próprias práticas” (REZENDE; HANSEN, 2018). Ao valorizar e promover reflexões sobre as propostas e os *feedbacks* produzidos pelos alunos, o professor destaca o aspecto dialógico do processo do ensino e da circularidade da comunicação, remetendo ao que Petermann, Hansen e Correa (2015) se referem como “professor presente”, que consiste na assunção de uma postura mediadora, de mentor guia e orientador por parte do docente, que não entende o seu papel como o de um mero transmissor de conteúdo. Finalmente, emerge o caráter central da interação subjetiva entre os sujeitos na educação, que já “não tem seu centro no professor, nem no aluno, nem na universidade (2015, p. 168), e o “erro” passa a não ser visto por uma ótica depreciativa, de resultado final, mas de oportunidade a novos estudos, a *feedbacks* distintos, à seleção de novas metodologias de trabalho e até de problematização do objeto de trabalho.

Uma última particularidade a respeito do ensino de PP que se entende como válido destacar, por ter pontos de diálogo significativos com os letramentos acadêmicos, é a teoria da enunciação da recepção publicitária, como explicitada por Barbosa e Trindade (2003) e Trindade (2008). Em linhas gerais, essa teorização consiste em estender compreensões sobre a enunciação para a produção de sentido do receptor, permitindo entendimentos sobre o fluxo da recepção publicitária nas situações e contextos específicos, ou tempos e espaços de recepção, em que este fluxo se dá. De acordo com os autores, ela emergiu da necessidade de ampliar os limites do conceito de enunciação, cujo foco restringe-se a pressuposições de projeções do enunciatário ou aos efeitos no receptor ante o enunciado. A enunciação publicitária na recepção reconhece a materialidade discursiva, constituinte de todo processo de interação/comunicação, e a historicidade discursiva, aproximando-se assim dos aspectos da interação verbal como propostos pelo Círculo de Bakhtin, que estão no cerne de sua teorização. São conceitos como dialogismo, carnavalização, gêneros discursivos e *cronotopo* (presente na discussão entre os tempos e espaços nos quais se inserem os sujeitos), entre outros, que viabilizam essas novas teorizações acerca da enunciação publicitária.

Aglutina-se a noção de enunciação a teorias da recepção, de modo a considerar “o pólo do receptor como um lugar de produção de sentido, carregado de significações” geradas em seus tempos e espaços próprios, para que se possa refletir tanto sobre os discursos midiáticos (como o discurso publicitário), em seu complexo hibridismo, quanto no processo de comunicação como um todo (TRINDADE, 2008, p. 41). Tal aglutinação se

viabiliza, a exemplo do que ocorre com os NEL e a perspectiva do modelo de letramento acadêmico, a partir de uma perspectiva etnográfica, além de abordar outras tantas áreas de conhecimento.

O que se gostaria de destacar é justamente esse caráter interdisciplinar da teoria da enunciação publicitária na recepção, que se justifica pelas particularidades do discurso publicitário, cuja compreensão e decorrente capacidade de ensinar contempla uma dificuldade nada desprezível, mas que pode ser superada, embora configure “um desafio interdisciplinar”. Além da Antropologia - via metodologia etnográfica e etnologia - e os estudos semióticos e da linguagem, ainda compõem a sustentação teórica para os estudos da recepção publicitária os estudos culturais ingleses e a teoria latino-americana das mediações culturais. Para que se possa levar em consideração e respeitar a singularidade dos contextos culturais observados, bem como compreender de forma ampla do fenômeno da comunicação levando em conta a natureza dos discursos midiáticos, essa interdisciplinaridade, esse arcabouço teórico amplo variado, revela-se fundamental. Não entrecruzar esses campos anteriormente acabou, segundo Trindade (2008a), por fragmentar as compressões de fenômenos da comunicação, que ficaram restringidas a etapas específicas do processo comunicacional (a emissão/produção das mensagens, circulação/veiculação, e assim por diante), “o que impossibilita a compreensão de produção de sentido dessa mediação dos meios, na vida de seus indivíduos [...]” (TRINDADE, 2008, p. 76).

Também Leal (2016) reforça a imprescindibilidade de uma formação publicitária cujo âmago esteja voltado à recepção e em seu caráter interdisciplinar. O autor aponta que, no âmbito da conjuntura comunicacional contemporânea, impulsionada pelo novo ambiente tecnológico de informação, a revalorização de disciplinas como a sociologia, a antropologia, a filosofia e a psicologia é mister para a compreensão das presentes transformações culturais, algo essencial para a atividade publicitária. Nesse sentido, rever a estruturação da maior parte dos cursos de PP é um fator preponderante para que se afaste a “certeza de que, na melhor das hipóteses, estamos preparando hoje um(a) excelente publicitário(a) para o século XX” (LEAL 2016, p. 1174).

Algumas Considerações de Finalização

Infere-se que o ensino de Publicidade e Propaganda, bem como a formação dos professores da área - geralmente, como visto, publicitários que embarcam na docência universitária - têm significativos ganhos potenciais ao explorar o modelo dos letramentos acadêmicos (LEA, STREET, 1998, 2006), que aliados a outros fundamentos teóricos, como a enunciação publicitária na recepção (TRINDADE, 2008), promovem um entendimento do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo práticas de leitura e escrita, como um conjunto de práticas social, histórica e culturalmente situadas (STREET, 2015).

A necessidade de compreensão da realidade circunstancial de uma determinada comunidade de prática (como um curso superior de Publicidade e Propaganda), elementar nos processos de letramento acadêmico, dialoga com as necessidades específicas desta esfera acadêmica específica, onde não há apenas a familiaridade com as transformações tecnológicas e culturais com seu decorrente impacto nos processos comunicacionais, mas também as mais recentes experiências do mercado profissional são fatores constitutivos e essenciais para a formação e capacitação de professores de Publicidade e Propaganda.

A realização de práticas com espaço aberto ao diálogo - com os alunos e com os saberes diversos (profissionais, acadêmicos e docentes) que estabelecem a constituição

do professor, com atenção ao *feedback* dos alunos e com uma postura reflexiva acerca das atividades desenvolvidas deverá assegurar ao professor criar um espaço de diálogo – sob o enfoque do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006) e de criatividade contínuos, estabelecendo, junto aos alunos, relações produtivas entre o mercado de trabalho e as produções publicitárias no meio acadêmico.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, I.S.; TRINDADE, E; Os tempos da enunciação e dos enunciados publicitários e a questão do cronotopo publicitário. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: ESPM, v. 4. n. 10. jul-dez. 2007. p. 125-140.
- BARTON, D.; HAMILTON M; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000.
- CUNHA, M. I.; SOARES, S. R. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador, BA: EDUFBA, 2010.
- FIAD, R. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, R. (Org). **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas, percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 201-222.
- LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Londres, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>> Acesso em: 27 ago. 2019.
- LEA, M.R.; STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, Londres, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4504_11>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- LEAL, J. T. A recepção é a mensagem... e agora? In: *Publicidade, tudo mundo usa: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda*, São Paulo, 2016. p. 1160-1259. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1p98ljlVI2IO9gKSCo3sKZ8a91p06VFPk/view>>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- NOCETTI, I. W. O exercício da docência no curso de publicidade e propaganda: desafios do mundo contemporâneo. In: **Façamos uma publicidade viva**: IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/bb9c7e_7c71ace762c74097883a4d394c865af2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- PEDRINI, I. A. D.; FERREIRA, J. C. B. Saberes docentes do professor de publicidade e propaganda: a construção de uma reflexão. In: PEREZ, C. TRINDADE, E. (orgs.). **Por uma Publicidade sempre livre**: IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, São Paulo, 2013. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/propesq/downloads/ebook_IV_Propesq_pp.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

PETERMANN, J.; HANSEN, F.; CORREA, R. S. Práticas no ensino de criação publicitária: entre a institucionalização e a busca por ludicidade. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, [s.l.], v. 14, n. 28, p.203-216, 22 dez. 2015. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/2175497720358>>.

PIRES, V. L. Identidades de gênero nas práticas discursivas da mídia publicitária. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (orgs). **Gêneros de texto e discurso: e os desafios na contemporaneidade**. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

REZENDE, S. H. HANSEN, F. Práticas criativas no ensinar publicidade: a construção do caminho dialógico entre docente e discente. In: **Ciência e atitude: IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/bb9c7e_7c71ace762c74097883a4d394c865af2.pdf> Acesso em: 27 ago. 2019.

RODRIGUES, D. ; FONSECA, G. M.; MARTINS, J. B. Práticas de leitura e escrita: modos de dizer e de atribuir identidades. In: **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

STREET, B. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS et al (orgs). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Fort Collins: WAC Clearinghouse, 2015.

TEIXEIRA, José. A reciclagem do significado de comunidade: processos de reinterpretação no texto publicitário. **Diacrítica: Série Ciências da Linguagem**, Braga, v. 20, n. 1, p.207-228, 2006. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5250/1/reciclagSignifPublic.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

TRINDADE, E. Diretrizes para uma teoria da enunciação da recepção publicitária. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, v.31, n.2, p. 35-54, jul./dez. 2008

VIANNA, C. et. al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L; DE GRANDE, P (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



TRAJETÓRIAS DE USOS DE LEITURAS ONLINE: UM ESTUDO COM UMA ACADÊMICA DE LETRAS¹

Aline Fernanda Guse (FURB)

Adriana Fischer (FURB)

Resumo:

Este artigo tem como objetivo compreender trajetórias de usos de leitura on-line de uma acadêmica de Letras. E tem natureza qualitativa visto que busca compreender como uma estudante universitária realiza a leitura on-line, bem como o contexto em que se encontram ao ser solicitada para produção de gêneros discursivos que fazem parte do contexto acadêmico, a exemplo do artigo científico. Os caminhos metodológicos abrangem a escolha da turma na qual a pesquisa foi realizada, a coleta das produções dessa estudante: como o grupo focal com a participação de sete sujeitos; o artigo escrito para o final da disciplina de Linguística II que correspondia à análise de livros didáticos; e por fim, as gravações das telas que ocorreram ao longo de duas disciplinas (em Linguística II e em Pesquisa em Educação). Os dados sinalizam que a prática da leitura *on-line* é recorrente em práticas de letramentos acadêmicos desses estudantes, que as mobilizam por indicação de professores, vozes de autoridade, mas que carecem de apoio para melhor explorarem potencialidades dessas práticas leitoras.

Palavras-chave: Leitura *on-line*; Letramentos acadêmicos; Letras.

Leitura On Line do Dia a Dia à Universidade: breves teorias

As Tecnologias Digitais - TD cada dia mais estão inseridas em nossas vidas, desde o momento em que trocamos mensagens via aplicativos de mensagens até nas transações bancárias que efetuamos ao longo do dia a dia. Sendo assim, a presença de usuários que estão conectados à internet tem possibilitado para a sociedade contemporânea ler e escrever mais, à medida que, frequentemente, estão lendo, teclando a fim de interagir com outras pessoas por meio da internet (RIBEIRO, 2008).

Tais TD estão incorporadas nas diferentes esferas da sociedade inclusive na esfera acadêmica. As esferas, segundo Bakhtin (2011), são estruturas sociais elaboradas pelos indivíduos que estão em interação verbal. Compreendida, também, como instância organizadora da produção, circulação de textos/enunciados em gênero do discurso de nossa sociedade. Cada esfera tem funções ideológicas diferentes como por exemplo a esfera escolar tem por finalidade o ensino e aprendizagem de conhecimentos sistematizados e de práticas interativas. Os estudantes utilizam de notebooks, tablets, *e-readers*, como ferramentas para o desenvolvimento de seus trabalhos acadêmicos, como por exemplo artigos, resenhas, projetos de pesquisa.

Os estudantes além de utilizarem a leitura on-line em seu dia-a-dia, também a realizam ao produzirem seus trabalhos acadêmicos conforme estudos de Theisen (2015), Coscarelli (2016) e Coiro (2003). Na busca por construir conhecimentos, os estudantes de cursos de ensino superior utilizam de tais práticas como por exemplo quando acessam

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

sites de revistas científicas para procurarem artigos científicos, ou quando utilizam de dispositivos como *e-readers* para leitura de textos acadêmicos. Os trabalhos acadêmicos, como o artigo científico que aqui utilizaremos como objeto de análise, por nós são compreendidos como gêneros discursivos, tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2011),

Os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) também fazem parte das práticas de letramentos acadêmicos, que são consideradas segundo Lea e Street (2014, p. 369) como processos envolvidos tanto na aquisição, quanto nos usos efetivos da escrita, sendo que estes são “complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados e envolvem questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições, e identidades sociais”.

Estudantes ao ingressarem no ensino superior, inserem-se em práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura permeadas de relações de poder, identidades, como quando realizam pesquisas de iniciação científica, ou programas de iniciação à docência, também para realização dos trabalhos acadêmicos que exigidos no ensino superior.

Dentro dessas práticas encontramos leitura *on-line*, compreendida por nós como um conceito maior que abarca dois outros conceitos: a leitura e a navegação. O processo da leitura é “ativo, construtivo de produção de sentido (COIRO; DOBLER, 2007, p. 217) bem como abarca a compreensão leitora, que para Psicolinguística, envolve mais do que meramente a decodificação de sinais gráficos, as letras. Nesta perspectiva, o sujeito abrange atribuição de sentido ao que está sendo lido, e isto ocorre por meio das inferências que realiza (MUSSOI; BORGES, 2018). A exemplo da pesquisa que aqui discutimos, a leitura para fins acadêmicos é o ato dos sujeitos de inserirem-se em práticas abrangem uma compreensão mais profunda das informações encontradas.

Em relação ao conceito de navegação, corroboramos com a ideia Coscarelli (2016) ao afirmar que a navegação faz parte do processo da leitura que abrange ações como a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informações, e tem como finalidade, encontrar ou selecionar as informações que são mais relevantes na realização de alguma tarefa. Segundo Azevedo (2013) está mais relacionado com a busca de informações e as estratégias que o leitor mobiliza para explorar o ambiente em que se insere e manter-se localizado no texto.

Sobre a leitura on-line o leitor torna-se navegador ao estar imerso no ambiente virtual, ao se deparar com textos multimodais, imagens, sons. Seguindo esta linha, Vianna et al. (2016) afirmam que ler na internet, assemelha-se a leitura no papel, pois permite que o sujeito se entrelace no fio da pluralidade, possa ir além dos limites, sair de seu território para adentrar um território outro. Galli, Bastos e Ferrarezi (2011, p. 194). Compreendem que a leitura na internet é [...] “efeito da inscrição do sujeito no movimento não-linear da rede eletrônica: esse caráter fluido vem romper com a ilusão de completude e de totalidade presentes em nosso *corpus* e, ao mesmo tempo, acaba por expor que sujeitos e sentidos estão sempre à deriva, e são sempre plurais no fio do discurso”.

Nesta perspectiva de que o navegador/leitor se insere em ambientes com diferentes textos, sons e imagens por meio das TD, justificamos o desenvolvimento deste estudo, visto que TD fazem parte da sociedade em diferentes diversas esferas e “cada vez mais mediando práticas de leitura e escrita nas atividades do cotidiano dos cidadãos” (MENDES, 2017, p. 21), inseridas também, na esfera acadêmica. Neste sentido, esta pesquisa busca a “compreensão dos comos? e dos porquês? de várias tecnologias digitais integrarem-se nos processos de letramentos acadêmicos e se repercutirem na própria formação docente, dialogando com outros elementos, como configuração social” (MIRANDA, 2016, p. 65).

Desse modo, este estudo articula-se com os Novos Estudos dos Letramentos, os quais “estão mais preocupados com um exame do conjunto de diferentes modos como participantes produzem sentidos do meio em que aprendem e produzem significado, sem marcar qualquer assunção prévia sobre potenciais implicações das tecnologias” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 5). E tem como objetivo compreender trajetórias de usos de leitura on-line de uma acadêmica de Letras.

As seções seguintes deste trabalho correspondem, respectivamente aos percursos metodológicos que realizamos para o desenvolvimento desta pesquisa, além da seção correspondem às descrições e análises dos dados gerados, e por fim, nas considerações finais tecidas acerca do que foi analisado nos dados.

Percursos Metodológicos

Começamos esta seção indicando que esta pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que não buscamos quantificar os sites e materiais que a estudante utiliza para suas buscas e leitura on-line, mas sim compreendermos como estas buscas ocorrem, o contexto e os usos destas buscas nos trabalhos desta acadêmica.

Para este estudo focalizamos em uma estudante que participou da geração de dados de uma pesquisa de mestrado em andamento (2018 - 2019). Esta estudante é acadêmica de um curso de Letras, cursando o primeiro ano da graduação, primeira e a segunda fase do curso, correspondente.

Justificamos a escolha deste contexto para o desenvolvimento da pesquisa visto que logo nas fases iniciais da respectiva graduação os estudantes têm contato inicial com gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, 2011) como resumo, artigo, da esfera acadêmica. E ao desenvolverem estes gêneros, os estudantes podem realizar pesquisas, buscas e leituras, sejam elas *on-line* ou não.

O contato inicial com a estudante ocorreu junto com os demais sujeitos da pesquisa, durante a disciplina de Linguística I, ofertada no primeiro semestre de graduação em 2018. Como proposta de produção final e avaliação da disciplina, foi solicitado uma proposta de trabalho que exigia uma entrevista com professores acerca de abordagens sobre preconceito linguístico, concepções de linguagem, concepções de gramáticas em suas práticas docentes. Essas produções indicavam que os estudantes recorriam à internet para buscas e leituras.

No início do semestre seguinte, na disciplina de Linguística II, os estudantes daquela turma foram convidados para um grupo focal cujas os questionamentos eram sobre práticas de leitura, leitura *on-line* e leitura *on-line* para fins acadêmicos. Participaram dos diálogos, neste grupo focal, sete sujeitos e, para este estudo, uma estudante foi selecionada. A partir dos enunciados dela, do artigo que produziu, em caráter interdisciplinar, nas disciplinas de Linguística II, Produção de Texto II e Língua Portuguesa II, envolvendo análises de coletâneas de livros didáticos, com foco em aspectos acerca da fonética, da fonologia e da morfologia, partimos para análises dos dados acerca das práticas de leitura *on-line* nas quais esta estudante se insere.

Discussão e Análise

Iniciamos a seção de análises indicando que, para este estudo, compreendemos que as práticas de letramentos são apreendidas sob uma perspectiva sociocultural, conforme os Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 2003). As análises por nós tecidas

a seguir, discutem a gravação de um percurso de leitura on-line, excerto do grupo focal realizado por estudantes, além da imagem do trabalho final, correspondente a um artigo científico, realizado por Amora para a disciplina de Linguística II.

Quadro 1 – Percurso de leitura navegação de Amora

<p>Buscador Google</p> <p>Digita Google books e abre o site</p> <p>Digita no buscador: “morfologia do português brasileiro”</p> <p>Faz uma análise</p> <p>Acrescenta na busca: “morfologia do português brasileiro em uma visão normativa”</p> <p>Clica no primeiro link da lista – livro “O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas.”</p> <p>Observa o sumário todo</p> <p>Clica no primeiro item do sumário</p> <p>Lê a página – rola a página de forma rápida com pausas</p> <p>Minimiza</p> <p>Abre arquivo do trabalho na área de trabalho</p> <p>Le os objetivos</p> <p>Reescreve os objetivos</p> <p>Edita o trabalho [...]</p>
--

Fonte: Gravação de tela em Linguística II, outubro 2018

Vale a pena indicarmos que a geração desse dado foi realizada dentro de um laboratório de informática, durante uma aula da disciplina de Linguística II, nesse sentido, por saber que está sendo monitorada, a estudante não acessa, redes sociais, ou sites com conteúdos que não sejam a respeito da temática que envolve o artigo.

O excerto de gravação de tela de Amora nos indica que a estudante já inicia seus percursos de navegação utilizando o site Google Acadêmico para realização de seu artigo. Este posicionamento da acadêmica nos mostra que compreende quais sites podem auxiliar na produção de um trabalho acadêmico.

Melão e Babula (2012) destacam a relevância da navegação visto que o sujeito ao realizar seus percursos precisa tomar decisões e ser crítico a fim de atingir ao objetivo que se propôs para a realização da tarefa, neste sentido Amora realizou a navegação, fez a leitura de uma parte do livro, porém optou em não utilizar em seu trabalho, possivelmente por não se encaixar no artigo que estava produzindo.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é que, segundo Coiro (2009) o navegador/leitor precisa ter posicionamento crítico enquanto realiza seu percurso para avaliar e validar as informações que está buscando em diferentes sites. No caso de Amora, conforme excerto acima, ela faz uma busca no Google, mas avalia que os resultados não são relevantes para o que está procurando e em seguida acrescenta outras palavras em sua busca para então encontrar algo que lhe seja relevante, que lhe faça sentido para inserir em seu trabalho. Essa avaliação, conforme Coscarelli (2016), faz parte do processo da navegação, pudemos observar nos dados acima. A validação (COIRO, 2009) das informações veio por meio de uma leitura que Amora fez do sumário do livro que encontrou no Google Books.

Vale destacarmos que, apesar de Amora ter realizado percursos de leitura e navegação, para realização de seu artigo, optou por utilizar materiais como livros físicos, na produção de seu trabalho acadêmico como podemos observar na figura a seguir, print do artigo produzido por amora para a disciplina de Linguística II:

Figura 1 – Referências do artigo para Linguística II - Amora

6 REFERÊNCIAS

- AZEREDO, Jose Carlos de. *Fundamentos de Gramática do Português*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012). *Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=8323:livro-linguaportuguesa>>. Acesso em: 8 nov. 2018.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CAGLIARI, Gládia Masini e CAGLIARI, Luiz Carlos. *Espéctica*. In: BENTES, Anna Christina e MUSSALIM, Fernanda (org.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARGOTTI, Felício Wessling. *Morfologia do Português*. Florianópolis: Comissão Editorial, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- NEVES, Maria Helena de Moura et al. (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores Evanildo Bechara...[et al.]*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Língua portuguesa, 8º ano*. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Editora Loyola, 2005.
- SCHWINDT, Luiz Carlos. *Manual de linguística: Fonologia, Morfologia e Sintaxe*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- SILVA, Maria Cristina Figueiredo; MEDEIROS, Alessandro *Boschat* de. *Para conhecer morfologia*. São Paulo: Contexto, 2016.
- VALENTE, André. *A Linguagem nossa de cada dia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Fonte: Artigo produzido por Amora em Linguística II, dezembro 2018

Apesar de Amora utilizar a internet para produção de seu trabalho, e conforme o excerto do grupo focal a seguir, nos indica, ela também recorre ao aplicativo conectado à internet ao longo do dia a dia, o que nos mostra que tal ação faz parte das práticas sociais da vida dessa acadêmica.

A estudante, ao ser questionada sobre o que costuma ler durante o seu dia a dia, nos relata o seguinte:

Quadro 2 - Excerto Grupo Focal

“Tem um site que eu, site não, aplicativo que eu utilizo no celular, que é o Media, não sei se vocês já ouviram falar, até onde eu posso escrever, se eu quiser, que uma plataforma que as pessoas postam os seu textos, você pode... É muito legal é de textos (...)Você consegue filtrar para só o que você quer ver. Ah eu quero ver só sobre ciência dados científicos. É bem legal. Bem interessante, quando eu quero ler algo interessante que tem lá, como o Paulo falou, doideras, assim, que se remetem mais ao que me interessa aí eu busco esse site. Esse site que é aplicativo.” (Amora)

Fonte: Grupo focal, agosto 2018

Segundo Street (2009) as práticas sociais de leitura e escrita são, em qualquer contexto, envolvidas por poder e autoridade e no contexto universitário não é diferente. Os estudantes ao inserirem-se no contexto universitário e vão construindo seus conhecimentos ao utilizarem de Discursos, linguagens sociais com identidades socialmente situadas para integrarem-se às práticas de letramentos dominantes (GEE 2001), algo que é muito característico da esfera (BAKHTIN, 2011) acadêmica a fim de produzirem os gêneros discursivos solicitados pela universidade.

O excerto do grupo focal sinaliza que Amora utiliza um aplicativo ao longo do seu dia a dia no qual pode fazer buscas, bem como ler e escrever o que quiser, bem como acessar dados científicos. Segundo Lea e Street (2014, p. 157) “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. O fato de Amora utilizar o aplicativo para buscar informações, nos indica que ela tem o posicionamento de buscar e organizar seu conhecimento, indo além do uso de notebooks para buscar informações. Porém, vale ressaltarmos que embora ela nos relata que utiliza o aplicativo, para fazer suas leituras, estas são para lazer, “doideras”, como amora nos afirma, para elaboração de seu artigo, Amora preferiu se basear em obras físicas, livros.

Em relação ao discutir os letramentos acadêmicos, Fischer (2007), salienta a importância de pensar na realidade e contexto social nos quais os estudantes estão inseridos ao se conduzir as práticas de letramentos. No sentido de a universidade considerar esses aplicativos e novas mídias e inserir em suas práticas.

Considerações Finais

O excerto do grupo focal, além da gravação dos percursos de leitura on-line de Amora nos sinalizam que a acadêmica utiliza da leitura on-line como prática em seu dia-a-dia, mas em relação à produção de trabalhos acadêmicos, prefere recorrer a materiais impressos e livros. Tal ação nos sinaliza que a acadêmica faz uma avaliação (COSCARELLI, 2016) em relação ao que vai compor seu artigo.

Os dados também nos sinalizam que a estudante vai mobilizando práticas próprias para busca de conhecimento, como quando acessa ao aplicativo referido. Tal posicionamento nos indica um cuidado que a universidade precisa ter para contribuir com as práticas de letramentos que estes alunos já têm ao ingressarem o ensino superior, inserindo essas práticas do cotidiano desses alunos, no decorrer das disciplinas.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994, p.46-51.

COIRO, J. **Reading Comprehension on the Internet**: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 2003.

Disponível em:

https://www.academia.edu/181835/Coiro_J._2003_.Reading_Comprehension_on_the_Internet_Expanding_our_understanding_of_reading_comprehension_to_encompass_new_literacies.The_Reading_Teacher_56_458-464 . Acesso em: 19 maio 2019. p. 458-464.

COIRO, J. Rethinking reading assessment in a digital age: How is Reading comprehension different and where do we turn now? **Educational Leadership**. v.66, n.6, p.59-63. 2009.

COIRO, J.; DOBLER, E. **Exploring the comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers they search for and locate information on the internet**. **Reading research quarterly**, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ760264>. Acesso em: 15 maio 2019. p. 214-257.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016, p. 61-80.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2007.

FLICK, U. O processo da pesquisa qualitativa. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 8. p. 95-108

GALLI, F. S. C.; BASTOS, G. G.; FERRAREZI, L. Sentidos de (hiper)leitura em (dis)curso. **Signo**, v. 36, n. 61, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2142/1776>. Acesso em: 19 maio 2019.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, n. 44, v.8, 2001. p. 714–725. Disponível em: <http://jamespaulgee.com/pdfs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, 21438, 2014. Disponível em: <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1442> . Acesso em 30 mai. 2018.

MELÃO, D. H. M.; BALULA, J. P. R. Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. **EXEDRA**, p. 230-242, 2012. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wpcontent/uploads/2013/01/19-numero-tematico-2012.pdf>. Acesso em: 15 jun 2019

MENDES, Marilene Assis. **Letramentos acadêmicos na educação profissional e tecnológica: práticas de docentes com tecnologias digitais**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais**. 2016. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Flavia_Danielle_Sordi_Silva_Miranda.pdf. Acesso em: 01 out. 2018

MUSSOI, C; BORGES, C. B. Compreensão leitora e tecnologias da informação e comunicação: análise de um objeto de aprendizagem. **Letras em Revista**, Teresina, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/91>. Acesso em: 13 jun. 2019

LEA, M. R.; STREET, B. V. Tradução: Fabiane Komesu e Adriana Fischer. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

RIBEIRO, A. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, 2006, p. 465-488

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em: 10 nov. 2003.

THEISEN, J. M. **O letramento digital e a leitura online no contexto universitário**. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS, 2015.

VIANNA, C. A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2016. p. 27-59.



DA PRÁTICA DE LEITURA À PRÁTICA DOCENTE: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Ana Paula Berri (FURB)

Cyntia Bailer (FURB)

Resumo:

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento com o título *Práticas de Leitura na Constituição de Professores em Formação no Programa Idiomas sem Fronteiras*, realizada na Universidade Regional de Blumenau (FURB). O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar práticas de leitura na constituição de dois professores em formação (PF) no IsF. Para os fins deste artigo, focamos no objetivo específico de observar possíveis reverberações de leituras na prática desses PF, levando em consideração a leitura realizada a respeito do inglês como língua franca (ILF). Para Seidlhofer (2005), o ILF é a língua que realiza a função de comunicação e interação entre falantes de línguas maternas distintas. Portanto, não está condicionado a apenas um grupo específico de falantes, sendo ressignificado a partir do uso. Assim, variedades linguísticas devem ser aceitas e compreendidas, pois mudanças na língua ocorrem naturalmente. Os dados desta pesquisa foram gerados a partir de questionário sobre práticas de leitura, proposta de leitura conjunta e discussão de texto sobre o ILF, e observação de aulas ministradas pelos PF. Os resultados, demonstrados a partir de excertos das interações dos PF com seus alunos, revelam reverberações da leitura nas práticas docentes.

Palavras-chave: Inglês como língua franca; Práticas de leitura; Prática docente.

Introdução

O conceito de inglês como língua franca (ILF) permite compreender que a língua inglesa não é uma língua pertencente a apenas um território, um grupo de países, ou um grupo específico de falantes. Nessa perspectiva, deixa-se de ver a língua inglesa como aquela unicamente dos falantes nativos norte-americanos, britânicos ou australianos, por exemplo. Desprende-se da noção de que apenas uma variante linguística é possível e aceita. Compreende-se, portanto, que a língua inglesa é a língua franca de comunicação global que permite a comunicação entre falantes de línguas maternas distintas (SEIDLHOFER, 2005), e nessa perspectiva acolhem-se e legitimam-se os usos que falantes ao redor do globo fazem da língua, já que nativos e não-nativos estão no mesmo patamar como criadores das normas e usam a língua com autonomia (JORDÃO, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) apresenta três implicações do ensino do inglês como língua franca. A primeira delas trata de questões territoriais, já que falantes da língua inglesa não se encontram apenas em um local específico, mas em muitos países. A segunda implicação diz respeito a ampliação dos conceitos de letramentos e multiletramentos, levando também em consideração as ações no mundo digital, pois considera que o conhecimento em língua inglesa potencializa a possibilidade de contato com diferentes semioses e linguagens. A terceira implicação está

relacionada a forma como a língua inglesa é ensinada e se ela leva em consideração diferentes abordagens e considera diferentes contextos. Com a homologação da BNCC, reafirma-se a ideia de que não existe apenas uma forma padrão para utilizar a língua inglesa, mas sim, diferentes formas, que são resultado de um contexto ao qual o falante está inserido.

Nesse sentido, nosso posicionamento, enquanto pesquisadoras, é o de que se faz necessário desmistificar os julgamentos e preconceitos em relação às variedades linguísticas e não se deve buscar que os alunos aprendam apenas uma forma. É essencial que os alunos reconheçam a existência de uma gama de possibilidades de usos do inglês, de acordo com o contexto ao qual estão inseridos.

Discussões a respeito do inglês como língua franca são importantes com o intuito de minimizar ou eliminar gradualmente preconceitos linguísticos, a partir do conhecimento de que a língua não se trata de algo rígido e imutável, mas ao contrário disto, está em constante transformação (BAKHTIN, 2006).

O ILF coloca, portanto, todos os usuários do inglês em um mesmo patamar, conferindo aos 'estrangeiros' que aprendem inglês uma certa igualdade de condições em relação aos falantes de inglês como língua materna. De acordo com Jordão (2014), estes falantes nativos também precisam se adequar ao ILF, ao utilizarem o inglês em um âmbito intercultural. Portanto, o inglês deve ser utilizado para promover a comunicação entre falantes, levando em consideração suas diferenças linguísticas, culturais e históricas.

Diante desta compreensão, para fins deste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento intitulada Práticas de Leitura na Constituição de Professores em Formação no Programa Idiomas sem Fronteiras, na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

O Programa IsF é promovido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Visa promover a internacionalização das universidades brasileiras através do desenvolvimento e da capacitação da comunidade acadêmica para sua proficiência linguística, assim como formar profissionais de línguas para internacionalização. O programa surgiu a partir de uma necessidade do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), o maior programa de mobilidade acadêmica do Brasil. Devido à baixa proficiência linguística dos participantes do CsF em inglês, criou-se, em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras, que passou a ser chamado em 2016 de Idiomas sem Fronteiras (IsF). O IsF oferece cursos *online* e presenciais, além de testes de proficiência de forma gratuita para a comunidade acadêmica. As aulas presenciais são ministradas por professores em formação do curso de Letras.

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa de Mestrado em andamento consiste em investigar práticas de leitura na constituição de dois professores em formação (PF) no IsF, e neste artigo, nos concentramos no objetivo específico de observar possíveis reverberações de leituras propostas aos PF em suas práticas docentes. O conceito de inglês como língua franca foi discutido com os professores em formação (PF) a partir da leitura do artigo escrito por Jordão (2014) intitulado "ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?". No artigo, a autora aborda as perspectivas de inglês como língua adicional (ILA), inglês como língua franca (ILF), inglês como língua estrangeira (ILE) e inglês como língua global (ILG) e suas implicações. Com os PF, durante a leitura, muitos questionamentos foram feitos, e conceitos foram apresentados e reforçados.

O presente artigo está estruturado em quatro seções, sendo esta a primeira, seguida pelos percursos metodológicos, discussão de dados e considerações finais.

Percursos Metodológicos

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com uma perspectiva etnográfica (BOGDAN, BIKLEN, 1994; FRITZEN, 2012). O contexto é o Programa IsF, que está atrelado ao curso de Letras Português/Inglês da FURB.

Para a geração de dados, inicialmente, aplicamos um questionário com os dois PF integrantes do Programa para conhecer suas práticas de leitura e temas relevantes para sua formação enquanto estudantes de Letras e PF do IsF. Para a dissertação, a partir desses dados, sugerimos uma série de leituras. Porém, para este artigo, discutimos as possíveis reverberações da publicação de Jordão (2014) na prática docente. A leitura e discussão do texto ocorreu durante momentos de formação pedagógica semanal, organizada pela coordenadora do IsF na universidade, e acompanhada pela primeira autora deste artigo. Após o momento de discussão, aulas ministradas pelos PF foram observadas e anotações foram feitas em diário de campo. A primeira autora acompanhou os seguintes cursos, ministrados pelos PF, 'Variedades da língua inglesa: O inglês não é um só' e 'Compreensão Oral: estratégias', com duração de 16 horas cada.

A seguir, partimos para a apresentação e discussão dos dados.

Discussão dos dados

Nesta seção, apresentamos e analisamos criticamente momentos de interação entre os PF e as pesquisadoras, e também entre os PF e seus alunos nos dois cursos ministrados.

De acordo com anotações em diário de campo da pesquisadora, durante a primeira aula do curso 'Variedades da Língua Inglesa: o inglês não é um só!', os alunos receberam a tarefa de conversarem uns com os outros, formando grupos de duas ou três pessoas para que pudessem se conhecer e praticar o inglês, inicialmente em pequenos grupos, criando assim a confiança necessária para poderem se comunicar uns com os outros em língua inglesa. Foram propostas perguntas para que os alunos pudessem interagir e se conhecer melhor usando a língua inglesa.

À medida que a interação ocorria, os alunos poderiam criar suas próprias perguntas, de acordo com suas curiosidades e com a fluidez da conversa. As perguntas iniciais foram: Qual o seu nome? Qual sua idade? O que você estuda? Você gosta de inglês? Há quanto tempo você estuda inglês? Você já participou de algum curso do IsF? As perguntas e a conversa, em sua totalidade, foram realizadas em língua inglesa, de acordo com o objetivo da atividade proposta, o que os instigou a desenvolverem diferentes conversas, surgindo assim variados contextos. Durante estes momentos, os PF1 e PF2 passeavam entre os grupos, orientando, tirando dúvidas, participando e interagindo com os alunos, de maneira contributiva, encorajando os alunos a se comunicarem apenas em língua inglesa durante todos os momentos das aulas.

Apresentamos, a seguir, excertos que foram traduzidos para o português:

“Se as pessoas tivessem noção que possuem uma gramática internalizada, elas entenderiam muito mais facilmente questões de diferenças de pronúncia e formas de falar” (Excerto 1, PF1, diário de campo)

“A mudança de uma língua é um fato natural. Regras podem ser criadas por diversos falantes, inclusive não-nativos, pois estes estão em um mesmo patamar” (Excerto 2, PF2, diário de campo)

“O inglês não é uma língua neutra, mas um conjunto de culturas de falantes desta língua” (Excerto 3, PF 2, diário de campo)

Nesses excertos, pode-se perceber, na voz dos PF, em interação com seus alunos, que os PF provocam reflexões em torno do uso de ILF. Conforme apresenta Jordão (2014), em seu artigo “a língua e as comunidades que se constroem nela resistem a sistematizações e formações rígidas e se ressignificam constantemente” (p. 27). O ILF não pode ser visto como uma variante do inglês, pois não existe apenas uma forma de utilizar a língua inglesa, mas sim muitas formas e estão em constante transformação por seus falantes.

Durante um momento de interação entre três alunos, conforme anotações em diário de campo, PF1, ao perceber que um aluno não se sentia confiante ao expressar um termo em inglês, aconselhou-o: “Tente dizer isto. É bom para você cometer erros”. A expressão que o aluno buscava dizer era plano de saúde. O aluno já conhecia a palavra *saúde* em inglês. Porém, o termo *health insurance* (plano de saúde) era algo novo para ele. A partir do contexto, PF1 compreendeu a palavra que ele precisava e o auxiliou com a expressão, com a seguinte frase: “Oh, você quer dizer plano de saúde.” Então, o aluno formulou uma frase com a expressão aprendida: “Quando se viaja, é bom ter um bom plano de saúde”, dando continuidade à conversa.

A partir da intervenção de PF1, o aluno conseguiu aprender a expressão sem interferência da língua portuguesa e ainda utilizou o novo termo dentro do contexto da conversa. Na fala de PF1, percebe-se que o mesmo compreende a língua inglesa como um recurso para permitir a comunicação entre falantes. Além de motivar e incentivar seu aluno a se esforçar para utilizar a língua inglesa, percebe-se que PF1 compactua com o pensamento de linguistas, como Jordão (2014) a respeito do ILF, que afirma que a língua inglesa não deve ser vista como pertencente a um único dono, mas é modificada a partir de seus falantes, do meio em que esta é utilizada e da sociedade ao qual está inserida. Ou seja, conforme o Excerto 3, de PF2, “o inglês não é uma língua neutra, mas um conjunto de culturas de falantes desta língua”. Os considerados erros gramaticais podem acontecer a partir das tentativas de comunicação, que tendem a ficar cada vez mais precisas à medida que o falante pratica e desenvolve seu repertório linguístico.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 243), a oralidade

proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo.

Quando PF1 afirma que é interessante que o falante cometa erros ao aprender uma língua, está afirmando que a prática da comunicação vem acompanhada de erros, durante momentos de aprendizagem. Quando o aluno está cometendo erros, está utilizando a língua, praticando, e desenvolvendo suas habilidades linguísticas. A motivação deve estar na possibilidade de interação, inteligibilidade, fluência e não simplesmente na acurácia, na construção gramatical correta. De acordo com Ellis (2008), a acurácia é definida como a habilidade produzir enunciados sem erros, de acordo com as normas da língua, enquanto a fluência é definida como a habilidade de produzir enunciados com rapidez, pausas e reformulações. Nas palavras de Munro e Derwing (1995, p. 291, *nossa tradução*), “a inteligibilidade se refere à medida em que um enunciado é realmente compreendido”. Ou seja, a acurácia é essencial, porém o uso da língua deve ser enfatizado a partir dos conceitos de fluência e inteligibilidade, pois estão diretamente relacionados à interação, comunicação.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 242),

o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

Em um outro momento de aula, os PF provocaram os estudantes a pensar sobre o que é ‘falar como um nativo’, desconstruindo o conceito de que apenas falantes nativos podem utilizar a língua corretamente ou que há apenas uma forma, uma variante linguística que pode ser aceita como correta. Quando se leva em consideração a cultura, a pronúncia, a estrutura gramatical de uma língua, é possível compreender que novas estruturas são desenvolvidas por estes falantes de maneira natural e progressiva.

Friedrick e Matusa (2010) defendem que o ILF não pode ser visto como uma variante da língua inglesa, ao passo que as noções do ILF são fluidas demais e não podem ser capturadas pela noção de variante. Em outras palavras, não se pode dizer que a língua inglesa é uma só, como o nome do curso observado sugere, pois são muitas as variantes linguísticas utilizadas para que a comunicação em língua inglesa aconteça ao redor do mundo.

Os PF organizaram suas aulas de modo a promover a conscientização de que há várias pronúncias utilizadas por pessoas que vivem em diferentes países, demonstrando que independente de particularidades de cada contexto e de variedades linguísticas, o objetivo do inglês é alcançado quando falantes de línguas maternas diferentes conseguem se entender e alcançar os objetivos de comunicação (SEIDLHOFER, 2001).

PF1, em um momento de aula, diz “*Há várias coisas que interferem em nossa linguagem: idade, geografia, cultura, condição social, etc*” (Excerto 4, PF1, diário de campo). Assim, PF1 explica a questão sociocultural entre os falantes e que a comunicação é um ato plural. Este pensamento é reforçado quando PF1 afirma que “*a língua transforma o social e o social transforma a língua*” (Excerto 5, PF1, diário de campo). Ou seja, a língua

não pode ser vista como um produto finalizado, mas sim, como algo que está em constante modificação (BAKHTIN, 2006).

A partir do Excerto 5, pode-se depreender que a língua inglesa não apresenta apenas uma relação entre o sujeito e sua capacidade cognitiva durante a comunicação; está relacionada à função social que a língua possibilita (SEIDLHOFER, 2005). No primeiro curso, quando um aluno iniciou uma fala em português, PF1 solicitou que o aluno tentasse utilizar a língua inglesa com foco na mensagem, e não especificamente na estrutura gramatical da frase.

Mais adiante, os PF mencionaram que a língua significa poder em nossa sociedade (JORDÃO, 2014). Então, motivaram uma conversa sobre inglês formal e informal, abordando brevemente a questão de pessoas que estão em uma posição de prestígio e outras, de discriminação na sociedade, e o quanto essas diferenças são injustas. Falaram brevemente sobre preconceito que algumas pessoas sofrem, seja pela sua cor, gênero e/ou baixa escolarização e que estes fatores acabam refletindo na forma como esta pessoa se comunica.

A partir disto, explicaram que diferentes formas de comunicação precisam ser compreendidas, pois muitas questões estão relacionadas à forma como um falante se comunica. Assim, abordaram o assunto ‘monitoramento linguístico’. PF1 afirmou: “*A fruta mostra quão profunda é a raiz*” (Excerto 6, PF1, diário de campo). PF1 utilizou uma analogia para demonstrar que a fruta seria a língua, e a raiz, o pensamento. Quanto mais elaborada a fala, mais profundidade se acredita que o falante possui a respeito do tema que está discutindo. Percebe-se que os PF defendem um posicionamento que acredita na importância de saber adequar a fala ao contexto no qual o sujeito está inserido e que a língua apresenta uma infinidade de possibilidades. Nas palavras de PF1, “*Há um mundo de variedades linguísticas. E é isto que torna as línguas mais ricas*” (Excerto 7, PF1, diário de campo). Percebe-se, no excerto 7, o posicionamento do PF ao defender a ideia de que as variedades linguísticas devem ser aceitas e incentivadas, pois, para ele, são elas que trazem riqueza e diferentes possibilidades de comunicação.

Durante as aulas do segundo curso, cujo foco era desenvolver estratégias de compreensão oral, PF2 discursou a respeito do ILF, com as seguintes palavras, traduzidas do inglês:

“Inglês como língua franca é visto como uma forma de se comunicar com pessoas em todo o mundo. Aqui, nós estamos fazendo um curso que visa a internacionalização. Aqui (nesta universidade), nós recebemos pessoas de outros países. Então, nós devemos estar preparados para falar com eles. Nós queremos internacionalizar a universidade. E é por isso que o inglês como língua franca se encaixa perfeitamente neste contexto.” (Excerto 8, PF2, diário de campo)

Nesta fala, percebe-se a reverberação do conceito de ILF por parte de PF2, pois, além de compreender o conceito, conseguiu expressá-lo em sua prática docente. Na sequência, mostrou através a imagem de um marciano se comunicando com a terra em inglês, reforçando a ideia de que o inglês pode ser utilizado por todos.

As visões que PF1 e PF2 demonstraram durante as aulas ministradas encontram-se em conformidade com o que foi apresentado e discutido durante os momentos de

formação pedagógica, demonstrando que o texto lido e discutido reverberou em um conhecimento mais aprofundado do termo em questão e por consequência, em suas práticas docentes.

Considerações Finais

Ao analisarmos o conceito de ILF, percebemos que a forma como utilizamos a língua está relacionada ao contexto ao qual estamos inseridos. Algumas particularidades da língua utilizada por grupos específicos precisam ser aceitas e consideradas como possibilidades de comunicação. Se levarmos em consideração o que Seidlhofer (2001) nos apresenta a respeito da constante mudança que ocorre nas línguas e nos falantes destas línguas, desvincula-se da ideia de que apenas uma forma de comunicação deve ser encorajada, enquanto as demais são estigmatizadas. As transformações da língua ocorrem de maneira natural e são inevitáveis. Questões históricas e culturais também influenciam nas escolhas linguísticas, muitas vezes inconscientes que são feitas por falantes. Para autores que defendem o ILF, o inglês não é uma língua pertencente a um único dono, a uma única nação. É a língua franca de comunicação entre falantes de línguas maternas distintas, mas não só. Reflete uma mudança de perspectiva no ensino (JORDÃO, 2014; BRASIL, 2017), que considera o erro como parte do processo, e a inteligibilidade (MUNRO, DERWING, 1995) como foco.

O recorte de pesquisa aqui apresentado teve como objetivo observar possíveis reverberações de leituras realizadas com PF na prática desses docentes, levando em consideração a leitura realizada a respeito do conceito de inglês como língua franca. Os instrumentos metodológicos utilizados foram um questionário, que buscou conhecer práticas de leitura e interesses desses professores, proposta de leitura conjunta e discussão do artigo de Jordão (2014) e observação de momentos de formação pedagógica e de aulas ministradas pelos PF.

A partir dos dados gerados, selecionamos e apresentamos excertos que nos levam a compreender reverberações da leitura realizada a respeito do ILF nas práticas docentes dos PF. Durante as aulas ministradas, os PF demonstraram conhecimento a respeito do conceito e conseguiram colocá-lo em prática.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 2nd ed. Oxford University Press, 2008.

FRIEDRICH, P., MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n. 1, p. 13-40, 2014.

MUNRO, M. J., DERWING T.M. Processing time, accent, and comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language learning**, v. 49, p. 285- 310, 1995.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.



A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE

Liliane Geisler (UNIVALI)

George Saliba Manske (UNIVALI)

Resumo:

O espaço escolar e a condição de ser escola na contemporaneidade perpassa por questionamentos, confrontos e, em alguns casos, por convergências de projetos de mundo díspares, tais como aqueles promulgados pela modernidade e pós-modernidade. Estes escritos se caracterizam em um ensaio que pretende problematizar como determinadas práticas escolares são validadas e amparadas para sua existência, supondo os diferentes discursos possíveis em enunciados que permitem o cenário da escola e dos escolares serem do modo como são, argumentando possíveis relações de saber e poder. Nessa perspectiva, alguns questionamentos tornam-se possíveis para supor algumas razões pelas condições atuais de escola: Será que o papel da escola se dá em repensar num cenário pós-moderno à luz de elementos da modernidade? Será que na sua “forma” a escola é mais potente que em sua “função”? Em suma, acreditamos que repensar o espaço escolar com características da modernidade em um cenário pós-moderno é potencializar funções imprescindíveis para continuação da nossa própria existência como instituição pública e coletiva.

Palavras-chave: Escola; Estudos Culturais; Pós-modernidade.

Introdução

Os diversos ataques que a escola tem recebido, especialmente a pública, naquilo que desenvolve em ações e perspectivas progressistas tem sido a tônica e a retórica de narrativas inseridas em discursos heterogêneos que, em certa medida, possuem em comum tradições conservadoras de mundo e buscam homogeneizar as práticas que na escola se inserem e são postas em funcionamento. Entrementes, é preciso registrar que a escola sempre foi alvo de disputas em torno de suas funções, formas, saberes e modos de ação. No entanto, hodiernamente, frente a um proclamado chamado de defesa da escola tradicional em prol dos intitulados ‘bons costumes’, é necessário repensar discussões que há pouco pareciam já superadas, quais sejam, a suspensão das metanarrativas da modernidade e seu caráter disciplinar e regulador de subjetividades e coletividades.

O espaço escolar e a condição de ser escola na contemporaneidade perpassa por questionamentos, confrontos e, em alguns casos, por convergências de projetos de mundo díspares, tais como aqueles promulgados pela modernidade e pós-modernidade. Nessa perspectiva, alguns questionamentos gerais tornam-se possíveis para supor algumas razões pelas quais as condições atuais da escola precisam ser suspensas: Qual é o papel da escola? Como as condições contemporâneas culturais, mediadas pelas tecnologias de informação, teriam espaço numa instituição notadamente moderna: a

escola? Será que o papel da escola na atualidade deveria abarcar um repensar de suas formas e funções mediante um cenário pós-moderno levando em consideração elementos da modernidade? E mais: Será que na sua “forma” a escola é mais potente que em sua “função”? Em tempo: em relação a condição de reorganização da escola em sua forma (vide propostas de ‘ensino doméstico’) ou função (vide o retorno de propostas nacionalistas, moral e cívica, retirada de filosofia e sociologia do currículo, interdição de temas sobre pluralidade, entre outros) mediante discursividades que movimentam enunciados neoconservadores, não seria justamente o momento de retomar (regressar!?) a princípios humanistas, modernos, mesmo diante de cenários culturais que conclamam uma condição de pós-modernidade?

Em suma, essas hipóteses se baseiam em enunciados que ora se situam nos discursos da modernidade e ora se situam nos discursos da pós-modernidade, na qual os embates em torno da escola e as possibilidades de ser aluno parecem cada vez mais em disputa. Assumimos que esses discursos possibilitam a condição de existência da escola e escolares do modo como são, na constituição de verdades em um determinado tempo e espaço, enquanto produto e produtores. Como já anunciou Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Nessa contextualização, este ensaio tem como objetivo problematizar como determinadas práticas escolares são validadas e amparadas para sua existência, supondo os diferentes discursos possíveis em enunciados que permitem o cenário da escola e dos escolares serem do modo como são, argumentando possíveis relações de saber e poder em sua constituição. Com este objetivo, centralizar a cultura nas discussões, colocando ênfase no seu significado político, pode ser uma tarefa produtiva no campo dos Estudos Culturais. É necessária uma agenda de discussão que problematize o cenário atual dos debates em torno da função da escola e, considerando as tecnologias que incidem sobre o humano, discuta sobre uma linha tênue as diferentes funções que a escola pode ter em projetos de mundo distintos e sob disputa.

Subjetividade do eu, de nós

Temos como pressuposto que a identidade é movida pela incerteza, pela crise, tendo relevância cultural, social e sobretudo política na pós-modernidade. Para Hall (2006) é possível perceber a identidade como diáspora, ou seja, não fixa, com deslocamento, dispersão. É neste cenário da pós-modernidade que o ser aluno e o ser escola se constituem. Hall (2006) apresenta três tipos de sujeito para compreender o perfil da atual identidade cultural plurificada e inconstante: o primeiro seria o sujeito do Iluminismo, com características de pessoa humana centrada, unificada, dotado de capacidades da razão. O segundo seria o sujeito sociológico, que estava traduzido a crescente complexidade do mundo moderno, no qual a identidade era construída na interação entre indivíduo e sociedade. E o terceiro, que está caracterizado pela ideia de que a identidade estável está fragmentada e composta por várias identidades, entendendo que este não tem uma identidade fixa, essencial e permanente, ou seja, seria perceber a subjetividade visualizada enquanto forma histórica específica, portanto, contextualizada.

A ideia de que do aluno se constrói além e no interior dos muros da escola permite perceber quais dispositivos sustentam os discursos sobre a formação dos “eus” escolares. Costa et. al (2003, p. 68) dizem que “tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola, e que não é possível negligenciar isso”, ou ainda, dito de outro modo,

como um “tênue deslocamento que se propõe praticar na história das ideias e que consiste em tratar, não das representações que pode haver por trás dos discursos, mas dos discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 56). Talvez pensar em uma genealogia do sujeito possibilite perceber como se deram alguns dos deslocamentos históricos e culturais que permeiam a escola e comunidade escolar, indicando como foram possibilitadas de serem como são hoje. Rose (2001) permite uma abordagem sobre a história do eu que esteja preocupada com o ser humano tal como ele é pensado, e assim, seu domínio de investigação é o das práticas e técnicas sócio históricas e culturais, a qual dará o nome de genealogia da subjetivação. Para Foucault (1985, p. 15) a genealogia da subjetivação “é uma questão de analisar as problematizações através das quais o ser se dá podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam”.

Cabe perguntar a partir dessa possibilidade de regime contemporâneo do eu, o porquê privilegiar um determinado tipo de “eu”/identidade ou subjetividade e não outro? Para Foucault (2014, p. 57), ao abordarmos tais questões é preciso atentar que existe um “conjunto genealógico que põe em prática três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação”. Nesse ínterim, a escola tem produzido modelos de subjetividades apropriadas: “nossa relação com nós mesmos tem a forma que tem por que tem sido o objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm moldado nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos” (ROSE, 2001, p. 35 e 36), que estão relacionados ao modelo ser escola e ser aluno, tendo como exemplo a boa conduta, disciplina, eficiência etc. E assim o discurso produz a existência de algo que pode ser dito, denominado o que é, como mecanismo de verdade. Temos na pós- modernidade códigos de saber que sustentam ideais escolares como “programas de governo que se veem como liberais e que tem sido definidos pelo problema de como indivíduos livres podem ser governados de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada” (ROSE, 2001, p. 40 e 41).

Problematizações da educação escolarizada

Promovemos aqui algumas perguntas feitas por Tomaz Tadeu da Silva (1999) que sustentam toda uma gama de problematizações a serem consideradas para a educação escolarizada. Quais seriam os objetivos da educação escolarizada?

Formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 1999, p. 22)

Nos questionamentos acima identificamos objetivos de saberes da modernidade e saberes articulados do modelo contemporâneo que podem ser inclusive discussões políticas atuais, nas quais se está em disputa sobre o lugar e função da escola. Para toda essa produção de saberes em disputa, se exercem relações de poder para selecionar um modo de ser escola e escolar. Tal como refere, “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p. 16). Apresentando algumas das possibilidades de resposta dos objetivos da educação escolarizada de hoje e entendendo a escola como um lugar na e da cultura, onde a cultura circula, é possível afirmar que a escola é um espaço de disputa e negociações, pois a escola e os espaços escolares, tomados enquanto parte de práticas culturais, também incidem em *locus* de disputas e práticas de significações, permeadas por relações de saber e poder, e dentre suas práticas culturais e educativas atuam “ensinando muito sobre nosso período histórico e sobre novas funções e significados de escola e de mundo na ordem contemporânea orientada para e pelo mercado” (COSTA E MOMO, 2009, p. 524).

Apresento alguns acontecimentos para exemplificar o modo como esses saberes que promovem a ideia de mercado e economia se entrelaçam e formam discursos no campo escolar. Em primeiro lugar “consideramos que aquilo que começamos a observar na escola, nas formas como ela vai sendo articulada nas práticas sociais, políticas e econômicas da atualidade, é, então, intrínseco e imanente a esse jeito de a cultura operar no mundo de hoje” (COSTA E MOMO, 2009, p. 525). Yúdice (2004) em sua obra “A conveniência da cultura” traz a ideia de força performativa, que segundo o autor é “entendida como os condicionamentos, as imposições e pressões exercidas pelo campo multidimensional do social e pelas relações institucionais” (YÚDICE, 2004, p. 64). Exemplos disso são os projetos sociais da pós modernidade organizados pelas empresas privadas cada vez mais presentes no campo escolar: esses projetos se instauram com programações de segunda a sábado, atingindo o público infantil até idoso, na qual são vistos como “benfeitores sociais, que acumulam capital simbólico e valorizam seus produtos e empreendimentos, revelando-se engajados na promoção do bem-estar das populações” (COSTA E MOMO, 2009, p. 529). Para Yúdice (2004) esse processo é entendido como extensão do biopoder, em termos foucaultianos, dirigidos para o governo da vida de populações, através de eixos centrados nos corpos individuais dos sujeitos, e também, centrado na regulação dos fenômenos próprios da vida, mas deslocados na atualidade em momentos de globalização.

Perante a possibilidade de formações instáveis e descentradas no qual o simbólico é fonte de identidade, o discurso e a linguagem tem papel fundamental (COSTA et al, 2003), considerando que a “construção da hegemonia passa agora pelas redes e indústrias de cultura e de comunicação, o que nos leva à urgência de considerar a centralidade do cultural destilado no cotidiano” (MATTELART e NEVEU, 2003, p. 13), é possível evidenciar que a cultura não é só utilizada para resolver determinadas disfunções sociais, mas principalmente para administrar populações. É nesse sentido que projetos escolares buscam a performatividade para praticar o social, o que significa, que cada escola é instigada a compor suas redes de relações...visando a ações sociais orientadas para a solidariedade e para a promoção da cidadania responsável (COSTA E MOMO, 2009, p. 527).

Assim, infinitos projetos, seja de ONG'S, empresas, universidades e até Estado sugerem e ensinam como a escola deve ser e como escolares devem se compor nesses

discursos e saberes. O que antes era responsabilidade só do Estado agora é atribuição de inúmeros campos institucionais que produzem culturas escolares, ou melhor, escolarizadas, no cultural, enquanto campo não autônomo, como local de disputas sociais de sujeitos com identidades plurificadas, que inclusive estão vinculadas à construção sobre noção de gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade, etc, configurando o sujeito aluno atual. Entendendo que a escola é uma instituição que ocupa um espaço físico privilegiado de confluência de pessoas, de reunião, de encontros duradouros e sistemáticos. Há escolas por toda a parte, em distribuição geográfica pelos territórios nacionais que é atravessada por várias racionalidades político-sociais, fazendo dela um centro aglutinador de todo tipo de sujeitos. Ela atrai, reúne e mantém esse lugar de encontro preservado, propício para a circulação de significados (COSTA E MOMO, 2009, p. 524)

Entender a escola, o contexto pedagógico e seus atores sociais contemporâneos é repensá-la “sem cair na nostalgia da velha escola” (DUSSEL, 2017, p. 107), mas é também não abandonar as características da modernidade que a sustentam. É pensar nas condições materiais e estratégicas, nas políticas e na cotidianidade do escolar. Tratar dessas instabilidades do mundo contemporâneo é constituir rupturas com a ordem estabelecida, em seus diversos campos culturais, dentre eles a Educação. Pensar em manter características da escola moderna não seria ignorar o atual modelo contemporâneo de sociedade? Segundo Larrosa (2000), temos a possibilidade de manter uma ideia de educação em um contexto novo, no qual se mantenha a escola pública sem a destruição do público. Faz-se uma crítica sobre a própria crítica escolar contemporânea promovida por características da pós-modernidade. Quando na atualidade se faz a crítica sobre a falta de motivação dos jovens na escola, justificados pelos modelos de ensino-aprendizagem estarem defasados em relação ao mundo pós-alfabético que se vive, que discursos apoiam essa problemática? Quando na atual conjuntura educacional tem-se uma crítica sustentada sobre a distorção na relação entre o sistema educacional e o mundo do trabalho, onde formação profissional e escola pública se encontram? Quais são os fios condutores que sustentam essa ideia de sociedade e realidade escolar?

Para Larrosa (2000), essas críticas estão sustentadas na falta de vontade sobre o público, na qual o interesse educacional da modernidade, de todos sobre todos, está sendo progressivamente destruído pela vontade mercadológica na educação. O que está em pauta para Larrosa (2000) é a defesa dos conceitos de educação do Século XIX, que Arendt (2007) define em dupla responsabilidade: educação como lugar onde decidimos se amamos o mundo o bastante a ponto de assumir uma responsabilidade por ele e assim transmiti-lo a nossos descendentes; e se amamos as nossas crianças o bastante a ponto de não abandoná-las e prepará-las para renovar um mundo comum, preservando a infância. Pensamos que para esses conceitos de educação seja preciso “imaginar dispositivos, tecnologias, artefatos ou saberes que dialoguem com as condições atuais do saber e que se inscrevam nas formas concretas com que hoje se faz escola” (DUSSEL, 2017, p. 107). Como fazer isso se a escola na ordem contemporânea está orientada para e pelo mercado?

Arendt (2007) discute a evidência da crise na educação a partir de três atividades humanas fundamentais. Dentre as três atividades humanas fundamentais se tem o labor e o trabalho, pertencentes a esfera do privado, e a ação, que está relacionada a esfera do público e que se tornou desinteressante aos ideais do mercado. Portanto, com a teoria do conhecimento de Descartes, orientada pela razão sobre os sentidos, converteu-se a necessidade subjetiva, sendo esta produzida no campo do espaço público, ou melhor, nos discursos produzidos na cultura, em necessidade objetiva, cultivando o tecnicismo para o

trabalho e mercado, definido pela autora, como declínio do saber do senso comum. Conclui-se, assim, que o “racionalismo cartesiano que ensinou o ocidente a desconfiar dos sentidos e do senso comum, acabou por destruir não apenas o sentido de “mundo” ou de “realidade” – o que permite pensar em termos de espaço público – como também destruiu a concepção de verdade inerente a este espaço” (CALLEGARO, 2012, p. 263).

Não só o ocidente, como em nível mundial, percebe-se um fenômeno internacional quanto os aspectos da privatização da educação e da política educacional, movendo políticas públicas educacionais e transformando serviços da educação em mercadorias, que precisamente influenciam, produzem e constroem os currículos, como também determinam formas e funções escolares. Não é nosso interesse simplificar as políticas públicas acreditando que elas são criadas só para beneficiar a minoria elitista do poder e nem acreditar que não são interesses múltiplos sobre o como existir ou não uma política pública (SOUZA, 2006).

Ball (2006) apresenta em um de seus artigos, dois tipos de política, que traduzidos para o âmbito educacional, produzem determinados efeitos. São esses: a política como texto e a política como discurso. A política como texto é a política que pode e já foi dita, como exemplo dos documentos já produzidos para direcionar as práticas escolares (Diretrizes, BNCC, Projeto Político Pedagógico), que se materializaram a partir de discursos que deram possibilidade da sua existência, tanto como forma, quanto seu objetivo e funcionalidade. A política do discurso problematiza sobre o que está estabelecido, apresentando enunciados que permitem identificar alternativas para seleção das opções, dentro de um contexto de influência, ou seja, que discursos sustentam uma determinada disciplina escolar existir ou não, ser excluída ou incluída, como por exemplo, o que permite a Educação Física, num documento como a BNCC, estar na grande área das linguagens. Assim, políticas como texto e políticas como discurso constroem e reformulam as políticas educativas conforme interesses sociais.

É perceptível no cenário vigente que as políticas educativas divulgam necessidades de reformas do setor público e melhoramento escolar, apresentando críticas ao modelo público educacional, com justificativas diversas, para estabelecer um “conjunto de variadas articulações e apoios concretos, uma poderosa e extensa formação discursiva que exerce diferentes influências sobre os processos de reforma pública”(BALL, 2014, p. 3), no qual inúmeras empresas “vendem políticas, vendem reformas e vendem estratégias de melhoramento escolar em forma de enlatados, como ideias pre fabricadas” (BALL, 2014, p. 11). Assim como em diversos países, no Brasil também já existem alguns programas de governo baseados em alianças público-privadas e iniciativas de financiamento privado. Exemplo disso é o Future-se, programa do governo no âmbito nacional, que dá possibilidade de financiamento privado para pesquisas científicas das universidades públicas, ou seja, “quando se defende a mudança na educação mobilizando o conhecimento político, está se colocando certas formas de conhecimento sobre políticas para serem usadas por meio de relacionamentos, atividades e discursos” (BALL, 2017, p. 35).

Formados por sujeitos, corporações e outras instituições, promove-se informações para a realização de investimentos de ordem privada na educação, na qual se prioriza a promoção de empresas e projetos educativos centrados na tecnologia (BALL, 2014). São inúmeros os programas tanto de ordem estadual, nacional e mundial. Um exemplo é o “Google for Education”, programa da secretaria do estado de Santa Catarina em parceria com a Qi Network, que promove práticas pedagógicas baseadas no ensino híbrido, ou seja, forma de ensino por meio de ferramentas tecnológicas. Outro exemplo é o programa “Sala

Web”, no qual o estado tem parceria com os grupos Instituto Nature, Fundação telefônica e Inspirare. A plataforma Sala Web atualmente oferece mais de 3 mil conteúdos digitais, com inúmeros recursos, como vídeos, games etc.

O problema não está nos programas efetivamente, mas sim em o setor privado ser determinante na formulação e implementação de políticas públicas direcionadas a interesses próprios, principalmente de fim lucrativo, que Souza (2006) chama de neo-institucionalismo, que pode causar, como já vem causando, um modelo contemporâneo que advoga que soluções procuram por problemas, para possibilitar o movimento do mercado. Para Ball (2017), desenvolve-se uma base lógica aos processos de reforma da educação com argumentos, asserções e suposições, em relação ao Estado e sua alternativa, divulgando fracassos do Estado, crise na Educação com afirmação de que as escolas do governo são ineficazes e injustas. Incorporada e representada em diversos argumentos, tem-se uma versão da racionalidade neoliberal, que se configura como reformulação ou supressão das fronteiras do Estado, da economia e da sociedade civil. A problematização que se apresenta é de como o neoliberalismo vem se consolidando, “como parte de um movimento lento e constante do governo para a governança” (BALL, 2017, p. 39), onde a racionalidade neoliberal e sua mobilização e defesa são realizadas e demonstradas em práticas sócio materiais.

Larrosa (2002), e de modo semelhante Arendt (2007), quando fazem críticas ao modelo de privatização educacional, na qual em suas escritas posicionam-se em defesa do coletivo, do público como sistema de educação, compreendem que “novos tipos de negócios educativos, globais são formas de comércio e economia educativa, que transcendem a divisão educação pública/educação privada e transformam todos os serviços da educação em mercadoria” (BALL, 2014, p. 3).

Considerações Finais

Problematizar as relações envolvidas na produção da escola e na constituição de sujeitos escolares hodiernamente é uma tarefa a ser posta na agenda de discussões daqueles que se interessam pela compreensão dos fenômenos contemporâneos que produzem esses espaços e sujeitos. A escola, instituição notadamente moderna, organizada tal como conhecemos na emergência da sociedade disciplinar, conforme estudada por Foucault, e que possui características de forma e função ainda relativas a esse período, ao ser atravessada por novos contextos, interesses, tipos de comunicação, deslocamentos culturais que implicam em e são atravessados por novos tipos de subjetividades e regulações de população e mercados, deve, ainda, se manter tal como fora inicialmente proposta e gestada ou deveria abarcar as transformações atuais sob novas formas de vida e sociedade? Em suma: os atravessamentos da modernidade e da pós modernidade, ao disputarem espaços e sujeitos escolares, mediante relações de saber-poder, alterando significativamente as formas e funções da escola, devem ser encarados através de quais perspectivas educacionais?

Nossa tese é de que a função da escola está em desenvolver dispositivos a partir de discursos que considerem gerações com a capacidade de reinventar e transformar o seu mundo com responsabilidade sobre o coletivo, sobre o público, considerando problematizações, críticas e atribuições de Larrosa (2002) e Arendt (2007) no conceito de educação da Modernidade. Acreditamos que repensar o espaço escolar com características da modernidade em um cenário pós-moderno é potencializar funções imprescindíveis para continuação da nossa própria existência como coletivo e público.

Partimos do pressuposto de que questionar os discursos potencializados da pós-modernidade na educação, que estão enraizados para o desenvolvimento da tecnociência, do progresso econômico e do ultra mercado, no qual interesses e reponsabilidades do Estado se deslocam e se mesclam a partir de ações sociais privadas no espaço escolar com interesses de mercado, passa a ser uma tarefa indispensável.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 10ª edição, 2007.

BALL, S.J. What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**. 13:2, 10-17, jul/2006

BALL, S.J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Revista de política educativa**. V.22, n. 41, junho/2014.

BALL, S.J. Laboring to Relate: Neoliberalism, Embodied Policy, and Network Dynamics. **Peabody Journal of Education**. 92:1, 29-41, 2017

CALLEGARO, R. Notas Sobre a crise na educação no pensamento de Hannah Arendt. **Revista Educação e Políticas em Debate**. V. 1, n. 1, jan/jul. 2012.

COSTA, M. V. et al. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio/jun/jul/ago 2003.

COSTA, M. V; MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n. 42, set/dez 2009.

DUSSEL, I. Sobre a Precariedade da escola. In: LARROSA, J. (Org). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª edição, 2006.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. Vol. II. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: edições Loyola, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi. n. 19, jan/fev/mar/abr 2002

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

MATTELART, A; NEVEU, É. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu?. **Revista Educação & Realidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Jan/jul, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

YUDICE, G. **A conveniência da cultura: usos da cultural na era global**. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.



ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DISCURSIVO

Jociara Sardo Lemes (FURB)

Osmar de Souza (FURB)

Resumo:

Diante de mudanças recentes na legislação, são muitos e dos mais variados, os discursos que circulam na sociedade sobre a etapa final da educação básica brasileira. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar os efeitos de sentidos em relação ao Ensino Médio, no discurso de um egresso de uma escola pública estadual de Santa Catarina. O estudo, de caráter qualitativo, faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação em uma universidade do sul do país. Os registros foram gerados por meio de um questionário aberto, aplicado a um concluinte da etapa no ano de 2014, de uma escola pública do Alto Vale do Itajaí. Os referenciais teóricos envolvem os estudos de linguagem, principalmente os de Análise de Discurso, de linha francesa, estabelecendo interfaces ao contexto educacional, principalmente aquele em que o ensino médio se insere. Os resultados possibilitaram desvelar os efeitos de sentido de ensino médio como: uma fase de preparação para a vida adulta, um período de escolhas para a vida profissional, um elo para o ingresso na Universidade e uma terminalidade. As considerações finais incluem a necessidade de aprofundar a compreensão dos efeitos de sentidos de egressos, em relação a outros discursos, como os oficiais e os midiáticos.

Palavras-chave: Ensino Médio; Egressos; Efeitos de sentidos.

Introdução

O tema: “Ensino Médio” parece ter sido alvo de intensos debates nos últimos anos. Entre as condições que se pressupõe para isso, estão os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os quais direcionam para a etapa como a mais frágil da educação básica brasileira na atualidade; e também as mudanças recentes no sistema de ensino, determinadas pela instituição de uma nova legislação, tal como a medida provisória n.º 746/2016, transformada posteriormente na lei n.º 13415/2017. Assim, diante desses e outros possíveis fatores envolvidos, um maior interesse pela temática foi observado em pesquisas e publicações, tanto da comunidade científica, quanto das instituições e sociedade em geral.

Neste contexto, o interesse pela etapa, tem origem cedo, nas inquietações pessoais da pesquisadora, provocadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Primeiro, por volta da década de 90, ainda enquanto estudante de Ensino Médio, ao vivenciar mudanças na estrutura de ensino, de um modelo profissionalizante para um modelo de educação geral. Em sua biografia, estas vieram acompanhadas, muitas vezes por incentivos, outras vezes cobranças e pressão de professores e gestores para a realização de vestibulares e prova do Enem, o que contribuía para gerar insegurança e incerteza em relação ao futuro. Mais tarde, com o exercício profissional docente na rede pública estadual de Santa Catarina, ao acompanhar o desenvolvimento e expectativas dos jovens

estudantes por aproximadamente duas décadas de trabalho, tais inquietações intensificaram-se.

Nesse sentido, ao assumir a posição sujeito de pesquisadora, buscou-se investigar especificidades em relação ao tema. Observou-se, portanto, que apesar de muitas pesquisas realizadas recentemente, a maioria buscava compreensões sobre o Ensino Médio a partir de dados de gestores, coordenadores, professores e pesquisadores. Parece que os estudantes, os egressos, poucas vezes foram ouvidos.

Inclusive, no ano de 2008, a Secretaria de Educação Básica do MEC solicitou à Universidade Federal de Goiás, a realização de uma pesquisa documental sobre as produções, principalmente as dissertações e teses, que tratavam do ensino médio no Brasil, no período de 1998 a 2008. Esta, coordenada pela Professora Maria Margarida Machado, levantou 1992 registros de estudos e, em seu relatório, destacou a carência de investigações da temática na área de Linguagem e com prioridade para a ótica de estudantes e egressos. (BRASIL, UFG, 2009).

De lá para cá, percebe-se que pouco foi caminhado em relação às pesquisas nessa perspectiva. Assim, diante da urgência em ampliar esta compreensão, considerando-se a ótica dos estudantes, o presente artigo se constrói com base nos estudos de linguagem, em especial a partir dos conhecimentos da Análise de Discurso, de linha francesa, estabelecendo interfaces ao contexto educacional, principalmente aquele que o ensino médio se insere. A proposta inclui desvelar os efeitos de sentidos que são atribuídos ao ensino médio, no discurso de um jovem egresso estabelecendo a possibilidade de um olhar discursivo para o tema.

O texto está dividido nas seguintes seções: a primeira situa o lugar metodológico e teórico de onde se parte; a segunda contempla o estudo discursivo a partir dos dizeres do egresso, e por fim, realizam-se as considerações finais. Pela exiguidade de tempo, trata-se de um estudo limitado, porém com potencial para inspirar novos olhares e estudos para a temática.

Metodologia

Parte-se do pressuposto de que a linguagem apresenta papel central na constituição da consciência e no desenvolvimento humano, conforme afirmam Vygotsky (1984,1995) e Bakhtin (2003). Logo, inserido numa perspectiva histórico cultural, esta investigação é de caráter qualitativo e cunho interpretativo.

As fundamentações teóricas envolvem os estudos de linguagem, em especial a Análise de Discurso, de linha francesa. Com origem nas observações linguísticas de Michel Pêcheux, na França, na década de 60, foi divulgada no Brasil através das traduções e estudos de Eni P. Orlandi, a partir da década de 90.

Por meio desse estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz o homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2005, p.15).

O objetivo é proceder a uma análise discursiva (ORLANDI, 2001) nos registros do egresso, direcionando para sequências que apontem para determinados efeitos em relação ao Ensino Médio. Para Orlandi (2001), uma leitura é sempre um gesto de interpretação, e pode acionar outros sentidos, em outros momentos, dependendo das condições dadas em cada situação comunicativa. Para exemplificar: se fosse perguntado a um legislador, ou a um professor, ou a um pesquisador, ou outro “O que é o ensino médio?”, certamente os discursos seriam variáveis, e ao mesmo tempo singulares. Poderiam se revelar ideologias, que foram produzidas por meio das relações com a língua, e que são também por ela afetadas.

Desse modo, o que se busca, é saber como o Ensino Médio aparece nos dizeres do egresso. Trata-se de um concluinte do Ensino Médio, em 2014, em uma escola pública do Alto Vale do Itajaí. A escola constitui na única opção de acesso ao Ensino Médio regular aos estudantes daquele município, cuja população é de aproximadamente seis (6) mil habitantes e base econômica, a agricultura.

A identificação do egresso foi aleatória, a partir de uma lista de estudantes concluintes do Ensino Médio em 2014, fornecida pela instituição escolar. Por meio dela, foi possível localizar o egresso nas redes sociais e estabelecer o contato para a geração dos dados. Foi aplicado um questionário aberto, com os seguintes temas: Ensino Médio, Enem, Carreira Profissional, Profissão, Trabalho e Universidade.

Do ponto de vista da Análise do Discurso, uma pergunta é sempre uma interpelação, ou seja, o interlocutor sente-se intimado a interagir, na situação comunicativa estabelecida. A posição sujeito do respondente, no caso, do egresso foi acionada com base em seus arquivos e memórias.

Arquivo para Derrida (2001) remete a um começo e a um comando. Coordena dois princípios em um: o princípio da natureza ou da história, ali onde as coisas começam, e também o princípio da lei, ali onde os homens e os deuses comandam, ali onde se exerce a autoridade, a ordem social, nesse lugar a partir da qual a ordem é dada. Já a memória, está associada ao conjunto de redes com os quais os sujeitos se relacionam. Segundo Sherer e Toscheto (1984), para Pecheux, a memória não restitui frases escutadas do passado, mas julgamentos de verossimilhança sobre os pensamentos que são reconstituídos em forma de paráfrase. Dessa forma, a memória está associada ao histórico e ao político.

Em outras palavras, o conceito de arquivo pode ser comparado ao armazenamento de documentos em um computador: sem a devida ordem e hierarquia, a busca pode tornar-se demorada e até mesmo impossível. E o conceito de memória pode ser associado com o que determinará o que é relevante ou não de ser armazenado. Referindo-se ao discurso do egresso, o que entra em jogo são os gestos de interpretação entre os sujeitos, dependendo de suas memórias discursivas e que se revelam na forma dos dizeres. Souza (2018) diz que desses gestos fazem parte o que se organizou nas memórias e que se ressignificam cada vez que se faz uso.

Assim, mesmo que os usuários não tenham consciência, segundo Pecheux (1988) são produzidos em uma manifestação linguística efeitos de sentidos, que se movem de diferentes lugares: da família, da sociedade, das igrejas, das redes com as quais o sujeito se relaciona. No caso específico, o egresso faz parte de uma turma, em fase final, do curso de Jornalismo em uma universidade privada de Santa Catarina, de forma que o instrumento de pesquisa adotado possibilitou sua manifestação discursiva livre.

De acordo com Souza (2018), importa refletir que mesmo considerando as variáveis das trajetórias individuais, todos foram e são constituídos pelo contato com uma língua.

Antes, durante e após são atravessados pela língua e produtores de linguagens. Por isso mesmo, vários discursos vão se inserindo nas manifestações de cada um. Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz. Tem a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, pode-se afirmar, que as margens do dizer, também fazem parte dele. Orlandi (2005, p.30).

Dessa forma, por meio de seu discurso, o jovem egresso é constituído como sujeito em sua forma histórica, inserido em uma historicidade, na qual ao mesmo tempo é livre e submisso, que determina o que diz, mas que também é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos. Responde às perguntas abertas, acionando a sua memória discursiva, a qual permite resgatar em seus arquivos o que considera, mesmo que de modo inconsciente, relevante ser dito, perante a produção de sentidos enquanto parte de sua vida, enquanto sujeito egresso, e enquanto membro de uma determinada forma de sociedade.

Discussão dos dados

Os dados a serem discutidos, na perspectiva da Análise do Discurso, serão tratados aqui como registros. Registros esses, que permitem buscar nos dizeres do sujeito egresso, pistas, vestígios, na busca de compreender determinados efeitos de sentidos sobre o Ensino Médio.

Para delimitação, o estudo será pautado em dois excertos do sujeito egresso. Estes foram produzidos para responder a seguinte pergunta aberta: “Com base nas suas vivências pessoais, o que você pensa sobre Ensino Médio?”

No primeiro registro temos:

“Penso que o Ensino Médio é em essência, a preparação para a vida adulta. É na maioria das vezes pressão pela vida profissional que deve ser escolhida. Por conta das políticas públicas (ENEM, PROUNI, SISU, vestibular), pode ser para muitos jovens o único elo para o ingresso em uma Universidade. “ S1

Os dizeres permitem reconhecer, em primeira leitura, o Ensino Médio como preparação para a vida adulta, período de escolha profissional e elo para o ingresso na Universidade. Sendo as percepções direcionadas ao futuro, dão a entender a transitoriedade do período.

Essa transição pressupõe um preparo, um planejamento, ensaio, para o que se pressupõe encontrar na vida futura. Dizer que o ensino médio é, “*em essência, a preparação para a vida adulta,*” tem a ver com o amadurecimento, o desejo de independência, de compromisso e reponsabilidade assumida perante a vida.

Em sua formulação: “*É na maioria das vezes pressão pela vida profissional que deve ser escolhida.*”, o sujeito egresso parece tentar explicar o que subentende por esta “*vida adulta*”. Como alguém que finaliza o Ensino Superior, e necessita assumir uma postura profissional com responsabilidade, ainda que não tenha total segurança para tal, parece significar o Ensino Médio como uma fase educacional mais flexível que a que vivencia. Dá a entender que nesta, ainda se permite o direito de errar, testar, mudar de

ideia. Enquanto a “*vida adulta*”, sinaliza para a responsabilidade diante da escolha profissional, e que pode se constituir decisiva, complexa, provocadora de tensões.

Para auxiliar nesta compreensão, os autores Almeida, Soares & Ferreira (2000) afirmam que a entrada na universidade é marcada por processos complexos de transição e adaptação, os quais além de conflitos e questões novas de caráter pessoal, podem envolver outras exigências mais amplas.

A par das mudanças desenvolvimentais operadas numa fase final da adolescência e início da vida adulta, os estudantes vêm-se ainda confrontados com uma série de novos e complexos desafios, que decorrem quer das exigências que o novo contexto educativo lhes coloca, quer das implicações que esta transição poderá acarretar nos vários domínios da sua existência. Almeida, Soares & Ferreira (2000, p. 189)

Desse modo, ao mesmo tempo que o sujeito desta investigação parece ter sido levado a pensar na profissão que desejava seguir, planejar um projeto de vida para o futuro, também necessitou pensar nas condições e estratégias que seriam necessárias para a concretização de suas escolhas. Dayrell (2015, p.378) explica que uma característica essencial de um projeto de vida é “o caráter indelegável e intransferível da ação projetada.” Ou seja, junto ao desejo de um futuro bem-sucedido, as expectativas do jovem podem ser elevadas, levando-o a se perceber como o único e principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

No caso específico do sujeito egresso, parece que para colocar em ação seu projeto de vida, necessitou mobilizar uma série de recursos, que se imagina que não foram só econômicos, mas também informacionais. Infere-se o seu reconhecimento do papel do Estado, nas relações sociais. Assim, quando afirma: “*Por conta das políticas públicas (ENEM, PROUNI, SISU, vestibular)*”, o Ensino Médio “*pode ser para muitos jovens o único elo para o ingresso em uma Universidade.*”, parece querer dizer que não são todos os concluintes que conseguem estabelecer esse elo. Ou seja, não são todos os jovens que podem incluir o curso universitário em seu projeto de vida.

Nesse caminho, o sujeito direciona à importância das políticas afirmativas para aproximação entre ensino médio e ensino superior. Kuenzer (2010, p.18), ao abordar sobre elas, afirma que apesar de constituírem-se em um grande avanço para a democratização do Ensino Superior, não conseguem atender às expectativas mínimas e aos anseios pessoais dos alunos da classe trabalhadora, restando-lhes carreiras menos prestigiadas socialmente e com baixa remuneração.

Dayrell (2015, p. 378) afirma que os projetos de vida se baseiam na biografia, na história de vida dos sujeitos. Para o autor, faz parte de um projeto de vida, conforme seus estudos anteriores (1999), um processo de aprendizagem que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, bem como as condições objetivas e subjetivas, e que articulam a unidade e a continuidade de uma biografia individual.

Nesse contexto, entre condições objetivas e subjetivas que podem influenciar num possível projeto de vida, o sujeito egresso desta investigação sinaliza para um outro efeito de sentido possível de Ensino Médio:

“Para muitos, principalmente nas áreas rurais, o ensino médio é fim dos estudos, já que há concluintes que preferem se dedicar à agricultura. Por

isso a importância de o Ensino médio ser forte. Há a possibilidade de ser a única base de estudos da vida de vários cidadãos.” S1

Por meio deste excerto o sujeito egresso, aciona em sua memória outros concluintes que tiveram outras trajetórias, e que o Ensino Médio não significou uma transição para a universidade. Quando diz: *“Principalmente nas áreas rurais, o ensino médio é fim dos estudos, já que há concluintes que preferem se dedicar à agricultura”*, traz ao entendimento que o projeto de vida de concluintes, como *“principalmente”* de áreas rurais, não inclui o ensino universitário. Ao utilizar o advérbio *“principalmente”*, o sujeito egresso parece falar de um contexto ao qual ele conhece e pode afirmar sobre. Ou seja, o sujeito sinaliza que o Ensino Médio pode ter um efeito de sentido uma terminalidade.

Na sua formulação, *“há concluintes que preferem se dedicar à agricultura”*, o egresso dá a entender que o ensino universitário não parece fazer sentido aos jovens de áreas rurais. Não está inserido no projeto de vida desses. Se *“preferem se dedicar à agricultura”*, é porque provavelmente suas experiências e vivências não conseguem vislumbrar outras possibilidades. Com o sentido de *“fim dos estudos”* parece ratificar o que se disse antes.

Considerações Finais

O estudo possibilitou, a partir dos dizeres do egresso, com base nas fundamentações da Análise de Discurso, desvelar os efeitos de sentidos de Ensino Médio. Entre eles: Ensino Médio como preparação para a vida adulta, Ensino Médio como um período de escolha profissional, Ensino Médio como um elo para o ingresso na Universidade e Ensino Médio como uma terminalidade.

Os três primeiros efeitos de sentidos desvelados estão relacionados à trajetória individual do egresso, e parecem referir-se ao Ensino Médio como transitório. Já o último efeito de sentido relaciona-se às percepções do contexto social em que o sujeito egresso está inserido.

De acordo com Foucault (2009, p.49) o discurso é reverberação de uma verdade nascendo diante de nossos próprios olhos. Portanto, considerando os efeitos de sentidos desvelados no discurso de um egresso por meio deste estudo, destaca-se a necessidade de aprofundamentos na compreensão de outros efeitos de sentidos, em outros discursos circulantes na sociedade. Afinal, os efeitos de sentidos, em relação ao Ensino Médio, de egressos coadunam com os documentos oficiais orientadores? E os midiáticos?

Enfim,

(...)diante do funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente de informação. (...) a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. (Orlandi, 2005, p.21)

Acredita-se no potencial da Análise do Discurso, para proporcionar novos olhares e perspectivas à prática educacional.

Referências

- AIUB, G.F. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. **Leitura**. Maceió, n. 50, p. 61-82, jul/dez,2012.
- ALMEIDA, L.S; SOARES, A.P.C.; FERREIRA, J.A.G. **Transição e adaptação à universidade**. Questionário de vivências acadêmicas. Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12069/1/Almeida%2C%20Soares%20%26%20Ferreira%2C%202000.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2019.
- ALVES, M.Z; Dayrell, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02,p. 375-390, abr./jun. 2015.
- BRANDÃO, C.F. A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.
- BRASIL. **Estado da Arte sobre Ensino médio no Brasil**. Pesquisa financiada pela SEB/MEC. Coordenação UFG – Universidade Federal de Goiás. 2009.
- DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relumbre/Dumara, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (coord.) **Juventude com vida provisória e em suspenso**. Documentário de cinquenta minutos com o apoio do CNPq, FAPERJ e UERJ e produção de ARISAS Multimídia, Rio de Janeiro, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Tecnológica e o Ensino Médio**. Concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade. Rio de Janeiro, 2008. Relatório de pesquisa. Apoio do CNPq e FAPERJ.
- FRIGOTTO, G. **Expectativas juvenis e identidade no Ensino Médio**: Ensino Médio no Brasil – “juventudes” com futuro interditado. In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o Futuro. Brasília, DF: Ano XIX, boletim 18, 2009.
- KUENZER, A. Z. (Org). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011 -2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 11, p. 851-873, jul.set, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 jul. 2013.
- ORLANDI, E.P. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHART, P. et al. (org.) **Papel de memória**. Trad. E Introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

RAMOS, C. A. **Educação agora é para a vida?** A marca social do ensino médio no Brasil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2005.

SOUZA, E. **A linguagem e seus efeitos na constituição do sujeito.** III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Disponível em https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SOUZA_ELIZANDRA.pdf. Consulta em 10 de julho de 21019.

SOUZA, O. **Análise do discurso em pesquisas em ciências humanas e aplicadas: há espaços e com que abordagem(ns)?**. Disciplina de Análise do Discurso. Mestrado em Educação. FURB: 2018.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. **Um estudo com jovens: transição do Ensino Médio ao Ensino Superior.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/325-0.pdf. Consulta no dia 20 de julho de 2019.



TURNING-POINTS: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD) NA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DE UM ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO

Mariana Aparecida Vicentini (FURB)

Adriana Fischer (FURB)

Resumo:

Em nossos anos de atuação como docentes, percebemos que os assuntos ligados às Tecnologias Digitais (TD) ainda se referem, quase exclusivamente, a questões técnicas. Para nortear as discussões em torno dessa problemática, estipulamos como objetivo deste artigo problematizar os usos das TD em práticas de letramentos escolares a partir da voz de um aluno de ensino médio, em um Clube de Inglês. O Clube é uma atividade extracurricular oferecida aos alunos de um ensino médio, de uma escola localizada no vale do Itajaí/SC. Os dados para análise são advindos de enunciados de um sujeito, a partir de sua interação em um grupo focal, com outros três estudantes do Clube de Inglês. As análises são norteadas pela perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000), compreendidos, portanto, como práticas flexíveis de leitura, oralidade e escrita, de cunho social e, portanto, ideológicas e sócio historicamente situadas. As análises apontam para uma dicotomia entre o uso das TD relacionado a práticas inovadoras de ensino e usos de ferramentas não tecnológicas relacionadas a abordagens normativas de ensino, na percepção desse sujeito. Entretanto, o decorrer das discussões dá indícios de pontos de inflexão (*turning-points*) no que se refere aos usos das TD pela escola.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Práticas de Letramentos; Ensino Médio.

Discussões Iniciais em Torno da Relação entre Escola e Tecnologias Digitais (TD)

Em nossos anos de atuação como docentes, percebemos que os assuntos ligados às Tecnologias Digitais (TD) ainda se referem, quase exclusivamente, a questões técnicas, sem serem considerados os diferentes usos que sujeitos fazem dessas TD a partir de seus objetivos. As discussões levantadas neste artigo são fruto de um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora, em andamento, intitulada “Práticas de letramentos com TD: gamificação no ensino da língua inglesa”, que se desenvolveu no contexto de um Clube de Inglês, uma atividade extracurricular oferecida aos alunos de um primeiro ano do ensino médio em uma escola particular localizada no Vale do Itajaí/SC. O objetivo deste artigo é problematizar os usos das TD em práticas de letramentos escolares a partir da voz de um aluno de ensino médio, em um Clube de Inglês.

Trago para a discussão os enunciados de um sujeito, acerca de suas percepções sobre os usos das TD na escola, gerados a partir de um grupo focal com outros três sujeitos integrantes do Clube de Inglês. A presente pesquisa está fundada na perspectiva sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL) (BARTON; HAMILTON, 2000). Sob este ponto de vista, os letramentos são compreendidos como práticas flexíveis de

leitura, oralidade e escrita, de cunho social e, portanto, ideológicas e sócio historicamente situadas. Os NEL enfatizam, ainda, a aprendizagem informal em práticas diárias incorporadas em redes de apoio que se relacionam com contextos formais de educação (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014) como, por exemplo, aquelas com o uso de TD.

As construções que resultaram neste artigo ocorreram, em grande parte, na linha de pesquisa de Linguagens, Arte e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Este estudo vincula-se ao Grupo de Pesquisa *Linguagens e Letramentos da Educação* que atua de maneira integrada ao projeto *Letramentos acadêmicos em contextos de Ensino Superior: práticas, tensões e sentidos*, ambos coordenados pela Prof^a Dr^a Adriana Fischer.

Este artigo se constitui em cinco seções, sendo esta a primeira, seguida dos pressupostos teóricos que nos norteiam, percurso metodológico, análise dos dados e conclusões. A seguir, apresento a base teórica.

Os Usos da TD na Perspectiva dos NEL

É relevante fomentar, inicialmente, conforme Moura (2007), o deslocamento do [...] conceito de tecnologia relacionado puramente à técnica, ou seja, somente como a aplicação sistemática de conhecimentos científicos em processos e artefatos, voltando-a para o conceito de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos. Voltando a atenção aos usos de tecnologia para fins educacionais, é evidente que, ainda resiste, no contexto escolar, uma perspectiva curricular dos letramentos (BUNZEN, 2009) em que as práticas ali promovidas, por vezes, não consideram as identidades, os valores e as culturas na (e em torno da) escola, revelando-se insuficientes para as necessidades de uma geração que vem se transformando.

Partindo da problemática acima, pode-se considerar as TD, concebidas, neste estudo, como mecanismos que ressignificam e refratam (BAKHTIN, 2013) os letramentos, uma peça-chave dos contextos educacionais contemporâneos, por oferecerem uma diversidade de possibilidades para a mudança nas práticas desenvolvidas no contexto escolar (LEA; STREET, 2008). Pensando os usos das TD pela perspectiva sociocultural dos NEL, elas assumem um papel relevante na produção, distribuição, troca, refinamento e negociação de significados socialmente relevantes codificados na forma de textos escritos ou de outra natureza. É importante destacar que, o que caracteriza esses letramentos como “novos”, nesses estudos, não é apenas o fato de terem lançado um olhar às práticas com usos de tecnologias, mas sua vinculação com um novo pensamento em relação aos processos de inovação aberta, colaborativa, ascendente e em rede (BUZATO, 2009).

Entende-se que a inserção de sujeitos em práticas de letramentos passa pela sua participação em eventos de letramentos específicos, orientados para finalidades específicas, vinculados ao contexto. Por isso, a tentativa de direcionar essa inserção para determinados conjuntos de finalidades passa pela institucionalização de certos letramentos, por meio de agências de letramento específicas - neste caso, a escola. Essas agências tornam-se, então, instâncias de definição do que conta como letramento (STREET; LEA; LILLIS, 2015), criando espaços de resistência de onde emergem letramentos ditos marginais, mas que representam um instrumento de contestação e expressão de subjetividades, além de estilos de vida ditos alternativos (BUZATO, 2014).

Entretanto, para que essas TD possam de fato promover o desenvolvimento social, de modo democrático, é necessário que as pessoas sejam, além de somente equipadas com TD, incluídas digitalmente. Buzato (2009) afirma que, para que isso ocorra, inicialmente são necessárias duas condições: “o acesso à infraestrutura técnica mínima e um grau mínimo de capacitação da população para o uso das tecnologias” (p. 2). Sendo a escola um dos principais meios de acesso dos alunos às TD, logo, é pertinente que também forme cidadãos para interagir numa sociedade de convergência de mídias (BUZATO, 2009). Assim, para esses autores (STREET, LEA, LILLIS, 2015; BUZATO, 2009; 2014) a aprendizagem parte das vivências de cada um dos alunos e das relações construídas por eles, afirmando que aprender é uma questão de repertório, de começar com o reconhecimento das experiências de vida no mundo e usar essa experiência como base para expandir o que alguém sabe e o que pode fazer. Dessa forma, a aprendizagem não levaria os alunos a abandonarem as experiências e histórias de suas vidas.

Percurso Metodológico

A abordagem escolhida para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de perspectiva etnográfica (FRITZEN, 2012). Sabe-se que, em pesquisas relacionadas aos NEL, o cunho etnográfico é recorrente, uma vez que permite uma compreensão mais detalhada sobre o campo em estudo, com um olhar voltado ao contexto social em que os sujeitos interagem (STREET, 2003).

O campo desta pesquisa trata-se de um Clube de Inglês de uma escola localizada no interior do estado de Santa Catarina. O Clube de inglês é dividido em três níveis sendo, Básico (Intro), Pré-intermediário (1A) e Intermediário (2A). Para o trabalho com cada turma, utilizava-se um material comercial, e as aulas possuíam foco no desenvolvimento das quatro habilidades da língua: ler, falar, ouvir e escrever. No período que precedeu a pesquisa, quando dado o uso do livro didático, cada nível dispunha de 1h30min de aula por semana.

A seleção desse local, conforme explicitado anteriormente, deveu-se ao fato de ser a instituição onde atuei durante o processo de pesquisa. Com vistas a responder o objetivo proposto, utilizei enunciados de um sujeito, no nível intermediário, que escolheu ser chamado de Rogue. Os enunciados são advindos de um grupo focal realizado com outros três integrantes do Clube de Inglês. A opção de escolha, por Rogue, se deu por conta de suas interações com os demais colegas e com as TD utilizadas durante as aulas do Clube de Inglês. Na seção seguinte, problematizo as discussões desse sujeito em torno de como a escola faz uso de TD.

Os dados, a seguir, são observados pelas lentes dos NEL, enxergando as práticas elaboradas pelo sujeito como intrínsecas às suas ideologias e ao seu contexto histórico-cultural.

Afinal, Como Usar as TD na Escola? É Preciso Dialogar

Para iniciar as discussões desta seção, apresentamos, abaixo, o depoimento de Rogue em torno de como o sujeito percebe a relação entre escola, aluno e TD, relacionando o uso dessas TD a uma abordagem inovadora de ensino e o uso de ferramentas não tecnológicas a perspectivas normativas de ensino.

Excerto 1 – O tripé: TD, alunos e professores

Rogue: [...] A tecnologia é importante, porque ela rende muito melhor do que o tradicional. Isso é fato. Então, é, eu acho que usar a tecnologia facilita a aprender mais pra quem é jovem e tá imerso nesse meio. Também tem um curso de tecnologia vindo em direção das nossas vidas, por que, [...] sempre vai ter o tradicional, sempre vai ter, vai existir. Agora, o novo, geralmente, vem de quem é mais jovem, porque o jovem sabe mexer com isso. Eu acho que o diferencial tá na tecnologia, então eu acho que a tecnologia não pode ser a vilã da história. “Ah, porque os jovens ficam no celular”, eu acho que quem tá nessa do tradicional é quem tem que mudar e parar de ser desse método tradicional e tentar entrar nesse modelo com tecnologias, entrar pra ajudar. Eu acho que a gente tem que ter uma relação mútua na hora de ajudar então, um professor talvez, que dá uma aula com alguma tecnologia, tá me ajudando passando conhecimento através daquela tecnologia

Fonte: grupo focal

A fala inicial de Rogue, em relação à facilidade que jovens possuem para interagir com TD, dá indícios de um pensamento que se relaciona à dicotomia entre nativos e imigrantes digitais, postulada por Prensky (2001) com base na relação de sujeitos com TD e sua idade, a partir de uma metáfora sobre o uso da linguagem. Para o autor, os nativos são aqueles nascidos entre as décadas de 80 e 90, quando as TD já existiam e passaram a se difundir. Eles passaram a vida inteira cercados pelas TD, o que os caracterizaria como falantes nativos da linguagem digital. Em contrapartida, o autor descreve como imigrantes digitais aqueles nascidos antes do surgimento das TD, tendo contato com elas a partir de um determinado momento da vida, tendo que aprender a nova linguagem digital para interagir nesse contexto. Dessa forma, esses imigrantes seriam socializados de forma diferente dos nativos, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem mantendo um sotaque diferente.

Como uma contraposição às discussões de Prensky, White e Le Cornu (2011), apresentam a teoria do *continuum* residentes e visitantes digitais, mediada pelos modos de interação das pessoas com as TD, por meio de uma metáfora envolvendo os termos objetivo, ferramenta e lugar (WHITE; LE CORNU, 2011), para defender a ideia de que a classificação de sujeitos a partir de sua interação com as TD não depende de sua idade, mas sim das práticas que esses sujeitos pretendem desenvolver com essas tecnologias.

Deste modo, para eles, os residentes digitais seriam pessoas que vivem boa parte de suas vidas online, circulando de forma bastante parecida em lugares físicos de lugares virtuais, por se sentirem como membros da comunidade virtual e visualizarem o contexto da internet como um ambiente no qual podem interagir com amigos, parentes e até desconhecidos, da mesma forma como interagem em um contexto não digital (WHITE; LE CORNU, 2011). Os residentes digitais encontram nas TD mais do que ferramentas para atingir objetivos específicos, muitas vezes se sentindo confortáveis em acessar e utilizar as TD apenas por lazer (WHITE; LE CORNU, 2011). Já os visitantes digitais seriam, segundo os autores, pessoas que entram em contato com as TD para encontrarem ferramentas que os ajudem a realizar seus objetivos e quando os atingem, na grande maioria das vezes, se desconectam. Os visitantes são usuários esporádicos das TD e não manteriam, por exemplo, perfis online em redes sociais, nem uma relação de pertencimento ao lugar das redes (WHITE; LE CORNU, 2011; GONÇALVES, 2018).

A partir desse olhar, seria fácil simplesmente categorizar os indivíduos em um determinado ponto ao longo do *continuum* visitante/residente com alguma indicação de sua

possível direção de viagem (WHITE; LE CORNU, 2011), porém, os autores se apoiam em Wenger (2004) para explicar que essa rotulagem de indivíduos como um único tipo ou como representando uma única forma de comportamento não se sustenta. Como Wenger (2004) destaca, somos todos membros de múltiplas comunidades e temos que negociar nossos papéis e identidades à medida que navegamos nas pontes entre as comunidades a que pertencemos. De maneira semelhante, a abordagem de um indivíduo no contato com as TD, provavelmente, mudará dependendo do contexto. White e Le Cornu (2011) exemplificam citando que um indivíduo pode adotar uma abordagem de residente em sua vida privada, mas uma abordagem de visitante em seu papel de profissional.

Em relação à discussão acima, Rogue se posiciona dizendo “[...] acho que a gente tem que ter uma relação mútua na hora de ajudar então, um professor talvez, que dá uma aula com alguma tecnologia, tá me ajudando passando conhecimento através daquela tecnologia”. Apesar das primeiras colocações de Rogue, em [1], se relacionarem com a dicotomia entre nativos e imigrantes digitais, no depoimento acima, especificamente, o sujeito dá indícios de que enxerga o professor como uma figura que faz diferentes usos das TD e que, a partir desses usos, pode contribuir na troca de conhecimentos. Porém, ao citar “[...] a tecnologia veio e tu não pode fechar o olho pra tecnologia e querer voltar pro livro, que pra mim é importante, mas não pode ser só isso”, Rogue dá indícios de que, em sua percepção, diferentes maneiras de ensino podem ser consideradas pela escola, como exemplificado e discutido pelo sujeito em [2].

Excerto [2] – Um relato de uso de TD em sala de aula

Rogue: tem professores, que aconteceu de passar uma prova online pra gente e deixar a gente consultar, porque alguns conteúdos da prova ele não tinha ensinado pra gente. Aí o que aconteceu, a prova que eu fiz lá não mediu nada do meu conhecimento, mediu a minha habilidade de consultar aquelas coisas na internet e responder, entendeu? Ah, tu aprendeu? aprendi, aprendi sim, aprendi sobre aqueles conteúdos novos. Aí é mais uma coisa me mostrando que o método tradicional nem se compara ao método que usa tecnologias. E mais uma vez, sim, eu gostei daquele estilo de prova porque as vezes tu não precisa saber de tudo o que tá na prova, mas se eles te dão a oportunidade de pesquisar... Não é porque tu é burro que tá pegando a resposta da internet. Se tu tem a tua habilidade de procurar os dados, ver os dados e tirar a tua conclusão em cima daquilo ali, isso mostra que tu tem uma grande habilidade e que tu não precisa ficar te matando em aprender tudo, porque ninguém lembra de tudo pra sempre.

Fonte: grupo focal

De modo geral, o enunciado de Rogue corrobora as ideias de Kleiman (2010) ao afirmar que a bagagem disciplinar tradicional é constantemente desafiada pelas TD. Para essa autora, os pesquisadores dos letramentos, neste campo, são os responsáveis por estudar e explicar essas novas configurações nos percursos de aprendizagem online. Na mesma direção do pensamento de Kleiman, os estudiosos Gourlay, Lea e Hamilton (2014), discutem que, na educação e na sociedade de forma mais ampla, o conceito de letramentos tem sido aplicado a uma gama cada vez mais ampla de contextos, como o digital, por exemplo. Porém, conforme problematizado nos estudos dos autores (2014), quando relacionada ao ambiente online, o termo letramentos parece passar a implicar uma espécie de *know-how* (GOURLAY, LEA E HAMILTON, 2014), não muito diferente da noção de habilidades que os letramentos procuraram derrubar.

Gourlay, Lea e Hamilton (2014) problematizam o foco nas habilidades na relação com as TD, afirmando que os NEL defendem a necessidade de se concentrar no que as pessoas realmente fazem na prática situada, desafiando a validade de um foco no transferível. Para os autores, é necessário nos afastar da noção de letramentos como um conjunto ideal de padrões abstratos para lutar por uma postura que inevitavelmente coloca os alunos em déficit (GEE, 2001), ao invés de persistir em um enfoque de habilidades e uma preocupação com as qualidades pessoais desejadas dos alunos. Sem uma perspectiva que considere a prática situada, o perigo é que não haverá desafio à perspectiva fortemente normativa sobre a prática escolar, que está enraizada no uso atual de letramento digital, para sinalizar competência e habilidade gerais (GOURLAY, LEA, HAMILTON, 2014).

As discussões sobre questões de habilidades relacionadas aos usos de TD se relacionam com a afirmação de Rogue, especialmente quando o sujeito infere que *“a prova que eu fiz lá não mediu nada do meu conhecimento, mediu a minha habilidade de consultar aquelas coisas na internet e responder”*. É interessante observar que o enunciado de Rogue aponta para a necessidade de certas habilidades por parte do sujeito, a fim de que ele consiga navegar na internet em busca de informações para responder a prova. Entretanto, de acordo com estudiosos dos letramentos (GEE, 2001; STREET; LEA; LILLIS, 2015), a prática de leitura representa um percurso de construção de sentidos que se desenvolve à medida que o leitor busca no seu conhecimento de mundo os elementos que vai combinar, confrontar, interagir com os extraídos do texto lido. Relacionando essa afirmação à fala de Rogue, pode-se inferir que, não basta que o sujeito encontre a informação para responder a prova, mas que ele seja crítico e confronte as informações a fim de responder a atividade proposta, assim como faria em uma prova sem o uso das TD. Isso não significa dizer que TD não podem ser utilizadas nesse tipo de prática escolar, entretanto, para que isso ocorra, é preciso compreender, inicialmente que as maneiras pelas quais interagimos com textos das mais diversas modalidades estão mudando, mas que não exigem apenas conhecimentos técnicos em torno das TD. Em outras palavras, para que se possa agir em práticas de letramentos com TD, da forma que Rogue fez, é preciso saber manipular a tecnologia, mas também é necessário confrontar e interpretar os dados que emergem a partir delas, para agir socialmente.

Barton e Hamilton (2000) sugerem uma estrutura possível para ir além do modelo do déficit. Com base na perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos: a) pode haver diferentes letramentos em diferentes domínios da vida; b) um foco nas atividades cotidianas das pessoas inclui seus modos vernaculares de aprendizagem; c) as instituições são importantes para moldar, patrocinar e apoiar as práticas das pessoas; d) outras pessoas, como aquelas que corrigem, mediam e escrevem, podem fornecer redes de apoio; e) qualquer prática de letramento envolve questões de acesso e poder; f) a linguagem existe ao lado dos modos visuais, e outros, na construção de sentidos.

Os conceitos-chave fornecidos por Barton e Hamilton (2000) podem ser relacionados à fala de Rogue, quando o sujeito cita que *“se tu tem a tua habilidade de procurar os dados, ver os dados e tirar a tua conclusão em cima daquilo ali, isso mostra que tu tem uma grande habilidade e que tu não precisa ficar te matando em aprender tudo, porque ninguém lembra de tudo pra sempre”*.

Para Gee (2001), as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. Portanto, segundo o autor, o letramento é sempre contestado, tanto seus

significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre ideológicas, serão sempre fundamentadas em uma visão particular de mundo.

É interessante destacar que a afirmação de Rogue, em [2], dá pistas de que o sujeito, assim como inferido por Gee, possui o conhecimento para manipular os dados com que interage online e, a partir disso, fazer uso desses dados em um evento de letramento, como a prova em questão. Essa capacidade está totalmente relacionada às identidades desse sujeito, às suas trajetórias como aluno, à formação que recebeu e às interações que permitiram que o sujeito realizasse esse movimento.

Principais (In)Conclusões

As discussões levantadas no desenvolver deste artigo indicam questões relevantes para que possamos refletir sobre o cenário educacional atual. Em primeiro lugar, parece promissora a ideia de um olhar de perspectiva etnográfica sobre os estudantes, por parte do restante da comunidade escolar. É a partir desse olhar que poderemos identificar formas com que esses sujeitos se envolvem com a leitura, escrita e oralidade e, como consequência, compreender como ocorrem práticas de letramento em contextos específicos. Em segundo lugar, os dados indicam que a mera transposição de TD em práticas de letramentos, de um contexto para outro não é capaz de solucionar as problemáticas em torno de abordagens normativas que a escola tem enfrentado. Pelo contrário, é necessário, conforme defendem os NEL, que se desenvolva um novo posicionamento perante as práticas com TD, considerando os reais e diferentes usos que sujeitos fazem delas, caso contrário, as TD contribuiriam para um discurso de déficit, que valoriza apenas as habilidades técnicas de um sujeito em torno de uma ferramenta tecnológica. Os NEL nos permitem observar outros modos de acesso e distribuição dos bens culturais, de trajetórias de formação, de inserção nas práticas culturais hegemônicas, que culminam na apropriação das práticas de letramentos que interessam ao grupo, na equalização das oportunidades de acesso a essa cultura, na autoafirmação e autorização dos sujeitos que seguem essas trajetórias singulares de letramentos.

Em terceiro lugar, nosso objetivo não foi o de deslegitimar as práticas que a escola tem desenvolvido com ou sem TD. Pelo contrário, conforme indica o título deste artigo, as problematizações apresentadas parecem indicar uma virada para um caminho profícuo que a instituição escolar e seus membros têm seguido, a fim de promover uma mudança no cenário educacional atual. Pesquisas como esta, de acordo com Kleiman (2010), nos mostram a necessidade de ruptura com os pressupostos do currículo tradicional com vistas a promover, também na escola, experiências de acesso, circulação e dinamização das práticas de letramentos para a vida social, experiências híbridas quanto aos valores locais e aqueles universais valorizados e legitimados pela escola.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2010. p. 7-15.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994, p.85-88

BUNZEN, Clécio. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. P. 99-120.

BUZATO, M. El. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.17, n.1, p. 2560, 2010.

BUZATO, M. El. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502009000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jul. 2019.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, R. (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 204-226.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.95-108.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, n. 44, v.8, 2001, p. 714–725. Disponível em: <http://jamespaulgee.com/pdfs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

GONÇALVES, K. **Práticas de letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: tensões, sentidos e expectativas de professores formadores em um LIFE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2018.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, 2010

LEA, M. R.; HAMILTON, M.; GOURLAY, L. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**. vol. 21, 2014. Disponível em: https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1442/pdf_1. Acesso em: jun. 2019.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The “academic literacies” model: theory and applications**. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 4, Tubarão. Anais. Tubarão: Unisul, 2007. p.227-236.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível

em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>> Acesso em: 1 jul. 2017.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso: jul. 2019.

STREET, B.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. 2004. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: jun. 2019.

WHITE, D.; LE CORNU, A. Visitors and residents: a new typology for online engagement. **First Monday**, v. 16, n. 95, Sept. 2011. Disponível em: <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>> Acesso em: jul. 2019.



BAILARINOS NEGROS: A ESTÉTICA DOS CORPOS NUMA ESCOLA DE BALLET CLÁSSICO

Jessé da Cruz (FURB)

Carla Carvalho (FURB)

Resumo:

O presente estudo disserta sobre um panorama da pesquisa em andamento no mestrado de Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação, na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Tem-se como objetivo discutir como os estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do *ballet* clássico na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (ETBB) e experiências estéticas nesse contexto. Bailamos na abordagem qualitativa tendo como metodologia a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a/r/tográfica. O estudo revela ações naturalizadas no contexto cultural e evidencia a necessidade da desconstrução hegemônica, imbricada em questões que envolvem a estética decolonial voltadas ao corpo negro.

Palavras-chave: A/r/tografia; Estética Decolonial; Corpo Negro; *Ballet*.

Aquecimento: alongando os corpos...

O fato de estarmos aqui e que eu esteja dizendo essas palavras, já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam muitos silêncios para romper (Audre Lorde, 1977).

Audre Lorde, escritora caribenha-americana, feminista, mulherista, lésbica e ativista dos direitos civis, nos provoca a pensar quais são esses silêncios que devemos romper, para que nossas possibilidades de escrita, discurso e pesquisa possam ser aceitas como condição para dar voz e retirar da invisibilidade social, educacional e cultural, conceitos, corpos e histórias.

Esta pesquisa já nos provoca na questão estética de ser apresentada, com folhas na cor preta e a escrita na cor branca. Faço apropriação do conceito decolonial para romper o silêncio e questionar: por que a maioria da população do Brasil são povos não brancos, porém, a academia, a ciência e estudo estão dominados pelo colonizador branco? Partindo da perspectiva decolonial discutiremos a pesquisa em andamento.

Para iniciar a apresentação da pesquisa em andamento, muitas inquietudes possibilitam pensar sobre o corpo negro em espaço legitimado e exclusivo à branquitude, principalmente no âmbito da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil - ETBB e no ensino do ballet clássico, historicamente construída para um padrão específico de estética corporal. Essa pesquisa olha para os corpos negros no contexto social e na educação. Busca pensar a construção de sentidos e materialidade para a investigação deste corpo político como suporte e sujeito do racismo estrutural, que tem potencializado um ciclo interminável de subjugação, perseguição e flagelação dos corpos negros.

Kabengele Munanga (2003) nos faz compreender que o combate a este racismo estrutural se dá ao

(...) entender melhor como o racismo opera, desvendando suas raízes intelectuais e demonstrando ponto a ponto a sua dinâmica e metamorfose contemporânea a fim de desenvolver novas estratégias para combatê-lo. (MUNANGA, 2003, p.48)

Dessa forma fortalecemos a identidade étnica racial do negro diminuindo o abismo social pré-disposto como normativo, como as cicatrizes que todo negro carrega desde seu nascimento.

Assim entra em discussão a arte e a educação do corpo como espaço de investigação que o compreende como lugar de sensibilidade e estética. As pesquisas que se relacionam com essa temática são desenvolvidas e estabelecem-se em programas de Pós-Graduação em Educação representando fértil campo de investigação em Arte e Educação de modo que os avanços e discussões em torno da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) recebem destaque.

A pesquisa vigente desenvolve um estudo em torno do Corpo Negro em formação na técnica do ballet clássica na ETBB, na perspectiva da estética decolonial por meio da a/r/tografia.

Desde o ano 2000, completando 19 anos no Brasil, ocorrem processos seletivos para admissão de crianças, adolescentes e jovens em todo território nacional e em outros países da América Latina, abrangendo as múltiplas culturas, entre elas a cultura estética afro-brasileira.

Os estudantes em dança, sujeito da pesquisa, foram selecionados a partir da formação do elenco que participou do espetáculo em comemoração aos 19 anos da instituição pesquisada. Os dados foram gerados a partir de um aplicativo de mensagem instantânea. O objetivo desse instrumento de pesquisa foi gerar dados que revelassem sensações em áudio, condizentes com as experiências que eram submetidos durante a montagem dos trabalhos coreográficos.

Num segundo momento, posterior à transcrições dos áudios, foi realizado um grupo de interlocução. No coletivo e presencialmente as questões geradoras das problematizações acerca do corpo negro foram abordadas, identificando as sensações e sentimentos que eram compartilhadas entre os sujeitos da pesquisa. Observou-se no percurso que se aproximavam as dores, visíveis e invisíveis, acontecimentos comuns entre os mesmos. Finalizando com uma sessão fotográfica que resultará em uma exposição destes corpos negros com a representatividade dos personagens dos repertórios clássicos, retratos que desenham esta escritura.

Duas questões orientam o estudo - Como estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do ballet clássico?; Quais experiências estéticas são possíveis nesse contexto por meio da educação em dança? - que tem por objetivo compreender como os estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do ballet clássico na ETBB e experiências estéticas nesse contexto.

Maquiando para o espetáculo: conceitos que sustentam a pesquisa...

...E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado
 A carne mais barata do mercado é a carne negra...
 (Elza Soares – “A carne”
 álbum “Do cóccix até o pescoço” 2002))



O estudo está centrado nos conceitos exploradas na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) com foco na A/r/tografia. Ela representa a possibilidade de mergulhar nas áreas da arte permitindo a inserção da poética, das linguagens e das teorias da arte como lugar de investigação no percurso de desenvolvimento de conhecimento em arte e educação.

Em terras estrangeiras, onde a PEBA desenvolveu-se é conhecida como *Arts-Based Research* (ABR), ao transpor para a língua portuguesa temos três termos adotados: a Pesquisa Baseada em Arte (PBA), Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) ou ainda como Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA) (OLIVEIRA, 2013). Essa proposta de pesquisa com diversas nomenclaturas, mas com bases comuns, mostra-se abrangente ao ponto de lançar olhares para o diferente, para a diversidade artística com vistas à proposição de questionar hegemonias em pesquisa educacional e abrir espaço para a arte como campo de saber (OLIVEIRA, 2013). Evidencia particularidades da arte, desvelando preconceitos, silêncios e especificidades da pesquisa em educação ao ponto de abarcar a experiência com arte como objeto de conhecimento.

Se a *aesthesis*, enquanto capacidade de percepção via sentidos, é um fenômeno comum a todos os organismos vivos com sistema nervoso, a estética, por outro lado, seria uma versão ou teoria particular e localizada sobre tais sensações relacionadas com a beleza (MIGNOLO, 2010; TLOSTANOVA, 2011). *Aesthesis*, originária do grego antigo, caminha pelas línguas modernas europeias com seus variantes significados (co)relacionados à experiências de percepção via sentidos e piruetando entorno de vocábulos como sensação ou sensação visual, gustativa ou auditiva que se conecta ou não aos códigos de sentimento, lembrança, afetividade, diante do processo sensorial.

O conceito de *aesthesis* a partir do século XVII compreendido como uma forma de habilidade em perceber pelos sentidos se restringe, passando a prevalecer a estética como teoria geral acerca do belo em si mesmo, o que constituirá na colonização (ou colonialidade) da *aesthesis* pela estética.

Ou seja, não existe uma lei universal que torne necessária a relação entre *aesthesis* e beleza. Esta foi uma ocorrência europeia do século XVIII. Por razões complexas, que têm a ver com a construção da Europa depois de 1492, a teorização particular da experiência estética europeia foi universalizada deslegitimando e escondendo suas experiências de satisfação de sensações e gosto pela criatividade na linguagem, na

imagem, em edifícios, em decorações, entre outros, de civilizações não-européias (MIGNOLO, 2010, p. 13-14 – livre tradução).

Desde o século XVIII, segundo Quijano, especialmente a partir do Iluminismo, foi se construindo a ideia de que a Europa e os europeus constituiriam um nível mais avançado numa escala evolutiva unilinear e unidirecional, distinguindo-se a partir desta concepção a população mundial entre superiores e inferiores, mais ou menos racionais, mais ou menos primitivos ou civilizados, tradicionais ou modernos (QUIJANO, 2014). Será que esta divisão é mantida até os dias de hoje?

O eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva exclusiva dos europeus, segundo Aníbal Quijano, mas do conjunto de pessoas que naturalizam esse processo por meio da educação sob sua hegemonia. Ao alinharmos este conceito com a construção do belo pelo corpo, fica cada vez mais nítido que essa esfera na proposta decolonial deve estar cada vez mais presente na educação e no dia-a-dia. Nas palavras de Quijano (2014, p. 287):

Trata-se da perspectiva cognitiva produzida ao longo do tempo de todo o mundo eurocêntrico do capitalismo colonial / moderno, e que naturaliza a experiência das pessoas nesse padrão de poder. Ou seja, faz perceber como natural, conseqüentemente, como dado, não suscetível de ser questionado. (2014, p. 287, livre tradução)

Abrindo as cortinas: considerações

Com a pesquisa em andamento dançamos diante do processo das relações intercorporais, que Quijano afirma que o mais notável sobre isso não é que os europeus pensem e imaginem a si mesmos e aos demais a partir de seu particular sistema de classificação – o que não é um privilégio exclusivo deles –, mas o fato de que foram capazes de disseminar e estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro de um universo intersubjetivo (QUIJANO, 2014).

Diante destas relações, Walter Mignolo (2010) aponta a opressão e a negação como dois aspectos da lógica da colonialidade. O primeiro, opera na ação de um indivíduo sobre outro em relações desiguais de poder, enquanto o segundo se dá sobre os indivíduos à medida que negam o que no fundo sabem.

Ser oprimida pela falta de representatividade, reconhecer que dentro da dança do *ballet* também há desvantagem, imbrica em um olhar decolonial para o jogo de poder. Sendo a opressão sobre expressões alheias e diversas no outro, a negação da alteridade que lhe é própria. A retórica da modernidade cria as expectativas do que deveria ser e as naturaliza, operando o que Mignolo (2010) chama de colonialidade do ser (subjetividade), do sentir (*aesthesis*) e do saber (epistemologia).

Figura 1: A sapatilha



A figura 1, registrada pelas lentes do fotógrafo Rony Costa (Florianópolis/SC) com direção artística de Jessé Cruz, pesquisador desta dissertação em andamento, foi realizado durante o grupo de interlocução gerador dos dados, no ano 2019 dentro da ETBB. Na imagem podemos verificar a sapatilha de ponta da bailarina, que é o principal instrumento de diálogo entre o corpo e a dança clássica. Verificamos nesta imagem que a sapatilha foi pintada a mão. Essa pintura é um indicador de que a sapatilha cor de rosa não se adapta à cor de pele do corpo negro. Essa é uma das estratégias que os estudantes do ETBB negros e negras utilizam para se sentirem confortáveis com esse uniforme.

A partir do mesmo nos provocamos sobre esta estética que para um grupo está pronto, sapatilha de ponta clara, e para outro necessita adaptar ao tom de pele: pele negra.

Se desconstruirmos a visão e as características imbricadas pela educação colonial na dança, a estética na perspectiva da colonialidade que se manifesta na percepção do belo, diminuiríamos a hegemonização dos corpos dançantes para esta técnica, potencializando as possibilidades de ensino e fomento cultural, mais do que formas prescritas como receita médica e rígidas regras cuja focalização desvirtua com a conexão estética de cada corpo.

Neste viés, diminuimos e excluimos o processo de esvaziamento dos sentidos históricos das manifestações culturais, ações que foram submetidas durante as colonizações. Potencializamos a decolonialidade que tem suas possibilidades de futuro, idiosincrasias e devires. Nessa perspectiva, o resultado final não se torna mais importante do que a potencialidade de sua continuação, perpassando a existência coletiva e singular.

Referências

ACHINTE, Adolfo Albán. **Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos.** In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CARVALHO, Carla; IMMIAOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017

CRUZ, Jesse. **Crianças, adolescentes e jovens negros na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, de Joinville/SC: presenças visíveis, projetos e perspectivas de vida através da dança**, pg 123. Patrimônio negro no sul do Brasil / Joana Célia dos Passos, Eliane Debus (organizadoras). –1. ed. – Florianópolis : Atilênde; Tubarão (SC) : Copiart, 2018.

DIAS, Belidson. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução*. In. DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Ed. da UFSM, Santa Maria, 2013.

HERNANDÉZ, Fernando Hernandez. A pesquisa baseada nas artes: propostas para representar a pesquisa educativa. Trad. Tatiana Fernandez. In. DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Ed da UFSM, Santa Maria, 2013.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia*. Trad. Belidson Dias. In. DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Ed. da UFSM, Santa Maria, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2016.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOLO, Walter. “**Aiethesis decolonial**”. CALLE 14, volume n 4, número 4.

_____. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

Munanga, Kabengele. “**Ação Afirmativa em benefício da população negra**”. In: Universidade e Sociedade. Revista do Sindicato ANDES Nacional, nº 29, março de 2003. pp.46-52.

GOMES, Nilma Lino. “**Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**”. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

OLIVEIRA, Marilda. **Contribuições da perspectiva metodológica investigação baseada nas artes e da a/r/tografia para as pesquisas em educação**. Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos...*Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2792_texto.pdf>. Acesso em: 30 julho 2019.

SANTOS, B. S. (2002). **Para uma sociologia das ausências e das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

_____ **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

TLOSTANOVA, Madina. "La Aesthesis Trans-Moderna en La Zona Fronteriza Eurasiática y el Anti-Sublime Decolonial". **Calle 14**. Revista de Investigación en el campo del Arte. Volume 5, 2011.

WALSH, Catherine. Introdução: Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (org). Pedagogías decoloniales: **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013



Eixo

POLÍTICAS

PÚBLICAS E

CURRÍCULO



O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO CURSO DE MODA DA FURB (1997) E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Emanuella Scoz (FURB)

Márcia Regina Selpa Heinzle (FURB)

Gabriela Poltronieri Lenzi (USAL)

Resumo:

Os dados deste artigo são um recorte da pesquisa para o mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Aqui são apresentados dados sobre as ênfases curriculares do primeiro curso de Moda da mesma instituição e o percurso formativo dos egressos em seus campos de atuação tecendo reflexões com objetivo de observar possíveis proximidades e distanciamentos do currículo de formação deste curso nos campos de atuação dos egressos. Como 2º curso de Moda do Estado de Santa Catarina e 1º curso que surge após a LDB/1996, o curso de Moda da FURB foi determinante para a formação do profissional de Moda do Estado de Santa Catarina, localizado, na época, em um polo fabril têxtil que atualmente compõe o cluster têxtil de SC.

Palavras-Chave: Campos de atuação de Moda; Currículo; Ensino superior.

Introdução

Lançado em um momento de profundas mudanças econômicas, o curso proporcionou proximidades entre o profissional de Moda e os campos de atuação, como distanciamentos em relação a outros campos de atuação da Moda.

O currículo construção do seu tempo, é, para Sacristán (2000, p. 107) não pode ser compreendido “à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve”, com isso pode ser reconhecido que no lançamento do curso de Moda da FURB havia a necessidade econômica de ampliar a concorrência das indústrias de Santa Catarina em nível global, em maior parte localizadas no polo têxtil que compreende o Vale do Itajaí. Esta capacidade ocorreu pela inserção da Moda como agente de concorrência, e foi necessária, visto a abertura de mercados do Brasil. A globalização da década de 1990 repercutiu negativamente na economia brasileira, aumentando o desemprego (SANTOS, 2002). A dificuldade de concorrência ocorreu pela defasagem tecnológica das indústrias brasileiras. Santa Catarina, no entanto, como já vinha de uma cultura industrializada desde a sua colonização detinha condições de manter-se no mercado têxtil mundial.

O curso de Bacharel em Moda com habilitação em Estilismo Industrial da FURB surge após a LDB/1996 e portanto levava em consideração as demandas do mercado local, que necessitava de profissionais aptos às demandas industriais locais “como também para todo o Estado de Santa Catarina e Sul do Brasil” (FURB, 1996, p. 18). Como ênfases do projeto de viabilidade do curso constam o foco do curso no trinômio Moda/Vestuário/Roupa, no desenvolvimento econômico e profissional das indústrias têxteis da região, e um perfil de formação de um profissional com visão ampla do processo produtivo, comunicação

e fluência verbal, trabalho em equipe, aptos a criação de estilo e pesquisa de tendências sociais, adaptados as realidades de mercado regionais. Representando um currículo formativo com maior proximidade das realidades econômicas e culturais de Santa Catarina na época de lançamento do curso.

A partir da formação da primeira turma, em 2001, ocorrem mudanças estruturais no ensino e conceito de Moda no Brasil a exemplo da CNE/CES n. 05, de 8 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), no MEC, estabeleceu que “os cursos de Moda do Brasil deveriam obedecer às diretrizes curriculares do Design” (QUEIROZ, MORAES, 2015, p. 69), sem no entanto delimitar a diretriz curricular para os cursos de Moda no Brasil. Esta e o interesse em regulamentar a profissão do designer no Brasil, somadas as contínuas transformações econômicas e culturais advindas da globalização podem ter influenciado na ação do currículo nos campos de atuação dos profissionais egressos.

Neste artigo constam reflexões sobre possíveis proximidades e distanciamentos entre o currículo do curso de Moda da FURB e os campos de atuação dos egressos, a partir da fala dos egressos, adquiridas por meio de questionário aplicado aos egressos da primeira turma do curso de Moda da instituição. Dos 27 egressos foram encontrados 16, e foram obtidas 8 respostas ao questionário. As respostas foram analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), por meio da análise temática na busca por núcleos de sentido na fala dos egressos. Os egressos reconheceram a importância dos conhecimentos adquiridos com a formação em Bacharel de Moda da FURB em seu percurso formativo.

Emerge da trajetória dos egressos em seus campos de atuação novos conhecimentos. A partir dessa trajetória os egressos sugerem formatos de ensino baseados em campos de atuação diversificados, como *e-commerce* e *design* para bolsas e calçados. A globalização ampliou a necessidade de conhecimentos que ampliassem a competitividade entre indústrias primariamente mais desenvolvidas, ao mesmo em que em Santa Catarina novos polos produtivos foram se formando, como de calçados e acessórios. Ainda, na voz dos egressos foi possível perceber a interação criativa e produtiva em níveis local, regional, nacional e global em seus campos de atuação após a formação inicial. É a partir dessas sugestões são tecidas reflexões acerca das proximidades e distanciamentos do currículo de formação do profissional de Moda de Santa Catarina em seus campos de atuação. É esperado com essa reflexão aproximar o currículo do curso de Moda das demandas profissionais que se formaram a partir da década de 1990 no Brasil, e assim auxiliar as discussões já existentes sobre currículo de Moda no Brasil.

Proximidades e Distanciamento do Currículo de Formação do Profissional de Moda de Santa Catarina e seus Campos de Atuação

Ao analisar os acontecimentos durante o início do século XXI foi possível perceber que a cultura, a partir do movimento de hibridização cultural (SANTOS, 2002), tornou-se fator de inovação e competitividade no mercado. No início da década de 2000, a Moda passa a ser reconhecida como Cultura no Brasil, iniciando um processo de desenvolvimento de políticas culturais com o “Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil” (BRASIL, 2006). Com ele surgiu o “Programa Cultura Viva”, entendendo a Moda como cultura (BRASIL, 2006), e a cultura como patrimônio do povo, gerador econômico e de identidades (CULTURA DIGITAL, 2014), bem como os colegiados setoriais de Moda num movimento intenso de desenvolvimento econômico do país. Ao considerar que o

produto principal da cultura passou a ser a identidade, há uma transformação nos âmbitos dos conhecimentos empregados nos campos de atuação, que levou alguns egressos a considerar novas formas de ensino para a Moda.

Versolato, pseudônimo que foi utilizado para nomear o respondente, comentou que “*Além de qualquer grade, acredito que o Curso deveria estar todo estruturado em projetos*” (VERSOLADO, 2019).

Segundo Sacristán (2000, p. 37), “no ensino universitário se destaca a adequação dos currículos ao progresso da ciência, de diversos âmbitos do conhecimento e da cultura, e à exigência do mundo profissional”. A nova morfologia do mundo do trabalho considera a totalidade do trabalho social (ANTUNES, 1995), a precarização do trabalho com o surgimento de novos arranjos produtivos e do trabalho em nível global, tornando complexa a estruturação curricular e trazendo novos desafios aos métodos tradicionais de ensino.

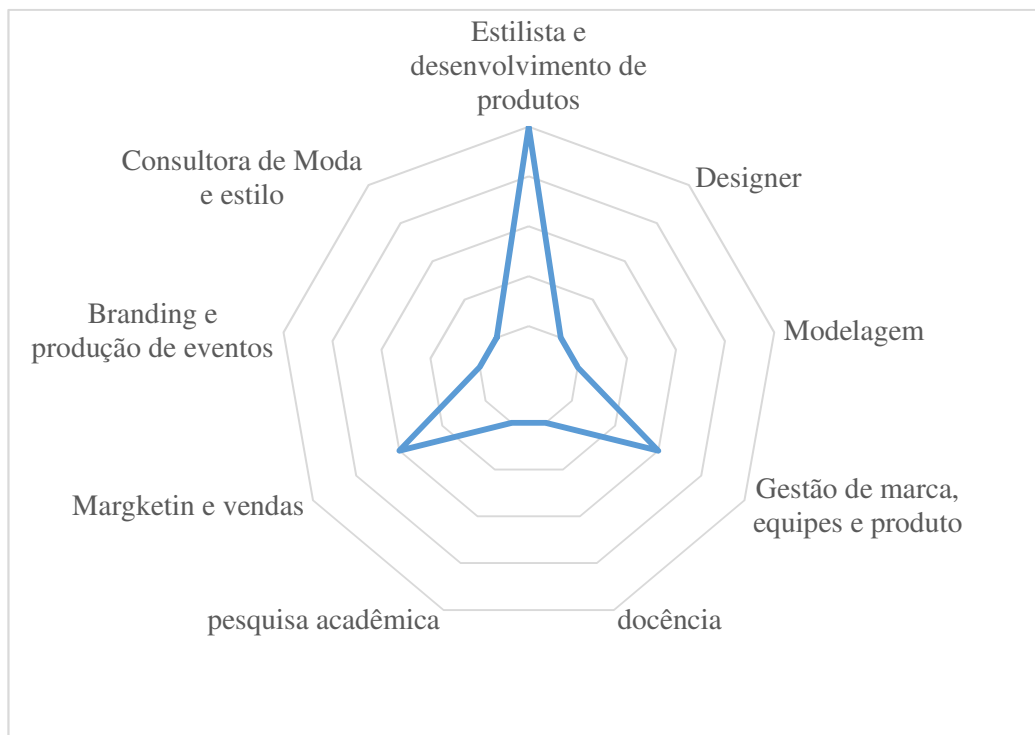
Deste modo, a constituição do currículo em uma lógica de administração taylorista foge à lógica do processo educacional que focaliza o aprendizado, e foca no modelo da fábrica, que prima pelos “princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação dos meios a fins” (SACRISTÁN, 2000, p. 45). Outro egresso, de codinome Coelho (2019), cita contribuições para o curso de Moda que vão além da soma de disciplinas:

Penso que deveria ser feito um direcionamento/divisão por áreas de interesse de atuação. Além das disciplinas básicas, comuns a todos os alunos, a partir do semestre X ou Y, haver a opção/ênfase para determinada formação. Ex.: Modelagem: aulas mais avançadas (molde no papel e sistema + Moulage). Produção de Moda: Mais aulas de foto, vídeo, vitrinismo, personal Stylist e afins. Criação: foco na pesquisa e criação propriamente dita, além do aprimoramento em desenho técnico (mais importante na indústria que o desenho de croquis, por exemplo). Importante também o profundo conhecimento técnico (pra ter noção de viabilidade na produção). (COLEHO, 2019).

O egresso traz para a discussão curricular uma forma de abranger os conhecimentos de Moda dentro do curso a partir da escolha por parte do estudante em um determinado momento do curso e por áreas específicas. Na sugestão de direcionamento por áreas de interesse os campos de atuação citados consideram a atuação em campos diversos. O que nos levou a crer que o egresso compreende a diversidade de atuações em Moda. Os campos de atuação citados estão relacionados ao Estilismo industrial, criação e viabilidade produtiva, e também a áreas relativas a comunicação, como a produção de Moda, ainda com foco na indústria.

Os campos de atuação dos egressos logo após a formação inicial consta no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Experiências profissionais declaradas e frequência de aparição



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Pelo gráfico, podemos ver as áreas de atuação diversificadas, que foram citadas pelos respondentes como áreas de atuação de seu percurso profissional. Destas áreas, foi percebido que os respondentes, em maior número de vezes, relataram ter participado de trabalhos como estilista e desenvolvimento de produtos, seguidos de marketing e gestão de marcas, equipes e produtos. As áreas são próximas as áreas descritas no projeto de viabilidade do curso, que tinha com foco de ensino a criação de estilo e pesquisa de tendências sociais com visão do processo produtivo do vestuário, comunicação e a fluência verbal.

O egresso cujo codinome foi Versolato, relatou que: *“durante a graduação atuei durante 7 edições da São Paulo Fashion Week na equipe da Gloria Kalil em diversas funções. Naquele momento o conhecimento técnico me ajudou nas entrevistas e na troca com os colegas, quase todos com formação em jornalismo e sem tanto conhecimento técnico de tecidos, confecção”*. (VERSOLATO, 2019)

Essa fala do egresso Versolato pode nos levar a entender que, considerando que o seu conhecimento sobre tecidos e confecção foi o que mais o destacou em meio aos demais, possivelmente, os conhecimentos sobre Moda enquanto fenômeno social poderiam ser mais difundidos, conhecidos, mesmo que não em profundidade. Das dificuldades encontradas para ingressar nos campos de atuação constam:

Para o egresso Lino, *“não tive problemas assim que me formei e comecei a trabalhar”* e Denner diz *“Não encontrei”*. Já o egresso Coelho relata que houve dificuldade na *“colocação no mercado tendo pouca experiência prática, por isso a sugestão de Estágio pertinente ao curso”*, como forma de reconhecer e adentrar nos campos de atuação durante a formação inicial.

O estágio supervisionado em Moda faz parte das exigências para a formação do curso de Moda da FURB (1996), o que nos faz refletir sobre a prática de aplicação desse estágio e o valor de aprendizado que ele oferece nos moldes tradicionais.

Ao alinhar a demanda de formação às demandas de mercado, o curso de Moda da FURB consolidou-se num já existente polo têxtil, contribuindo com a profissionalização do setor e também para o aperfeiçoamento das capacidades competitivas das indústrias e confecções regionais. Reitera-se este pioneirismo e ineditismo do curso de Moda da FURB uma vez que ele certamente auxiliou na evolução de polo têxtil para o atual cluster têxtil (MEYER- STAMER, 2000) da região.

Os egressos foram questionados se, na sua atividade profissional atual, ou na atividade exercida por mais tempo na área, tinham estabelecido contatos relativos à produção ou criação em nível local, regional, nacional ou internacional, foram obtidos os seguintes resultados: Contato com produção em nível Local: 4, Regional: 2, Nacional: 3 e Internacional: 1. Contato criativos em nível Local: 4, Regional: 2, Nacional: 3, e Internacional: 3. Estes dados indicam que houve presença forte de empresas produtivas e criativas locais no mercado global. O Plano Catarinense de Desenvolvimento (2006) já indicava um contexto estadual com economia diversificada em arranjos e cadeias produtivas, com alto grau de desenvolvimento tecnológico e com aumento das exportações para Santa Catarina.

As indústrias da região do Vale do Itajaí mantinham contatos internacionais com países europeus devido a colonização fabril, e, com a abertura dos mercados já detinham um mercado com exigências de relações internacionais. Além das indústrias¹ da região, surgiram novos arranjos produtivos, como Micro e pequenas empresas (MPE) e Micro empreendedor individual (MEI), que se beneficiaram das transformações nos meios de comunicação. Buscou-se, então, compreender se essas empresas das quais os respondentes faziam ou já fizeram parte eram indústrias, MPE ou MEI e foram obtidos os seguintes resultados: 43% dos egressos confirmaram ter trabalhado em indústrias, e 43% com serviços. Nenhum egresso participou de MPE e 14% confirmaram participar de MEI. Foi possível perceber que os campos de atuação foram mais ativos em primeiro lugar na indústria, seguidos do setor de serviços em que estão os consultores de Moda e estilo, institutos de pesquisa e pesquisadores, *sytlists* e demais profissionais liberais, e em terceiro lugar nos MEI.

Na trajetória desses egressos, as MPE não demonstram empregabilidade direta, no entanto, compreendeu-se que os serviços podem incluir atendimento aos MPE. O fato de a representatividade do segmento que foi polo têxtil desde a colonização e mantém atualmente um *cluster* têxtil demonstra a fragmentação e segmentação do trabalho, a diversificação dos arranjos produtivos e também as modificações estruturais no trabalho. A precarização do trabalho relatada por Antunes (2015) se mostra realidade crescente no Estado, e muitos mecanismos políticos foram feitos para evitar a precarização, como o investimento em MEI (PCD, 2006), que pode ser visto no gráfico com 14% de acesso profissional dos respondentes.

A trajetória dos egressos demonstrou ser variada em campos de atuação, os mesmos necessitaram de formação constante para adequar-se as transformações no mundo do trabalho. O egresso Dener buscou o curso pelo interesse em trabalhar com Moda. Logo após a conclusão do curso de Moda da FURB, Dener ingressou em uma

¹ Micro e pequenas empresas são as que possuem receita bruta anual igual ou inferior a R\$ 360.000,00, segundo SEBRAE, disponível em shorturl.at/qvFQ3. Acesso em 23.08.2019. As MPE, mesmo podendo utilizar recursos e método produtivos industriais são diferenciadas do termo indústria pela capacidade produtiva e receita anual inferior em relação as indústrias, que, comumente enquadram-se em empresas de pequeno porte ou acima, com rendimentos igual ou superior a R\$360.000,00.

empresa da região de Blumenau com representatividade nacional (em vendas), como estilista trainee. O egresso Dener relatou não ter tido empecilhos para acessar os campos de atuação e depois desta experiência profissional, trabalhou em outra empresa com marca própria, no setor de desenvolvimento, assumindo a coordenação. Em 2004, Dener criou uma marca de biquínis e já prestava “*assessoria para mais de 100 empresas no segmento moda feminina, masculina, jeans, malha e plano*”. Em 2007, fundou a “*Libere fashion school and companies*”, da qual é diretora. Em 2018, assumiu a coordenação de estilo da marca brasileira Triton, em paralelo às ações de “*assessoria de moda empresarial, marca própria e escola de moda*”.

A sua trajetória nos permite perceber a variedade de campos de atuação da Moda no ramo do vestuário, uma vez que atuou no desenvolvimento e na consultoria de estilo e coleção para empresas que mantinham relacionamento regional, nacional e global, tanto nas áreas produtivas, quanto nas criativas. Dener relacionou sua trajetória profissional às áreas de “*Cultura, produção cultural, indústria cultural*” e de “*Produção e Gestão*”. A trajetória de Dener ocorreu dentro de indústrias e empresas de confecção do vestuário e mesmo nestas empresas que necessitam de profissionais técnicos, relatou a necessidade de um currículo que abrangesse temas relacionados à gestão de equipes, semiótica e comunicação da Moda, conhecimentos que buscou em formações complementares após a sua formação inicial.

O egresso Palomino (2019) relatou seu interesse no curso de Moda da FURB por “*uma pré-disposição mental para trabalhar com arte - a moda me parecia um universo com maior chance de eu conseguir rentabilizar arte com mais facilidade*”. Este vínculo dado por Palomino à Moda como uma forma de “rentabilizar a arte com mais facilidade” chamou muito a atenção, pois, nesta fala, apontou a Moda como uma forma de transpor as informações artísticas para produtos da utilidade cotidiana, assimilando as informações culturais. Palomino ingressou em uma indústria de estampa da região do Vale do Itajaí, aprimorando-se por meio de formações complementares que, segundo o respondente foi o que realmente contribuiu para sua formação. Nesta mesma empresa seguiu como “*Gerente de Pesquisa e Desenvolvimento e Diretor de Criação e Inovação*” e após 7 anos de sua formação, empreendeu em um estúdio de desenvolvimento de artes para estampa, fornecendo, atualmente, “*artes "tropicais" para estúdios italianos que atendem Diesel, D&G, Moschino e outras marcas de menor renome*”.

O egresso Kalil (2019), em seu relato informou que buscou o curso de Moda da FURB porque já trabalhava na área de Moda, necessitava de um curso superior e por ser o único curso da região a mostrar formação para um mercado “*muito mais têxtil e produtivo*”, na época, “*do que de Moda*”. Kalil (2019) relaciona sua trajetória profissional para a indústria da Moda e para as questões produtivas, tendo atuado, em maior parte, em empresas de magazine com relações produtivas em nível local ou regional. Ainda no início de sua formação Kalil relatou estar atuando na engenharia de produto da marca Colcci, depois mudou para a Cia. Hering, em que desenvolvia coleções infantis. Sua formação inicial demonstra ter uma relação muito próxima com seu campo de atuação, pois Kalil (2019) relatou que estava desenvolvendo seu TCC sobre a campanha do câncer de mama em Blumenau e por conta de sua pesquisa passou a desenvolver coleções com esta temática, migrando para o setor de desenvolvimento feminino. Paralelo a sua trajetória profissional, Kalil faz aulas de desenho e de Corel Draw como formação complementar. Ainda na Cia. Hering, Kalil foi transferida para o escritório criativo em São Paulo, em que passou a atuar com gestão de marcas e equipes. Retornou a Blumenau para ser gestora de marcas da Malharia Cristina e saiu da empresa para empreender seu próprio negócio,

como MEI, a saber, uma loja de produtos infantis, a Koisas de Mãe. Seu campo de atuação na loja é o varejo de Moda.

Considerações Finais

Foi possível perceber a relação de proximidade entre os objetivos de formação do curso para o perfil profissional do egresso e os campos de atuação acessados pelos egressos respondentes. Ficou identificado, portanto, que o projeto do curso já proporcionava uma grande área de atuação. No entanto, na amostragem estudada, percebeu-se que foi necessária a constante formação complementar. Por meio do relato dos egressos entendeu-se que estas formações complementares foram fundamentais. Além disso, foi constatado que a formação inicial foi considerada básica e que pode ser ampliada para as novas necessidades do mundo do trabalho da Moda, incorporando novos conhecimentos e explorando mais o desenvolvimento de competências de atuação dos egressos.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª Reimpressão da 1ª ed. 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil**. Distrito Federal- Brasília: MinC, 2006. Disponível em <<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/6837/1/119.pdf>>. Acesso em 02.07.2019.

CULTURA DIGITAL. **Consulta Plano Setorial de Moda**. 2014. Disponível em <<http://culturadigital.br/moda/colegiado/>>. Acesso em 03.12.2018.

FURB. **Projeto de viabilidade e autorização do curso de bacharel em Moda-Habilitação em estilismo industrial**. Blumenau, Dez. 1996.

MEYER- STAMER, Jörg. Algumas Observações sobre Clusters em Santa Catarina. **Atualidade Econômica**, Ano 12, nº37, Florianópolis, Jan. - Jun.2000. Pg. 5-9.

PCD. Secretaria do planejamento do Estado de Santa Catarina. **Plano Catarinense de desenvolvimento 2015**. Florianópolis: 2006. Disponível em <<http://www.spg.sc.gov.br/visualizar-biblioteca/acoes/plano-catarinense-de-desenvolvimento/402-plano-catarinense-desenvolvimento/file>>. Acesso em 03.12.2018.

QUEIROZ, Cyntia Tavares Marques; MORAES, Silvia Elizabeth Miranda. A Transição do Estilismo ao Design: percepções dos professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará. In: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia. (Org.) **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Estação das Cores e Letras, 2015. P.69-103.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.



XVII Simpósio Integrado de Pesquisa

13 de novembro de 2019 – Itajaí/SC



O CONCEITO DE CRISE DE APRENDIZAGEM NO DISCURSO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS¹

Olívia Rochadel (UNIVALI)

Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI)

Introdução

No contexto de formulação de políticas para a educação em que é crescente o número de participações de Organizações não Governamentais, instituições filantrópicas e financeiras ligadas ao setor privado que trazem tendências de mercado para os governos de países (BALL, 2014; BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016; CAETANO, 2018), realiza-se a presente pesquisa na intenção de conhecer e descrever o discurso, nesse caso específico o discurso da crise de aprendizagem, de instituições com grande representatividade mundial, nesse caso a Organização das Nações Unidas (UNESCO) e o Grupo Banco Mundial (Banco Mundial).

A UNESCO, que atualmente conta com 193 países participantes (UNESCO, 2019), tem como principal objetivo reduzir o analfabetismo no mundo, por isso, organiza conferências, cria campanhas, programas, projetos e documentos e realiza um monitoramento global da educação (apresentado em relatórios anuais) com vistas ao tratamento de estratégias globais para a oferta da escolarização para todos. Atualmente, esse organismo tem como foco o desenvolvimento de ações no campo educacional direcionadas as metas de Educação para Todos (EPT) e no estabelecimento de parcerias para o alcance das metas, como é o caso da parceria com o Banco Mundial.

O Grupo Banco Mundial, que foi criado em 1944 para atuar no financiamento da reestruturação da infraestrutura de países após a Segunda Guerra mundial, apresenta projetos e incentivos para o contexto educacional desde 1996 (BANCO MUNDIAL, 2019). Atualmente, o Grupo é composto por quatro instituições: Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA - atende os países pobres para fornecer empréstimos e doações), Corporação Financeira Internacional (IFC - atua no crescimento da iniciativa privada por meio de investimentos, aconselhamentos e mobilização de Capital), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA - promove investimento entre países), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID - atua na resolução de litígios por conciliação, arbitragem ou apuração de fatos de investimentos internacionais promovidos pelo Grupo). O Grupo possui 189 países membros, dentre esses os Estados Unidos é o maior acionista, por isso escolhe quem ocupa a presidência, direção e demais cargos executivos (BANCO MUNDIAL, 2019).

Com base em Fairclough (2001), considera-se que hegemonias no contexto educacional podem ser concebidas, reproduzidas e contextualizadas no discurso. Por isso, a leitura cuidadosa e análise preliminar de relatórios que relatam o monitoramento da educação global e das estratégias para cumprimento das metas EPT revela-se necessária,

¹ Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

de modo a conhecer o discurso lançado pelas instituições em seu molde de formatação discursiva genérica (FAIRCLOUGH, 2001), notadamente seus discursos sobre a crise de aprendizagem.

Considerando-se que a análise de documentos para a investigação do discurso da crise de aprendizagem propagado pelas instituições requer mais tempo e espaço, pretende-se no presente texto descrever e analisar brevemente o conceito de crise de aprendizagem propagado pela UNESCO e pelo Banco Mundial nos relatórios concisos dos seguintes documentos:

Figura 1 – Documentos oficiais utilizados na pesquisa

- 11º Relatório de Monitoramento Global da Educação para todos de 2014: “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos” (UNESCO, 2014);
- Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018: “Aprendizagem para realizar a promessa da educação” (Banco Mundial, 2018).

Fonte: Organizado pelas autoras, com base nos documentos coligidos nos sites do Banco Mundial e da Unesco (2019).

Anualmente, a UNESCO relata o Monitoramento Global da Educação em relatórios oficiais. O Banco mundial, por sua vez, em 2018 fez sua primeira publicação exclusivamente para o campo educacional.

A leitura dos documentos foi conduzida a partir da seguinte indagação: O que dizem os referidos documentos sobre a crise de aprendizagem?

Justifica-se a escolha da temática pelo interesse das autoras em relação aos discursos propagados por esses organismos sobre a educação, especialmente a partir da década de 1990, por eles considerada a década de reformas na educação. Observa-se que o conceito de crise na educação vem sendo propagado desde esse período, porém a partir da década de 2010 é que se revela nos documentos o conceito de crise de aprendizagem. Desse modo nossa escolha leva em conta a concepção de que:

O processo de ‘mudar o sujeito’ pode ser pensado em termos da inculcação de novos discursos [...] Inculcação é uma questão de, no jargão atual, as pessoas chegarem a ‘próprios’ discursos, se posicionarem dentro deles, agirem, pensarem e falarem e se verem em termos de novos discursos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 208, tradução nossa).

Assim, a crise aferida pela UNESCO e o Banco Mundial nos documentos afeta a concepção de sistemas de ensino e também de sujeitos sobre si mesmos. Logo, a crise de aprendizagem (porque agora focada na relação professor e aluno) é um discurso político que merece tratamento analítico de pesquisadores de políticas educacionais. Outro fator que justifica a escolha é o fato de poucas pesquisas terem tratado até o momento o discurso da crise de aprendizagem aferida pela UNESCO e o Banco Mundial nos relatórios de 2014 e 2018. Conforme a Revisão de literatura (ver Figura 1) realizada entre os meses de julho e agosto de 2019, evidencia-se que apenas seis publicações que tratam o conceito “crise de aprendizagem” e apenas uma o concebe como objeto da pesquisa, porém com vistas a compreender os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio brasileiro.

Figura 2 – Revisão de literatura



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da Revisão de literatura (2019).

(*) Nesse resultado geral estão incluídas diversas publicações repetidas que foram identificadas na Primeira triagem.

(**) Os critérios de exclusão aplicados foram: Arquivos não escritos em português, espanhol ou inglês; Entrevistas; Trabalhos repetidos; Trabalho indisponível para acesso online na íntegra; Resenhas bibliográficas; Trabalhos que não tenham como área de estudo políticas educacionais; Trabalhos que não façam análise de documentos do Banco Mundial e/ou da UNESCO; Trabalhos que não tratem do termo crise de aprendizagem/crise da aprendizagem/crise na aprendizagem (ao invés disso tratam crise do sujeito, crise da escola, crise do capital, crise mundial, etc); Trabalhos que sejam unicamente Revisões sistemáticas (estudos secundários).

Outra justificativa para análise do conceito de crise de aprendizagem lançado nos documentos pode ser feita pela concepção de políticas educacionais como “processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”, logo, políticas como construções baseadas em ideais nem sempre sociais humanistas, mas também mercadológicos e de interesses privados (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p.13). Assim, a pesquisa sobre os discursos dos documentos oficiais referidos pode desvelar interesses de mercado em suas propostas.

Metodologia

O artigo resulta de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa crítica baseada em Stake (2010), ao considerar as possibilidades e tendências do discurso da crise de aprendizagem conceituado nos documentos. A análise é realizada por uma perspectiva crítica fundamentada na Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough (2001), tendo em vista que a leitura dos discursos acontece na intenção de desvelar as práticas consensuais e estratégias de mercado imbuídas no discurso genérico.

Crise de aprendizagem nos relatórios da UNESCO e do Banco Mundial

Os relatórios utilizam-se de dados mundiais para citar o quanto os países se aproximam (ou desaproximam) da Agenda de Desenvolvimento Global e dos objetivos de EPT e, juntamente com a análises de dados, apresentam definições e conceitos sobre problemas mundiais do campo educacional (como é o caso da crise de aprendizagem). Para esses problemas, as instituições induzem e justificam a necessidade de reformas em governos, currículos nacionais e, em especial, o trabalho dos professores.

UNESCO: 11° Relatório de Monitoramento Global da Educação para todos de 2014: “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos” (UNESCO, 2014)

O Relatório apresenta análise sobre dados da avaliação com crianças e jovens do Ensino Fundamental em 41 países. O texto destaca que a mesma realidade pode ser evidenciada em diferentes contextos do mundo: a lacuna entre a escolarização de ricos e pobres, que a qualidade da educação infantil afeta os níveis de alfabetização, que as mulheres e os pobres são os que apresentam maior índice de analfabetismo, entre outros. E, destaca que:

Esses resultados podem refletir a combinação dos efeitos da pobreza, do isolamento, da discriminação e de práticas culturais. No entanto, eles também refletem o fracasso das políticas de educação no oferecimento de oportunidades de aprendizagem às populações mais desfavorecidas, bem como indicam uma necessidade urgente de se oferecer uma segunda chance a essas pessoas (UNESCO, 2014, p. 35).

De acordo com o Relatório, a crise na aprendizagem deve-se a “falta de atenção à qualidade da educação, bem como a incapacidade de alcançar os marginalizados” (UNESCO, 2014, p.30). E, o enfrentamento dessa crise deve ser realizado pelos governos a partir dos decisores políticos: Alocar, Contratar, Reter e Treinar professores. Pois, no documento o professor assume a centralidade das medidas para enfrentamento da crise de aprendizagem, por isso, são lançadas dez reformas educacionais para se obter os melhores professores:

- 1) Acabar com o déficit de professores;
- 2) Atrair os melhores candidatos para lecionar;
- 3) Qualificar os professores para que eles atendam às necessidades de todas as crianças;
- 4) Preparar tutores e formadores para apoiar os professores;
- 5) Levar os professores para onde eles são mais necessários;
- 6) Melhorar a governança dos professores para maximizar o impacto;
- 7) Utilizar planos de carreira e salários competitivos para reter os melhores professores;
- 8) Fornecer aos professores currículos inovadores para melhorar a aprendizagem;
- 9) Desenvolver avaliações em sala de aula, para ajudar os professores a identificar e apoiar os alunos que correm o risco de não aprender;
- 10) Disponibilizar informações mais precisas sobre professores treinados.

Para justificar as estratégias são exemplificadas medidas adotadas em diversos países, como é o caso da formação de professores do *Teach for All* (Ensinar a Todos) e

Teach for America (Ensinar para a América) – programas de educação à distância com professores dos EUA.

O Relatório afirma que são necessárias mudanças políticas por parte dos governos, que tenham como foco o trabalho dos professores, para que a educação com qualidade possa ser garantida em todos os países do globo. E, releva que, devido ao grande número de professores que precisam de treinamento e a possibilidade de realizar esse serviço com baixos custos, o documento aponta como solução Programas de Educação à distância.

Conforme o documento, “os professores necessitam do apoio do currículo e de estratégias de avaliação” (UNESCO, 2014, p. 47), os sistemas de avaliação da aprendizagem precisam ser melhorados e os currículos devem visar mais que apenas as habilidades básicas de aprendizagem e para focar também nas habilidades para os alunos se tornarem cidadãos mundiais responsáveis (UNESCO, 2014, p. 50).

Evidencia-se que a crise de aprendizagem lançada no documento é apresentada juntamente com orientações e aconselhamentos que assumem o caráter de técnicas transcontextuais, pois podem se tornar instrumentos estratégicos de atores variados (BALL, 2014). Nesse sentido, a responsabilização dos professores pela crise e os programas de formação continuada à distância orientados abrem portas para que o setor privado atue na prestação desse serviço.

Ademais, a prática discursiva do documento conduz à “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas”, pois, as estratégias do documento são lançadas para serem adotadas em âmbito global e negligenciam as especificidades sociais, culturais e econômicas dos países (FAIRCLOGH, 2001, p.248).

Banco Mundial: Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018: “Aprendizagem para realizar a promessa da educação”

No Relatório do Banco Mundial, a crise de aprendizagem possui três dimensões: **1) Baixos resultados da avaliação da aprendizagem.** Gerados pela pobreza e pela má qualidade do ensino como um desestímulo para as famílias levarem seus filhos as escolas; **2) Causas imediatas.** Que compreendem basicamente: pobreza (que gera despreparo físico e cognitivo das crianças para a aprendizagem na primeira infância), falta de qualidade na formação de professores (e, por consequência, a falta de competências pedagógicas dos professores), falta ou falha de distribuição de recursos pedagógicos tecnológicos e inabilidade de gestão e governança; **3) Causas sistêmicas profundas.** Como o desalinhamento dos atores do contexto educacional em prol da implementação de estratégias de ensino: interesses particulares, má administração dos sistemas de ensino e falta de investimento em estratégias de monitoramento (BANCO MUNDIAL, 2018).

Para enfrentamento da crise são descritas as três intervenções necessárias no documento:

- **Avaliação da aprendizagem.** Afirma-se que ferramentas de avaliação e monitoramento são instrumentos eficazes para acompanhar resultados e guiar o trabalho educacional a ser realizado e apoia o desenvolvimento de Sistemas de Monitoramento e Informação da Educação. Justifica que esses sistemas, quando avaliadores de estudantes, professores e de aspectos administrativos nacionais e internacionais, permitem a identificação de problemas e estimulam a disseminação de inovações (BANCO MUNDIAL, 2018).

- **Atuação com base em evidências.** Segundo o Banco Mundial, as evidências levantadas pelos sistemas de avaliação devem ser utilizadas para orientar a inovação e a prática no contexto educacional. Para isso, afirma que: 1) o trabalho com parceiros, de iniciativa pública e privada, em todo o mundo é uma medida positiva para assegurar o uso efetivo e apropriado de tecnologias educacionais em prol do fortalecimento da aprendizagem por meio de reformas dos sistemas de ensino; 2) a atuação com vistas a reformas educacionais para: profissão docente, gestão dos ministérios da educação e escolas, administração financeira (BANCO MUNDIAL, 2018).

- **Alinhamento de atores do sistema educacional.** Justificando que os sistemas de ensino funcionem em prol da aprendizagem, o documento afirma que deve haver o ‘enfrentamento’ de “barreiras técnicas e políticas à aprendizagem em escala” (BANCO MUNDIAL, p.16, 2018).

Evidencia-se que as soluções para enfrentamento da crise, no documento, sugerem implicações na produção econômica (ao passo que direitos são passíveis de se tornarem serviços prestados pelo setor privado), na cultura de massa (num movimento de qualificação para o mercado em que cada um se torna empresário de si mesmo) e no mercado global (devido à redução dos estados e a consequente possibilidade de um livre mercado educacional). Sobretudo, o maior impacto gerado pelo redirecionamento das políticas educacionais é a formação de subjetividades devido a articulação da educação para um contexto educacional global (BALL, 2016).

Ademais, o discurso assumido tem forte direcionamento para a regulação mundial, em escala, do comportamento dos sistemas, das escolas e dos professores, viabilizada pelo uso de tecnologias, capazes de controlar, monitorar evidências, guiar procedimentos e identificar as barreiras técnicas e políticas à aprendizagem, com apoio ao desenvolvimento de Sistemas de Monitoramento e Informação da Educação, em nível mundial.

A formatação do discurso da crise de aprendizagem nos documentos

Por meio do discurso da crise de aprendizagem evidencia-se que a UNESCO e o Banco Mundial, em seus relatórios, lançam reformas para governos que, por serem pautadas em avaliações macroeconômicas e focarem em ‘ligações e alinhamento’ (BM, 2018) com atores do setor privado, coadunam em reformas neoliberais. Outras evidências do Neoliberalismo nas medidas para reformas lançadas nos documentos são descritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Neoliberalismo x Crise de aprendizagem nos documentos oficiais

Aspectos de reforma embasados no Neoliberalismo	Estratégias para resolução da Crise de aprendizagem
Padronização e mercantilização da educação	Articulação de atores para a venda produtos educacionais para diferentes regiões do globo.
Estratégias de baixo custo para a solução de problemas educacionais	Divulgação de estratégias para consultorias online por instituições parceiras do Banco para governos.

Defesa da gestão corporativa privada	Oferta de experts do setor privado para a gestão de sistemas educacionais devido a ineficiência da Gestão dos Estados.
Responsabilização e prestação de contas sobre a aprendizagem	Defesa da aplicação de testes em âmbito internacional para assegurar que as lacunas sobre a qualidade da aprendizagem sejam evidenciadas e 'ajustadas', visando a competitividade no mercado, por parte das instituições, e assunção de espaço na economia mundial, por parte dos governos.
Objetivo em preparar mão de obra para o mercado, desconsiderando a educação como um fim em si mesmo	Proposta de flexibilização e diversificação do ensino para atender os interesses do mercado de trabalho.
Minimização do papel do Estado e redefinição do espaço público	Argumento de que investimentos do setor privado são fundamentais para suprir as dificuldades da esfera pública.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Ball (2014) e análise dos Relatórios (2019).

Nesse movimento, “O contrato social dentro do qual o profissional trabalha, para interesse público, é substituído por relações comerciais entre educador, cliente e empregador” (BALL, 2014, p. 68). Essas relações comerciais são dominadas por experts em avaliação que passam a ter a escola como um espaço para a venda de seus produtos. Assim, a competitividade lançada pela avaliação como uma estratégia da reforma educacional global é, também, um instrumento de abertura de mercado.

Evidencia-se que o discurso da crise de aprendizagem nos documentos

Ocupam ora o Estado, ora o mercado, atuando para que as políticas estatais se voltem para a satisfação dos interesses hegemônicos do capital e não dos setores populares. Para esses, ao contrário, criaram e fomentaram ONGs, institutos e fundações voltadas para formas de convencimento que incutem a ideia de que são de responsabilidades desses setores a melhoria das áreas sociais sob a designação de “solidariedade”, “responsabilidade social”, “participação”, “parceria”, entre outros. (CAETANO, 2018, p. 161).

E, as estratégias para o enfrentamento da crise, por meio de parcerias entre Setor Privado e Terceiro setor, coadunam para o desmantelamento do Estado, enquanto agente provedor da educação, para tornar-se gerenciador de produtos educacionais de empresas e participação ativa dos outros setores no serviço público na condição de provedores da qualidade.

Considerações finais

Ainda que careça de maior espaço para análise, as descrições identificadas no presente texto, embasadas no referencial teórico utilizado, coadunam para o entendimento de que o discurso da crise de aprendizagem é utilizado pela Unesco e o Banco Mundial com função dupla: integrar economicamente os países por meio de investimentos do setor privado, projetos e reformas educacionais a serem realizadas no âmbito global e focar em estratégias comercializáveis com o propósito de “assegurar a aprendizagem para todos”, conforme argumento das agências.

Sobre o conceito de crise de aprendizagem escrito nos documentos evidencia-se que: Em 2014, com o 11º Relatório de Monitoramento Global da Educação para todos de 2014, a UNESCO afirma que a educação mundial passa por uma crise de aprendizagem e justifica reformas para serem adotadas globalmente afim de enfrentar tal crise, que é sumariamente atribuída à má qualidade do trabalho dos professores (UNESCO, 2014); No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018: “Aprendizagem para realizar a promessa da educação” (BM, 2018), o Banco Mundial utiliza dados mundiais para retomar o conceito crise de aprendizagem e defender a necessidade reformas educacionais que realinhem atores e contextos em pró o enfrentamento da crise. Essas reformas são agrupadas em três intervenções: Avaliação da aprendizagem; Atuação com base em evidências (atuar buscando estratégias para inovação); Alinhamento de atores do sistema educacional.

Os relatórios (BANCO MUNDIAL, 2018; UNESCO, 2014), ao fundamentar estratégias para enfrentamento da crise de aprendizagem, tratam dos professores (avaliação do desempenho, oferta de treinamentos de baixo custo com vistas ao aumento da eficácia do trabalho do professor), do desenvolvimento da primeira infância, de ferramentas de monitoramento e apoio a sistemas educacionais, de tecnologias para qualificação e ‘eficácia’ dos sistemas de ensino em prol de bons resultados, do ensino superior e do desenvolvimento de habilidades que tornem os alunos aptos a se tornarem cidadãos prontos para o mercado. Nesse sentido, com base em Fairclough (2001), evidencia-se nos documentos textos com formatações discursivas genéricas que implicam em mudanças de caráter técnico transcontextuais, que podem se tornar instrumentos estratégicos do Neoliberalismo.

Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Who we are**. Washington, DC: Grupo Banco Mundial. Disponível em <<https://www.worldbank.org/en/who-we-are>>. Acesso em 10 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018: “Aprendizagem para realizar a promessa da educação”. 2018. Principais mensagens. Disponível em <<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAETANO, M. R. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 4, n. 2, maio-ago, p. 153-168, 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.

KHAMSI, G. S.; WALDOW, F. (Orgs). **World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education**. Routledge, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2010.

STROMQUIST, N. P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 13-25, jan./abr. 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. **Notícias: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 07 set. 19.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. **11º Relatório de Monitoramento Global da Educação para todos de 2014 - Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos**. Relatório Conciso. 2014.



O QUE DIZEM AS LEIS SOBRE A INCLUSÃO? DESTAQUE DE TERMOS ENCONTRADOS NAS PRINCIPAIS LEIS BRASILEIRAS

Ariane Berri Riegel (FURB)

Andrea Wuo (FURB)

Resumo:

A educação especial passou por várias transformações no Brasil desde o atendimento das pessoas com deficiência em instituições de cunho terapêutico até a inclusão nas escolas regulares. No período imperial, foram criadas duas instituições *exclusivas para* as pessoas com deficiências. Posteriormente o poder público cria as "campanhas" destinadas para atender a cada uma das deficiências. Várias organizações particulares ou não governamentais surgiram para atender as pessoas com deficiência, porém, com objetivos basicamente clínicos. Algumas conquistas legislativas foram criadas a fim de minimizar a segregação existente. Com base em legislações, os estudantes foram inseridos gradativamente e parcialmente nas escolas regulares. Este artigo procura destacar termos específicos encontrados nas principais legislações que normatizam a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular. Por meio de um estudo bibliográfico, foi possível concluir que, ao longo de sua história, as leis voltadas à educação especial, ainda que sob o discurso da denominada "perspectiva inclusiva", apresentam sempre exceções que condicionam a presença dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Trata-se de um recorte de uma dissertação que analisa as concepções que os estudantes com deficiência têm do cotidiano escolar, pertencente à linha de pesquisa "Educação, cultura e dinâmicas sociais" do PPGE da FURB.

Palavras-chave: Educação Especial; Legislação; Inclusão.

Introdução

A educação especial passou por várias transformações no Brasil e nas instituições escolares, desde o atendimento de alunos com deficiência em instituições especializadas de cunho eminentemente terapêutico até a inclusão destas crianças nas escolas de ensino regular.

A educação especial no Brasil inicia no período imperial com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e Instituto dos Surdos-mudos em 1857 (MENDES, 2010). Para Diniz (2007) esses institutos eram exclusivos *para* os/as pessoas com deficiência. Kassar e Rebelo (2011) registram que o atendimento ocorria em locais separados e sem interlocução com a educação comum. Em 1957, o poder público criou as "Campanhas", destinadas a atender cada uma das deficiências (MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2010).

Assim, percebe-se uma fase de iniciativas governamentais isoladas ou particulares (1854-1856) e outra de iniciativa pública (a partir de 1957). Várias organizações particulares ou não governamentais (ONGs) surgiram para atender as pessoas com deficiência. Em 1934 é criada a Sociedade Pestalozzi e 1950 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Kassar e Rebelo (2011) descrevem que o número de atendimentos especializados oferecidos pelas escolas públicas brasileiras aumentou principalmente após a década de 1970 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP em 1973. Embora se apresente como um dado otimista, estes atendimentos não faziam relação com a educação escolar e as instituições especializadas tinham objetivos basicamente clínicos.

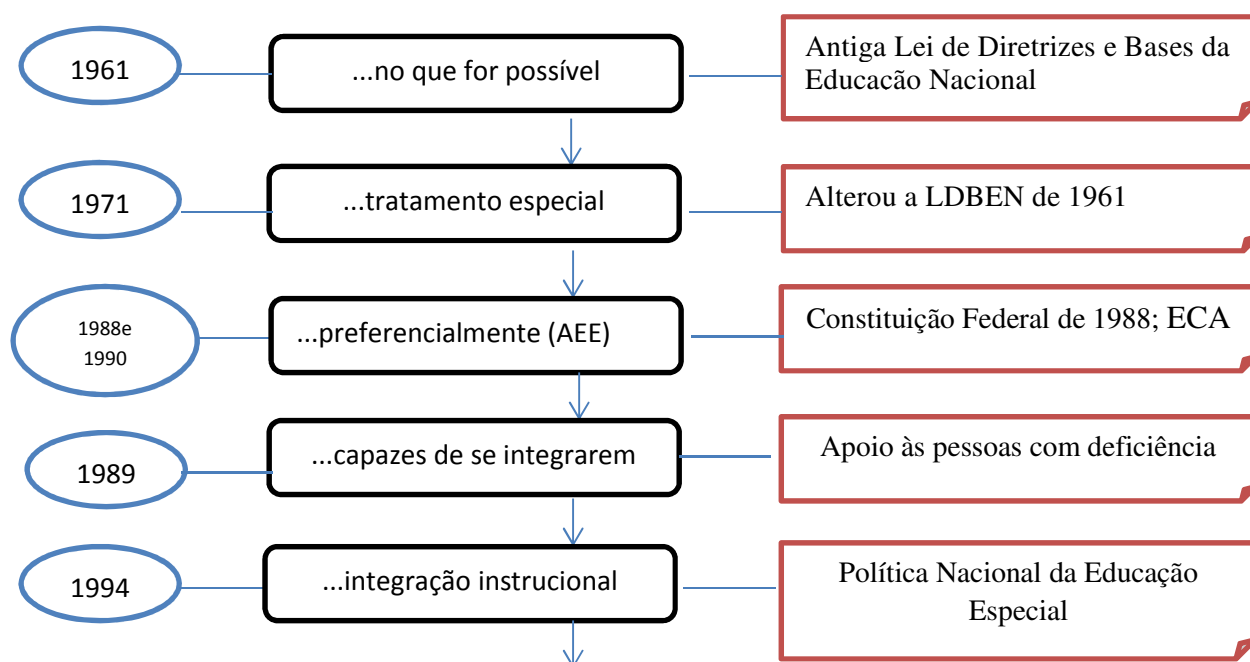
Algumas conquistas legislativas foram criadas a fim de minimizar a segregação existente e o atendimento clínico, sendo que os estudantes foram inseridos gradativamente e parcialmente nas escolas regulares. Segundo Bueno (2012), os estudos indicam que as políticas de educação especial efetivadas depois da Constituição Federal de 1988 e a principalmente depois da LDB de 1996, tiveram avanços na escolarização de alunos com deficiência apoiados nessas legislações.

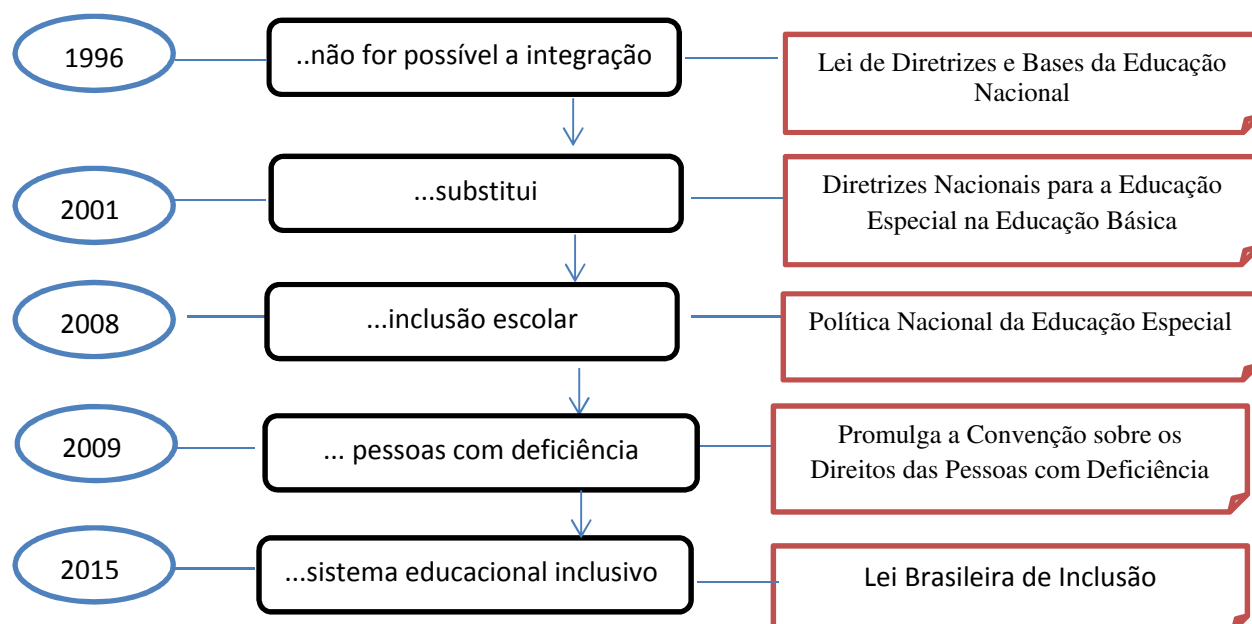
Este artigo tem por objetivo destacar termos específicos encontrados nas principais legislações brasileiras sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular que, apesar de reger a inclusão do estudante com deficiência na escola, apresentam margens à sua não obrigatoriedade. Mazzotta (1996) e Sasaki (1997) contribuem na análise de alguns termos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica contemplando a leitura e análise das principais leis, decretos, resoluções e documentos que regulamentam a educação especial no Brasil, a iniciar pela LDB de 1961. Ao todo, dez leis foram submetidas à leitura e recebem destaque os termos que representam a inclusão (parcial ou gradativo) do estudante com deficiência na escola.

Políticas brasileiras de educação especial (1961 – 2015)

O quadro a seguir pretende explicitar os termos que sugerem a não obrigatoriedade do estudante com deficiência na escola. Os devidos termos encontram-se na legislação nacional a partir da LDB/61 até a LBI/15.

DESTAQUE DE TERMOS NAS LEIS BRASILEIRAS SOBRE A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL





Fonte: tabela construída pelas autoras

As leis citadas foram constituídas de maneira a contemplar os estudantes com deficiência nas instituições escolares ao longo dos anos, porém, com termos passíveis de exceções:

a) **“no que for possível”** - Lei 4.024/1961: Antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Inicialmente houve a inserção de dois artigos na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Há, a partir desta lei, a inserção de dois artigos que se referem à “Educação de Excepcionais”, porém, não garante ao estudante com deficiência a inclusão de fato na escola. Apesar de Mazzotta (1996, p. 68) deixar claro que é possível inferir “que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino) [...]”, também apresenta outra leitura: “quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação” (1996, p. 68). Percebe-se, ainda, no artigo 89, a intenção do compromisso financeiro com as instituições privadas.

b) **“tratamento especial”** – Lei 5.692/1971: Alterou a LDBEN de 1961;

A Lei 5.692/1971 traz em um capítulo do 1º e 2º graus, este artigo:

“Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Nesta lei percebe-se uma diferenciação na condução do tratamento aos alunos com deficiência, porém, deixa margem para que os Conselhos de Educação orientassem como seria esse tratamento. No que diz respeito a este artigo, Mazzotta (1996, p. 69) registra

que tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da Lei nº 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a ‘educação dos excepcionais’ pode enquadrar-se no ‘sistema geral da educação.

O artigo indica um tratamento especial a ser regulamentado pelo Conselho de Educação. A respeito disso, o Conselho Federal de Educação elaborou um parecer expressando que

[...] mesmo que para os subdotados, por um critério de idade mental, [...] prolongue o ensino gratuito até o limite da real educabilidade de cada aluno. É o “tratamento especial”, do artigo 9º, que de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-á frustrado o objetivo primeiro da própria educação, que é o ajustamento social do educando. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento [...]. A sua dosagem, por outro, será função do grau de “desvio”, para mais ou para menos, que o aluno apresente em relação à “normalidade” (BRASIL, 1972 apud REBELO, s/d, p. 02).

O documento não atende aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

c) **“preferencialmente”** - Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente expressa na Lei Nº 8.069 de 1990;

A Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III, menciona que o Estado deve garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Ao se referir à Constituição Federal de 1988, o Ministério Público Federal (2003, p. 08), traz a seguinte justificativa:

Este advérbio refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. [...] O atendimento

educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular.

Da mesma forma e redação, traz também Estatuto da Criança e do Adolescente expressa na Lei Nº 8.069 de 1990.

d) **capazes de se integrarem** - Lei Nº 7.853 de 1989 ;

A Lei Nº 7.853 de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, em seu art. 2º, assegura os direitos às pessoas com deficiência, inclusive à educação. Porém, no inciso I, letra f, descreve: “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989). Cabe a pergunta: quem determina a capacidade do aluno integrar-se na escola?

Sasaki, (1997, p. 146) escreve com ênfase ao mercado de trabalho para as pessoas com deficiência, dois tipos de leis: as gerais e as especificamente pertinente à pessoa com deficiência. As duas leis podem ser, segundo o autor, integracionistas ou inclusivas, conforme descreve:

- Leis gerais integracionistas são aquelas que contêm dispositivos separados sobre o portador de deficiência para lhe garantir algum direito, benefício ou serviço.
- Leis gerais inclusivas seriam aquelas que, sem mencionar este ou aquele segmento da população, dão clara garantia de direito, benefício ou serviço a todas as pessoas, sem distinção de cor, gênero ou deficiência.
- Leis específicas integracionistas são aquelas que trazem no seu bojo a ideia de que a pessoa com deficiência terá direitos assegurados desde que ela tenha capacidade para exercê-los.
- Leis específicas inclusivas são aquelas que trazem no seu bojo a ideia de que a pessoa portadora de deficiência terá direitos assegurados mediante modificações no ambiente físico e humano que facilitem o exercício desses direitos.

Com base no autor, ao se referir à lei em questão destaca-se sua adequação à lei específica integracionista. A lei exclui uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente.

e) **integração instrucional” e “aqueles que possuem condições”** - Política Nacional de Educação Especial -1994;

O documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial, em seu capítulo I, apresenta os termos “classe comum” e “classe especial”, sendo:

classe comum: Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Classe especial: Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo

ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos. (SEE, 1994, p. 19).

Nesse contexto de classe comum, percebe-se que a integração instrucional é um processo de inserção do estudante com deficiência na classe comum mediante capacidades adequadas para acompanhar o ritmo dos que frequentam o ensino comum. Dessa forma, a política exclui parte desses alunos do sistema regular de ensino, e os “enquadra” na Educação Especial. A Política não prevê uma educação de práticas educacionais que valorizem as aprendizagens de todos os alunos, mas passa essa responsabilidade para a educação especial.

f) não for possível a integração – Lei Nº 9.394/96;

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, destina o capítulo V à educação especial e redige em seu art. 58 que a educação especial é a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996). O parágrafo 1º descreve que haverá “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” e ainda no parágrafo 2º traz, em seu texto, que este atendimento será “feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Portanto, o artigo apresenta termos que podem projetar uma incerteza do atendimento tornar-se viável diante do termo “quando necessário” e “condições específicas”.

g) matricular todos os alunos; a educação especial pode até **substituir a escola regular** - Resolução CNE/CEB 02/2001;

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas em 2001, apesar de expressar em seu art. 2º que todos os alunos devem ser matriculados e que as escolas devem se organizar para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, no artigo seguinte descreve o entendimento de educação especial como

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] (BRASIL, 2001).

Sobre essa resolução, Bueno (2012) descreve que se instituiu a inclusão escolar “como forma preferencial de escolarização, mas abriu a possibilidade de encaminhamento para classes e escolas especiais para os casos em que se verificasse a impossibilidade (permanente ou temporária) de inclusão em classes regulares”. (BUENO, 2012, p. 289).

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

h) **inclusão escolar**; define a educação especial, o público-alvo e esclarece o AEE na Política Nacional de Educação Especial de 2008;

Em 2008 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas” (BRASIL, 2008). Este documento torna-se importante pois define educação especial e o público-alvo desta modalidade. O documento também esclarece o Atendimento Educacional Especializado, termo já mencionado na Constituição de 1988.

i) **pessoas com deficiência** - Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, incorporada à Lei Brasileira em 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, expressa o compromisso de um país acessível para todos. O documento traz um avanço na concepção da deficiência. É possível encontrar, por exemplo, no Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, o seguinte conceito em seu art. 3º:

Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1993).

Com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a redação passa a vigorar neste sentido:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Percebe-se a concepção da deficiência modificar-se “do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si” (BRASIL, 2011, p. 14).

j) **Sistema educacional inclusivo** - Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015: atual Lei Brasileira de Inclusão.

A mais recente legislação sobre a pessoa com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Assegura o sistema educacional inclusivo e prevê a educação como direito da pessoa com deficiência. Em seu art. 2º considera pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Há um olhar para a deficiência não apenas como um corpo com lesão que dificulta um indivíduo a participar de atividades sociais ou um “problema” individual. Deficiência torna-se, portanto, “um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 09).

Considerações Finais

A educação especial no Brasil inicia seu marco histórico com atendimentos assistencialistas em ambientes segregados da sociedade. Instituições privadas e não governamentais surgiram a fim de atender as pessoas em sua “deficiência”, ou seja, tratar a “doença”, a mobilidade, o que era “deficitário na pessoa”. As relações com a sociedade e com a escola não se encontravam no rol dos propósitos desses atendimentos.

As leis, decretos, resoluções e documentos citados neste trabalho, apesar de construídas a fim de minimizar a segregação existente e o atendimento centrado na filantropia e instituições privadas, foram constituídos de maneira que contemplam a “inserção parcial dos estudantes com deficiência” nas instituições escolares ao longo dos anos.

A análise demonstra avanços nas tentativas de inclusão no passar dos anos, mas com ressalvas em sua maioria. É certo que a preocupação com os estudantes com deficiência precisa ser levada em consideração, como sua saúde física, psicológica, emocional. Dificuldades podem ser encontradas em estudantes com deficiência. Porém, sempre que a lei deixa uma “brecha” para a inclusão, deixa também a oportunidade do sistema escolar eximir-se da inclusão.

Referências

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 02 set. 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 848/72 sobre educação de excepcionais**, de 10 de agosto de 1972. Brasília, 1972. apud REBELO, Andressa Santos. **A sala de recursos entre os serviços de educação especial no Brasil**. Disponível em: <<http://ppeeess.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Rebelo-2014-Sorocaba.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

Brasil. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Ministério Público Federal, 2003. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/manual_acesso_pessoas_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4 ed. rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **DECRETO Nº 914, DE 6 DE SETEMBRO DE 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. *Distúrb Comum*: São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/dic/article/download>>. Acesso em: 05 set. 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. *Educ. rev.* [online]. 2011, n.41 pp.61-79. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Acesso em 24 jun. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. VI Seminário Nacional de Pesquisa em educação Especial. Práticas Pedagógicas na educação Especial: multidisciplinidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra, ES. De 11 a 13 de abril de 2011. Realização: UFES, UFGRS e UFSCar.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



ABORDAGEM SOBRE A INCLUSÃO E COMUNICAÇÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

Adriana Prado Santana Santos (UNIVALI)

Adriana Gomes Alves (UNIVALI)

Resumo:

Apresentamos aqui uma abordagem dialógica por meio de uma revisão bibliográfica, sobre os desafios da escola e do professor do ensino regular diante da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Pessoas autistas em geral demonstram dificuldades nos campos sociais, comportamentais e de comunicação/linguagem, causando prejuízo escolar. Logo a escola inclusiva se torna fundamental para o relacionamento social e desenvolvimento das habilidades acadêmicas de todos os educandos com deficiência. As necessidades educativas especiais apresentadas pelo aluno autista se enquadram nesse contexto, pois o autismo é considerado deficiência por lei. O estudo destaca a teoria sociocultural para se trabalhar a linguagem e comunicação nos alunos com TEA, além de estratégias, que mobilize toda rede educacional, como as oferecidas pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Na conclusão, notamos a visibilidade no que diz respeito às leis e pesquisas, porém fica evidente a carência de metodologias de Comunicação Alternativa (CA), como mecanismo importante para o avanço na promoção da inclusão escolar desses alunos. Assim, este artigo objetiva a possibilidade de uma compreensão esclarecedora sobre os assuntos aqui citados.

Palavras-chave: Autismo, Comunicação, Escola.

Introdução

A Educação Inclusiva é hoje um tema muito discutido em seminários, congressos e formações de educadores. Atualmente, por conta da legislação, há mais possibilidades de formação, nessa área. Temas relacionados ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Inclusão do mesmo, no âmbito escolar tem sido cada vez mais frequentes. De acordo com Mantoan (2003), “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais [...]”.

Existe uma série de implicações no ensino de crianças autistas a partir da metodologia de ensino adotada pela escola e pelo professor. Nunes, Azevedo e Schimidt (2013), identificaram barreiras que dificultavam esse processo, como “a escassa rede de apoio, pouca formação específica dos professores e presença de atitudes segregacionistas dos colegas, gerando insegurança nos pais dos alunos incluídos”. (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013, p.4).

Nesse contexto, a linguagem do sujeito autista tem sido descrita nas literaturas como uma das principais dificuldades para a socialização e aprendizagem. A linguagem faz parte da capacidade humana de expressar suas emoções, sentimentos ideias e conhecimentos necessários. Chauí, (2012) aponta que, “dizer que somos seres falantes

significa dizer que temos e somos linguagem, que ela é uma criação humana [...]”. (CHAUI, 2012, p. 185). Dessa forma, podemos nos perguntar: Como a escola e professores podem se comunicar de forma inclusiva com esses alunos para auxiliar no seu ensino e aprendizagem? O artigo tem por objetivo discutir propostas para estimular a linguagem já existente no autista, bem como possibilidades de criar uma Comunicação Alternativa (CA), a fim de ampliar o processo da inclusão do autista no ambiente escolar.

Metodologia

A pesquisa de cunho qualitativo reuniu informações coletadas por meio de pesquisas bibliográficas de estudiosos sobre o tema proposto. Para tanto, foram utilizados livros, e book, dissertações, teses, TCC e artigos. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática.

Durante a pesquisa, o autismo foi observado brevemente, em suas características de uma forma geral, mas, com foco na linguagem. A partir das leituras observou-se a preocupação constante e angústia dos profissionais da área escolar, o que se tornou uma inquietação e motivo da minha pesquisa como profissional da educação que trabalha com inclusão. Nunes, Azevedo e Schimidt (2013) afirmam que, [...] “as práticas educacionais adotadas nas escolas da rede comum de ensino têm produzido poucos efeitos na aprendizagem desses alunos”. (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013, p.11). Assim, faz-se necessário uma quebra de tal paradigma, com um novo olhar nas práticas educacionais e comunicativas entre escola-aluno e aluno-professor.

Referencial teórico

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler (SCHMIDT, 2013), no ano de 1916, para caracterizar alguns sintomas da esquizofrenia. Mais tarde, conforme relata Schmidt (2013), dois médicos de origem austríaca, Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) fizeram uso do termo para caracterizar o conjunto de sintomas observados em um grupo de crianças estudadas por eles em pesquisas paralelas. Já na década de 1980, pesquisas científicas dos neurologistas americanos Margaret L. Bauman e Thomas L. Kemper provocaram uma mudança na maneira de se pensar o autismo em todo o mundo. Isso acontece com a inserção do autismo na Classificação Internacional das Doenças (CID-9, 1984).

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), “[...] A partir desses estudos e até a criação do CID-9 e do DSM-III, manuais utilizados por profissionais das áreas médica e de saúde mental, o autismo ainda era visto por diferentes enfoques[...]” (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 78). Dessa forma, o APA, (2014) revela a união dos transtornos do espectro num só diagnóstico, argumentando que, esses transtornos seria uma continuação do espectro. Assim, a atual classificação considera o autismo como:

Uma desordem causada por uma alteração no funcionamento cerebral, sendo, portanto, de ordem neurobiológica, configurando uma condição que estará presente ao longo da vida da pessoa, e que se caracteriza por vários graus de deficiência em três áreas: Relacionamento social, Comunicação e Comportamentos repetitivos e inadequados; variando seus sintomas entre leves a severos. (APA, 2014, p. 97).

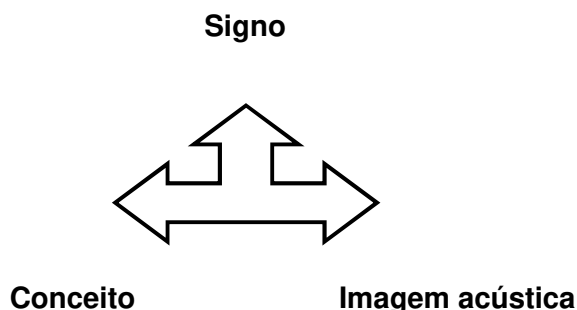
Com base nesta análise, cabe à equipe multidisciplinar de profissionais que estão avaliando as habilidades e dificuldades do sujeito com TEA, concluir em qual nível se encontra, do leve e moderado ao grave. A lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, colabora para esse diagnóstico quando descreve características persistentes para o indivíduo ser considerado autista, e por fim considera o autismo como uma deficiência:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (Brasil, 2012).

Podemos dizer que o autista carrega em si mesmo uma condição própria subjetiva, que exige uma postura diferente por parte dos familiares e profissionais que o atende. Nesse sentido, pactuamos o que nos diz Cunha, Zino e Martim (2015) “Torna-se necessário, portanto, ampliar os estudos disponíveis sobre o tema e garantir aos professores no âmbito escolar o acesso a essas informações”. (CUNHA ZINO, MARTIM, 2015, p. 38).

Discussão dos dados

Saussure (2006) defende que, a língua do ser humano se constrói por meio de signos verbais e não verbais. Sobre o conceito de signos, afirma que “o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces”, é ainda “a combinação do conceito e da imagem acústica” (SAUSSURE 2006, p. 80-1). Para entendermos melhor analisemos a figura abaixo:



Baseado nessa concepção, entendemos que, a partir de associações cognitivas, seja por meio de imagem, som, é possível representar uma outra coisa constituindo-se um signo linguístico. Para Geraldini (1995), a linguagem é fundamental ao desenvolvimento de

toda e qualquer pessoa. Sendo o ser humano dotado de linguagem, essa relação acontece ou deverá acontecer de forma natural, porém para o sujeito com TEA, isso não é tão simples. Wing (1985) relata que estas crianças mostram dificuldade de programar e estruturar um discurso e podem apresentar apenas um jargão ininteligível, caracterizado por estruturas gramaticais e fonologia imaturas na evocação.

Gauderer (1980), existem algumas crianças com autismo que falam com “volubilidade” ou seja, com “facilidade” porém com atraso linguístico significativo. Nesse cenário, encontramos outra característica linguística bem comum em autistas é a chamada ecolalia. Albano (1990) nomeia a fala ecolálica de “repetição fora do contexto” como “idiomatismo fonológico”, nomeado nos estudos linguísticos como expressão ou construção frasal particular de uma língua, cuja tradução palavra por palavra, não corresponde ao significado da expressão como um todo. É comum também inverterem pronomes; se utilizar de gestos e apontações; apresentar uma fala monótona ou cantada; não compreender palavras ou frases de duplo sentido. Ressaltamos ainda que, em todos estes contextos, a escola deverá considerar os muitos códigos de linguagem que o autista cria no círculo familiar, a fim de efetivar uma comunicação.

Uma das linhas de pesquisas sobre a linguagem e comunicação relacionada com o autista, parte da vertente teórica Sociocultural por Vygotsky. Vygotsky sustenta que a linguagem ao se tornar racional, propicia o surgimento das duas funções básicas da linguagem. A Teoria Vigotskiana defende que estas funções são:

A principal de intercâmbio social, isto é, o sistema de linguagem é criado para que ocorra comunicação entre os semelhantes e, a segunda de pensamento generalizado, ou seja, é a linguagem que ordena e nomeia o real é através desta função que a linguagem torna-se um instrumento do pensamento. Em síntese, Vygotsky explicita que: O pensamento verbal [...] é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (VYGOTSKY, 2003, p. 63).

Nesse sentido, é a partir da significação e da interiorização dos processos interpessoais e intrapessoais que desenvolvemos a linguagem.

Para o autista, o comprometimento na linguagem pode causar comportamentos estereotipados, que poderão evoluir para agressividade, causando vários desconfortos nos espaços escolares. Para Passerino e Bez (2015), “Pessoas que apresentam déficits na comunicação precisam, muitas vezes, utilizar meios complementares, suplementares ou ampliadores de comunicação [...]”. Assim, a Comunicação alternativa (CA), passa a ser uma metodologia para atenuar esse comportamento nos autistas.

Uma proposta de Comunicação Alternativa (CA) muito utilizada para comunicação com o autista, é a descrita pelos autores: Almeida; Piza; Lamônica (2005), baseado no sistema PECS, também conhecido por “Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (Picture Exchange Communication System), ele permite desenvolver uma comunicação interpessoal, principalmente em pessoas que possui dificuldades severas de comunicação. O sistema dá melhor resultados quando segue os seguintes passos:

- 1) Fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados; 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão; 3) Discriminar entre as figuras; 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação;

5) Responder à pergunta O que você quer; 6) Emitir comentários espontâneos (BONDY; FROST, 2001).

Encontramos também a perspectiva de comunicação por McNeill (2003) que trata da relação multimodal da matriz gesto-fala. O autor faz pesquisas na área de psicolinguística examinando a relação entre o discurso e os gestos como um prisma inseparável. De acordo com McNeill (2003), “[...] gesticulação é o movimento que incorpora significados relacionáveis com o discurso que o acompanha. [...]” (McNEILL, 2003 p.180). Esta poderá ser usada com o autista não verbal, utilizando-se de gestos acompanhados de palavras para internalizar o que está sendo falado. Nesse viés, a Língua de sinais, língua materna dos surdos, também poderá ser utilizada como uma ferramenta de CA, para ensinar uma língua, ou potencializar a comunicação já existente nos autistas.

Outra abordagem, são As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), enquanto instrumento formador de sujeitos no espaço escolar, também são descritas, como uma proposta, para se comunicar e produzir, uma linguagem oral ou escrita para o aluno com (TEA). Uma dessas tecnologias parte de pesquisas de Lima (2018), chamado de fantoche eletrônico, o qual é um modelo de fantoche de mão com um conjunto de tecnologias de *hardware* e *software*, baseado na abordagem da Internet das Coisas. A ideia principal é estudar de que modo os fantoches eletrônicos podem estimular a interação social e comunicação em crianças autistas ou com alguma deficiência, que não têm a oralidade plenamente desenvolvida. Os autores envolvidos neste projeto nos dizem que, “O fantoche se mostrou como instrumento propício, figurando na categoria de sistema de comunicação alternativa”. (LIMA, 2018 p. 21). Em todas estas metodologias e abordagens, destacamos a importância do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, especialmente o profissional especializado na fala, a fim de potencializar sua habilidade de comunicação e linguagem.

Como estratégia para o desenvolvimento no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, o MEC implantou as Salas de Recursos Multifuncionais – (SRMs), cujo objetivo é apoiar a organização e a oferta de um ensino inclusivo nas escolas estaduais e municipais (BRASIL, 2008). Nesse sentido o aprendizado do aluno autista passa a ter mais visibilidade dentro da escola como um todo. Defende-se aqui a parceria encontrada dentro da própria escola, para o ensino de crianças autistas e conseqüentemente, desenvolver ou criar habilidades comunicacionais, contribuindo para a sua inserção de um currículo funcional, por meio do Atendimento Educacional especializado (AEE). Nesse aspecto o ideal é que a escola e professores se mobilizem no sentido de antecipação, para receber os alunos com deficiência. Para Cunha “É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia”. (2012, p. 52-53). Assim, a escola necessita produzir uma proposta de currículo multidisciplinar que ofereça flexibilidade e qualidade nas suas práticas pedagógicas.

Notamos que as pesquisas têm auxiliado na identificação de Comunicação Alternativa (CA) para os alunos autistas, contribuindo para a compreensão de que há, sim, uma língua a serem explorada no autista mesmo os considerados de nível severo, o que desconstrói a ideia de linguagem no autista proposta por Kanner (1943). Nesse contexto a fala deverá ser vista como uma consequência dos estímulos recebidos, tendo por objetivo adquirir um sistema de signos descrito por Saussure (2006), que possibilite uma comunicação alternativa para o autista.

Não existe uma forma padrão ou ideal para se trabalhar a comunicação e linguagem em alunos autistas, pois cada um possui suas particularidades que podem variar conforme

o quadro apresentado dentro do espectro. Enquanto alguns podem apresentar um prejuízo no seu intelecto, outros demonstram uma inteligência acima da média se destacando em áreas específicas como matemática, informática dentre outros. É muito embora tenhamos feito progresso no que diz respeito à inclusão escolar, o que se observa é que, a dificuldade na comunicação do autista seja ele verbal ou não, tem se tornado um desafio para o professor avaliar, o aprendizado dos mesmos.

Considerações Finais

A partir da visão defendida nesse artigo, notamos como as leis e pesquisas tem colaborado para a promoção da inclusão do aluno com (TEA) no ambiente escolar, porém acreditamos ser necessário fazer uma reanálise dos conceitos sobre a aptidão comunicativa de crianças autistas e promover nas escolas métodos de ensino que facilitem a comunicação e linguagem já existente, bem como a criação de metodologias de Comunicação Alternativa (CA).

Sabemos que a inclusão é um processo contínuo, pois o mesmo tem sempre o que melhorar a partir de olhares atentos sobre os pontos positivos e negativos. É importante que pontos positivos sejam compartilhados, para aprimorar o processo de inclusão nas escolas, como exemplos de superação, além disso, os pontos negativos também devem ter o mesmo grau de importância, pois, a partir deles, os profissionais atuantes na escola podem refletir sobre tais atitudes, e não cometer os mesmos erros.

Percebemos a responsabilidade da escola e do professor dispor atenção especial ao aluno autista, bem como sensibilizar os demais alunos e os envolvidos no processo educacional da criança. Vale ressaltar que o professor necessita constantemente atualizar-se de novos conhecimentos, seja por meio de especializações ou orientação do corpo pedagógico da instituição. Desta forma, abordar esse tema, possibilitou um olhar mais amplo no processo de inclusão dos autistas nas escolas seja ela pública ou privada, no que diz respeito à comunicação e linguagem, visto que a formação e busca por novos conhecimentos para a prática pedagógica nunca findam. Concluímos a necessidade de considerar a linguagem que o aluno com TEA, traz interiorizada consigo, apontando melhorias e mudanças nas abordagens e práticas comunicativas, entre a escola como um todo e a criança autista, sendo ele um sujeito que está imerso na linguagem.

Referências

Albano, E.C. (1990). **Da fala a linguagem tocando de ouvido**. Martins Fontes. São Paulo.

ALMEIDA, M.A.; PIZZA, M.H.M.; LAMÔNICA, D.A.C. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar¹⁵. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v.17 n.2, p.233-240, 2005. In <http://www.scielo.br/>.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BONDY, A.; FROST, L. The Picture Exchange Communication System. **Behavior Modification**, v. 25, n.5, p.725-744, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 25 Julho de 2019.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão – psicopedagogia e práticas na escola e na família**. Rio de Janeiro: WAK, 2012, 4ª edição.

CUNHA, I. A. M. & ZINO, N. M. A. & MARTIM, C. DE O. MARTIM. **Psicologia: a inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor – 77p**. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Lins, 2015. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/58533.pdf>> Acesso em: 28 de Agosto de 2019.

GAUDERER, C. **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Guia Prático Para Pais e Profissionais**. 2ª ed. revista e ampliada. Revinter, 1997.

GERALDI, J.W. (1995). **Portos de Passagem**. Martins Fontes. São Paulo.

KANNER, L. **Affective disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, 2, p. 217-250, 1943.

LIMA, P. Roceli. **Promoção do Interesse em Criança com Autismo a partir de uma Plataforma Educacional Assistiva com Fantoche Eletrônico**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação (CINTED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Rio Grande do Sul, p. 194. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/178298/001066227.pdf?sequence=1>> Acesso em 28 de Julho de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MCNEILL, D. Pointing and Morality in Chicago. In: KITA, S. (Ed.). **Pointing: where language, culture and cognition meet**. Mahwah: Erlbaum, 2003.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela (Org.). **Comunicação Alternativa: Mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix. 2006.

SCHMIDT, Carlo (org.) **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WING, L. (1985). **"Crianças a parte: o autista e sua família", Autismo na década de 80**. Sarvier: São Paulo.



INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: MARCOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO¹

André Leonardo dos Santos Bento (FURB)

Marcia Regina Selpa Heinzle (FURB)

Resumo:

Este artigo se refere à etapa de construção do estado do conhecimento realizada em função de dissertação de mestrado em andamento que investiga aproximações entre a formação de professores de inglês ofertada pela FURB (Brasil) e pela UMINHO (Portugal). Os marcos estabelecidos são os próprios conceitos de internacionalização da educação superior e internacionalização do currículo a partir de publicações de impacto nacionais e internacionais, bem como clássicos da literatura específica destes temas. Trata-se, portanto, do resultado de uma extensa análise documental que nos permitiu situar e fundamentar nossa problematização e que delimita e aprofunda nossa compreensão de conceitos-chave, além de possibilitar caminhos para a verificação das movimentações das pesquisas nesses temas.

Palavras-chave: Internacionalização do Currículo; Internacionalização da Educação Superior; Estado do Conhecimento.

Introdução

A partir de um olhar sobre uma universidade que forme indivíduos para a cidadania global e da influência do inglês sobre as ações de internacionalização na educação superior (dissertação em andamento), visamos, neste processo investigativo do estado do conhecimento, compreender os aspectos de um currículo internacionalizado e as motivações que levam as universidades a buscarem a internacionalização.

Esta pesquisa parte do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino Superior – GEPES, vinculado a linha de Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. O Grupo também integra o Grupo de Estudos Internacionais do Ensino Superior – GIEPES e a Rede Ibero-Americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos do Ensino Superior – RIEPPES.

Metodologia

Consideramos a classificação deste estudo da perspectiva da hermenêutica, que busca a compreensão de sentidos a partir da comunicação e seus contextos (GADAMER, 1999). Realizamos uma extensa análise documental apoiada em Cellard, seguindo os critérios de pertinência, credibilidade e representatividade dos textos, não somente com o

¹ Agência Financiadora: FUNDAÇÃO DE APOIO E AMPARO A PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA – FAPESC.

intuito de suprir o objeto da pesquisa, mas também de nortear a seleção dos documentos questionando a variedade disponível e as informações trazidas. (CELLARD, 2012).

Internacionalização da Educação Superior

A partir de uma demanda de mapeamento das iniciativas de internacionalização nas instituições integrantes do GIEPES, que se iniciou com o estudo do livro “A Quarta Missão da Universidade – Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento”, de Fernando Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho (2012), em que os autores defendem a internacionalização como quarta missão da universidade do século XXI, ao lado de ensino, pesquisa e extensão.

Os autores veem a internacionalização como meio para oportunizar complemento técnico, material, cultural e linguístico ou até mesmo experiência de vida num país diferente na formação inicial de jovens adultos, e também como caminho para alargar equipes de pesquisas e como forma de troca de experiências no que tange “aferição de instrumentos e de métodos, para avaliação de resultados em todos os campos da atuação universitária” (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012, p. 58).

Na sociedade do conhecimento, as nações frequentemente dispõem de motivos e vontades para estabelecer aproximações, inicialmente econômicas, através de blocos e acordos comerciais. Isso também costuma ser vetor para aproximações em termos de conhecimento e troca de saberes em prol do desenvolvimento científico, social e cultural. Por este prisma, defendem que Brasil (Sul) e Portugal (Norte) criem um espaço ibero-americano de conhecimento a partir da realização da síntese entre o passado das duas nações no reconhecimento das qualidades que costumam lhes serem aferidas. Universidades Brasileiras e Portuguesas, ao tornarem-se cientes dos mecanismos e potencialidades que a internacionalização lhes proporciona, podem despontar como referências neste processo em perspectiva mundial (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012).

A obra em questão, no entanto, tem seu olhar mais voltado à mobilidade acadêmica, devido a um momento de certa euforia em relação a mobilidade internacional no Brasil com o programa Ciência sem Fronteiras que, em seu início em 2011, previa 101 mil bolsas para até quatro anos (CIÊNCIAS SEM FRONTEIRA, 2011). Com a diminuição de investimentos nesta área após encerramento do programa oficialmente em 2017.

Com isso em mente, nosso movimento seguinte foi a busca por autores que trouxessem definições e conceitos de internacionalização da educação superior. A partir de um expressivo número de citações em trabalhos publicados, encontramos Jane Knight, Philip J. Altbach e Hans deWit. Os autores produziram vasto corpus de publicações em colaboração e individualmente desde a década de 1990.

Escolhemos o livro “Educação Superior em tumulto – O mundo em mudança da internacionalização” (Tradução nossa), de Jane Knight, editado por Philip Altbach em livro na série “Perspectivas Globais sobre a Educação Superior”, de 2008. Neste livro, a autora faz uma compilação de diferentes compreensões acerca da internacionalização, fundamental para nossa construção teórica.

A autora inicia descrevendo a internacionalização da educação superior também como um processo, tal qual a globalização, porém restrito a integração de uma “dimensão internacional, intercultural e global ao propósito, às funções (ensino, pesquisa e extensão) e à oferta de educação superior em níveis institucionais e nacionais ” (KNIGHT, 2008, p. xi).

Knigh t elenca como estratégias para internacionalização acordos de cooperação internacional de diferentes naturezas, como para mobilidade acadêmica, para a incorporação de dimensões internacionais/interculturais nos currículos, para o ensino e para resultados de aprendizagem, para redes de pesquisa, consultorias e projetos de estudo, e ainda para dupla titulação. Iniciativas que acontecem tanto dentro quanto fora do campus da universidade, e para além das fronteiras nacionais. (KNIGHT, 2008).

Crucial para estabelecer as bases de como olhamos para a internacionalização está a defesa da autora de *crossborder education*, como “um subconjunto da internacionalização que pode ser parte do desenvolvimento de projetos de cooperação e programas de mobilidade acadêmica e de iniciativas comerciais ” (KNIGHT, 2008, p. xi). Essa defesa possibilita o entendimento do processo de internacionalização da educação superior como vetor de potencialidades comerciais por natureza e que, dessa forma, atrelando suas intencionalidades a questões como lucro ou benefício econômico para *stakeholders* – as forças motrizes do capital econômico e que influenciam os *policy makers* – cadeia de órgãos e agências governamentais que criam políticas públicas que são interpretados por governos e instituição em suas orientações e diretrizes. (KNIGHT, 2008).

Ou seja, os escritos de Knight, nos permitem compreender que os vetores da internacionalização da educação superior estão intrinsecamente ligados a fatores como busca de financiamento em um cenário de crescente competitividade econômica também para as universidades, que as tem motivado a buscar colaborações situadas acima de fronteiras jurisdicionais e territoriais, seja na forma de oferta de serviços educacionais ou de pesquisa e busca por inovação que leve ao aumento da qualidade da oferta educacional que se reverta, em última instância, na captação de recursos financeiros através do aumento do número de estudantes, estudantes estrangeiros e investimento privado em pesquisa e formação profissional. (KNIGHT, 2008).

Philip Altbach em “Globalização e a Universidade: Mitos e Realidades em mundo desigual ” (2005) e Manoelita Correia Lima e Fábio Betioli Contel “Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento” (2011) nos atentamos para uma perspectiva geopolítica da internacionalização da educação superior: Nações hegemônicas ao Norte do globo e outras homogeneizadas ao Sul, as hegemônicas atuando mais ativamente em benefício próprio na internacionalização e as homogeneizadas de forma mais passiva numa conotação negativa, enviando estudantes, pensadores e *know-how* para outras nações sob o risco de se não assim o fizerem, perderem sua relevância e capacidade de captar investimentos no mapa da educação superior. (Altbach e Knight, 2007, Lima e Contel, 2011).

Jane Knight faz a ressalva, no entanto, que esta perspectiva comercial não é sempre o caso. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, falando a partir do Brasil (Sul), no livro “Reforma Universitária e a Construção do Espaço Europeu de Educação Superior” (2011), apontam que é no processo de Bolonha, que estabelece o Espaço Europeu da Educação Superior na segunda metade dos anos 1990, que a universidade na Europa, berço da internacionalização, formaliza a natureza desta questão: promoção da empregabilidade e competitividade internacionais para seus cidadãos.

Ainda quanto ao sul (Brasil), outra autora expoente em nosso tema de estudo é Marília Costa Morosini. Seu artigo “Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais” (2018) contribui para estes esclarecimentos trazendo o papel de organismos como UNESCO, OCDE, Banco Mundial, FMI como balizadores daquilo que,

na visão dos stakeholders, seria ideal para a formação profissional ofertada pelas universidades no contexto da sociedade do conhecimento de economia globalizada.

Morosini, em outro artigo, mas em conjunto com Marilene Gabriel Dalla Corte e Alexandre Guilherme, intitulado “Internacionalização da Educação Superior: Uma Perspectiva do Sul ” (2017) elabora sobre as mobilizações que eclodem na necessidade das universidades de se internacionalizarem. O intuito, conforme os dizeres dos órgãos multilaterais e da União Europeia são o de que se possa “atacar e reduzir abismos entre nações desenvolvidas e emergentes pela transferência de conhecimento teórico e tecnológico através de redes de pesquisa e consórcios educacionais que promovessem também a compreensão intercultural” (MOROSINI, CORTE e GUILHERME, 2017, p. 95-96, tradução nossa).

Isso nos revela que paralelamente ao olhar comercial, há também a possibilidade de se compreender a natureza da internacionalização como colaborativa e solidária, para além das relações comerciais. Encontramos no artigo de Carmem Lucia Guadilla “Complexidades da Globalização e Internacionalização da Educação Superior – perguntas para a América Latina ” (2005) Um interesse olhar também do Sul (America Latina) sobre o tema, em que a autora defende que os textos da UNESCO transitam neste sentido colaborativo e solidário a medida que a internacionalização da educação superior foi se expandindo por regiões periféricas (economias emergentes) em contraste com os moldes competitivo e lucrativo dos textos da OCDE e do Banco Mundial (GUADILLA, 2005).

A partir do exposto, temos, então, a compreensão da internacionalização da educação superior como processo organizado por organismos multilaterais, cuja natureza é incontestavelmente intrínseca a fatores comerciais, mas que, ao mesmo tempo, permite um olhar solidário e colaborativo sobre si mesmo que situada em um mundo de economia globalizada.

Internacionalização do Currículo

A internacionalização do currículo emerge como um recente desdobramento dentro da internacionalização, à medida que em que foco em mobilidade estudantil se transfere para outras questões da experiência internacional na educação superior. Publicações que abordam o tema e suas variantes, em diferentes perspectivas surgem, inicialmente, em um contexto anglófono composto por Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Austrália e incluem, Beelen e Jones (2015), Cifford (2014), DeWit e Leask (2015). No contexto hispânico, percebemos sinalizações sobre o tema na publicação de Haug (2010) na Espanha devido ao seu envolvimento na criação do Espaço Europeu da Educação Superior. Na América Latina, registramos os trabalhos de Olívia-Soares e colegas (2016) no México e Arango e Acuña (2018), na Colômbia que abordam a internacionalização do currículo a partir de processos ocorrendo em suas universidades.

No contexto lusófono, partimos das pertinentes discussões da perspectiva crítica na intersecção entre internacionalização e currículo de Paraskeva (2018) que, de Portugal, manifesta preocupações de África e América Latina neste debate. No contexto brasileiro a internacionalização do currículo e sua vertente de internacionalização em casa tem ganhado destaque nas publicações de Morosini e colegas (2016, 2017, 2018).

Como marco para nossa discussão, no entanto, apoiamo-nos especificamente na obra de Betty Leask, professora da Universidade de LaTrobe, Austrália, que desenvolve estudos mais avançados no tema e cujo livro “*Internationalising the curriculum*” de 2015 realizamos leitura detalhada.

Sacristán (2013) investiga a origem do termo currículo e encontra o sentido de percurso de estudos percorrido pelo estudante. Ao longo do tempo, dependendo de como se olhar e das forças que atuam sobre ele, o currículo passou a ser composto de dimensões mais e mais complexas. Atualmente costumamos ver o currículo como uma organização do percurso formativo do estudante quanto a ordem dos conteúdos que este supera. Esta organização fica regulada por práticas didáticas no espaço educacional, que atuam na mediação entre o que deve ser aprendido e o que é ensinado. (SACRISTÁN, 2013).

Na internacionalização do currículo apoiada em Betty Leask, adicionamos uma camada de discussão sobre *currículo formal*, *currículo informal* e *currículo oculto*. Em termos de conceito, o *currículo formal* (ou oficial) é compreendido como um programa sequenciado, encadeado de atividades de ensino-aprendizagem organizado em torno de conteúdos, cujos objetivos são medidos em testes, trabalhos e atividades práticas (LEASK, 2009).

Pertencem ao *currículo informal* as atividades educacionais extracurriculares que acontecem na universidade, não consideradas obrigatórias pelos requisitos do plano de estudos formal, mas que potencialmente contribuem para a cultura do campus onde ele atua. Alguns de seus aspectos podem ser previstos e planejados de forma a se relacionarem com objetivos do currículo formal, ainda que a participação dos estudantes nelas não seja obrigatória, como encontros em que estudantes recebem apoio de um monitor, por exemplo. (LEASK, 2009).

Já o *currículo oculto* é paralelo ao formal e ao informal no que se refere à experiência do estudante: lições incidentais sobre relações de poder, legitimação de conhecimento, escolhas didáticas e de referencial teórico, por exemplo, e as formas como atividades dentro e fora da sala de aula se organizam. (LEASK, 2009).

Pensando a internacionalização da educação superior a partir da via da busca por inovação e qualidade, conforme o direcionamento dos organismos multilaterais, elementos em todas as faces do currículo (formal, informal, oculto) se demonstram território fértil para mudanças e melhoramentos. Da mesma forma como fazem parte da aprendizagem dos estudantes no presente, as experiências formais, informais e ocultas são catalizadores do desenvolvimento das habilidades, competências, conhecimentos e atitudes necessárias para que os estudantes criem futuras oportunidades para si e para outros no contexto de um sociedade globalizada cada vez mais interconectada (LEASK, 2009).

Esta é a definição elaborada por Leask para internacionalização do currículo, inicialmente publicada em 2009 e revista para o livro:

Internacionalização do currículo é a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo dos currículos e nos resultados de aprendizagem, atividades avaliativas, métodos de ensino e serviços de apoio de um plano/programa² de estudos. (LEASK, 2015, p.xxiv, tradução nossa³)

² Ressaltamos que para Leask, plano/programa de ensino é entendido como curso universitário, diferentemente da ideia de curso que ela utiliza no livro, quando se refere a uma disciplina do currículo. Também pontuamos que o olhar da autora está sobre a etapa inicial da educação superior, o que, em inglês recebe o nome de *undergraduate*, o primeiro grau/titulação superior.

³ *Internationalization of the curriculum is the incorporation of international, intercultural, and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program of study.*

Esta definição contribui para a compreensão da internacionalização do currículo como um processo cujo resultado é o currículo internacionalizado, que “engaja estudantes com pesquisas que consideram perspectivas internacionais e com diversidade linguística e cultural, além de propositadamente desenvolver suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais” (LEASK, 2015, p.xxv, tradução nossa⁴).

A elaboração de Leask nos permite uma compreensão holística sobre o currículo internacionalizado, pautada em aspectos democráticos e humanitários que resulte em oferta educacional qualificada, ainda que tal oferta seja importante no contexto de competitividade das instituições, do ponto de vista econômico.

Como preocupação latente de muitos estudiosos quanto ao tema (vide Paraskeva, 2018), está a noção de que a internacionalização do currículo resultará em um currículo homogeneizado e globalizado de modo a privilegiar conhecimento e grupos hegemônicos. Leask reconhece que as universidades auxiliam no processo de globalização a medida em que contribuem na movimentação de pessoas, ideias e conhecimentos mundo afora e que este é impregnado de desigualdades em termos de recursos, poder e conhecimento. A respeito da globalização, escreve:

[...] é uma vivência discriminatória e opressiva para muitos. Ela tem contribuído para o aumento do abismo entre ricos e pobres e para a exploração do Sul pelo Norte. Essa opressão não é apenas econômica. É também intelectual e se revela no domínio de modelos educacionais ocidentais do mundo desenvolvido definindo o que conta como conhecimento e quem é qualificado para compreendê-lo e aplicá-lo, quais perguntas de pesquisa são realizadas, quem as investigará e se e como os resultados serão aplicados.” (LEASK, 2015, p. xvii, tradução nossa⁵)

A partir disso, a internacionalização do currículo pode e deve ser empregada no questionamento e desestabilização dos paradigmas dominantes que apoiam o *status quo*. E diferentemente de homogeneizar o currículo, a internacionalização do currículo serve a facilitação do desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e qualidades que equiparão estudantes enquanto profissionais graduados e cidadãos para viver e trabalhar em uma sociedade cada vez mais interconectada e em constante mudança. Porém, as formas para realizar isso sempre dependerão de contextos institucionais, nacionais, regionais. (LEASK, 2015).

Para atuar em sociedade interconectada, de economia globalizada, em constante mudança, o currículo formal pode desenvolver habilidades como comunicar-se e trabalhar de forma efetiva através de culturas diferentes, pensamento global e considerar assuntos a partir de diversas perspectivas, consciência de sua própria cultura e capacidade de aplicar padrões e práticas internacionais em determinadas disciplinas ou área profissional.

⁴ *An internationalized curriculum will engage students with internationally informed research and cultural and linguistic diversity and purposefully develop their international and intercultural perspectives as global professionals and citizens.*

⁵ *Globalization is experienced as a discriminatory and oppressive force by many. It has contributed to increasing the gap between rich and poor, and the exploitation of the South by the North. The oppression is not only economic. It is also intellectual, the dominance of Western educational models in the developed world defining what counts as knowledge and who is qualified to understand and apply it, what research questions are asked, who will investigate them, and if and how the results will be applied.*

Em termos de currículo informal, as atividades oferecidas podem contribuir de forma positiva na resolução de grandes problemas do mundo. A elaboração deste currículo exige a contribuição efetiva do corpo acadêmico, ainda que abordagens e interpretações acerca de disciplinas e áreas de conhecimento possa variar, algumas sendo mais abertas e outras mais “fechadas em si”. (Leask, 2015).

Na internacionalização do currículo, atenção precisa ser dada para a internacionalização dos resultados de aprendizagem, conteúdo, atividades de ensino-aprendizagem e tarefas avaliativas. A abordagem precisa ir além de iniciativas isoladas e disciplinas optativas, para focar na aprendizagem de todos os estudantes.

Leask elabora ainda um quadro conceitual multidimensional elucidativo da internacionalização do currículo, com as disciplinas (ou áreas de conhecimento) no centro, compreendidas como comunidades internacionais que interpretam conhecimento de perspectivas diferentes, a partir de influências e se influenciando institucional, local, nacional, regional e globalmente (metade inferior), constantemente revistas a partir dessas interações em reflexo do mundo contemporâneo.

Parte de seu quadro se refere ao desenho do currículo internacionalizado: as demandas da prática profissional e da cidadania internacional e intercultural e o desenvolvimento sistemático e avaliação de habilidades, conhecimento e atitudes internacionais e interculturais ao longo do curso/programa. Estes elementos são observados através das lentes de paradigmas dominantes e menos frequentemente de emergentes. (LEASK, 2015).

Como exemplos de paradigmas (escolas de pensamento) dominantes, a autora traz métodos, práticas, leis, teorias que quando confrontadas por novas problematizações ou por condições em mudança, se alteram (paradigmas emergentes). Na internacionalização do currículo isso implica em reconsiderar a predominância do pensamento ocidental na abordagem de objetos e problemas, e indica a necessidade de abertura quanto a modelos alternativos de disseminação de conhecimento, práticas profissionais e visão de mundo, influenciando sobre a decisão do deve ser incluído no currículo, ou de como ensinar e avaliar. (LEASK, 2015).

A avaliação da aprendizagem do estudante refere-se àquilo que se espera que os estudantes saibam e estejam aptos a fazer, assim como o que se tornarão ao final do curso. A sociedade interconectada é complexa e exige seres humanos multidimensionais. Devido a isso, o currículo precisa se encarregar de questões epistemológicas (do conhecimento), práticas (ações) e ontológicas (auto-identidade). No currículo internacionalizado, é importante que se avalie e se forneça feedback sobre a aprendizagem dos estudantes quanto a objetivos internacionais e interculturais, claramente articulados entre si e com a vida como profissional e cidadão de um mundo globalizado. (LEASK, 2015).

O desenvolvimento sistemático de conhecimentos, habilidades e atitudes ao longo do curso/programa envolvem aprendizagem de línguas e competências interculturais. Demandam estratégias que auxiliam todos os estudantes e a mobilização de serviços de apoio e o currículo informal em apoio ao trabalho realizado no currículo formal. (LEASK, 2015).

Considerações

Quanto aos motivos para internacionalização da educação superior, jaz a discussão entre motivações econômicas pautadas na competitividade e busca por recursos

financeiros e motivações solidárias, pautadas na troca de conhecimento e na resolução de problemas mundiais.

Na interseção entre as duas perspectivas está a busca pela qualidade e inovação da oferta educacional nas universidades, com a qual a internacionalização do currículo se alinha enquanto campo para ações de desenvolvimento do pensamento crítico e de competências interculturais capazes de preparar cidadãos para viver em nossa sociedade crescentemente interconectada, de economia globalizada.

Referências

ALTBACH, Philip. G. KNIGHT, Jane. **The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities**. Journal of Studies in International Education. 2007. v.11 p.290

BEELEN, Jos. JONES, Elspeth. **Redefining Internationalization at Home**. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. 2011.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316

CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS. **O Programa**, 2011. Sobre o programa. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 01/09/2019.

DEWIT, Hans, LEASK, Betty. Internationalization, the Curriculum, and the Disciplines. **International Higher Education**. Special Issue. n.83. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer (revisão da tradução de Enio Paulo Giachini). 7. ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: EDUSF, 2005

GUADILLA, Carmen García. **Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior – interrogantes para a América latina**. Cuadernos del CENDES, ano 22, n58, jan/abril 2005, p. 1-22.

HAUG, Guy. La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. La Cuestión Universitaria, [S.l.], n. 6, p. 20-29, oct. 2016. ISSN 1988-236X.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers. 2008.

LEASK, Betty. **Internationalizing the Curriculum**. New York: Routledge, 2015.

LEASK, Betty. **Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students**. Journal of Studies in International Education, 2009. vol.13, p.205-215.

MOROSINI, Marília Costa. CORTE, Marilene Gabriel Dalla Corte., & GUILHERME, Alexandre. **Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South**. Creative Education. 2007. vol.8, 95-113.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização do currículo**: produção em organismos multilaterais. Roteiro, Joaçaba, UNOESC. 2018. v. 43, p. 115-132;

PARASKEVA, João. **The curriculum:** whose internationalization? New York: Peter Lang, 2018.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.



MANTENDO O CONTROLE EXPRESSIVO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO FILME *ENTRE OS MUROS DA ESCOLA*

Danilo Simoni (FURB)
Tiago Ribeiro Santos (FURB)

Resumo:

A pesquisa aborda o filme *Entre os Muros da Escola* e mais precisamente, a sala de aula. Ela é entendida na perspectiva de Dussel e Caruso como um ambiente inventado, criado. Erving Goffman, por sua vez, ajuda a compreender as representações dramáticas que ocorrem neste meio, na interação face a face. A pergunta que movimenta a pesquisa é: como Prof. Marin, um dos protagonistas do filme, mantém seu controle expressivo em sala de aula? O objetivo geral é compreender o drama ocorrente no espaço da sala de aula, e os objetivos específicos são: (I) explorar a representação de Marin diante de aspectos flexíveis que o remetem ao 'feminino'; (II) compreender como gestos involuntários desacreditam o papel docente no cotidiano escolar; (III) sinalizar momentos de rupturas da interação entre professor e alunos. Fez-se uso de métodos bibliográficos e fílmicos capazes de identificar as interações sociais escolares através do filme.

Palavras-chave: Representação; Disciplina; Sala de Aula.

Sala de Aula e Disciplina

A escola como a conhecemos, nas perspectivas de Dussel e Caruso (2003), foi inventada no século XVII, no intuito de governar e disciplinar as pessoas e seus comportamentos para a sociedade. A ferramenta utilizada é a disciplina. Foucault (2014, p. 139), afirma que a disciplina “procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. A disciplina organiza os locais, a fim de estabelecer “as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 2014, p. 140).

A disciplina transforma multidões inúteis em multiplicidades organizadas. Ela produz corpos dóceis que podem ser utilizados e transformados. A escola, atende as especificidades da disciplina, ajuda na produção e manutenção dos corpos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134). A sala de aula apresentada no filme *Entre os Muros da Escola*, é também provida de disciplinamentos e docilização dos atores. Em especial, ela apresenta resistências à disciplina e governamentalidade por parte dos estudantes. A localização da escola, na periferia, e também a diversidade cultural apresentada em sala de aula, com estudantes de etnias americana, asiática, europeia e africana, contribuem para este cenário.

A sala de aula é problematizada aqui como um local onde se exprimem dramas disciplinares, sobretudo, em termos de imagem de professor. Retoma-se a problemática de pesquisa: Como Prof. Marin mantém o controle expressivo em sala de aula? O filme

permitiu a elaboração da pergunta, pois, ele aborda aspectos e ocorrências reais em sala de aula, e, na tentativa de resposta, optou-se por escolher a perspectiva sociológica de Erving Goffman, composta de abordagem teórico metodológica teatral (dramatúrgica) da realidade escolar. O objetivo geral é compreender o drama ocorrente no espaço da sala de aula, e os objetivos específicos: I) explorar a representação de Marin diante de aspectos flexíveis que o remetem ao ‘feminino’; (II) compreender como gestos involuntários desacreditam o papel docente no cotidiano escolar; (III) sinalizar momentos de rupturas no cotidiano docente.

Análise do filme

Os filmes integram-se ao cotidiano das pessoas. São instrumentos repletos de informações. Em sua maioria, as pessoas o veem como entretenimento e diversão. Porém, às lentes do pesquisador, ele passa a ser visto como objeto de interesse científico. Em ambas as lentes, o filme é uma ferramenta que transmite valores, visões de mundo e crenças, que apresentam práticas sociais. Algumas cenas, como Duarte (2009, p. 72) comenta, “para a maioria das pessoas, os filmes funcionam como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles [...] despertando e estimulando o interesse e a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta”. O filme *Entre os Muros da Escola* aborda justamente situações comuns vivenciadas no cotidiano do multiculturalismo, pois a maioria de suas cenas ocorre dentro da sala de aula. Assim, o interesse do pesquisador é estudar especificadamente o filme *Entre os Muros da Escola*, que encontra-se dentro das produções cinematográficas da primeira década do século XXI.

Quando é estabelecida a comunicação entre o filme e o analista (pesquisador), supera-se os problemas de interpretação, alcançando-se um estado de espírito propício a conduta da análise, “a natureza da relação do analista com ‘seu’ filme determina em parte a riqueza da própria análise” (VANOYE; GOLLIOT-LÉTÉ, 2012, p. 17). Desse modo, o analista distingue-se do espectador, não se deixando dominar pelo filme e tendo a visão crítica para com a obra. Isso é possível quando o analista entra numa relação correta e intrínseca com seu objeto (obra). Observa-se a seguir a tabela 01 que contém a diferenciação, segundo Vanoye; Goliot-Lété (2012, p. 18), entre ambos espectadores.

Tabela 01: Espectador Normal x Analista

Espectador Normal	Analista
Passivo, ou melhor, menos ativo do que o analista, ou mais exatamente ainda, ativo de maneira instintiva, irracional.	Ativo, conscientemente ativo, ativo de maneira racional, estruturada.
Percebe, vê e ouve o filme, sem desígnio particular.	Olha, ouve, observa, examina tecnicamente o filme, espreita, procura indícios.
Está submetido ao filme, deixa-se guiar por ele.	Submete o filme a seus instrumentos de análise, a suas hipóteses.
Processo de identificação	Processo de distanciamento.

Para ele, o filme pertence ao universo do laser.	Para ele o filme pertence ao campo da reflexão, da produção intelectual.
Prazer	Trabalho.

Fonte: Vanoye; Goliot-Lété (2012, p. 18).

O trabalho intelectual de Goffman originaram conceitos sobre a interação social e a representação dos indivíduos na sociedade, em especial quando dentro dos limites físicos dos mais diversos estabelecimentos. A interpretação sociológica de Goffman (2014) é pautada em uma dramaturgia social, também conhecida como perspectiva teatral. Esse princípio permitiu observar a realidade escolar por meio do filme *Entre os Muros da Escola*, buscando entender a relação com a situação ideal de ensino mantida pelo papel de professor nas interações face a face. O livro *A Sociologia de Erving Goffman* exemplifica:

Imaginemos uma pessoa em face de uma ou de várias outras. Goffman nos propõe considerar que esse tipo de situação se refere a um ator que representa diante de um público e adota expressões, com vistas a controlar as impressões desse público (NIZET; RIGAUX, 2016, p. 29).

A viabilidade em estudar a sala de aula por meio do filme *Entre os Muros da Escola* está em sua aderência à realidade escolar, diversificada e multicultural. A escolha pela utilização de Goffman justifica-se por suas análises e pesquisas sociológicas pautadas na representação, dramas, dramaturgias e aparências cotidianas, durante as interações face a face. Goffman trata da organização da experiência cotidiana aplicada a realidade interacional, podendo ser adaptada para o contexto escolar, independentemente da sociedade e/ou cultura educacional que está sendo observada.

Expressividade Docente: compondo dramas

Utilizou-se os conceitos de Bourdieu (2012) para explorar comportamento de Marin e descrevê-lo sob um sistema de pensamentos que opõe o feminino ao masculino nas mais diversas formas de se viver em sociedade, relacionado a dominação do mundo sobre os corpos, que constitui a impressão sobre as representações, determinando-as. A masculinidade é entendida por aspectos como a rigidez (observadas ligeiramente em militares), a ocupação de maior espaço, 'estar em cima de', ser um indivíduo viril, reprodutor e dominante. A feminilidade compõe-se na leveza e delicadeza, na tradução natural de "inclinarse, abaixarse, curvarse, e de se submeter [...], nas posturas curvas e flexíveis" (BOURDIEU, 2012, p. 38).

Ante os olhares dos estudantes, o professor pode cometer "gestos involuntários [...] que desacreditam, principalmente, sua própria representação" (GOFFMAN, 2014, p. 226). A imagem 01 ilustra comportamentos e performances flexíveis, cometidas pelo docente Marin. Neste momento, principalmente às lentes dos estudantes, Marin não é apenas um professor, mas também um homem. Seus gestos flexíveis não correspondem a atitudes rígidas masculinas, abrem espaços para questionamentos referentes sua homossexualidade. Evidencia-se o caminhar do Marin, onde se percebe um sutil rebolado. Também, em outro momento que o Marin aparece com a mão para baixo, descrito como posturas totalmente flexíveis. Por fim, Marin coloca as duas mãos para trás em frente aos estudantes, remetendo-o a *maneiras* femininas.

Imagem 01: Marin em suas representações.



Tais representações são transmitidas ao docente pelos estudantes quando Souleymane pergunta diretamente, durante uma aula de francês, (aos 20:39 min decorridos de filme) se o professor é homossexual, com suas próprias palavras:

Souleymane: - Sei lá... o pessoal diz... Não fui eu que disse, ouvi dizer... Que o senhor gosta de homem... [a turma toda começou a rir em voz alta e Marin ficou desconcertado com a pergunta, Souleymane ainda afirmou várias vezes que não foi ele quem disse mas foram 'as pessoas na escola'].

Entra em questão o que torna o professor crível e factível diante dos estudantes. Não basta apenas ser professor, para eles é preciso ser homem também. Seus gestos considerados 'diferentes' criam uma ruptura de sua reputação de professor, apesar de que do ponto de vista profissional indefere se o professor é homem, mulher, travesti ou qualquer outro indivíduo, não sendo nenhum indicador de que poderia comprometer a qualidade do seu trabalho. No cotidiano desta sala de aula é mais do que ser professor, é ser homem que asseguraria o ideal papel de professor. É querer saber se Marin está ou não autorizado a desempenhar seu papel em questão tendo como parâmetro a sexualidade, em que os traços masculinos sempre sobressaem os femininos, sob a observação dos estudantes. Goffman (2014, p. 225) considera acontecimentos como estes por meio da *arte de manipular a impressão*, que são "os atributos necessários a um ator para o trabalho de representar, com sucesso um personagem", evitando sempre que possível a diversidade de rupturas cotidianas.

Pode-se dizer que Marin, no cotidiano escolar, não estava preocupado com suas aparências e maneiras sexuais, mas a demonstração do mínimo de gestos interpretados pelos seus alunos como femininos colocou-o em uma tensa situação. Conforme afirma Marchi e Santos (2017, p. 58), "fazer-se homem implica num trabalho ininterrupto de construção de si ante dos outros e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino", evidenciando a virilidade do homem e a necessidade de demonstrá-la a todo instante. "Enquanto ser dominante, os homens estão sujeitos a tensões e contenções permanentes e que são por vezes levadas a extremos no processo que impõe a todos o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância sua virilidade" (MARCHI; SANTOS,

2017, p. 59). Bourdieu (1999, p. 64) complementa estes pensamentos afirmando que “a virilidade entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social [...] é, acima de tudo, uma carga”. Ou seja, mesmo sendo privilegiados na relação dos sexos os homens também sofrem preceitos de seu papel social, quando eles demonstram gestos considerados feminismo.

A perda da masculinidade ocasiona impressões incompatíveis aos padrões de ‘homem’ (superior) adotados de maneira geral, produzindo rupturas como choques, raiva, risos, etc. na plateia. No caso do Marin, o ocorrido não passou de um mal-entendido, pelo docente demonstrar em certa medida, traços considerados ‘femininos’ pelos estudantes. A consequência foi um contratempo que tomou nada menos que cinco minutos da aula, isto pois, segundo Goffman (2016, p. 78), “a impressão de uma realidade criada por uma representação é uma coisa delicada, frágil, que pode ser quebrada por minúsculos contratempos”.

Porém as questões sexuais do Marin não são legítimas para julgá-lo, tecnicamente, como bom ou mal professor, seja qual for. Posterior ao questionamento dos estudantes sobre sua sexualidade, Marin tomou mais cuidado quanto às “expressões que possam desacreditar a impressão que está sendo alimentada” e passou a “tomar cuidado para evitar que a plateia atribua significados não premeditados” (GOFFMAN, 2014, p. 79). Com o tempo este assunto passou a não ser mais lembrado e o docente continuou com suas incumbências cotidianas, mantendo o controle expressivo em sala. Goffman (2014, p. 63) descreve estes ocorridos como representação falsa, isto é, algo que parece ser o que não é.

O ator pode confiar em que a plateia aceite pequenos indícios como sinal de algo importante a respeito de sua atuação. Este fato conveniente tem uma implicação inconveniente. Em virtude da mesma tendência a aceitar os sinais, a plateia pode não compreender o sentido que um indício devia transmitir, ou **emprestar um significado embaraçoso a gestos ou acontecimentos acidentais, inadvertidos ou ocasionais, aos quais o ator não pretendia dar qualquer significação.**

Para a manutenção deste controle é necessário o ator (professor) estar exercendo um papel de responsabilidade mediante a plateia (estudantes). Enquanto representa-o ele toma providências para que todas as impressões produzidas por ele ocorram mediante os padrões aceitáveis pela plateia. São necessários cuidados e preparações (em alguns casos) para que toda a representação realizada não pareça falsa, gerando perda de confiança do espetáculo. Nesse sentido, Marin se coloca em outra situação embaraçosa quando chuta uma cadeira da sala por ser zombado pela estudante Khoumba, mesmo que, na ocasião, nenhum estudante ou colega de trabalho tenha visto tal ato. Assim, toda discrepância percebida no espetáculo, por mais insignificante que seja, poderia gerar sentimentos negativos na plateia, grupos colaborativos e/ou subgrupos, por isso a necessidade do ator em ser sua própria plateia, se auto avaliando e melhorando os defeitos que consiga perceber. Qualquer discrepância, por menor que seja, ocasiona dificuldades na manutenção do controle quando deixa de ter ‘moral’ mediante a plateia. De modo geral, percebe-se tais momentos quando membros da plateia (não somente do filme em análise) comentam espontaneamente, mediante alguma representação cotidiana, palavras e *aparências*, como ‘estou chocado’, ‘isso me perturba’ ou ainda ‘deplorável’.

Imagem 02: Marin Chutando a Cadeira

*Entre os Muros da Escola*

“Uma só nota em falso pode quebrar a harmonia da representação inteira” (GOFFMAN, 2014, p. 64)”. Na sociedade Latino-Americana este acontecimento também é conhecido como ‘sentar os pés pelas mãos’. Diz-se geralmente que errar é humano, porém, deve-se ter consciência que os erros podem custar muito caro à representação. Chutar uma cadeira, gritar, bater com a mão na mesa, chamar palavrões dentro da sala de aula no momento do encontro de aprendizagem, principalmente quando forem repetidas vezes durante o ano letivo, reproduz uma situação divergente do papel moral de professor.

No cotidiano escolar muitos gestos ocorrem involuntariamente, ainda que, nem por isso eles sejam auto justificáveis. No filme em análise pode-se perceber Marin em condições mais formais de ensino no primeiro dia de aula, vestindo uma roupa social, talvez, ‘causando uma boa primeira impressão’. Porém, no decorrer do tempo, Marin deixa transparecer muitos atos involuntários (não vir mais de social; agir diferentemente do primeiro dia de aula, sem muitos formalismos; criar uma aproximação primária informal maior com os estudantes) que ocasionam uma ruptura da interação na sala de aula, local onde os estudantes não esperavam novas atitudes e posturas diferentes das iniciais, dando a impressão à homossexualidade de Marin.

Mediante o crivo de análise, percebeu-se que a nota em falso ou ruptura dada por Marin foram suas evidentes atitudes, apresentadas na Imagem 02, seguida de expressões corporais. Assim, a imagem transmitida pelo ator no momento de sua representação é a mais perceptível aos olhares dos estudantes que, a todo instante, analisam o professor enquanto leciona. Caberia ao docente, evitar aproximações consideradas informais, devido a falta de respeito. No cotidiano professor-aluno, a comunicação imparcial corresponde a esse tipo de relação. Caso ocorra por qualquer motivo uma aproximação primária entre estes indivíduos, pode-se dizer que há ali uma ruptura na relação, que ocasiona assuntos além do que se espera na relação profissional entre docente e discente. Como afirma Goffman (2014, p. 81) em seu exemplo, “a familiaridade entre indivíduos gera desrespeito”.

Uma noite o Rei Haakon falou-me de suas dificuldades em face das tendências republicanas da oposição e conseqüentemente de quanto precisava ser cuidadoso em tudo que fazia e dizia. Pretendia, disse-me,

andar tanto quanto possível no meio do povo e pensava que seria uma coisa popular se, em vez de andar de automóvel, ele a rainha Maud viajassem de bonde elétrico. Disse-lhe francamente que achava isso um grande erro, pois a familiaridade gera o desrespeito [...]. Isto evidentemente destinava-se a impedir qualquer familiaridade com os oficiais. [...]. O povo não gostaria de um rei com quem pudesse fazer íntima camaradagem, mas algo nebuloso como um Oráculo de Delfos. [...]. Ficaria, portanto, desapontado se o vissem andando na rua, como um homem qualquer.

Diante dos fatos ocorridos no filme *Entre os Muros da Escola* aqui expostos, 'aparências à homossexualidade' (diante da classe) e 'chute à cadeira' (diante de si), são rupturas no ato de manter a representação docente e a governamentalidade em sala.

Considerações Finais

A ruptura diante da classe leva em consideração as opiniões (que são também visões de mundo) dos estudantes em relação ao que deve ser o professor, e como ele deve portar-se. Marin chega à sala de aula onde a performance que ele deve encenar não faz parte de um comum consenso/acordo das duas subequipes (docente e discente) que compõe a classe. Nesse sentido, os estudantes daquela sala estão dispostos a dizer para Marin como ele deve fazer as coisas. Este fato demonstra a centralidade o professor em tentar manter uma disciplina, por meio de suas expressões, compostas por *aparências* e *maneiras*, no cotidiano da classe.

A luta do Prof. Marin é constante. Seus esforços procuraram manter a situação do modo mais claro possível, para não ser mal entendido. Diante de uma ruptura, seus esforços tentam reestabelecer seu mal entendido (dizendo que as coisas devem ser entendidas de outra maneira). Isso ocorre durante a conversa com o estudante, ao afirmar que não faz diferença se ele for heterossexual ou homossexual. No cotidiano as inúmeras situações contribuem à definição de uma imagem que, mais precisamente, torna-se múltipla. Cada espectador, durante a interação social, irá percebê-la de seu modo. O drama está em conservar uma imagem unitária de si mesmo quando as representações são as mais diversas possíveis. O drama apresentado em sala e também na vida está sujeito a interpretações as quais o professor parece não conseguir dominar.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 11 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A Invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 42ª Edição. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.
- GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 20ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

NIZET, Jean; RIGAUX, Natalie. **A Sociologia de Erving Goffman**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SANTOS, Tiago Ribeiro; MARCHI, Rita de Cássia. Produção e Conservação escolar da masculinidade no romance O Ateneu. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 68, p. 35-60, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0035.pdf>> Acesso em: 05 de Agosto de 2019.

VANOYE, Francis; GOLLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio Sobre a Análise Fílmica**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.



QUALIDADE DA FORMAÇÃO EM DIREITO A PARTIR DA PROVA APLICADA PELO EXAME NACIONAL DA ORDEM

Rafaella Huida Franciscon (FURB)

Stela Maria Meneghel (FURB)

Resumo:

A política expansionista de cursos de graduação vivenciada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996), ocorrida principalmente pelo crescimento do setor privado mercantil (Bianchetti e Sguissardi, 2017), trouxe a reboque o debate sobre a qualidade da educação superior no país. Estão inseridos nessa rubrica os cursos jurídicos, conforme demonstra estudo de Martins (2019). Esse artigo tem como objetivo debater a concepção de qualidade nos cursos de Direito a partir da perspectiva de uma das principais “instâncias” avaliadoras desta formação: o Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - uma entidade da classe jurídica que aplica exames cujos resultados autorizam o exercício da advocacia. Para atingir o propósito desta pesquisa realizamos estudo de cunho qualitativo, considerando o resultado das provas aplicadas pela OAB durante o ano de 2018. Como referencial para análise utilizamos Bertolin (2007), que conceitua a qualidade da educação superior a partir de três vertentes: a visão economicista, a pluralista e a de equidade. Os resultados mostram que o Exame de Ordem tende a priorizar a avaliação de aspectos técnicos da formação profissional, vinculados à visão economicista, mais voltada às demandas do mercado.

Palavras-chave: Educação Superior; Qualidade no Direito; Educação Jurídica.

Introdução

A expansão do setor educacional promovida pela promulgação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB, de 1996, trouxe novos contornos à educação superior, dentre eles a abertura do comércio da educação superior à iniciativa privada (SGUISARRDI, 2008). Dados do recenseamento deste nível de educação revelam crescimento exacerbado do segmento privado em que, no período de 1995 a 2018, o número de Instituições de Educação Superior (IES) passou de 894 para 2.448, sendo que deste número 2.209 são faculdades e centros universitários (BRASIL, 1996; 2018) que, conforme a Lei 9.394/1996 (LDB/1996), tem dedicação quase que exclusiva às atividades de ensino, e pouca ou nenhuma atenção à pesquisa e à extensão. A quantidade de cursos superiores, para esse mesmo período (1995 a 2018) foi ainda maior, passando de 6.252 cursos para 35.380, o que representa acréscimo superior a 465,89% (BRASIL, 2018).

O fato deste processo de expansão ter ocorrido majoritariamente por meio do crescimento do setor privado mercantil culminou com a mercadorização da educação, deslocando-a de um bem público para um bem comercializável (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Como consequência, segundo Barbieri e Azevedo (2016), as influências mercantis na Educação Superior (ES) e o aumento das opções privadas frente ao serviço público

tendem a provocar, além da queda da qualidade do ensino, a transformação das Instituições de Educação Superior (IES) em prestadoras de serviços.

O debate sobre a qualidade da educação superior, em meio a este contexto da política expansionista e mercantilizada, é extremamente complexo, dado que o conceito de qualidade é conceito multifacetado, não estável, resultante de diversas visões e mudanças internas e externas trazidas pela sociedade, política e economia (SOUZA, 2009). Em outras palavras, ele adquire distintas conotações a cada contexto, alterando-se ao longo do tempo, conforme a reconfiguração dos interesses de seus emissores.

No caso do curso de Direito, esta expansão foi ainda maior, atingindo 346,95% no período 1996-2015, enquanto a média geral de IES foi 164,4%, muito além da expansão mercantil do país (MARTINS, 2019). A expansão dos cursos de Direito foi tal que dentro de um universo de mais de 8 milhões de estudantes no nível superior, a área conta com 862.324 matriculados, o que em termos percentuais corresponde a 10,9% do total de estudantes de a educação superior do país (BRASIL, 2016). Apenas no interstício de 2009 a 2016 houve um incremento considerável de inscritos no Curso de Direito, foram 210.594 de alunos a mais (BRASIL, 2016).

Por esta razão, o debate sobre a qualidade adquiriu contornos ainda maiores neste curso. A grande expansão no número de cursos e faculdades tem reflexos sobre todo o sistema de formação jurídica, afetando desde a estrutura física da IES até a atuação dos docentes e suas práticas pedagógicas, gerando dúvidas quanto à possibilidade de formar profissionais com qualidade (GONÇALVES, 2017; JACOB; SANCHES, 2013).

Esta é uma das razões pelas quais a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) realiza, desde 1994, o Exame Nacional da Ordem. Ele funciona como um instrumento de aferição da qualidade dos serviços educacionais prestados, cujos resultados permitem impedir o exercício profissional da advocacia. Na visão de diversos profissionais da área, ele permite tolher as consequências danosas trazidas pela expansão indiscriminada dos cursos jurídicos, atuando como uma subcategoria da avaliação com foco de regulação dos cursos jurídicos no Brasil (SANCHES; JACOB, 2013).

Este artigo tem por objetivo compreender a concepção de qualidade subjacente ao Exame Nacional de Ordem. Para tanto, além desta introdução, ele está estruturado em quatro partes. Na primeira, apresentamos a metodologia; na segunda, o debate sobre qualidade feito por especialistas da área, em especial Bertolin (2007). Na terceira mostramos as características da prova aplicada em 2018 e, na quarta e última parte, fazemos algumas considerações sobre a avaliação da qualidade no curso de Direito.

Metodologia

O presente estudo tem abordagem qualitativa pois visa compreender o universo de significados do objeto investigado (MINAYO, 2002). Trata-se de uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2008, p. 27), tem como “principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias (sic)”. De tal sorte que tencionamos ao buscar compreender o conceito de qualidade subjacente ao Exame da Ordem, ir além da simples descrição dos significados individuais, dando subsídios para o esclarecimento dos fundamentos do Exame. O constructo teórico foi fundamentado em autores da área de avaliação da qualidade na Educação Superior em especial Bertolin (2007), que traz referentes de qualidade pautados em uma revisão bibliográfica de autores e organismos internacionais que permitem observá-la segundo três grandes grupos: visão economicista, visão pluralista e visão de equidade.

O estudo tomou por base empírica as provas aplicadas pela OAB, em função desta haver se tornado, conforme indicado na introdução, uma das principais “instâncias” avaliadoras da qualidade dos cursos de Direito do país, assumindo poder de regulação do exercício profissional em função das implicações dos resultados no exame.

Quanto ao recorte temporal, tomamos por base o ano de 2018, último ano com ciclo de provas fechado. Cabe destacar que, em que pese não tenham sido objeto de estudo, tivemos o cuidado em observar outras edições dos exames, constatando a regularidade no seu formato, o que nos permite uma generalização.

Em face do exposto, realizamos portanto uma pesquisa documental que “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Sobre o conceito de Qualidade

A partir de meados de 1990, com o advento da LDB/96 e sob o discurso de “mercado livre” o governo brasileiro reconheceu a possibilidade de considerar as IES fornecedoras de um bem de serviço comercial, objeto de lucro. Esse posicionamento neoliberal propiciou um processo de mercadorização da educação superior, gerador de crescimento significativo de estabelecimentos privados.

Conforme indicado na introdução, esse cenário de forte expansão tem suscitado forte debate sobre a qualidade no âmbito da educação superior, à medida que, conforme Hora (2019), o foco no mercado e a prioridade na garantia de lucro faz com que a qualidade da educação seja relegada a segundo plano.

Aliás esse fenômeno de expansão é uma das tensões que provocam uma revisão dos conceitos relacionados à qualidade (DIAS SOBRINHO, 2002). A princípio, para Cunha (2014), o conceito de qualidade, é um termo auto explicável que, por si só, não precisaria de complemento. Remete à ideia de excelência. Todavia, na seara educacional o verbete assume dimensões morais, éticas, sociais, políticas, econômicas, históricas, axiológicas, incapazes de reduzi-lo ao conceito monossêmico como dizem diversos autores da área dentre os quais destacamos Dias Sobrinho (2008), Dourado e Oliveira (2007) e; Burrows, Harvey e Green (1992).

A qualidade pode ser medida de diversas formas e por múltiplos indicadores, a depender das intencionalidades e das noções que os diferentes indivíduos, em seu determinado tempo histórico e contexto, consideram importante valorar como tal. Cada indicador será pontuado segundo uma referência pré-estabelecida, utilizada para reduzir a subjetividade do avaliador e estabelecer padrões de avaliação.

Dado seu caráter etéreo, é admissível que o termo qualidade em ES tenha uma definição para um grupo e, ao mesmo tempo, sentidos bem distintos para outros grupos (SOUZA, 2017). Para Cunha (2014), a qualidade referencia-se a partir do processo e produto. Processo como “indicadores que apontam para as questões de natureza pedagógica e acadêmica, estribadas em uma concepção epistemológica compatível com a transição paradigmática vivida na contemporaneidade” (p. 458), ao passo que, produto “se tornam relativos e a dimensão da qualidade exige outras formas de expressão, especialmente as que conseguem transmitir o significado da ação, o sentido que ela pode ter para alguém ou para um coletivo” (CUNHA, 2014, p. 458).

Para Morosini (2009; 2011), a qualidade pode ser compreendida com base na perspectiva isomórfica, da especificidade e da equidade. A qualidade isomórfica pode ser

sintetizada como a de modelo único; a qualidade da especificidade como o respeito a preservação do diferente; e a qualidade da equidade como centrada na noção de tratamento diferenciado para quem é diferenciado.

Bertolin (2007), por sua vez, pautado em uma revisão bibliográfica de autores e organismos internacionais, organizou os conceitos de qualidade da educação superior em três grandes visões: economicista, pluralista e de equidade.

A visão de qualidade equânime, concebida como sinônimo de equidade, contempla diversos aspectos, como a igualdade de oportunidades do acesso em relação aos grupos sociais, às etnias, às diferentes regiões de um país ou mesmo ao nível de homogeneidade da educação proporcionada pelas diferentes instituições educacionais (BERTOLIN, 2007). Essa tônica se propõe, simultaneamente, ao combate das iniquidades sociais e a coesão social e o desenvolvimento da democracia e da cidadania (BERTOLIN, 2009).

Lado outro, a corrente pluralista funda-se na pluralidade de aspectos relevantes, como economia, desenvolvimento cultural, social e democrático de forma sustentável e equilibrada dos países e sociedades (BERTOLIN, 2007; 2009). Como não prioriza uma única missão para a educação superior, essa dimensão promove a observância às especificidades de cada contexto e dos sistemas de educação, também considera as diferenciações existentes em níveis locais, institucionais e regionais (BERTOLIN, 2009).

Sob a ótica economicista, o autor vincula a qualidade da ES aos aspectos de potencialização do crescimento da economia, do mercado e da empregabilidade (BERTOLIN, 2009). Seguindo essa premissa, além de orientarem seus serviços para os interesses econômicos e formar egressos especialmente para o mercado de trabalho, as instituições de ES também devem atuar da forma mais eficiente e eficaz possível para que seus objetivos sejam alcançados com o menor custo e a máxima rapidez possível (BERTOLIN, 2009).

A qualidade da educação jurídica brasileira tem sido uma das principais preocupações (OAB, 2019), justamente devido à intensa expansão dos cursos de Direito. Lamachia (OAB, 2019, p. 2) afirma que “o ensino jurídico é vítima do processo de mercantilização da educação”, efeitos de demandas de grupos específicos, que, alheios à qualidade da formação, abrem indiscriminadamente cursos na área.

Frente a esse quadro e na intenção de frear estímulos mercadológicos corrosivos a estruturação da formação qualitativa, nasce a necessidade de medidas para implementar a qualidade da educação jurídica, dentre elas o Exame de Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

O Exame da Ordem dos Advogados do Brasil

O Exame de Ordem, criado no ano 1994, é obrigatório para aqueles que pretendem obter habilitação para atuar na condição de advogado. Constitui-se, portanto, importante instância de regulação dos cursos jurídicos no Brasil (SANCHES; JACOB, 2013).

Oferecido 3 vezes ao ano, diferente de outrora a edição é unificada (prova única para todos os Estados) e realizada simultaneamente em todo território nacional. Para ser aprovado o candidato deve passar por duas fases de caráter obrigatório e eliminatório: primeiramente uma prova objetiva, com 80 questões que tematizam 17 matérias; se aprovado, ele passa por outra, de caráter prático-profissional.

A peça prático-profissional é composta por uma peça profissional na área escolhida pelo candidato (disciplinas de Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Empresarial, Direito Penal, Direito do Trabalho ou Direito Tributário) e quatro

questões práticas, sob forma de situações-problema real que serão respondidas de forma discursiva.

Segundo relatório da OAB (2016) sobre as edições dos Exames realizados entre 2012 e 2015, a média de aprovados fica em torno de 50% dos inscritos, todavia, para 75% dos aprovados, foram necessárias até três participações para obtenção do aproveitamento necessário na segunda fase.

Esses dados contribuem para debater a qualidade da formação recebida por estes bacharéis e, de outra perspectiva, a oferecida pelos cursos jurídicos, que formam e lançam na sociedade anualmente. Em que pesem diversas críticas feitas ao exame, em seu objetivo de controlar a quantidade de profissionais que entram no mercado de trabalho todos os anos, além de sua capacidade de avaliar o profissional formado utilizando apenas estes recursos (JACOB, SANCHES, 2013), sem embargo o exame da OAB tornou-se uma instância de avaliação cujos resultados, para além de regulamentarem a entrada no mercado de trabalho, podem ser tomados como indutores de qualidade, à medida que apontam o quê um egresso médio “aprende” ao longo de seu processo formativo.

As três edições do Exame da OAB realizadas em 2018 contemplaram conteúdos distribuídos da seguinte forma: Direito Administrativo (6), Direito Civil (7), Direito Processual Civil (7), Direito Constitucional (7), Direito Empresarial (5), Ética profissional (8), Direito Penal (6), Direito Processual Penal (6), Direito do Trabalho (6), Direito Processual do Trabalho (5), Direito Tributário (5), Direito Ambiental (2), Direito do Consumidor (2), Estatuto da Criança e do Adolescente (2), Direito Internacional (2), Direitos Humanos (2) e Filosofia do Direito (2). Cabe ressaltar que as quantidades de questões podem variar, tal como ocorreu em edições anteriores; no entanto, há uma ‘tendência’ que pode ser identificada.

As questões relacionadas a temas como Direitos Humanos, Direito Internacional, Estatuto da Criança e Adolescente, Direito do Consumidor e Filosofia representaram, aproximadamente, 15% da prova, ou seja, foram vistas como matérias de baixa relevância que merecem ser estudadas, mas, com empenho menor às demais (AVILA, 2018).

Ao debruçar nosso olhar para o Exame, considerando não apenas os conteúdos exigidos, mas também a forma com que as questões são formuladas – 1ª fase objetiva com 4 opções de respostas (a, b, c, d), sendo vedado qualquer consulta à legislação ou doutrinas; 2ª fase peça prática, mais questões dissertativas -, que o propósito central da prova está em testar aptidões técnicas porquanto estritamente voltadas a análises de legislação, conhecimento da jurisprudência mediante questões-problemas, a fim de verificarem que medida os candidatos estão aptos para o exercício profissional no mercado de trabalho.

Na sua essência, o Exame não se propõe ao debate de questões sociais e relacionadas à tessitura e constituição do arcabouço legal que, mutável por natureza, rege a sociedade atual, tais como as desigualdades sociais e a coesão social e o desenvolvimento da democracia e da cidadania. Também não abre espaço para considerar as especificidades de cada contexto ou as diferenciações existentes em níveis locais, institucionais e regionais, na perspectiva pluralista e de equidade de Bertolin (2007).

Tais apontamentos nos levam a inferir que o Exame de Ordem, em seu formato avaliativo, tende a privilegiar os conhecimentos técnicos do futuro profissional, carregando em sua concepção uma qualidade vinculada à visão economicista, de mercado.

Considerações Finais.

Com este trabalho, não tivemos a intenção de fazer juízo de valor sobre a prova da OAB. Ao contrário, compreendemos a importância da função regulatória assumida por esta entidade no contexto de mercadorização da ES no Brasil. O mercado – ou consumidores de profissionais - busca referentes de qualidade capazes de discriminar os diversos ‘tipos de mercadoria’ (formação jurídica) à disposição. E, nessa linha, fez sentido que o resultado de nossa análise aponte para um formato de prova que assume uma visão técnica e ‘operacional’ do profissional.

O que merece atenção, no entanto, é o fato de que outras dimensões da formação profissional e da avaliação, aparentemente, estão relegadas a segundo plano. Ou seja, não parecem ser valorizadas a perspectiva pluralista e de equidade. E ambas parecem fundamentais em uma sociedade tão diversa e plural quanto a brasileira, bem como injusta e desigual, especialmente quando, a análise feita pela entidade diagnosticou que os examinandos provenientes de IES privadas responderam por 93% dos inscritos e 86% dos aprovados entre o VIII e o XVII Exame (OAB, 2016). No entanto, a taxa de aprovação média desses examinandos foi de 18%, muito inferior à verificada no tocante às IES públicas (40%) (OAB, 2016).

Nessa linha, nos parece fundamental que tanto a formação do bacharel em Direito quanto os mecanismos utilizados para averiguar a ‘qualidade’ dos seus conhecimentos para o exercício profissional levem em conta sua capacidade de perceber a importância da pluralidade, do respeito à diversidade, da inclusão social, da democracia, do cidadão, da solidariedade – valores essenciais à construção de uma sociedade pacífica.

Referências

AVILA, Lucas. **Quantidade de Questões por Matéria no Exame OAB**. Disponível em: <https://www.provadaordem.com.br/blog/post/quantidade-de-questoes-por-materia-no-exame-oab/>. Acesso em 30 agosto 2018.

BARBIERI, Aline Fabiane; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A Mercadorização e a Qualidade da Educação Superior Pública no Brasil**: breve discussão a partir das contribuições de Albert Hirschman. In: Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, XXIV, 2016, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Anais..., Maringá, 2016, p. 189-199.

BERTOLIN, Júlio C. G.. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 127-149, Mar. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100007>.

BERTOLIN, Julio César Godoy. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007. Campinas: Sorocaba, SP. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n2/a07v12n2>>. Acesso: 21 abril 2018.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das letras, 2017.

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística 1996**. Brasília: Editora Inep, 1996.

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior: Resumo técnico 2016**. Brasília: Editora Inep, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso 05 de março de 2018.

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística 2018**. Brasília: Editora Inep, 2018.

BURROWS, A., HARVEY, L., & GREEN, D. Concepts of quality in higher education: A review of the literature. **Quality in Higher Education**, (August).1992.

CUNHA, Maria Isabel da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 01 maio 2018.

DIAS SOBRINHO, José. **Acreditação da Educação Superior**. In: Seminário Internacional de Avaliação da Educação Superior, 2008, Brasília.

DIAS SOBRINHO, José. Quase mercado, quase educação, quase qualidade: tendências e tensões na educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e a avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Textos para discussão. Série Documental, Brasília, v. 24, n. 22, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. **O ranking da revista Playboy "melhores faculdades do Brasil" na Educação Superior Brasileira (1981 - 2000)**. 2017. 194 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1149>. Acesso em 20 jun. 2019.

HORA, Paula Matos. Qualidade e regulação nos cursos de Direito: uma análise do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade de Brasília, Brasília.

JACOB, Muriel Amaral; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Os reflexos da qualidade do ensino jurídico pelo Exame da Ordem dos Advogados do Brasil**. Ciências Sociais e Aplicadas em Revista. Cascavel, vol. 13, n. 24, p. 155-173, 2013.

MARTINS, Rosane Magaly. **A educação superior no período pós LDB/1996: democratização e mercadorização no curso de Direito**. 2019. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras – CCEAL, Universidade de Blumenau, Blumenau.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade na educação superior**: reflexões e práticas investigativas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 461 p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs>. Acesso em 25 Ago 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.20, n.43, mai/ago.2009.

OAB. Conselho Federal; Fundação Getúlio Vargas (FGV) **OAB Recomenda**: Educação jurídica de qualidade: garantia constitucional. 5.ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2016. Disponível em <<https://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol3>> Acesso: 18 ago. 2018.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Exame de Ordem em Números**. [S. l.]: Editora FGV Projetos, abr. 2016b. v. 3. Disponível: <https://bit.ly/2TdkUPM>. Acesso em: 10 out. 2018.

OAB. **OAB Recomenda**: instrumento em defesa da educação jurídica brasileira / organizador: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. – 6. ed. – Brasília: OAB, Conselho Federal, 2019. 72 p.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, p.1-15, 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>> Acesso em fev. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>.

SOUSA, José Vieira de. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, Aug. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 fev 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200007>.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na Educação Superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2. Ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772017000200332&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 18 ago. 2018.



O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE/SC¹

Carlos Huller (UNIVILLE)

Jane Mery Richter Voigt (UNIVILLE)

Resumo:

Em observância ao Plano Nacional de Educação, que determina as estratégias da política educacional brasileira, e em especial as diretrizes que tratam da educação em tempo integral, o presente artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre algumas características do currículo de uma escola em tempo integral do município de Joinville-SC. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a análise de documentos, como o Plano Político Pedagógico da instituição, além de informações divulgadas no site da Secretaria Municipal de Educação do município e da Associação de Pais e Professores. Utilizou-se, como metodologia para análise e interpretação dos dados coletados, a análise de conteúdo. Os resultados remetem à importância de um currículo integrado, vinculado às necessidades da comunidade, que atenda a formação integral em tempo integral com objetivo de proporcionar atividades significativas para os estudantes.

Palavras-chave: Currículo; Projeto Político Pedagógico; Tempo integral.

Introdução

Considerando o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as estratégias da política educacional do país, e em especial as diretrizes que tratam da educação em tempo integral, compreende-se que as políticas educacionais para implantação de escolas em tempo integral revelam um grande desafio às escolas de ensino básico das redes públicas do país. Embora algumas ações no sentido de implantação de escolas em tempo integral tenham sido construídas, observa-se, na prática, poucas instituições de ensino com essa oferta educacional.

Uma escola em tempo integral demanda um currículo ainda mais integrado, que para Leite (2012), é um currículo que contempla uma articulação entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos. Por meio de projetos pedagógicos é possível mobilizar diferentes saberes, de forma crítica e criativa. Dessa forma, para a referida autora, o currículo deve ser organizado de outra maneira e a articulação passa a ser uma premissa necessária da atividade pedagógica. Do que se trata não é abandonar as disciplinas, mas proporcionar a integração e articulação do currículo para que faça sentido e promova aprendizagens significativas.

Considerando que há algumas escolas que apresentam um currículo diferenciado na oferta de educação em tempo integral, foi realizada uma pesquisa que busca conhecer as características desse currículo em uma escola da rede municipal de Joinville-SC. Assim, por meio de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, este texto foi organizado com o objetivo de apresentar e refletir sobre algumas características do currículo de uma

¹ Agência Financiadora: Fundo de Apoio à Pesquisa da UNIVILLE.

escola em tempo integral do município de Joinville-SC. A análise considerou as seguintes categorias: aspectos que caracterizam o currículo de uma escola em tempo integral; a organização de saberes para atender as especificidades da comunidade onde a escola está inserida; identificar as características da escola em tempo integral que contribuem para a formação integral do estudante.

Diante dessas considerações, o presente texto foi organizado de forma a explicitar aspectos teóricos sobre o currículo e o ensino em tempo integral, em seguida apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, a análise e discussão dos resultados, bem como as considerações finais.

O currículo e a escola em tempo integral

As políticas públicas, em especial as políticas curriculares, na área da educação estão fortemente ligadas às relações de poder e se constituem num campo de disputas. Em meio a esse cenário, não se pode abrir mão dos interesses da comunidade inserida nas escolas, é preciso atender aos anseios dos agentes pertencentes às escolas e a comunidade as quais são pertencentes.

Mesmo considerando os interesses implicados nas políticas curriculares, a implementação de um currículo não ocorre de forma linear. Essa implementação está envolta por diversos campos de ações, especialmente na escola, são variados agentes e forças que atuam sobre o currículo e o determinam sob diferentes aspectos (SACRISTÁN, 2000). A construção e implementação de um currículo deve envolver a participação direta da comunidade, para que ela, em toda sua diversidade, possa se perceber nesse processo.

[...] a construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade (MORGADO, 2018, p.73).

No sentido de atender o Plano Nacional de Educação que estabelece as diretrizes para as políticas educacionais no país, as escolas precisam impor esforços significativos na formulação de suas propostas curriculares. Fazê-lo sobre a visão do ensino em tempo integral nos parece um desafio ainda maior. A essa tarefa dá-se importância fundamental distinguir o conceito de educação integral e ensino em tempo integral, sobretudo no que se refere a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

De acordo com o documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2013, p. 11), a educação integral é definida como

uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção de um cidadão pleno, autônomo, crítico e participativo.

Essa preocupação, expressa no documento anteriormente mencionado, também é encontrada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O documento traz a ampliação da jornada escolar como alternativa, não como condição para a educação

integral. Percebe-se daí que não há uma relação direta entre a educação integral e o ensino em tempo integral.

Reconhece-se que a construção de um currículo que favoreça a oferta do ensino em tempo integral, sobretudo na escola, aumenta as possibilidades de sucesso no que diz respeito a alcançar a educação integral, além de corrigir uma característica de parte das escolas brasileiras, sobretudo aquelas voltadas a atender as classes econômicas menos favorecidas, que é a de oferecer poucas horas de estudo, em espaços nem sempre favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Cavaliere (2009, p. 51) afirma que “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.” A autora reafirma ainda a importância da escola como instituição capaz de, através da sua capilaridade, chegar a espaços que nenhuma outra instituição parece ser capaz de chegar.

A despeito de todas as críticas, pertinentes ou não, a importância da escola para a sociedade brasileira fica evidente quando se observa que quase todos os programas sociais desenvolvidos por diferentes governos, muitos dos quais vieram a se fundir no atual Programa Bolsa Família, passam por ela. Isso por que sua capilaridade é única entre todas as demais instituições, públicas ou particulares. Mesmo as organizações de comunicação de massa, principalmente cadeias de televisão e rádio, e algumas organizações religiosas, que têm grande alcance em todo o País, não estabelecem com a população a relação orgânica, pessoal e duradoura, tal como o faz a escola. Num país de imenso território, como o Brasil, o Estado se faz presente por meio dela de maneira mais eficaz (CAVALIERE, 2009, p. 56).

Revela-se aí uma relação muito evidente da concepção de escola que se pretende construir e fomentar, com as relações estabelecidas na construção das políticas públicas. A forte relação entre educação e política nos parece inegável. Arroyo (1995, p. 34) afirma que:

Por trás dessa relação, sempre defendida na construção da nova ordem, há uma concepção do social e de sua constituição, há ideias e ideais políticos que não podem ser ignorados, há compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com um modelo de cidadania para as classes inferiores. Essa ênfase no peso político da educação está vinculada a opções políticas e a sistemas de pensamento mais globais que, ao longo de décadas, vêm orientando intelectuais, governantes e educadores em sua prática.

Considerando o peso político da educação, reiteramos que a escola, como espaço formal do aprendizado, figura como instituição pública capaz de reunir extratos da sociedade com características e interesses diversos. Para fazê-lo com competência é fundamental a construção de um projeto educacional que valorize o seu papel político e social da escola, considerando as especificidades do meio em que está inserida. Um pressuposto para essa construção é que:

a escola é uma criação do homem e, assim, uma instituição social na qual se articulam interesses e se desarticulam outros. Nessas contradições é

que ocorrem os movimentos de mudança. Na elaboração de um projeto para a escola, passamos a pensar sobre a sua função social, o seu papel, a sua organização, os seus atores, visando inseri-la num projeto mais amplo ou de transformação social. Torna-se fundamental, então, construir um PPP com a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar (VOIGT, 2018, p. 21).

Com base no que afirma Voigt (2018), o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola só poderá contemplar um currículo que considere as particularidades e intencionalidades locais, se permitir a participação da comunidade escolar nessa construção. Nesse projeto, o currículo deve ser considerado como instrumento transformador da sociedade.

Os aspectos mencionados também se revelam em projetos de escolas em tempo integral, que em diferentes sistemas de ensino, são propostas educacionais ainda muito particulares. Experiências bastante diversas são registradas ao longo do país. Em Joinville/SC, há registros de projetos de escolas rurais em tempo integral com avaliações bastante positivas. Um estudo qualitativo realizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014, p.191) cita a experiência na cidade e Joinville-SC como exitosa: “embora não plenamente avaliada e documentada, principalmente quanto ao aumento ou não da qualidade da educação nas escolas, é avaliada como muito positiva e que tem alcançado os objetivos propostos.”

O mesmo mapeamento de experiências traz escolas do Distrito Federal em que o aluno permanece nove horas na escola, entrando às 9 horas e saindo às 18h.

A educação de Brasília tem como pressuposto a Escola Nova sob a orientação do educador Anísio Teixeira e em seguida do antropólogo Darcy Ribeiro. Este formato de educação acompanhou o período da construção da capital com a intenção de se diferenciar da educação do restante do país (BRASIL, 2014, p.191).

Dentre os inúmeros exemplos de ampliação da jornada escolar, é papel da pesquisa acadêmica investigar desses projetos curriculares, permitindo-se assim identificar fragilidades e sucessos nesses modelos de escola, o que se torna condição importante para fomentar e avaliar políticas educacionais que possam contribuir na consolidação de escolas em tempo integral.

A metodologia da pesquisa: uma investigação documental

O estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa que para Lüdke e André (1986) é aquele que tem seu desenvolvimento em uma situação natural, com inúmeros dados descritivos, em um plano aberto e flexível e busca a realidade de maneira complexa e contextualizada.

Como estudo documental, este trabalho analisou o Projeto Político Pedagógico de uma escola da rede pública municipal de Joinville-SC que oferece o ensino em tempo integral. Os documentos analisados foram: o Projeto Político Pedagógico da escola, além de informações divulgadas no site da Secretaria Municipal de Educação do município de Joinville-SC e no site da Associação de Pais e Professores.

Esse material foi organizado de modo a identificar, de acordo com Lüdke e André (1986), padrões e tendências relevantes nos documentos analisados. A partir da

identificação desses padrões, observamos: os aspectos que caracterizam o currículo dessa escola em tempo integral; a organização de saberes que atende as especificidades da comunidade onde a escola está inserida; as características da escola em tempo integral que contribuem para a formação integral do estudante. Dessa forma, discussão dos subitens a seguir será apresentada com base num diálogo com o referencial teórico dessa pesquisa.

O currículo da escola de tempo integral e a sua relação com a comunidade

A unidade escolar, objeto de estudo deste trabalho, é divulgada pela Secretaria Municipal de Ensino, como um exemplo exitoso de instituição de ensino em tempo integral. De acordo com as informações disponíveis no site da secretaria, a escola, fundada em 1989, atende hoje 310 alunos vindos de todo o município, tem como objetivo atender ao pleno desenvolvimento dos alunos, seu preparo para o exercício da cidadania, continuidade em estudos posteriores e entendimento do mundo do trabalho.

A escola oferece o Ensino Fundamental do sexto ao nono ano em período integral. O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta uma matriz curricular composta por disciplinas como ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. De acordo com o PPP, para atender as particularidades da comunidade onde está inserida, o currículo traz o ensino do idioma alemão.

O currículo contempla disciplinas pertencentes à área técnica para pré-qualificação em Agropecuária, para isso conta com o apoio de um setor do município responsável pelas questões agropecuárias, que disponibiliza os técnicos, o transporte escolar e auxilia na manutenção de equipamentos agrícolas. Essas disciplinas compõem o ensino em tempo integral na instituição, com a proposta de manter um diálogo entre conteúdos teóricos e práticos. Em média são oferecidas 8 horas de atividades diárias na própria unidade escolar. Esse acréscimo de permanência dos alunos no ambiente escolar pode favorecer a realização de práticas curriculares integradas (LEITE, 2012). Nesse caso, é uma articulação curricular entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos. Leite (2012) ressalta ainda que por meio de projetos pedagógicos integrados é possível mobilizar diferentes saberes, de forma crítica e criativa.

Essa possibilidade de integração curricular, pautada na relação do PPP da escola com a comunidade, pode superar, o que Cavaliere (2009, p.58) aponta com preocupação no ensino em tempo integral, uma “excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar”, dando sentido “limitadamente assistencialista” ao projeto de ensino em tempo integral.

Ressaltamos que o currículo, nesse caso de uma escola em tempo integral, não pode ser “como um conjunto de disciplinas e o processo de ensino e aprendizagem como simples transmissão e acumulação de informações” (VOIGT, 2018, p. 25). Para a autora, um projeto educativo sugere uma concepção de currículo voltada diferentes práticas pedagógicas, que mobilizem e envolvam os estudantes em seus processos de aprendizagem. Entendemos que uma escola em tempo integral com as características apresentadas nesse estudo, pode atender a essa concepção.

Projetos de práticas agrícolas, agroindustriais e zootécnicas, entre outros, fortalecem os conteúdos específicos que atendem as características desse currículo de ensino em tempo integral. A construção de um currículo que conversa com as

características dessa comunidade agrícola, reforça a fundamental importância da participação dos agentes participantes desse processo educacional.

A respeito dessa relevância Morgado(2013) defende que o currículo construído na escola deve ser assentido como um “espaço coletivo de compromissos”, com um estímulo à reflexão e participação da sociedade.

Como escola pública, um aspecto observado é forma de acesso à matrícula na instituição de ensino estudada. Como não há vagas suficientes para atender a todos os interessados, existe um processo seletivo. Os interessados em ingressar na instituição submetem-se a um processo de avaliação que passam por atividades práticas do cotidiano da escola, dinâmicas realizadas em diferentes unidades didáticas com atividades orientadas e entrevistas.

Assim, considerando que “o direito à educação é público, subjetivo e, ao longo dos últimos séculos, tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade” (ALVES, 2012, p.131), nem todos os estudantes, tem direito ao ensino integral. Soma-se a isso, o direito de fazê-lo em uma escola reconhecidamente bem estruturada, com um projeto político pedagógico pensado e organizado para e pelos agentes no processo educacional, o que abre oportunidades de discussão quanto a definição dos parâmetros para se realizar as matrículas nessa escola de tempo integral.

Considerações finais

O ensino em tempo integral no país faz parte de uma política educacional prevista no Plano Nacional de Educação e deveria, mais que uma política de governo, se fundamentar como uma política de Estado.

Embora vê-se casos de sucesso em escolas espalhadas pelo Brasil, a capilaridade de projetos como o estudado na escola do município de Joinville-SC, deveria ser mais constante. Com um currículo construído coletivamente, preocupado em se constituir pela e para a comunidade em que está inserido, pode-se identificar uma matriz curricular que atende aos anseios daquela comunidade.

Ainda que o número de vagas seja insuficiente, dada a qualidade da instituição, e que para se ingressar no colégio haja um processo de avaliação, naturalmente excludente, vê-se como única forma possível de se oportunizar, dentro de parâmetros estabelecidos, possibilidade de ingresso na referida escola. Tal situação, reforça a necessidade de se construir políticas públicas que possam contemplar a ampliação de ofertas de escolas em tempo integral.

Referências

ALVES, R. P. Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino. **Em aberto**, Brasília, v.25, n.88, p.125-134, jul./dez. 2012

ARROYO, M. BUFFA, E. NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**, 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescente e jovens aprenderem.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescente e jovens aprenderem.** Brasília, 2014.

CAVALIERI, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, v. 16, n. 1, p. 87-92, 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A.F. & SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade** (orgs.). 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001

MORGADO, J. C. Políticas, contextos e currículo: desafios para o Século XXI. In: MORGADO, J. C., SOUZA, J., MOREIRA, A. F., VIEIRA, A. (orgs). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos.** CIED, Portugal, 2018.

_____. **Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia.** Fórum Currículo, escola e sociedade, 4º Congresso Marista de Educação, Edição Internacional: “Espaços, Tempos e Horizontes na Educação de Infâncias e Juventudes”. São Paulo – Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** São Paulo: Artmed, 2000.

VOIGT, Jane Mery Richter. O projeto político-pedagógico da escola Brasileira e a construção da autonomia curricular: Possibilidades e desafios. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 2, p. 20-33, 2019.



JOVEM, ESTUDANTE E TRABALHADOR: QUEM É O ESTUDANTE DO EMITI

Érica Fernanda Monteiro (FURB)

Celso Kramer (FURB)

Resumo:

O presente trabalho está vinculado ao grupo Saberes de Si, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau e se trata do recorte de uma pesquisa em desenvolvimento. Neste recorde discuto o perfil dos estudantes que integram o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), implantando em Santa Catarina por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação e Instituto Ayrton Senna (IAS). Os dados quantitativos apresentados aqui foram gerados por meio de um questionário socioeconômico aplicado aos estudantes e as informações qualitativas originam-se de grupos focais organizados com adolescentes que frequentam o EMITI. O objetivo deste artigo é compreender quem são os estudantes que fazem parte do projeto desenvolvido em uma escola de Blumenau. O aporte teórico é o material do IAS e estudiosos que discutem juventudes e educação.

Palavras-chave: educação integral em tempo integral; educação; juventudes

Introdução

Desde 2017, uma escola pública estadual de Blumenau desenvolve o projeto de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Na nova proposta estabelecida em parceria entre Secretaria de Educação (SED) e Instituto Ayrton Senna (IAS), inovações pedagógicas citadas como “metodologias integradoras” “[...] investem radicalmente na participação dos estudantes na construção de conhecimentos e na qualificação da mediação e da gestão da aula, do ensino e da aprendizagem pelo professor” (SANCHES, [2017?]a, p. 13).

No projeto os adolescentes permanecem oito horas diárias na escola. Em um cenário de baixa renda das famílias e de incentivo ao consumo e independência financeira entre os adolescentes das camadas populares, este fator pode resultar e migração dos adolescentes, ao longo do Ensino Médio para escolas com um turno de 4 horas, para que possam trabalhar e contribuir na renda familiar e, muitas vezes, arcar com seu sustento.

Buscando compreender quem é o estudante do EMITI, apresentamos aqui um estudo do perfil dos estudantes de uma escola de Blumenau que está no segundo ano de implantação do EMITI. Este estudo é um recorte da pesquisa em desenvolvimento para a dissertação que está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), no grupo Saberes de Si. No desenvolvimento do presente estudo apresenta-se o projeto EMITI seguido da discussão sobre as juventudes e a compreensão de quem é o jovem estudante participante do projeto do EMITI, em Blumenau.

Os dados quantitativos foram gerados por meio de um questionário socioeconômico aplicado a sessenta e oito estudantes do projeto. As informações qualitativas são oriundas de dois grupos focais. Um grupo organizado com estudantes do primeiro ano, e outro com

estudantes do segundo ano, totalizando quatorze participantes. No texto, as citações que se referem aos estudantes estão em itálico com o objetivo de diferenciá-las das demais citações diretas extraídas de livros, apostilas ou documentos.

As discussões se pautam nas Orientações de Plano de Aula (OPA), material desenvolvido pelo IAS e que, no contexto escolar, tem o objetivo de organizar as sequências didáticas e, em aportes teóricos de pesquisadores sobre juventudes e educação como em Márcio Pochmann, François Dubet e José M. Pais, Juarez Dayrell e Paulo Carrano.

O que é o EMITI

Surgido como Projeto de Lei 6840 em 2013, convertido na Medida Provisória 746/16 e em 2017 ratificado como Lei 13.415/17, a Reforma do Ensino Médio promoveu alterações significativas na educação básica brasileira. No âmbito das discussões sobre as reformas do Ensino Médio, em Santa Catarina, por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, estabeleceu-se uma parceria entre governo do estado e Instituto Ayrton Senna viabilizando a implantação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) que, entre os anos de 2017 e 2019, foi implementado em mais de trinta escolas da rede estadual de educação. O EMITI não é o Novo Ensino Médio, mas possui algumas características semelhantes a este, como a extensão da jornada diária de aula, formação por áreas de conhecimento como uma forma diferenciada de educação.

Na visão do IAS a educação deve relacionar-se com a vida dos jovens enquanto estimula aprendizados que dêem sentido aos conteúdos. Por isso a grade curricular do Ensino Médio proposto pelo IAS conta com disciplinas inovadoras, organizadas como projetos. Além dos projetos, o EMITI se diferencia do ensino regular porque promove um planejamento por área de conhecimento, mantém constante avaliação dos professores e organiza encontros anuais para a apresentação dos resultados de ações desenvolvidas nas escolas.

As aulas começam às 07:30 e se estendem até às 17:30. O intervalo de almoço e descanso ocorre das 12:00 horas às 13:30 e é supervisionado por um profissional (orientador de convivência) que permanece com os estudantes. Essa rotina se altera na quinta-feira, dia em que no turno vespertino os alunos são dispensados e o grupo de professores e gestores se reúne com a coordenadora do EMITI da Gerência Regional (GERED) para discutir pautas relativas ao EMITI.

Na organização dos horários os projetos intercalam as aulas “tradicionais”. Nestas cada professor conduz sua disciplina, entretanto, no acompanhamento dos projetos dois ou mais professores orientam os grupos. Como os projetos proporcionam um tempo de interação maior entre os professores e estudantes, um diferencial observado é a estreita relação estabelecida entre os sujeitos, o que resulta numa compreensão muito maior dos educadores sobre a realidade social dos jovens, isso na prática resulta na adequação de assuntos mais pertinentes aos interesses dos jovens e o olhar mais humano dos professores sobre os adolescentes.

Sob a justificativa de que a escola deve se reinventar, adequando-se às novas profissões e desenvolver o potencial dos estudantes para que vivam com autonomia, o EMITI investe nos estudantes para desenvolver as “competências exigidas neste século” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019), nas quais “[...] a aprendizagem não pode ser apenas teórica e o conhecimento deve servir para a resolução de problemas que afetam a vida das pessoas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019).

Todas as ações pedagógicas dos professores são orientadas pelas OPAs.

As OPAs contêm modelos exemplares de aulas, com o objetivo de apresentar aos professores algumas possibilidades de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das competências para o século 21 (trazendo aportes de inovação e de atualização conceitual dos campos disciplinares), por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras (SANCHES, [2017?]c, p. 57)

Seguindo as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o IAS preocupa-se com o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais reconhecidas como princípios da educação integral. A justificativa para a preocupação com o desenvolvimento das competências está nos materiais e explicitada no Caderno de Princípios da Educação Integral:

[...] estudantes que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a lidar melhor com a aprendizagem de conteúdos escolares, sendo tais competências um fator de grande influência em conquistas como o acesso e permanência no mundo do trabalho, maior renda, relacionamentos estáveis, saúde e bem-estar (SANCHES, [2017?]c, p. 12).

Neste modelo, uma série de princípios e ações orientam o currículo para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, sendo este último, massivamente empregado no material, pois faz parte do slogan do projeto: “Você protagonista do seu futuro”.

Juventude, Educação e Trabalho: quem são os jovens que frequentam EMITI em Blumenau

A juventude, embora se constitua por pessoas de uma mesma faixa etária, não constitui um bloco homogêneo, com características dentro de padrões estáveis. Várias são as características singulares, seja de indivíduos, seja de grupos, tribos ou classes sociais, podendo-se, inclusive, falar de juventudes. Para tratar delas considere-se, então, a complexidade que envolve o uso deste conceito. Há, na literatura, uma relação estreita entre os termos “adolescência” e “juventude” que, não raramente, são usadas como sinônimos. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a palavra “juventude” faz referência ao período de transição entre a etapa da infância e da vida adulta. Esse período é caracterizado por diversas mudanças psicológicas, biológicas, sociais e culturais características das sociedades, “[...] sabemos que a experiência de ser jovem pode variar enormemente em todo o mundo, e que, muitas vezes, juventude é uma categoria fluida e mutável” (UNESCO, 2017, s.p), as culturas, etnias e classes sociais em que os jovens estão inseridos implicam diretamente em tais mudanças.

Não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de se olhar essas

juventudes corresponderão, pois, necessariamente, a diferentes teorias (PAIS, 1996, p. 36)

O material do IAS vislumbra o conceito estabelecendo relações de aprendizagem na escola “[...] de modo que os estudantes pratiquem seus conhecimentos e os professores e gestores trabalhem com base em um olhar renovado sobre as juventudes” (SANCHES, [2017?]b, p. 46). Para isso o instituto propõe uma:

[...] concepção diferenciada de juventude como princípio orientador para alcançar o propósito do desenvolvimento da autonomia. É uma concepção que valoriza a promoção do protagonismo juvenil e altera o olhar sobre o jovem como um ‘problema’ (SANCHES, [2017?]c, p. 16).

Por meio dessa “concepção diferenciada” de juventudes, a organização busca “Traduzir uma visão contemporânea de criança e de juventude: dotados de potencial e da liberdade para fazer escolhas” (SANCHES, [2017?]c, p. 20).

Há, no material, a preocupação em “[...] dialogar efetivamente com a juventude múltipla que habita a escola – e não com imagens abstratas, idealizadas ou carregadas de estereótipos sobre a condição juvenil (Ibid, p. 29).

Para superar imagens abstratas e estigmatizadas de juventude o Caderno de Educação Integral estabelece crítica a visão polissêmica do termo “juventude”, que permite que o senso comum o coloque em condição ultrapassada e esvaziada. Na análise do IAS a visão assistencialista não cria condições para a transformação da vida do jovem, a visão orientada pelo preventismo ou neopreventismo focam na visão negativa do jovem, gerando tentativas inócuas de criar medidas que realmete previnam os jovens; a visão ativista compara os jovens de hoje aos de outros tempos, o moldando como apático se comparado aos jovens dos anos de 1960 por exemplo (SANCHES, [2017?]c).

Como solução, a organização prevê o uso do termo no plural, juventudes. O material do IAS justifica seu embasamento com o argumento de Carrano e Dayrell (2013), do Observatório da Juventude da UFMG, segundo o qual, é preciso compreender que os jovens não são um conceito apenas, mas concretos e que, portanto, para compreendê-los é preciso levar em conta as variáveis que interferem na sua produção social.

Na tentativa de estabelecer critérios etários para fins de homogeneização de estudos e composição de dados oficiais relacionados a esta etapa da vida, o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), estabelece que a faixa etária do jovens está compreendida entre 15 e 29 anos. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é justamente essa faixa etária a mais atingida pelo desemprego no país.

Com a relação à faixa mais pobre da juventude, além de liderarem os índices de evasão escolar, desqualificação profissional, envolvimento com drogas e com a criminalidade, os jovens de baixa renda (que precocemente precisam trabalhar) geralmente não conseguem conciliar estudo e trabalho, o que os faz reprovar ou abandonar a escola e se submeter a trabalhos precários e destituídos de melhoria ou ascensão social demonstrando que “[...] as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (DUBET, 2004, p. 542).

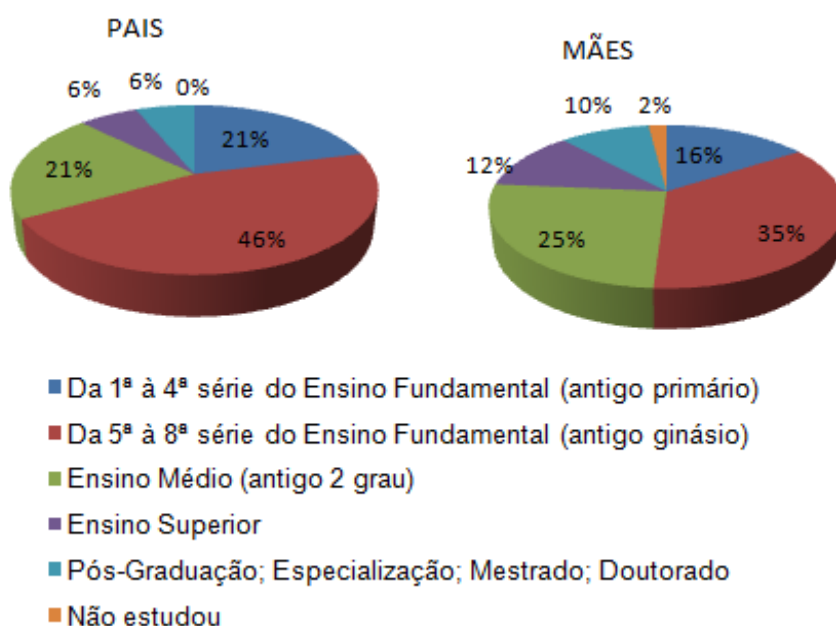
Os dados do IBGE, segundo Pochmann (2004), demonstram que as taxas de escolarização são maiores nas famílias que possuem um rendimento mensal domiciliar per capita maior.

Constata-se, por exemplo, que os jovens filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia no trabalho. (POCHMANN, 2004, p.231).

No EMITI pesquisado, na escola de Blumenau, essa realidade é constatada ao cruzar informações sobre a renda das famílias e a formação dos pais. A renda média familiar de 67% dos jovens é de menos de cinco salários mínimos, destes, 38% das famílias sobrevivem com até três salários mínimos. Este dado é ainda mais relevante ao contrastar com as informações sobre moradia, pois 48% vivem em casas alugadas ou cedidas.

A baixa renda familiar se explica pelo fato de que o nível de instrução da grande maioria dos pais é baixo: 46% dos pais e 35% das mães estudaram apenas até o Ensino Fundamental. Desta maneira, os adolescentes pesquisados já superaram o nível de educação formal dos pais.

Gráfico 1 - ESCOLARIDADE DOS PAIS/ MÃES



Ao analisar as informações sobre a formação dos pais dos estudantes, sua baixa mobilidade social e suas condições de (im)permanência na escola em período integral compreendemos que:

[...] desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los (DUBET, 2004, p. 542).

Mesmo com os avanços sociais ocorridos na última década, as políticas públicas ainda não permitem superar as desigualdades sociais que ainda afetam as trajetórias de milhões de jovens. Essa característica reflete na baixa mobilidade social dos mais pobres. Isto se explica porque a desigualdade de renda gera a desigualdade de oportunidades nas quais os jovens das classes menos abastadas são cada vez mais exigidos de precocemente ingressar no mercado de trabalho, carregando consigo os fardos de trabalhar, estudar, ajudar nas despesas da família e assumir responsabilidades que antecipam a vida adulta. Os dados mostram que esta realidade se concretiza no EMITI.

Para os estudantes do EMITI pesquisados, os termos escola- trabalho são indissociáveis pois a necessidade de trabalhar e contribuir no sustento da casa faz parte da realidade de 18% do grupo. Dos pesquisados 20% assumiram já ter tido alguma experiência no mercado de trabalho formal ou informal e destes, 46% afirmaram já trabalhar antes dos 14 anos o que, de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), configura exploração de mão de obra infantil, uma vez que a restrição está prevista no Art. 60: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1990).

Essa estreita relação entre o estudo e o labor justifica a concepção do ensino médio integral em tempo integral para o IAS. No Caderno de Educação Integral a preocupação entre estudo, profissão e melhora de vida está expressa:

Cabe à escola, portanto, em consonância com a realidade de seus jovens estudantes, constituir um espaço para as juventudes conhecerem as diferentes profissões, refletirem sobre a realidade do mundo do trabalho, suas oportunidades e desafios. Afinal, é preciso lembrar que, para o jovem, trabalho não é apenas meio de garantir renda, é um elemento muito presente no imaginário, como fonte de desejos, preocupações e projeções é, muitas vezes, sinônimo do sonho de “ser alguém na vida”, de conquistar autonomia em relação à família, de abrir novas perspectivas de sociabilidade (SANCHES, [2017?]c, p. 35).

O imperativo de *Ser alguém na vida* é uma apreensão dos jovens da pesquisa. Neste âmbito também muitas dúvidas quanto à escolha da profissão. Mesmo assim, não inibem seu otimismo com o futuro que inclui o ensino superior. “*Eu quero terminar o ensino médio e de faculdade quero fazer medicina veterinária, medicina humana, dança, educação física, biologia, física, química e terminei! Ahh arquitetura!*” (ESTUDANTE 4). Embora otimistas, em suas falas os adolescentes reconhecem que a universidade não é uma garantia de emprego, mas também defendem que não cursar uma graduação eleva as chances de terem que aceitar trabalhos precarizados, cujas remunerações são menores. Conscientes ou não sobre isso, a fala dos estudantes vai de encontro a uma pesquisa desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgada em 2016 e que revelou que o trabalhador graduado recebe mais que o dobro do que aqueles que estudaram até o Ensino Médio, no Brasil (OECD, 2015).

Embora os estudantes participantes da pesquisa acreditem que o EMITI facilite sua entrada no ensino superior, eles convivem com as incertezas, pois há grandes chances de terem que migrar para a escola regular e frequentar o ensino noturno, caso consigam emprego. Mesmo que parte dos estudantes estejam a procura de emprego, algumas motivações os fazem permanecer no projeto, entre as quais a pressão das mães é a mais comum. Dizeres como: “*minha mãe obrigou*” (ESTUDANTE 2), “*não tive escolha*”

”(ESTUDANTE 1), “*eu acho que ela acha que é melhor pra mim por causa dos projetos*” (ESTUDANTE 4), são justificativas frequentes, mas não únicas. Apareceram outros argumentos para estarem no EMITI, tais como “[...] *vim pra cá porque era a única escola que tinha vaga pra mim*” (ESTUDANTE 5), “*Eu não queria mudar de escola. A outra escola ficava há uma hora da minha casa. Daí eu decidi fazer isso aqui pra saber como é que é*” (ESTUDANTE 3). Assim, a distância escola-casa e a curiosidade em relação ao projeto aparecem como justificativas.

Outra justificativa para a permanência no EMITI, surgida nas conversas, fazem menção ao melhor aproveitamento do tempo, torná-lo mais produtivo:

Eu preciso, porque assim, eu preciso mudar sabe. Eu não posso ficar todo dia é deitada na cama e ficar no celular sem fazer alguma coisa, senão não vai mudar nada sabe. Porque assim, ficar em casa sempre sem fazer nada e aqui na escola eu faço alguma coisa, eu faço projeto de pesquisa, eu faço (inaudível)... Então se eu não fizer isso vou ficar sem fazer nada, sem fazer projeto (ESTUDANTE 6).

Essa preocupação com a utilização do tempo talvez seja um reflexo da formação do projeto. O material prega uma sistemática organização da rotina para o aproveitamento máximo deste, como demonstra a Orientação de Plano de Aula (OPA) de Estudos Orientados do primeiro ano:

‘Para quem não sabe aonde ir, qualquer caminho serve’. Viver desse modo é como estar à deriva, sem controle nenhum sobre si mesmo e nem sobre o tempo de que dispõe. Para que seus sonhos e projetos se tornem realidade, é preciso “assumir as rédeas de sua vida”, aprendendo algumas estratégias para tornar o seu dia a dia mais eficiente, valorizando o seu tempo e assumindo atitudes protagonistas para encontrar o SEU caminho (SANCHES et al, [2017?], p.48)

A orientação na organização das atividades e o protagonismo exacerbadamente colocado nas OPAs e difundido nas práticas dos professores são concebidas como um diferencial do projeto do EMITI. Isto, na perspectiva dos jovens, também os coloca em vantagem no competitivo mercado de trabalho, “*se eu for comandar minha equipe eu vou ser protagonista, vou conseguir liderar. Se eu não conseguir, vai ser uma m, vou ser demitida*” (ESTUDANTE 5).

Embora haja o reconhecimento do diferencial do projeto em suas vidas profissionais, permanecer o dia todo na escola faz com que concebam seu dia-dia escolar como “*cansativo, entediante*” (ESTUDANTE 1), “*horripilante*” (ESTUDANTE 2), “*castigo*” (ESTUDANTE 6). Há um misto de sentimentos em suas falas sobre como se sentem no EMITI, aparecendo contrariedades sobre estar ali. Entretanto, ao serem questionados se novamente se matriculariam no EMITI, os estudantes foram unânimes na afirmativa: “*Ah eu gosto porque em casa eu fico mais no quarto, daí na escola eu consigo me expressar mais, converso mais com meus amigos*” (ESTUDANTE 4) ou “*Aqui é mais legal que em casa, porque em casa eu fico no meu quarto e a minha irmã fica no quarto dela*” (ESTUDANTE 7). Isso evidencia que ser jovem é conviver com visões voláteis de sua realidade, o que é uma característica de sua identidade ainda em construção. “Quando falamos em identidade não estamos nos referindo a um Eu interior natural, como se esse

fosse uma capa colocada pela sociedade sobre o núcleo interno inerente” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 122).

Diante das informações apresentadas na pesquisa percebemos que a escola “do século 21” está diante de desafios que se desdobram em múltiplas frentes, desde a instabilidade dos jovens, as precárias condições sociais e econômicas de muitos deles, até a instabilidade do próprio mundo do trabalho na atualidade. O jovem de hoje busca uma escola com sentido, que lhe possibilite, no futuro, um trabalho, mas também lhe propicie expressar-se, conviver com os outros, as diversidades. “É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 125). Talvez o grande desafio do IAS com o projeto EMITI seja promover a superação da privação cultural e negação do acesso a experiências (CARRANO; DAYRELL, 2014) dos jovens de maneira que garanta aos jovens do projeto “[...] possibilidades de vivenciarem a juventude como uma fase de direitos a fim de que possam construir identidades positivas e projetos que afirmem sua dignidade” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p 126).

Considerações Finais

Embora todos tenhamos a impressão de que saibamos o que é, nem sempre é fácil definir juventude. “Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p.110) e a analítica sobre o conceito deve considerar que os jovens são múltiplos e que, portanto, não constituem um grupo homogêneo. Em nosso país a juventude é traduzida como uma etapa da vida que transita entre a adolescência e a fase adulta. Tanto nos materiais do Estado quanto nos materiais do Instituto Ayrton Senna, assinala-se o respeito pela pluralidade do termo: juventudes.

A pesquisa possibilitou compreendermos o universo social dos jovens provenientes de camadas populares que estudam no EMITI. Por meio do diálogo estabelecido nos grupos focais pudemos perceber que a experiência dos estudantes com o projeto faz com que concebam a educação submetida a uma “lógica de mercado” e que sua formação os preparará de maneira diferenciada para o trabalho. Portanto, concebem o projeto e a educação que ele produz como uma oportunidade de mudança, visto que, predominantemente, pertencem às camadas populares.

Ao final do encontro (cerca de quatro horas de conversa) percebeu-se que os jovens do EMITI são múltiplos, críticos, preocupados e otimistas com seus futuros. Percebeu-se ainda que dispõem grande importância à escola e ao projeto na concretização de seus anseios.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 28 de ago. 2019

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez (Orgs.). **O jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: Ministério da Educação; UFPR, 2013.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à Escola** in Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014

DUBET, François. O que é uma escola justa?. Trad. Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Entenda o papel das metodologias e práticas de ensino que apoiam a educação integral.** Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/entenda-o-papel-das-metodologias-e-praticas-de-ensino-que-apoiam-a-educacao-integral.html>. Acesso em 22 de ago. 2019.

OECD. **Education at a Glance: OECD Indicators.** Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>. Acesso em: 28 de ago. 2019.

PAIS, José M. **As correntes teóricas da sociologia da juventude.** In: Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

POCHMANN, Márcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: **Educação e Sociedade** nº 87, Campinas, SP, Vol. 25, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em ago. de 2013.

SANCHES, Cynthia. (coord.). **Metodologias Integradoras.** (Educação integral no ensino médio, v. 5). [S.l.: s.n], [2017?]a. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>. Acesso em 10 abr. 2019.

_____. **Núcleo articulador.** (Educação integral no ensino médio, v. 5). [S.l.: s.n], [2017?]b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>. Acesso em 10 abr. 2019.

_____. (coord.). **Princípios da educação integral.** (Educação integral no ensino médio, v. 5). [S.l.: s.n], [2017?]c. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>. Acesso em 10 abr. 2019.

SANCHES, Cynthia. et al. **Estudos orientados: nós estudantes- 1º ano- 1º semestre.** [S.l.: s.n], [2017?]. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/search?q=projeto%20de%20pesquisa>. Acesso em 10 abr. 2019

UNESCO. **Juventude no Brasil.** 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/youth/>. Acesso em 27 de ago. 2019.



BALANÇO DE PRODUÇÕES: ESTUDANTES TRANSEXUAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR – UMA DISCUSSÃO RECENTE

Flávia Regina Gonçalves Corrêa (UNIVILLE)

Marialva Moog Pinto (UNIVILLE)

Resumo:

O trabalho ora apresentado é um recorte da pesquisa em andamento no Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, intitulada “Políticas de gênero e o direito à educação superior no cotidiano educacional de pessoas transexuais”. O estudo tem como objetivo analisar se as políticas que garantem o direito das pessoas transexuais na Educação Superior estão respeitadas no dia a dia das IES. Este recorte trata-se de um balanço das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES com o intuito de avaliar o que já foi produzido sobre o tema. Foram encontradas um total de 497 pesquisas a partir do descritor “transexuais”, sendo sua maioria nas áreas da saúde e das ciências jurídicas e apenas 34 pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação. No entanto, somente 06 (seis) possuem relação direta com a temática da transexualidade em estudantes da educação superior e destas, somente 01(uma) teve como contexto da pesquisa uma instituição de educação superior de Santa Catarina. Entende-se assim, que a pesquisa proposta no PPGE da Universidade da Região de Joinville é relevante para ampliar os estudos e discussões acerca da transexualidade nas instituições de educação superior de todo o país.

Palavras-Chave: Transexuais; Educação Superior; Balanço de Produções.

Introdução

A pesquisa do Mestrado em Educação intitulada “Políticas de Gênero e o direito à educação superior no cotidiano educacional de pessoas transexuais”, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com parecer número 3.515.666, está vinculada ao projeto guarda-chuva “Políticas em Educação: Desafios para garantir o Direito e a Qualidade Educativa” (EDUQUALI) e ao Grupo de Pesquisa Políticas Avaliativas na Educação (GPOLAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

O recorte aqui apresentado, tem como objetivo avaliar as produções científicas (teses e dissertações) encontradas no catálogo da CAPES de modo a identificar pesquisas que contenham propostas similares, com o intuito de criar referenciais e compreender qual o caminho já percorrido na pesquisa científica sobre esta temática. Segundo Charlot (2006), a educação é uma área de estudo mestiço, que engloba temas e eixos temáticos extremamente diversos. Por este motivo, segundo o autor, é necessário realizar uma busca pela memória da educação, já que “nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação” (p. 17).

A transexualidade está inserida nos estudos de gênero e enquadra-se na sigla LGBTI, utilizada para definição de um grupo considerado minoritário por incluir

sexualidades e gêneros opostos ao padrão normativo (CASTRO, 2016). Este grupo engloba a diversidade sexual de forma geral e, sendo assim, mostra-se presente em diversos documentos que determinam o respeito e o direito à igualdade.

Falar de transexualidade também implica entender o conceito de identidade de gênero, visto que ser transexual significa entender-se do gênero oposto ao biológico. Segundo Butler (2003), a normativa de gênero é constituída socialmente, considerando que homens e mulheres (masculino e feminino) possuem papéis e regras morais construídas ao longo do tempo. Segundo a autora:

a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam existir – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. (BUTLER, 2003, p. 44)

Compreendendo então que as pessoas transexuais “contrariam” as normativas de gênero culturalmente construídas, foram estabelecidas políticas e direitos específicos para esta população que, além de reforçar as premissas básicas de Direitos Humanos e as resoluções que englobam a questão da diversidade, respeitam as particularidades dos transexuais, tais como a transição de gênero, utilização do nome social e a utilização de banheiros de acordo com sua identidade.

Conforme afirma Castro (2016, p. 69), “o Estado Democrático deve se caracterizar pelo equilíbrio entre a vontade da maioria e considerar a minoria, acolhendo-a sempre que possível, desde que este acolhimento não apresente uma ameaça aos valores escolhidos pela maioria”. Sendo assim, e compreendendo a educação como um direito universal do ser humano, torna-se necessário analisar as políticas que garantem o acesso e a vivência educacional às pessoas transexuais, bem como estas políticas se cumprem na prática da instituição de educação superior.

Encontrar, assim, pesquisas que conversem com esta temática, implica o reconhecimento da importância e relevância desta discussão na área de educação, bem como o entendimento de que caminhos estão tomando as pesquisas na área da educação quando relacionadas à identidade de gênero.

Metodologia

Este recorte de pesquisa define-se por seu caráter bibliográfico, de modo a ter como objeto estudos realizados anteriormente, conforme dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Sobre este tipo de pesquisa, também chamado de Estado da Arte, Ferreira (2002) aponta que

(..) parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de

doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Partindo deste pressuposto, um dos objetivos deste trabalho foi compreender em que momento se iniciaram as pesquisas científicas voltadas para a temática da transexualidade e como estas foram se desenvolvendo ao decorrer dos anos. Sendo assim, não foi estabelecido um período específico para buscar estas pesquisas e os descritores utilizados não foram, em um primeiro momento, refinados de modo específico, possibilitando assim a compreensão de todo o processo científico realizado referente ao tema proposto.

Após o entendimento geral das pesquisas realizadas sobre transexualidade, foi possível observar aquelas relacionadas especificamente à área de educação e, posteriormente, as que possuem relação direta com a proposta da pesquisa que vem sendo realizada no PPGE.

Apona também Ferreira (2002), que pesquisas relacionadas ao balanço de produções têm em comum a inquietação dos pesquisadores a respeito de sua pergunta de pesquisa, de modo que visam conhecer o que já foi construído para assim construir algo distinto ou que complementa estes estudos. Desta forma, cabe a esse tipo de estudo realizar uma análise descritiva e de levantamento a respeito dos dados encontrados. A seguir, demonstraremos então os resultados obtidos com o intuito de contextualizá-los com a construção histórica da transexualidade, entendendo assim como se deram os avanços da pesquisa científica a respeito desta temática.

Discussão dos dados

Neste primeiro momento, demonstram-se os dados obtidos de maneira geral, com a utilização do descritor “*transexuais*”, sem a utilização de outros filtros, para que assim fosse possível observar o desenvolvimento do processo científico sobre a referida temática. Tem-se então os seguintes dados:

Tabela 1

Levantamento das produções (Catálogo CAPES) Descritor: “ <i>Transexuais</i> ”	
ANO	QUANTIDADE DE PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA
1997	1
2001	2
2002	1
2003	3
2004	5
2005	3
2006	3
2007	6
2008	8
2009	12
2010	22
2011	17
2012	19
2013	28
2014	39
2015	54

2016	74
2017	90
2018	110

Fonte: Elaboração da autora.

Somando um total de 497 pesquisas encontradas a partir do descritor “*transexuais*”, observa-se um aumento das produções científicas a respeito da temática, especialmente a partir do ano de 2019, quando ultrapassam a marca de dez pesquisas por ano e iniciam então um crescimento significativo até o ano de 2018.

As primeiras pesquisas encontradas tratam de aspectos legais e médicos, num momento em que a transexualidade era ainda considerada como tabu e causava estranheza a uma sociedade, em sua maioria, hétero-normativa. Neste momento, a discussão sobre identidade de gênero, ainda obscura, tratava basicamente da cirurgia de ressignificação de gênero, na época chamada de “cirurgia de mudança de sexo”. É justamente em 1997, quando surge a primeira dissertação a respeito do tema, que o Conselho Federal de Medicina regulariza esse tipo de cirurgia no Brasil.

A partir de 2008, é implantado no Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, momento em que o governo brasileiro decide fornecer o direito às pessoas transexuais de realizarem a cirurgia e todo o acompanhamento do processo de transição de maneira gratuita pelo sistema de saúde pública. Em 2009 também é criada a Rede Trans Brasil, um comitê específico para tratativa e suporte de travestis e transexuais. Estes dados podem então ter relação direta com o aumento significativo das pesquisas a respeito da transexualidade a partir de 2009, conforme os dados apontados pela tabela acima.

Segundo Araújo (2000), o processo de transição e a cirurgia de ressignificação de gênero garantem o direito ao esquecimento de sua condição anterior aos sujeitos transexuais, o que está relacionado ao direito à felicidade, conforme o proposto pela declaração de direitos humanos da ONU, de 1948. Porém, entende-se que a cirurgia é apenas uma das garantias para que pessoas transexuais sintam-se de fato incluídas e reconhecidas pela sua identidade de gênero dentro da sociedade. Muitas das pesquisas encontradas tratam justamente dos direitos das pessoas transexuais em seus mais diversos âmbitos.

Neste momento, foi realizado um filtro entre as 497 pesquisas, considerado aquelas que, a partir de 2009, obtivessem qualquer relação em suas informações iniciais, com a pesquisa proposta inicialmente em nosso PPGE. Foram então selecionadas 58 pesquisas, de áreas diversas, que de certa forma poderiam ser relevantes aos nossos estudos. Na tabela abaixo, segue a divisão por área de estudo:

Tabela 2

Levantamento das produções (Catálogo CAPES)	
Descritor: “<i>Transexuais</i>”	
ÁREA DA PESQUISA	QUANTIDADE ENCONTRADA
Saúde	1
Direito	14
Ciências Sociais	10
Psicologia	5
Educação	26
Outros	2

Fonte: Elaboração da autora.

É importante considerar que mesmo as pesquisas de outras áreas, que não específicas da área do Direito, trazem em suas temáticas a discussão dos direitos dos sujeitos transexuais, seja em relação à utilização do nome social - decreto que foi sancionado em 2016 – ou em outros âmbitos da vida sujeito, desde relações afetivas, emocionais ou institucionais.

Os estudos realizados em programas de pós-graduação em educação (mestrado e doutorado) dividem-se também em temáticas diversas, conforme nova tabela:

Tabela 3

Levantamento das produções (Catálogo CAPES) Descritor: “Transexuais”	
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	QUANTIDADE ENCONTRADA
Educação Básica e Ens. Médio	14
Educação Superior	2
Professores trans	4
Outros	6

Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se que grande parte das pesquisas com a temática da transexualidade realizadas em programas de pós-graduação em educação estão relacionadas à educação básica e ensino médio, sendo que os objetos de estudo tratam, em sua maioria, da dificuldade em tratar esta temática dentro do ambiente escolar e discutem tanto aspectos relacionados ao posicionamento da gestão e corpo de professores, como questões de currículo e a vivências trans dentro do ambiente escolar.

As produções científicas especificamente direcionadas à análise da temática na educação superior reduzem-se a duas pesquisas. Estas, porém, possuem relação direta à nossa proposta de pesquisa e juntam-se a outras, de outras áreas do conhecimento, que também dialogam de maneira significativa com nosso estudo. Na tabela abaixo, foram então selecionadas as pesquisas, entre todas as pesquisadas e não apenas de programas em Educação, que mais relacionam-se com nossa temática.

Tabela 4

Levantamento das produções (Catálogo CAPES) Descritor: “Transexuais”				
TÍTULO DA PESQUISA	PROGRAMA	ANO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico	Mestrado em Educação	2018	Adriana Lohanna dos Santos	Universidade Federal de Sergipe
Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior	Mestrado em Educação	2017	Fausto Delphino Scote	Universidade Federal de São Carlos
Subjetividades em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em	Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas	2017	Crishna Mirella de Andrade Corrêa	Universidade Federal de Santa Catarina

duas universidades públicas do sul do Brasil				
Trajatória, permanência e afiliação de estudantes LGBTs na UFRB: a transformação do estigma em orgulho	Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	2017	Elder Luan dos Santos Silva	Universidade Federal da Bahia
Entre - lugares do nome social e do uso autorreferido dos banheiros: um itinerário de assujeitamentos e resistências na Universidade Federal do Tocantins	Mestrado em Serviço Social	2018	Milena Carlos de Lacerda	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Identidade de gênero e reconhecimento: o registro do nome social no meio acadêmico (um estudo de caso na UFES)	Mestrado em Gestão Pública	2017	Carlos Alberto Butkovisky Junior	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaboração da autora.

As pesquisas destacadas, todas de cunho qualitativo, tiveram como principais resultados a percepção de que é necessário a ampliação de políticas públicas em educação que atuem em prol da permanência de estudantes transexuais na educação superior, visto que nas narrativas dos estudantes foram encontradas diversas dificuldades e estratégias de enfrentamento para questões de preconceito, violência e silenciamento de suas identidades de gênero. Percebeu-se também que alguns dos estudantes entrevistados pelos pesquisadores buscam suporte em grupos e coletivos criados por outros estudantes em prol de gerar referenciais identitários e o debate sobre suas vivências.

Considerações Finais

A partir do balanço de produções realizado percebe-se que ainda é pequeno o número de pesquisas realizadas com foco nos estudantes transexuais da educação superior. Olhando sob o aspecto geográfico, torna-se ainda menor o número de pesquisas que abarcam instituições de ensino superior no sul do Brasil e no estado de Santa Catarina.

As pesquisas encontradas dentro da temática proposta foram de extrema relevância para nosso estudo, pois mesmo que, em sua maioria, não tenham sido realizadas em programas de pós-graduação em educação, possuem relação direta com nossa proposta de pesquisa.

Ainda assim, faz-se necessário ampliar as discussões e produções científicas sobre sujeitos transexuais na educação superior que compreendam também as políticas públicas relacionadas ao tema e que demonstrem como, de fato, tais políticas são cumpridas dentro do cotidiano educacional destes estudantes. Esta é a proposta de nossa pesquisa e, considerando o resultado obtido no balanço de produções, será possível fazer essa relação entre direito e educação, obtendo assim resultados significativos para a área de políticas educacionais.

Referências

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional do transexual**. São Paulo, Saraiva, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

CASTRO, Cristina Veloso de. **As garantias constitucionais das pessoas transexuais**. 1ª ed. Boreal Editora, 2016.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, s/l, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> Acesso em 05.09.2019

CORRÊA, Crishna Mirella de Andrade. **Subjetividades em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do sul do Brasil**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5174476 Acesso em 05.09.2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em 05.09.2019

JUNIOR, Carlos Alberto Butkovisky. **Identidade de gênero e reconhecimento: o registro do nome social no meio acadêmico (um estudo de caso na UFES)**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5074017 Acesso em 05.09.2019

LACERDA, Milena Carlos de. **Entre - lugares do nome social e do uso autorreferido dos banheiros: um itinerário de assujeitamentos e resistências na Universidade Federal do Tocantins**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6345901 Acesso em 05.09.2019.

SANTOS, Adriana Lohanna. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico**. Universidade Federal de Sergipe, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6341190 Acesso em 05.09.2019.

SCOTE, Fausto Delphino. **Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior**. Universidade Federal de São Carlos, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039245 Acesso em 05.09.2019

SILVA, Elder Luan da. **Trajetória, permanência e afiliação de estudantes LGBTs na UFRB: a transformação do estigma em orgulho**. Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5632641 Acesso em 05.09.2019



ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Rudnei Joaquim Martins (UNIVALI)

Resumo:

Este artigo, apresenta as possibilidades do uso da arqueologia fulcoulitiana em pesquisa documental utilizado em políticas educacionais. A metodologia de pesquisa é inspirada na obra “Arqueologia do saber” de 1969, onde Michel Foucault (1926-1984), descreve como os discursos dos textos podem ser desvendados afim de encontrar os movimentos secretos do pensamento das coisas ditas (FOUCAULT, (2015). A “escavação” arqueológica nos documentos em busca dos enunciados que formam o(s) discurso(s) relacionado(s) ao objeto de pesquisa, permite a descoberta de novos documentos relacionados a pesquisa. Destacamos, a importância do o pesquisador estar aberto ao inesperado, pois existe a possibilidade de descobertas ao agrupar os enunciados encontrados. Na análise dos enunciados, Foucault (2015) aponta quatro direções possíveis de descrição: referencial, posição do sujeito, domínio associado e materialidade. Essas funções enunciativas permite estabelecer as condições de possibilidade que levaram o(s) discurso(s) do(s) documento(s) a possibilidade da reescrita da história passada, explicar os fatos e problematizar determinada corrente epistemológica.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Arqueologia; Enunciado.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de contribuir no estudo das pesquisas documentais, com inspiração na análise arqueológica fulcoulitiana aplicada em políticas educacionais.

A pesquisa qualitativa documental, inspirada na arqueologia fulcoulitiana, busca “escavar” os documentos relacionados ao objeto de pesquisa, que *a priori*, o pesquisador descobre achados durante o mapeamento dos documentos. Os pesquisadores que optam por esse modelo de pesquisa, transitam pelo o que o Foucault (2015) apresenta como uma construção de uma teoria geral das produções, a arqueologia, que analisa as regras e as características das diferentes práticas discursivas, onde é possível encontrar uma “teoria envolvente”.

Sendo assim, a arqueologia possibilita revelar os arquivos, as formações discursivas, as positivities, os enunciados e as suas condições de formação, com a possibilidade de produzir conhecimento, compreender ou defender pontos de vista e apresentar as múltiplas realidades das relações humanas como também seus significados (FOUCAULT, 2015).

Dessa forma, gerando descobertas e interações, entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa.

Afinal, seria possível que arqueologia não fizesse nada além de representar o papel de um instrumento que permite articular, de maneira menos precisa do que no passado, análise das formações sociais e as descrições epistemológicas; ou que permite unir uma análise das posições

do sujeito há uma teoria da história das ciências; o que permite situar o lugar de entre cruzamento entre uma teoria geral da produção é uma análise gerativa dos enunciados (FOUCAULT, 2015, p. 250)

Sendo assim, em uma pesquisa documental com a análise arqueológica fulcoulitiana mais especificamente, caracteriza-se pelo uso de documentos que possibilitam extrair e resgatar informações dos enunciados relacionados a discursos, neste contidos em documentos. Esses enunciados, inseridos em um contexto histórico, social e cultural, podem ser utilizados em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Isso porque, os documentos são artefatos, compostos por textos que possuem um conjunto de informações que possibilitam ser “escavados” e problematizados.

A pesquisa documental, quando realizada em políticas educacionais, pode-se basear em documentos que sejam de domínio público, onde o pesquisador constrói um *corpus* para a pesquisa, realizando a busca dos documentos em bibliotecas ou arquivos institucionais, como também, os documentos podem ser através da rede de internet em *sites* governamentais. Os documentos podem ser: leis, projetos de leis, decretos, normativas, planos, entre outros, conforme o objeto da pesquisa.

Outro fator importante é atentar-se para a delimitação da pesquisa, que pode ser realizada através de um recorte temporal pré-estabelecido, pois dessa forma facilita a busca e o controle do volume dos documentos levantados para análise. Cellard (2008, p. 295), afirma que “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”, permitindo reconstruir um passado distante ou recente da atividade humana, sendo testemunho das atividades ocorridas, permitindo, inclusive, adicionar a dimensão temporal à social”. Sendo assim, a análise documental favorece, inclusive a observação dos processos de evolução, tanto do objeto de pesquisa como também dos sujeitos que falam e seus discursos, dos comportamentos, dos conceitos e dos saberes envolvidos na elaboração dos documentos.

Ao construir um *corpus* satisfatório, esgotando todas as informações que possam contribuir com a pesquisa, a preparação dos documentos para análise é de fundamental importância. Isso porque, possibilita superar obstáculos e armadilhas que possam ocorrer. Nesse aspecto, é preciso

[...] localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. [...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8).

Ao apresentar os documentos para análise arqueológica, uma das possibilidades é a busca dos enunciados dos textos que se materializam em políticas de Estado. Isso porque, tais políticas formaram os discursos políticos e vice-versa. Sendo assim, busca-se por meio dos documentos, observar quais condições históricas possam dizer alguma coisa a respeito do processo de elaboração e os contextos das produções discursivas dos documentos. Nos contextos de produção dos documentos, existe a possibilidade de

analisar as relações de semelhança ou de vizinhança, de proximidade ou afastamento e até mesmo de continuidades ou descontinuidades existentes no(s) documento(s).

Foucault (2010, p. 70) considera que uma lei, por exemplo, “[...] é concebida como a expressão de uma vontade coletiva que manifesta a parte do direito que os indivíduos aceitaram ceder e a parte que querem reservar”. Por conseguinte, leis e documentos legais configuram-se tanto a expressão da vontade coletiva da população, mas também uma forma de regulação exercida pelo poder público, representado pelo Estado.

Essa regulação apresenta uma complexa relação de disputas, acordos, colisões e de embates e relações de poder, entre o Estado e a população, materializadas nos documentos e em seus textos, compostos por enunciados que formaram discursos. Os discursos, no sentido foucaultiano, representam uma dimensão na análise de políticas educacionais, pois possibilita estudar práticas socialmente reguladas, legitimadas e as quais configuram-se relações de saber e de poder (FOUCAULT, 2010).

Para Foucault (2016), o poder não é uma unidade, ele não é um objeto natural ou uma coisa palpável; ele é uma prática social e é constituído historicamente. Segundo o autor, o poder possui uma mecânica que se expande pela sociedade, assumindo várias formas, em técnicas de dominação e com isso penetrando na vida cotidiana da sociedade e no próprio corpo social, denominado por Foucault de “microfísica do poder”.

Para Foucault (2010), o poder não está somente no Estado, mesmo que este seja a uma representação do poder, ele pode ser exercido em níveis e pontos diferentes de uma rede social, nem sempre negativo, mesmo que exclua, reprima, censura mascare ou esconda. Contudo, ele produz regimes de verdade com o objetivo de disciplinar e docilizar.

Para Foucault (2015), são nos diferentes tipos de discursos que se podem reconhecer as posições e as funções que os objetos ocupam, pois, no texto, existem unidades que estabelecem relações, chamadas de “formação discursiva”, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Essa “formação discursiva” possui uma singularidade, possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade. E, é nessa regularidade que se pode atingir, pela análise dos enunciados, a constituição da formação discursiva. Pois, o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas também uma história que pode ser explicada, analisada e problematizada.

Sendo assim, uma questão importante é o contexto em que as políticas são debatidas, votadas, publicadas e implementadas. Através dessa lente teórica de pesquisa, pode-se entender que o “contexto” como sendo a possibilidade de descrever, com a maior profundidade possível, as relações contidas nos discursos através da busca dos seus enunciados e como esses podem influenciar as ações na prática.

Pesquisas documentais realizadas por Ferreira (2019); Medeiros (2018); Silva (2018) e Casanova (2017), são exemplos de utilização da arqueologia de inspiração foucaultiana como metodologia de análise documental. Segundo Veiga-Neto (2003), as obras de Michel Foucault podem ser dividida em três fases cronológicas e metodológicas, a arqueológica, a genealógica e a ética. Porém, é em “A arqueologia do saber” que o autor deixa claro como a arqueologia possibilita encontrar as condições de possibilidade para os estudos em ciências humanas e sociais.

Dessa forma, a arqueologia “[...] não tenta tratar como simultâneo o que se dá como sucessivo; não tenta imobilizar o tempo e substituir seu fluxo de acontecimentos por correlações de que delineiam uma figura imóvel (FOUCAULT, 2015, p. 205). Ela faz sim, surgir as diversas formas discursivas que sucessivamente se articulam e se acumulam distantes de uma cronologia dos acontecimentos.

Essa abordagem não linear dos acontecimentos, Foucault já desenvolveu na obra “As palavras e as coisas” de 1966, onde o conceito de “epistêmê” se manifesta com fundamental importância. Porém é na obra “Arqueologia do saber” de 1969, que o autor apresenta um método analítico utilizado em seus trabalhos anteriores e que neste artigo apresentamos como possibilidade do seu uso na pesquisa documental.

Apesar de Michael Foucault (1926-1984), não se inserir como um autor de abordagem pós-estruturalista ou pós-modernista, rejeitando sempre qualquer rótulo nesse sentido, o autor classificava seu trabalho como uma história crítica da modernidade. Sendo assim, seus escritos podem auxiliar na problematização de temas relacionados as pesquisas em políticas públicas educacionais.

O método arqueológico foucaultiana

Foucault (2015, p.165), define a arqueologia como “[...] descer no sentido da corrente e, uma vez percorrido o domínio das formações discursivas e dos enunciados, uma vez esboçada sua teoria geral, correr para os domínios possíveis de aplicação”. Ao iniciar esse movimento, pode-se demarcar nos escavados os enunciados que definem o objeto de pesquisa. dessa forma pode-se estabelecer suas intencionalidades, circunstâncias e aos interesses que estavam presentes no processo de elaboração dos documentos.

Nesse processo de escavação documental, a pesquisa “[...] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2015, p. 169). E, são essas regras que possibilitam localizar e analisar os enunciados contidos nos textos, a fim de identificar relações, fluxos em uma determinada episteme.

Como afirma Lessard, (2016), é nos textos que se escondem um subtexto que podem ser contextualizados e problematizados, para desvelar e compreender suas tensões, conflitos e ambiguidades.

O leitor é, assim, um agente ativo que se torna o autor do texto, na medida que não se pode haver significado definido ou estável do sentido de um texto que seria estabelecido por correspondência entre linguagem e o mundo. Em vez disso, o sentido resultado da linguagem, da qual somos prisioneiros. No entanto, a linguagem pode ser esclarecida por um trabalho constante retomando no texto. Nas Ciências Sociais a desconstrução é utilizada para revelar os valores e interesses ocultos sobre a superfície da ciência e da política. (LESSARD, 2016, p. 97).

Sendo assim, Foucault (2015) ao invés de fechar-se em uma única unidade, demonstra que em uma abordagem epistemológica, se pode encontrar em um período histórico, uma dispersão discursiva de determinados discursos que, *a priori*, podem produzir verdades. Sendo assim, é importante ater-se como o autor apresenta a epistêmê, como sendo

[...] o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens

à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre as figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam as práticas discursivas vizinhas mas distintas (FOUCAULT, 2015, p. 231).

Dessa forma, epistêmê para Foucault (2015) não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade mais soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades dos seus enunciados e de suas formações discursivas.

Esse espaço de constituição do pensamento, como história da verdade, Foucault (2015) apresenta a arqueologia como uma investigação histórica sobre as condições de possibilidade, onde um determinado saber, dado a um determinado discurso, tenha a pretensão à veracidade. A esse “jogos de verdade” Foucault apresenta como uma investigação epistemológica.

Isso porque, a arqueologia é histórica sem ser cronológica, não é imobilizada ao tempo, não é linear e nem forma uma figura imóvel.

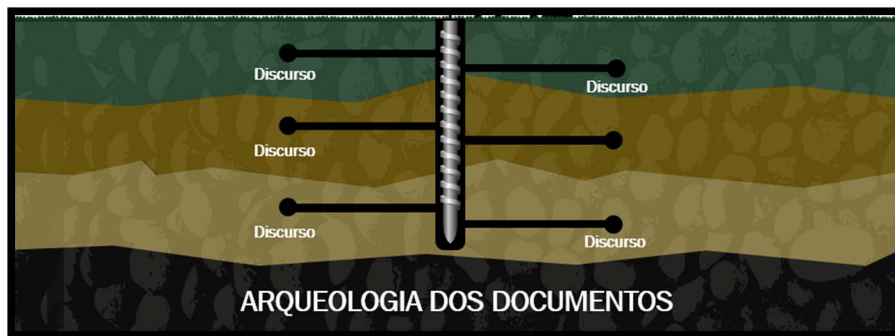
Ela substituiu esses temas por análises que fazem aparecer, ao mesmo tempo, as diversas formas de sucessão que se superpõem nos discursos (e por formas não se deve entender simplesmente os ritmos ou as causas, mas as próprias séries) e a maneira pela qual se articulam as sucessões assim especificadas (FOUCAULT, 2015, p.205).

Foucault (2015), descreve o método arqueológico como sendo o abandono da história das ideias, recusando a sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, na tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que foi dito. Dessa forma, o método arqueológico procura estabelecer a constituição dos saberes formados pelos enunciados que formam verdades discursivas a respeito de um tema, na busca de responder “como” os saberes aparecem e se transformam.

O método arqueológico quando aplicado na pesquisa documental é o escavar os documentos para clarificar os seus enunciados, e em seguida, buscar de uma explicação para o entendimento do porquê, determinado enunciado, se tornou mais prevalente do que outro nas inter-relações discursivas (MACHADO, 2016; FOUCAULT, 2015).

Veiga-Neto (2003, p. 54) estudioso das obras de Foucault, apresenta a arqueologia a possibilidade de “[...] escavar verticalmente as camadas de discursos já pronunciados [...] a fim de que esse método traga à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos, dando-se relevo às partes” (FIGURA 1).

Figura 1: Método arqueológico.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos objetivos da pesquisa.

Machado (2016, p. 12), define a arqueologia de Michael Foucault como a reescrita do que já foi escrito, ou seja, uma descrição sistemática de um discurso-objeto, ela “[...] reflete sobre as precedentes análises históricas com o objetivo não só de explicar ou sistematizar, mas sobretudo clarificar ou aperfeiçoar os princípios formulados com base nas próprias exigências das pesquisas [...]”. Sendo assim, a arqueologia busca olhar na análise da história, os fragmentos dos textos que de certa forma passaram despercebidos ou omitidos.

Sendo assim, Foucault (2015), indica quatro princípios relacionados à análise arqueológica:

- i) A arqueologia trata o discurso da forma que é apresentado;
- ii) Na verdade a arqueologia preocupa-se em definir os discursos em sua especificidade, mostrando o sentido do jogo e as regras que utiliza;
- iii) A arqueologia busca definir os tipos e as regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais e que às vezes as comandam inteiramente o discurso, dominando tudo sem que nada lhes escape;
- iv) Finalmente, a arqueologia busca reescrever o que foi dito e descrever de forma sistemática um discurso-objeto.

A arqueologia analisa as práticas discursivas que são elaboradas e que enunciam verdades sobre o homem e a sociedade, com o objetivo de auxiliar a elucidação dos pensamentos e das verdades. Sendo assim, a arqueologia procura estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, buscando responder “como” os saberes surgem e se transformam.

Definindo o enunciado

Foucault (2015) apresenta o enunciado como sendo a unidade elementar do discurso, mesmo que ele não se apresente com uma presença proposicional definida ou até mesmo aparentemente distinto. O autor considera que o enunciado pode obedecer a um único e mesmo conjunto de relações entre elementos que possibilita uma variedade de modelos concretos no tempo e no espaço.

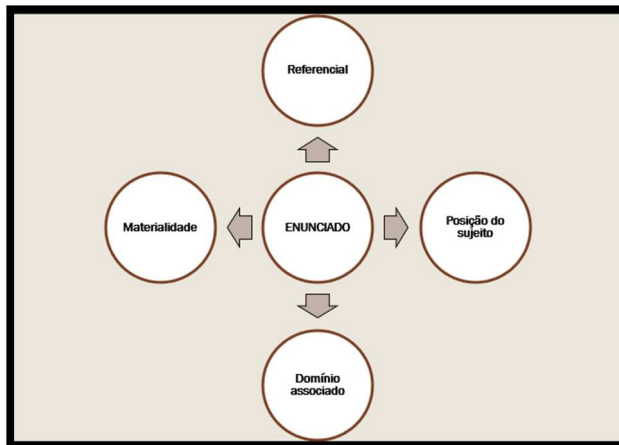
Esses conjuntos de enunciados, lançados através do tempo nos documentos, muitas vezes podem ser sutis ou não, enigmáticos ou até mesmo próximos e podem causar tanto indiferença quanto estranhamento. Porém, muitas vezes são naturalizados e aceitos, e de certa forma até generalizados.

Para Foucault (2015) as relações discursivas não são internas ao discurso, estabelecidas entre o conceito das palavras, das frases e da exterioridade dos discursos, elas possibilitam que os objetos formem um “[...] feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, explicá-los etc.” (FOUCAULT, 2015, p 56). Pois não é a língua utilizada no discurso que estabelece as relações, más o próprio discurso enquanto prática discursiva que dão superfícies e formas ao discurso.

Sendo assim, o enunciado é um tema central na análise do discurso, pois pode ser considerado não como uma manifestação psicológica de um pensamento interno da pessoa que fala, mas sim, outras formas que vão além da verbalização, ele possibilita que algo exista. Nesse sentido, o enunciado pode ser “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição” (FOUCAULT, 2015, p. 147). Sob esse olhar, os enunciados unificam e marcam o que pode ser considerado verdades, em um determinado tempo e lugar.

Essa afirmação é corroborada por Fischer (2003, p. 373) ao descrever os enunciados como “[...] algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar”. Sendo assim, para a análise da função enunciativa de um enunciado, Foucault (2015) aponta quatro direções de descrição (FIGURA 2):

FIGURA 2: Funções enunciativas segundo Foucault (2015).



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos objetivos da pesquisa.

i) **Referencial:** um enunciado sempre está relacionado a alguma coisa, chamado por Foucault de correlato do enunciado, definido como “[...] um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas [...]” (FOUCAULT 2015, p.110). Sendo assim, o enunciado está ligado a um referencial que não é de coisas, de fatos, de realidades, mas de leis de possibilidades;

ii) **Posição do sujeito:** a relação entre o sujeito e o enunciado possui uma função vazia, que pode “[...] ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 113). Sendo assim, ao descrever

um enunciado, é importante apontar a posição ocupada pelos indivíduos que anunciam o que é dito no enunciado, descrevendo a posição que pode e deve ocupar para ser o sujeito do enunciado.

iii) **Domínio associado:** é a função de existência “[...] faz do enunciado algo diferente e mais que um simples agregado de signos que precisaria, para existir, apenas de um suporte material – superfície de inscrição, substância sonora, matéria moldável, incisão vazia de um traço” (FOUCAULT, 2015, p. 116), fazendo com que uma frase ou uma série de signos que permite ao enunciado ter um contexto determinado, ser representativo.

iv) **Materialidade:** é ter a existência material, “[...] um enunciado pode ser o mesmo, manuscrito em folha de papel, ou publicado em um livro; pode ser o mesmo pronunciado oralmente, impresso em um cartaz, reproduzido por um gravador [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 125), ou seja, um possui o status de coisa ou de objeto que pode ser modificável e sempre suscetível de ser posto em questão. O regime de materialidade de um enunciado [...] é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades litadas e perecíveis” (FOUCAULT, 2015, p. 126).

Dessa forma, o que interessa na análise dos enunciados proposta por Foucault (2015) e sistematizado Fischer (2003), é que a função do enunciado é ser um referencial e possuir uma materialidade específica, demarcando a posição do(s) sujeito(s) e dando razão a sua existência. Isso porque, o referencial está relacionado às condições de possibilidades que definem as regras da existência do próprio enunciado.

Considerações finais

Esse percurso teórico, visou auxiliar a investigação científica, em uma determinada história epistemológica onde o(os) contexto(s) influenciam as verdades que são ditas e documentadas nas políticas educacionais. Essa demarcação temporal possibilita escavar, ou seja, realizar a procura de documentos em um espaço de tempo, afim de encontrar os rastros deixados nos processos de elaboração dos enunciados que formam discursos nos documentos.

Ao problematizar um tema relacionado a política educacional, busca-se encontrar nos documentos, selecionar os enunciados contidos nos textos que dão a possibilidades para a sua existência na prática, tendo em vista que o documento pode ser considerado a manifestação de um saber que é repetido e transmitido.

Nele pode-se encontrar as quatro da funções enunciativas, o referente, as posições que podem ser ocupadas pelos sujeitos, a materialidade e a possibilidade de existência capaz de formar unidades possíveis de serem analisadas.

Como os enunciados podem ser diferentes em sua forma e dispersos no tempo e no espaço, eles formam um conjunto ao se referirem a um único e mesmo objeto. Dessa forma eles podem apresentar uma identidade e um tema específico. Dessa forma, buscamos encontrar nesses enunciados não somente um conjunto de elementos significantes, de signos, que remetem a conteúdos ou a representações, mas também práticas que foram sistematicamente elaboradas, chegando inclusive em dispositivos de controle.

Foucault (2015, p. 60, grifo do autor) afirma que “[...] os discursos como feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à linguagem ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer

aparecer e que é preciso descrever”. Com isso, ao realizar a análise arqueológica documental, torna possível descrever as regras que indicam uma a formação discursiva.

Com o intuito de estudar quais são as influências, as ações e as consequências que determinada política desempenha na área educacional, apresentamos aqui as possibilidade que a análise arqueológica, inspirado na obra de Michael Foucault, possa contribuir para a problematização dos enunciados das políticas educacionais.

Referências

CASANOVA, L. V. **As relações escolas-famílias e a construção de um ideário**. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-3v16.

FERREIRA, M. A. B. **Base nacional comum curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jan. 2003. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>>. Acesso em: 05 set. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2010.

LESSARD, C. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MACHADO, R. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MEDEIROS, D. G. **O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, Fernanda Andressa da Cruz. **Reflexões sobre currículo das crianças de 0 a 3 anos: o que é e o que propomos**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE BARREIRAS A PARTIR DA CONCEPÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt (FURB)

Prof. Dr. Stela Maria Meneghel (FURB)

Resumo:

O presente trabalho de abordagem qualitativa e bibliográfica, tem por objetivo principal caracterizar a importância da percepção do conceito de barreiras para inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação. Tem por objetivos específicos: i. Situar historicamente o surgimento do conceito de barreiras ii. Identificar as concepções acerca da deficiência e suas influências na construção desse conceito; e iii. Caracterizar sua tipologia relacionando com a educação. A história da deficiência vem sendo permeada por concepções sobre barreiras, cuja construção do conceito foi constituída em meio a uma perspectiva que compreende que as limitações à inclusão de PCDs estão nas estruturas sociais inadequadas a diversidade humana, não nas pessoas. Para tanto, toma por referência estudos de (DINIZ, 2007); para contextualizar historicamente a construção histórica do conceito de barreiras; (GAUDENZI; ORTEGA, 2016) para descrever as concepções acerca da deficiência; e (SASSAKI, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, para tipificar as barreiras e recursos, materiais e estratégias para sua superação. Ao final, apontamos para a importância da percepção sobre o conceito e a tipificação de barreiras para inclusão na educação para que, por meio do seu reconhecimento, seja possível pensar formas de minimizar, eliminar ou superar as barreiras das estruturas sociais.

Palavras-chave: Concepções da deficiência; Concepção Social; Barreiras na Educação.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência (PCDs) tem sido marcada fortemente pela exclusão social, nas mais diversas esferas (DINIZ, 2007; FIGUEIRA, 2011; MAZZOTTA, 2011). Este processo de exclusão, segundo Sawaia (2011) é multifacetado e envolve as esferas materiais, políticas, relacionais e subjetivas. A esfera material se manifesta na sociedade, pela falta de possibilidade da convivência em igualdade do condições, como por exemplo, pelas inadequações arquitetônicas e urbanísticas; a política, pela não efetivação das políticas públicas para PCDs; as relacionais, por conta do preconceito e as subjetivas, que são inerentes a cada indivíduo. Esse processo pode ser caracterizado como dialético, e sutil, envolvendo o indivíduo e as suas relações com as outras pessoas, ou seja, o processo de exclusão é por vezes imperceptível.

Esse trabalho tem por objetivo principal caracterizar a importância da construção social do conceito de barreiras para inclusão das PCDs. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca interpretar as realidades sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para realização desse trabalho foi feita uma revisão de literatura e análise de bibliografia específica da área. Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira, nos propomos um resgate histórico que caracterize o processo de construção social deste conceito. Na segunda, fazemos uma tipificação das barreiras, a fim de refletir sobre as estratégias e recursos que possam ser utilizados para minimizar e/ou eliminar esses

impedimentos. Na terceira fazemos uma reflexão sobre a importância para inclusão na educação. Na última, as considerações finais.

Este estudo se justifica à medida que análises a respeito de como esses conceitos foram construídos auxiliam não apenas a desconstruir a premissa de que a limitação está nas PCD, decorrente de uma visão médica sobre o tema, razão pela qual muitas PCD ainda carregam a responsabilidade e culpa por sua deficiência, mas, também a elaborar novas percepções sobre o tema, a partir da visão social da deficiência.

Nesse sentido destacamos a importância de conhecermos a história das PCD com o objetivo de compreender como foram elaborados os conceitos e imagens sobre elas. (FIGUEIRA, 2011). Considerando que o conceito de deficiência está permeado por concepções, sendo duas que estão bastante presentes em nossa sociedade, a médica e a social, o qual discorreremos a seguir.

A construção da concepção de deficiência e de barreiras

Os primeiros estudos referentes a deficiência estavam ligados à área médica, seguindo um “modelo” com foco no defeito, na falta e na limitação. Sem interesse na análise e consideração de outras variáveis, ele via apenas vendo um corpo com defeito, incapaz de executar determinadas atividades e que precisa ser concertado. (DINIZ, 2007)

Gaudenzi e Ortega (2016) destacam que o “modelo médico” também ficou conhecido como o modelo da “tragédia pessoal” argumentando que as desvantagens experienciadas por essas pessoas se deviam às desvantagens naturalizadas por conta da forma de seu corpo, o que seria uma tragédia pessoal.

No final da década de 1960, movimentos sociais existentes em muitos países ocidentais começaram a reivindicar direitos de grupos específicos. Eles pleiteavam participação nas decisões políticas a seu respeito e igualdade de oportunidades e, entre eles militavam os que defendiam os direitos dos PCDs. Nesse ponto começou a ser questionada a concepção biomédica da deficiência, defendendo que ela ocorre por conta de uma sociedade desfavorável a toda a diversidade humana. (GAUDENZI E ORTEGA, 2016).

Desde então, o modelo/concepção médico foi sendo cada vez mais questionado, em detrimento da defesa de que a desigualdade se manifesta em uma sociedade insensível às diferenças. Diniz (2007) comenta que foi nesse contexto que o conceito de deficiência se deslocou também para discussões nos campos das Humanidades, surgindo dessa forma a Concepção Social da Deficiência, que denuncia a ineficiência das estruturas sociais em eliminar as barreiras para inclusão de PCDs, restringindo as condições da diversidade humana.

Paulatinamente surgia um modelo social de compreensão da deficiência, em oposição ao modelo médico vigente. Com esse novo paradigma, o foco da limitação passou da pessoa para as estruturas sociais, com crescentes reflexões a respeito da concepção social da deficiência, sobre a necessidade de reconhecer os sujeitos com características individuais, as quais os diferenciam de outros cidadãos, mas, não tiram deles a situação de sujeitos de direitos. A partir disso houve a tentativa de identificar e caracterizar a existência de barreiras sociais.

Um grande marco, no sentido da legitimação do modelo social em contraposição ao modelo médico e, por conseguinte, de alteração do foco na pessoa, passando para a de barreiras que determinam a restrição da participação social das PCD deu-se em 2001. Com a aprovação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

(CIF), onde a deficiência passou a ter uma condição sociológico e político, como desfecho da revisão da Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH), que era uma esfera exclusivamente biomédica. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016)

O modelo médico da deficiência, muito embora, ao longo do tempo, o modelo e a perspectiva médica tenha sido e venha sendo duramente criticada, ela é ainda aceita de forma quase hegemônica em nossa sociedade. Tanto no discurso, quanto na prática, sendo reproduzida em diversos espaços sociais, observamos esse fenômeno especialmente área da educação, onde o estudante precisa se adequar a escola e não a escola se adequar para tender as necessidades do estudante. É o aluno que precisa perseguir o modelo de normalidade, se ajustar, quando a escola deveria adequar sua estrutura, currículo e comunidade para atender a diversidade existente na sociedade.

Por conta disso discussões sobre esse tema têm contribuído de forma significativa para formas de ver a deficiência, ampliando a perspectiva para além da limitação corpórea.

Tipificação de barreiras para inclusão

Com a perspectiva social surgiram terminologias antes desconhecidas, como limitações, impedimentos e barreiras. No Brasil, elas foram tipificadas inicialmente por Sasaki (2006) e posteriormente incluídas na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015).

Limitações e impedimentos são termos análogos a barreiras. A lei Brasileira de Inclusão conceitua barreiras como: “Qualquer obstáculo que impeça de alguma forma o acesso a algum espaço, serviço ou produto.” Elas podem se apresentar de diversas formas, descritas em detalhe e com exemplos ilustrativos no quadro 1. (BRASIL, 2015. P.12).

Quadro 1: Barreiras encontradas na sociedade

Barreiras	Caracterização e exemplos
Urbanísticas	Entraves em ruas, passeios, calçadas e avenidas. Exemplo: piso podotátil, que são as faixas de alto relevo fixadas no chão para dar mobilidade a pessoas com deficiência visual, colocado de forma inadequada, podendo provocar acidentes.
Arquitetônicas	Impedimentos em prédios públicos ou privados. Exemplo: ausência de banheiro adaptado, obstáculos em frente a rampas de acesso, falta de elevadores para usuários de muletas e ou cadeirantes;
Transportes	Obstáculos nos meios de transportes públicos ou privados. Exemplo: ônibus não adaptado.
Comunicacionais	Impedimentos nas comunicações, seja para acessar, receber ou emitir qualquer mensagem ou informação. Exemplo: ausência do profissional tradutor intérprete de Libras em sala, falta de materiais em braile, falta de legenda em vídeos;
Tecnológicas	Barreiras que impedem ou dificultam um PCD de acessar qualquer tipo de tecnologia. Exemplo: falta de software de leitor de tela, sites institucionais não acessíveis;

Atitudinais	Qualquer atitude que demonstram preconceito ou falta de empatia atrapalhando a convivência em sociedade em igualdade de condições. Exemplo: estacionar em vagas reservadas para PCDs.
--------------------	---

Quadro elaborado pela autora com base na LBI (2015)

Mediante esta tipificação tem sido possível pensar estratégias, recursos para minimizar e/ou eliminar esses impedimentos. Nessa direção, cabe destacar o papel das tecnologias, aparato importantíssimo para a superação de limitações.

Quadro 2: Formas de minimizar, eliminar e/ou superar as barreiras encontradas na sociedade

Barreiras	Ações e recursos
Urbanísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Sinalização sonora - Piso tátil disposto de forma adequada nas calçadas.
Arquitetônicas	<ul style="list-style-type: none"> - Caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico; - Corredores amplos; - Portas largas em todas as salas e demais recintos; - Sanitários largos; - Torneiras acessíveis; - Boa iluminação.
Transportes	<ul style="list-style-type: none"> - Ônibus acessíveis em todos os horários; - Treinamento para os funcionários da empresa de ônibus para atender de forma adequada as PCDs.
Comunicacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de letra aumentada; - Intérprete de Libras; - Materiais em Braille; - Áudiodescrição.
Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Software de leitor de tela; - Aplicativos de acessibilidade.
Atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientização; - Capacitação.

Quadro elaborado pela autora baseado em SassaKi (2006)

Esses exemplos e possibilidades não significam dizer que, a partir da definição de barreiras e seus desdobramentos, milagrosamente elas serão eliminadas das estruturas sociais. A inclusão é social e cultural e, por conta de disso, é dialética e processual, mudanças nas concepções implicam esforço e tempo. Porém, desde a LBI as PDCs têm a força da Lei ao seu lado, determinando que discriminação é crime e pode ser punida.

As barreiras e a inclusão na educação

Além das barreiras sociais já apresentadas, existem barreiras vinculadas especificamente ao contexto educacional, elas são caracterizadas no quadro 3.

Quadro 3: Barreiras vinculadas ao contexto educacional

Barreiras para aprendizagem	Podem ser temporárias e permanentes e afetam todos os estudantes que vivem em desvantagem, não apenas os PCDs (CARVALHO, 2016)
Barreiras pedagógicas	São inerentes a ação docente evidenciada em suas práticas pedagógicas em sala de aula e na inadequação do material didático. (CASTRO; ALMEIDA, 2014)
Barreiras didática-metodológica	A metodologia é essencial para que aconteça a aprendizagem e aquisição do conhecimento pelos estudantes. Esta barreira pode ser superada por meio da formação docente e continuada. (SASSAKI, 2006)
Barreiras “professores”	Estudos apontam professores como a principal barreira, destacando a necessidade de formação para desenvolver atitude empática e sensível as necessidades dos estudantes. (MORIÑA; CORTÉS; MOLINA, 2015),
Barreira “falta de formação docente”	A falta de formação ou formação insuficiente pode ser caracterizada como barreira, a medida em que os professores não se mostram preparados para atender as especificidades dos estudantes. (MORINÃ; COTÁN, 2017)

Quadro elaborado pela autora

Carvalho (2016) menciona que para remover as barreiras de aprendizagem seria necessário mudar o sistema tradicional no qual a escola está alicerçada. Nesse sentido, é necessária uma mudança estrutural dos sistemas educativos, compreendidos em estrutura física, pedagógica, didático-metodológica e continuidade da formação docente.

Considerações Finais.

Como destacado, a importância da percepção da existência de barreiras sociais, permite não apenas desconstruir a premissa de que a limitação reside nas PCD, mas, também, refletir sobre as possibilidades de minimizar, eliminar ou superar as barreiras.

Nesse sentido, as crescentes discussões acerca dos modelos sobre os quais construímos a nossa visão de deficiências são determinantes para transformar a realidade social. Dificilmente poderá haver de fato inclusão dos PCDs na sociedade se este debate não avançar nas escolas, reprodutoras de uma visão social da deficiência.

Referências

Brasil. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146, promulgada em 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª Edição. Porto. Porto Editora. 1994.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 2011.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade**. Ciência e saúde Coletiva. 2016

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis. V. 10, n. esp. P. 37-45. 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª Ed. São Paulo. 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.



DOCUMENTOS ORIENTADORES E O CURRÍCULO PARA O EMITI, ENCADEAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CURRICULAR DOCENTE¹

Leiri Ratti (UNIVILLE)

Jane Mery Richter Voigt (UNIVILLE)

Resumo:

Este texto tem como objetivo apresentar aspectos de uma investigação cujo objetivo é analisar, com base nos materiais orientadores, a possibilidade de construção da autonomia curricular de docentes que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. De perspectiva metodológica qualitativa, este artigo apresenta uma breve discussão que abarca conceitos de currículo, a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a construção da autonomia curricular e análise documental dos manuais utilizados pelos docentes, no ano de 2018, nas escolas estaduais contempladas com o programa EMITI. Entre os teóricos que fundamentam esta pesquisa estão: Sacristán (1998), Morgado (2000, 2003, 2004, 2013, 2017, 2018), Pacheco (2002, 2005) e Alves (2002). De acordo com a análise dos documentos, evidencia-se limitado grau de autonomia nas decisões curriculares, porém a centralidade nas decisões e as inúmeras orientações que devem ser cumpridas pelos docentes, impedem o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios da autonomia e da flexibilidade.

Palavras-chave: Currículo; Autonomia Curricular; Documentos Orientadores.

Introdução

O atual cenário educacional passa por reformas educacionais e as novas políticas curriculares implementadas para a educação básica resultaram na reformulação do currículo para o Ensino Médio, proposta pela medida provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** (BRASIL, 2017), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base nessas políticas curriculares, que têm movimentado o contexto educacional, realizou-se estudo e análise dos documentos orientadores disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna - IAS para o trabalho pedagógico nas escolas estaduais contempladas com o Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. O programa é resultado da parceria da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina com o Instituto Ayrton Senna, firmada em 2017.

Diante da proposta, que conta com documentos orientadores para todas as áreas de atuação da instituição de ensino, em especial as Orientações para Plano de Aula – OPAs, destinadas à prática docente, a estrutura curricular e a importância da construção coletiva do projeto político pedagógico são abordadas com base em pesquisadores especialista no tema. De perspectiva metodológica qualitativa, essa pesquisa documental que, segundo May (2004) permite a análise dos documentos, fonte de dados importante e central para entender e explicar processos e transformações nas relações, relacionando-

¹ Agência Financiadora: Fundo de Apoio à Pesquisa da UNIVILLE.

os à sua utilização, apresenta resultados parciais para a questão que mobilizou essa investigação: Com base nos materiais orientadores, quais os encadeamentos e quais as possibilidades de construção da autonomia curricular por parte dos docentes que atuaram EMITI em 2018? Em meio a esse contexto, este trabalho objetiva analisar, com base nos materiais orientadores, a possibilidade de construção da autonomia curricular de docentes que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI.

Esta produção organiza-se em três itens. No primeiro serão apresentados, no novo contexto das políticas curriculares para o Ensino Médio, conceitos teóricos acerca do currículo que permitem analisar o papel do currículo e a relação com os documentos orientadores do IAS. O segundo discute as possibilidades de o docente exercer a autonomia curricular por meio da reconstrução do Projeto Político Pedagógico na instituição de ensino. O terceiro item contempla uma reflexão acerca do novo programa implementado no Estado de Santa Catarina e questiona: EMITI, é o Ensino Médio que queremos?

Das Políticas Curriculares ao Currículo do EMITI

As políticas educacionais e curriculares, mesmo que sob o discurso de descentralização, ainda continuam mais sintonizadas no papel do Estado do que no das escolas e dos seus atores. O que ocorre é que os discursos de modernização das políticas estão cada vez mais vinculados às orientações de organizações internacionais a exemplo da União Europeia, OCDE, FMI, UNESCO e outras (MORGADO, 2018). De acordo com o mesmo autor, observa-se que esse movimento facilitou a introdução de programas de avaliação e a consequente comparação entre os desempenhos de aprendizagem nos diversos países, culminando com rankings nacionais e internacionais, atendendo aas agendas políticas e econômicas. Com isso, há uma tendência a assumirmos currículos mais pragmáticos, de tendência mais homogeneizadora em detrimento de conhecimentos mais localizados, em que a diversidade pode ser considerada.

As mudanças curriculares, especialmente no Ensino Médio, nos levam a retomar e refletir sobre o conceito de currículo. Para além de um documento, para Morgado (2000), o currículo é objeto de críticas e discussões, constitui-se num amontoado de incompletudes do qual emergem discussões tornando-se um campo de disputas nas políticas públicas educacionais. Neste sentido, entendido como práxis, o currículo é a expressão da função socializadora e cultural da instituição de ensino, e deve estar relacionado aos contextos nos quais está inserida (SACRISTÁN, 1998).

As discussões acerca do currículo, especialmente no que tange às decisões do que é preciso ensinar a quem e como ensinar, alerta Moreira (2008), continuam exigindo um olhar crítico para enriquecer as construções nas escolas e as práticas em sala de aula. Nesse sentido, analisamos o que ocorre no Ensino Médio Integral em Tempo Integral implementado nas escolas estaduais catarinenses. As diretrizes para o desenvolvimento curricular foram elaboradas, conforme apontam os documentos, por uma equipe de profissionais do IAS. O currículo do EMITI no Estado de Santa Catarina está dividido em duas grandes áreas: Áreas de Conhecimento, que abarca as disciplinas, e Núcleo Articulador, que contempla o desenvolvimento de projetos. (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 2).

Além dos documentos que explicitam a estrutura curricular do programa, o IAS elaborou orientações para os planos de aula, as chamadas OPAs. Destinadas ao planejamento e à prática docente, o material pedagógico com exemplares de aulas a ser

utilizado pelo professor no planejamento das sequências didáticas tem por objetivo “apresentar aos professores algumas possibilidades de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das competências [...], por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, p. 15).

Esses materiais “são ferramentas para promover a gestão da aula [...] e a gestão do ensino e da aprendizagem – quando o professor coloca em prática os princípios norteadores desta proposta de educação integral e define quais e como os conteúdos serão desenvolvidos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, p. 15), denominadas pelo instituto como Solução Educacional para o Ensino Médio, as metodologias integradoras.

Para o desenvolvimento do Núcleo Articulador, que promove o desenvolvimento de projetos, os materiais contemplam orientações que delineiam as ações docentes indicando cada procedimento de trabalho dos docentes no desenvolvimento das atividades em sala de aula. O material para o planejamento dos professores apresenta o “Cardápio de atividades” com a organização das ações semestrais e o mapa de cada encontro com cada uma das atividades explicitada (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 11).

Os eixos orientadores de cada componente curricular dos materiais elaborados pelo IAS, apontam os princípios e objetivos das atividades e o papel da escola e do professor no processo pedagógico para a formação do estudante. Neste sentido, o conjunto de diretrizes prescritas aos professores ultrapassa as margens de uma simples orientação. “Estes cadernos, fornecidos pelo Instituto Ayrton Senna, funcionam como apostilas que os professores seguem e que, na prática, funcionam como o principal guia de suas aulas”, aponta França (2018, p. 77). Esse aumento de regulação de professores e escolas, com o estabelecimento de regulação, padrões, currículos e exames, é prejudicial para a educação, pois pode se apresentar como solução para os problemas educacionais (MOREIRA, 2014).

A implementação do EMITI carregada de manuais, normas, formulários e controle, sem um referencial teórico explícito que sustenta as práticas curriculares sugeridas no corpo dos documentos, apenas com sugestão de bibliografia, limita a autonomia curricular do professor. Esse fato causa estranheza, pois tanto no meio acadêmico quanto no cotidiano escolar, os professores pautam seus planejamentos e práticas curriculares em sólidos referenciais teóricos. “A mudança acelerada cria desconforto, sobretudo quando sentimos que essa aceleração põe em causa a nossa capacidade de configurar um futuro com sentido e de forma mais significativa” (MORGADO, 2013, p. 445).

As parcerias firmadas com a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional, financiada pelo CNPQ (2009-2011) apresentam implicações e, dentre as consequências da combinação secretaria de educação e IAS para a chamada gestão democrática da educação, “está a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo” (PERONI, 2011, p. 27).

A Reconstrução do Projeto Político Pedagógico e o exercício da autonomia curricular

A implementação de um novo programa, no caso o EMITI, exige reconstruir o projeto político pedagógico da instituição de ensino, num processo coletivo de discussões e tomada de decisões curriculares que abarcam estudos e definições curriculares. A

construção coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico reúne um conjunto de intencionalidades para a organização escolar e define os objetivos pedagógicos, políticos e sociais da escola considerando as singularidades da comunidade local (VEIGA, 2002).

Nessas construções coletivas é possível evidenciar as escolhas e as medidas adotadas pelos profissionais frente às orientações recebidas, considerando o contexto local, para definir metas e objetivos, visto que é a construção do projeto político pedagógico, instrumento norteador e coletivo, que possibilita ao professor criar ferramentas e definir os objetivos para a instituição de ensino (MORGADO, 2003).

Para que o projeto da escola seja político e pedagógico, o professor deve assumir sua autonomia curricular,

[...] vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito a adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere a definição de linhas de ação e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (MORGADO, 2004, p. 433).

Neste sentido, o autor defende que as problematizações em ambiente educativo oportunizam redirecionar as práticas educativas no sentido de promover um processo educativo construído coletivamente em comunidade e para a comunidade (MORGADO, 2017). A efetivação dessa proposta coletiva e democrática, que exige que o professor se assuma agente transformador, depende das condições que possibilite a construção da autonomia curricular iniciada na elaboração do projeto político pedagógico, uma vez que estão intrinsicamente ligados (MORGADO, 2003). A resistência encontrada pelo professor imposta pelo sistema, por meio da estrutura curricular e organizacional que traz preceitos, normas, interesses e valores definidos, impede a ação docente no sentido da mudança exigida pelo contexto local e pelos sujeitos que nela atuam (PACHECO, 2005).

Ao considerar que a construção da autonomia curricular só se dá com um trabalho coletivo, que valoriza as parcerias e o empoderamento dos profissionais da educação no fazer pedagógico (LEITE e FERNANDES, 2010), a estrutura do EMITI deveria ser reavaliada, uma vez que falar de “autonomia curricular é invocar um currículo construído na base de um diálogo [...], tendo como referência de construção do conhecimento a realidade que lhe serve de contexto” (MORGADO, 2004, p. 433). À vista disso, reiteramos o pensamento de Pacheco (2002, p. 53) ao afirmar que “a autonomia curricular, encarada do lado da escola, é um espaço de identidade, construído na singularidade de projetos, que exige aos professores um trabalho em equipe”.

EMITI, é o Ensino Médio que queremos?

Repensar aspectos da escola atual e a perspectiva de uma escola para o século 21, se considerarmos a infinidade de possibilidades que se apresenta de modo global, permite viver a utopia de uma educação transformadora. Porém, conforme alerta Morgado (2017, p. 39), “a prevalência de uma clara rigidez organizacional e funcional na escola, o que tem favorecido a perpetuação de lógicas curriculares de natureza mais instrucional”, impede os avanços em direção a uma educação emancipatória e de qualidade.

Um dos aspectos das instituições escolares abordado por Morgado (2017) é a característica conteudista e disciplinar da escola, que permanece presa num passado inerte, quando a sociedade que se apresenta é baseada em competências. Neste sentido, o que se evidencia no EMITI é uma contradição: se por um lado prega o desenvolvimento de competências para o século 21, com desenvolvimento de projetos, por outro, além de sua estrutura curricular contemplar um rol disciplinas, as orientações que devem ser seguidas e o mapa de ações apresentado limitam significativamente, quando não impossibilitam a tomada de decisões por parte do docente. Tais condições impedem “que a escola se configure como um espaço inclusivo, se assuma como um local privilegiado de participação e decisão democrática [...]” (MORGADO, 2017, p. 39).

De acordo com os documentos orientadores, no EMITI “o propósito da educação integral para o século 21 é formar para a autonomia, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais fundamentais para viver no século 21, possibilitando ao jovem aprender a fazer escolhas na vida” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 2, p. 13). Para que o fazer pedagógico possibilite essa formação, é imprescindível a construção da autonomia curricular para que considere o contexto e as expectativas da comunidade. Neste sentido, emerge nas discussões de Silva (2016, p. 15), ao tratar das teorias do currículo, questões fundamentais à prática docente: “ ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’. [...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. Por isso defendemos que a autonomia deve ser construída em cada unidade de ensino com a participação de todos nas decisões.

Na proposta do EMITI, a relação entre as disciplinas curriculares – áreas do conhecimento e o núcleo articulador - projetos, apresentadas conduzem a reavaliar a estrutura curricular do programa e questionar, conforme sugere Macedo (1999): que conhecimentos são privilegiados no currículo do EMITI, quem os define como válidos?

À medida que a estrutura curricular e os eixos norteadores são elaborados longe das instituições de ensino, e o currículo e as ações docentes são definidos por profissionais que não atuam diretamente no ambiente escolar, os objetivos e a função da escola enquanto espaço público e democrático, se extenuam, impedindo mudanças promovidas pelos professores.

Considerações

As políticas educacionais e curriculares estão repletas de palavras como flexibilização e autonomia. Porém, ao observar a implementação do EMITI no Estado de Santa Catarina e os documentos orientadores apresentados pelo IAS, trata-se de uma “autonomia concedida, logo reversível e relativa, pois nenhuma escola se pode autonomizar de forma total e unilateral” (ALVES, 2002, p. 162), o que corresponde a uma forma de descentralizar decisões tomadas ao nível das políticas educacionais e responsabilizar a escola e seus professores.

No caso do EMITI, além do acirrado controle por meio da gestão de resultados, evidencia-se a contradição quando, nos documentos orientadores, a educação integral para o século 21 proposta pelo programa prega considerar “o aluno e seu processo formativo em sua inteireza, singularidade e diversidade, nas dimensões do modo como convive e se relaciona com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 2), e apresenta mapas de ações para a prática docente, definindo exatamente como o professor deve conduzir a aula, sem conhecer e considerar as singularidades do sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, defendemos a ideia de que a autonomia curricular do professor e da escola deve ser construída em cada unidade de ensino com a participação de todos nas decisões.

Referências

- ALVES, Palmira. **Autonomia curricular: a face oculta da (re) centralização? V** Colóquio sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro, subordinado ao tema Currículo e Produção de Identidades. Universidade do Minho. Braga - Portugal. p. 161-166. 2002.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em:
- BRASIL. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lei número 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: maio. 2018.
- FRANÇA, Daniel. **O currículo do ensino médio integral em tempo integral: um estudo de caso na rede pública de ensino de Santa Catarina**. 2018. 115 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras. Caderno 2**. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 64 p..
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras. Caderno 3**. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 76 p..
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Gestão Escolar: núcleo articulador. Caderno 11**. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 65 p..
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Novas Tecnologias e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papirus, 3ª edição. 1999.
- MAY, Tim. **A Pesquisa Social**. Questões, métodos e processos. 3ª edição. Artmed. Porto Alegre – RS. 2004.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Renovando a escola e o currículo. In: MORGADO, José Carlos; QUITEMBO, Alberto Domingos (Orgs.). **Currículo, avaliação e inovação**

em Angola, perspectivas e desafios. 1ª edição. Benguela – Angola. Editora ONDJIRI. 2014

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; GARCIA, Regina Leite. Começando uma conversa sobre currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** 3ª edição. Editora Cortez. São Paulo. 2008.

MORGADO, José Carlos. **A (des)construção da Autonomia Curricular.** Edições ASA. 1ª. Edição. Porto – Portugal. 2000.

_____. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.** Braga, vol. 10, nº 8, ano 7º-2003. Universidade do Minho, Braga - Portugal. 2003.

_____. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Contrapontos.** Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação (PPG/ME). Itajaí. Vol. 4, n. 3, p. 425-438 set./dez. 2004.

_____. **Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia.** Fórum Currículo, escola e sociedade, 4º Congresso Marista de Educação, Edição Internacional: “Espaços, Tempos e Horizontes na Educação de Infâncias e Juventudes”. São Paulo – Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

_____. Desafios Curriculares para uma escola do futuro. **Revista ELO.** RepositóriUM. Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2017. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51746/1/Desafios%20Curriculares%20para%20uma%20Escola%20com%20Futuro%20%28ELO%2024%29.pdf>

_____. Políticas, contextos e currículo: desafios para o Século XXI. In: MORGADO, J. C., SOUZA, J., MOREIRA, A. F., VIEIRA, A. (orgs). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos.** CIED, Portugal, 2018.

PACHECO, José A.. Critérios de avaliação na escola. In: **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas.** Departamento da Educação Básica. Lisboa – Portugal, p. 53–64. 2002.

PACHECO, J. A.. **Estudos Curriculares para compreensão crítica da educação.** Porto Editora, 2005.

PERONI, Vera M. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições,** Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática.** Artmed. 3ª edição. Porto Alegre. 1998.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica. 2016.

VEIGA, Ilma dos Passos. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2002. P.11-35.



BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS E OS ESTUDOS EM INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Sandy Aparecida Pereira (Univali)
José Marcelo Freitas de Luna (Univali)

Resumo:

A Internacionalização do Currículo (IoC) é responsável por proporcionar geografia adequada às práticas questionadoras de paradigmas. Sendo assim, este artigo tem por objetivo mostrar o diálogo de possibilidades realizado entre os pensamentos de Boaventura de Souza Santos, integrados à Internacionalização do Currículo. O objeto geral da pesquisa é articular os pensamentos sociológicos por meio da IoC. Para percorrermos o que é esperado, realizamos estudo teórico, de cunho bibliográfico, cuja metodologia é o diálogo de possibilidades e cujos desdobramentos representam os objetivos específicos: descrever as bases teórico-metodológicas da IoC com pensamentos de Boaventura de Souza Santos. O desenvolvimento do artigo é pautado nos estudos e reflexões acerca do livro 'A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência' de Santos. Destacamos os pensamentos do sociólogo, articulados com a IoC como eixos integrantes da tríade que fortalece as análises ontológicas da produção de sujeitos, de subjetividades e epistemologias. A transição paradigmática é dialogada com a IoC porque seus objetivos corroboram ao referenciar tempo como experiência social, refletindo as diversas culturas enquanto dominadas pelo poder e reguladas por discursos homogeneizantes.

Palavras-chave: Internacionalização do Currículo, Razão Indolente, Estudos de Boaventura de Souza Santos.

Introdução

A educação é imprescindível para o desenvolvimento das organizações, das sociedades e dos países. Segundo Bose (2014) a educação é capaz de auxiliar países em desenvolvimento a fortalecer instituições e sociedades. Por meio das unidades de ensino, proporciona o contato com os saberes historicamente construídos, faz conhecer as relações estabelecidas entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços, mobiliza uma diversidade de conhecimentos e competências. Cria o diálogo de possibilidades e amplifica o ambiente do estudante no interior deste espaço e na interação com outros sujeitos. A educação é essencial para a conquista do desenvolvimento socioeconômico de um país. É por este motivo, que os países desenvolvidos possuem altos índices de escolarização (DOROTEU, 2005).

A educação é um direito humano fundamental assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e reafirmado posteriormente em vários pactos internacionais. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Pela primeira vez na história do Brasil, os direitos sociais básicos,

sobretudo a educação, estariam resguardados por um documento oficial, chamado Constituição.

O papel desempenhado pelas políticas públicas em educação também favoreceu a oportunidade de acesso à educação. As políticas públicas de educação são programas ou ações importantes para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Além de garantir a educação para todos, também é função das políticas públicas, avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. A política educacional é tomada como um instrumento de melhoria dos recursos humanos para o desenvolvimento (HORTA, 1982). As políticas de educação são garantidas pela Constituição Federal e por outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Importantes movimentos educacionais ocorreram para estruturar as políticas públicas em educação no Brasil. Podemos citar a extinção do Conselho Federal de Educação, a criação do Conselho Nacional de Educação (Lei n. 9.131/1995), a Emenda Constitucional 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF regulamentado pela Lei n. 9.424/1996, (atualmente substituído pelo FUNDEB, MP nº 339, 2006 e LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007) e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

O governo federal, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), instituiu um currículo nacional a ser seguido por todas as escolas da rede pública de ensino do país. Tratou-se de um instrumento que se pretende ter eficácia nas discussões pedagógicas em sala de aula, na elaboração dos projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material (PCN, 1997).

Embora existam outros movimentos marcados por legislações, que possam ser reputados como importantes, para este projeto, é necessário dar um salto histórico ao encontro da BNCC (2015), que colocou em discussão a inserção de conhecimentos, competências, habilidades, e o que se espera de todos os estudantes ao longo de seu desenvolvimento na educação básica. De acordo com o documento, os fundamentos pedagógicos da BNCC têm sua construção nos processos educativos sintonizados com “[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017).

Por isso, a necessidade de participação no grupo de pesquisa que abordasse o tema Internacionalização do Currículo (IoC) sob a perspectiva da educação intercultural foi necessária. O GP tem desenvolvido de forma aprofundada os conhecimentos referentes aos Estudos Culturais (Clifford Geertz e Stuart Hall). Dentre os autores estudados destacamos: Boaventura de Souza Santos, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Fernet Betancourt, Michael Apple, Betty Leask, Darlla Deardoff e Gayatri Chakravorty Spivak. Tem-se buscado, através de leituras de diversos escritores nas mais diversas línguas, encontrar possíveis conexões entre o referencial da Internacionalização do Currículo, pela perspectiva da educação intercultural, e as ideias dos autores citados acima, principalmente no que se refere a Boaventura de Souza Santos, tido como importante pesquisador da área da Sociologia.

O pensamento de Boaventura de Souza Santos sobre o currículo emancipatório identifica-se com os pressupostos da IoC. Para Santos (2002), vive-se um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e o novo paradigma emergente, o da ciência pós-moderna. Essa transição resulta da constatação de que a modernidade não

tem oferecido os resultados prometidos às grandes questões da humanidade, sobretudo a educação. O sociólogo se destaca pela intencionalidade em desenvolver o conceito de produção democrática do projeto emancipatório da escola. Para tanto, produziu a tese que defende o desperdício da experiência (SANTOS, 2000). Para isso, se faz necessária a transição paradigmática, que, na perspectiva de Santos, é esboçada em quatro teses. A primeira atribui a nova centralidade nas ciências sociais antipositivistas, compreendendo que todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social, pois todo “conhecimento científico é socialmente construído, o seu rigor tem limites ultrapassáveis e a sua objetividade não implica em sua neutralidade” (SANTOS, 2000). Esse ponto de vista aponta a revalorização dos estudos humanísticos e o compromisso da ciência pós-moderna com a criação de espaços dialógicos e comunicacionais que solicitam o abandono da monocultura. O conhecimento do paradigma emergente baseia-se na superação do dualismo entre norte/sul, por exemplo; buscando, sobretudo, a superação da elitização dos saberes. A segunda tese, “todo conhecimento é local e total”, trata da reintegração do conhecimento a partir das composições interculturais em torno de temas, cuja dinâmica dessa produção implica a valorização da exemplaridade de determinado conhecimento, a possibilidade de migração de conhecimentos locais e de alterações metodológicas. “Todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2000). A assertiva consiste na terceira tese de Santos, que procura reduzir a distância empírica entre sujeito e objeto, como também articular metodologias que demonstrem a não separação da produção do conhecimento e seu produto, de forma que o conhecimento não é criação, é descoberta, e, o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Ou seja, todo conhecimento que descobrimos revela, em parte, quem somos, é a ontologia crítica, também estudada por Foucault, tornando possível o diálogo pela via da IoC. Na quarta tese, Santos (2000), ao afirmar que “todo conhecimento visa constituir-se em senso comum, a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos” e que a ciência pós-moderna reconhece que nenhuma forma de conhecimento é racional, apontando a necessidade de diálogo e aprofundamento entre todos os tipos de conhecimento. Nesse sentido, as contribuições de Boaventura para com os estudos em interculturalidade só reforçam nossas bases de estudo, cuja dinâmica consiste em revisar, refletir e imaginar currículos, que fomentem as diversas culturas e os diversos saberes.

Metodologia

O artigo apresenta-se como pesquisa de cunho teórico empírico, podendo ser tomada como evidência da tese de Boaventura acerca da necessidade de valorização dos saberes, das práticas e das culturas dentro e fora da sala de aula. De fato, Internacionalização do Currículo é área muito recente e as aproximações que buscamos com os estudos de Michel Foucault e Boaventura de Souza Santos podem dar subsídios a novas teorizações no momento em que as áreas buscam reconhecimento no âmbito científico.

A pergunta do artigo é: **qual é o diálogo de possibilidades que podemos fazer entre os pensamentos de Boaventura de Souza Santos, tomando como intersecção a Internacionalização do Currículo?** Sendo assim, o objeto geral do artigo é articular os pensamentos sociológicos por meio da Internacionalização do Currículo, isto é, fazendo a ligação entre os conceitos sociológicos com a IoC, criando o espaço de análise para que haja a reflexão do sujeito diante de um currículo internacionalizado; por isso a metodologia

e o objeto de pesquisa constituem o diálogo de possibilidades. Sendo assim e diante da problemática apresentada, os objetivos específicos deste estudo são:

- a) Descrever as bases teórico-metodológicas da Internacionalização do Currículo com pensamentos de Boaventura de Souza Santos;
- b) Interpretar pensamentos de Boaventura de Souza Santos.

A organização dada a este trabalho é configurada da seguinte maneira: o primeiro capítulo abrange a introdução e revisão de literatura da obra “A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência”; o capítulo segundo aborda a metodologia. No capítulo terceiro, discorre-se sobre a descrição e interpretação da obra ‘A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência’, as reflexões e discussão da análise bibliográfica acerca da obra de Santos, articulando a abordagem metodológica e os percursos da investigação teórica nesta intersecção entre Santos e a IoC. O quarto capítulo traz as considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa. Espera-se contribuir com discussões a respeito da Internacionalização do Currículo, dando subsídios ao diálogo de possibilidades que integre a área da sociologia, cujo articulador é a própria IoC. Diante dos esforços empreendidos por abrangência dos estudos voltados à IoC, optou-se por trabalhar com a dimensão arqueológica, porque a intenção é estudar como as relações de poder foram se constituindo de forma imbricada com o saber e a cultura. O autor prioriza no livro ‘A crítica da razão indolente’ a análise de dupla ruptura epistemológica necessária para a expansão da razão cosmopolita.

Reflexões acerca da obra “A crítica da razão indolente”

O livro ‘A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência’, autoria de Boaventura de Souza Santos se insere no volume I ‘Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática’ e faz uma crítica a indolência da razão. Nele, Santos nos explica que as sociedades e as culturas da contemporaneidade possuem intervalos, que se sucedem e recriam espaços entre o paradigma da modernidade, cujas oscilações mostram que o paradigma emergente está para se consolidar, reforçando as delimitações dos conceitos de ciência, direito e poder. Santos (2000) afirma que o livro “[...] tem como tema central a transição paradigmática. A partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural sustentado por uma tensão dinâmica entre regulação e emancipação social”. A colisão entre o paradigma da modernidade, o capitalismo, as tensões entre regulação e emancipação social promoveram colapsos, que sistematizaram em uma inércia histórica e no desenvolvimento de novos paradigmas.

Um referencial da obra de Boaventura é a condição de que os espaços são intervalares, assim como as culturas, as sociedades e nós próprios. Apresentam duas dimensões: a epistemológica e a societal.

A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que designo por paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. A transição societal menos visível ocorre do paradigma dominante – sociedade patriarcal; produção capitalista; consumismo individualista e mercadorizado; identidades-fortaleza; democracia autoritária; desenvolvimento global desigual e excludente – para um paradigma ou conjunto de paradigmas [...] (SANTOS, 2000, p. 16).

Nesse sentido, as transições citadas pelo sociólogo inserem-se na crítica ao paradigma dominante, baseado em três conceitos. Primeiro, é a condição que a teoria moderna tem de ser subparadigmática, isto é, promover tentativas de criar e desenvolver novas correntes emancipatórias dentro do paradigma dominante. Contudo, isso não ocorre, pois não existe possibilidade de emancipação dentro dos espaços restritos da sociedade consumista e capitalista. Segundo, diz respeito ao estatuto e aos objetivos da crítica, que não priorizam a familiaridade. O objetivo é transformar em um senso comum, emancipatório, mas há entraves nesse processo. O terceiro e último centra-se na autorreflexividade, Santos quer dizer que há falta de crítica, de reflexão, de questionamentos no que se refere à aplicação. A dificuldade consiste em aceitar que a crítica gera por consequência uma autocrítica. “A autorreflexividade é a atitude de percorrer criticamente o caminho da crítica” (SANTOS, 2000, p.17).

A dificuldade das ciências sociais produzirem a teoria crítica é o tema central do livro. A obra aborda a ideia de a teoria crítica conceber a sociedade como totalidade e proposição de uma alternativa totalizante para a sociedade. “A concepção da sociedade como totalidade é uma construção social como qualquer outra. O que a distingue das construções rivais são os pressupostos em que assenta” (SANTOS, 2000, p. 26). Dentro desse contexto, insere-se também a totalidade social, estabelecendo um único fundamento de transformação social e um agente coletivo, habilitado a dimensionar e redefinir o contexto político institucional, tornando mais claros os objetivos. Para promoção de uma alternativa, Boaventura justifica a criação de uma teoria crítica pós-moderna, por meio de conceitos alternativos. Por fim, o autor propõe o trabalho de tradução, capaz de dar visibilidade às lutas, reavaliar o cenário político e social. A dificuldade reside na tradução dentro das construções sociais, culturais, políticas, sociológicas, filosóficas e éticas dentro de uma sociedade pautada no conhecimento emancipatório.

Na Parte I, intitulada “Epistemologia das estátuas quando olham para os pés: a ciência e o direito na transição paradigmática”, o autor desenvolve o referencial de que tanto a ciência quanto as áreas sociais, informacionais e culturais são espelhos das sociedades contemporâneas. Contudo, entre os muitos espelhos da sociedade moderna, a ciência e o direito passaram de espelhos a estátuas. Boaventura acredita que a transição paradigmática e a crise de consciência comprometem a ciência e o direito, tornando-os vulneráveis e frágeis. Por isso, que a regulação e a emancipação social se tornam os dois pilares mais importantes do paradigma da modernidade, pois a ciência moderna estruturada como está, se tornou mais problemática do que solucionadora. A ciência se transformou aos poucos num propulsor de produção, que, submisso à inovação tecnológica, deixou de desenvolver seu poder emancipatório. Sendo assim, a criação do novo senso comum se solidifica em três dimensões: a solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer (dimensão estética). Logo a lógica pós-moderna do direito consiste em um processo analítico de submissão à crítica e autocrítica, capaz de promover a transição paradigmática, que envolva a microestrutura e a macroestrutura societal. Pondera que a tensão entre regulação (autoridade) e emancipação (razão) no direito moderno parte de três momentos importantes: a recepção do direito romano, o direito natural racionalista e as teorias do contrato social. Santos (2000) investiga os problemas sociais pela via epistemológica, concebe uma transferência dos problemas que deixaram de ser sociais para serem epistemológicos. Explica que o desenvolvimento do capitalismo associado com a estrutura social do século XIX são os propulsores do paradigma da modernidade. A IoC desenvolve-se com o processo de globalização,

contudo também prioriza a crítica aos paradigmas dominantes, justamente porque uma de suas premissas é o combate a monocultura.

A parte II, intitulada “As armadilhas da paisagem: para uma epistemologia do espaço-tempo”, tem por objetivo, analisar os limites da ciência, do direito e suas representações. Procura investigar os dispositivos pelos quais o sistema se opera (se iguala muito ao trabalho de Foucault). Para isso, o autor metaforizou o dispositivo como sendo a “cartografia simbólica do direito”, utilizando como objeto de estudo, o mapa. Com base numa estrutura comparativa de estudos, Santos traz os conceitos de senso comum jurídico sob o ponto de vista da luta emancipatória na transição paradigmática. Eis, que ganha espaço um conceito muito importante abordado em diversas obras dele, que é a colonização. Conclui o autor que esta passagem de um paradigma de aplicação técnica da ciência a um paradigma de aplicação edificante de conhecimentos prudentes é capaz de transformar os objetos de investigação em sujeitos solidários e, de iniciar as ações assentes no conhecimento a navegar, prudentemente e na medida do possível, à vista das consequências (SANTOS, 2000, p. 253). É a transição da concepção moderna para a concepção pós-moderna do direito e da ciência, cujo objetivo seria implementar a transição paradigmática, ou seja, efetivar o conhecimento-emancipação.

A terceira e última parte “Os horizontes são humanos: da regulação à emancipação”, o autor trabalha com as constelações de regulação, que seriam os modos de produção do poder, do direito e do senso comum. Constrói uma teoria utópica com as constelações de emancipação, propondo um enquadramento teórico do relacionamento entre direito, poder e conhecimento para a construção do senso comum. Para o senso comum, o autor indica seis grandes modalidades que circulam em múltiplos espaços da sociedade, a saber: no espaço doméstico; no da produção; no mercado; na comunidade; no espaço da cidadania e no mundial. Para cada espaço estrutural, existe certa unidade de prática social, instituições, dinâmicas de desenvolvimento, formas de poder, de direito e formas epistemológicas. Concluindo, o autor defende a tese de que o caráter político, jurídico e o perfil epistemológico das relações sociais não são fornecidos por uma forma específica, nomeadamente a forma do espaço mundial (a ciência), mas sim pelas diversas constelações de conhecimentos, que as pessoas e grupos produzem e utilizam em campos sociais concretos. Estabelece como caminho para pensar o futuro a utopia, que seria a exploração através da imaginação de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, em nome de algo radicalmente melhor que vale a pena lutar e que a humanidade tem direito. Para o autor, o paradigma emergente constrói-se a si mesmo através de uma tripla transformação: a transformação do poder em autoridade partilhada; a transformação do direito despótico em direito democrático e a transformação do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação. Necessário ainda, a construção de uma subjetividade individual e coletiva, suficientemente apta para enfrentar as futuras competições paradigmáticas e disposta a explorar as possibilidades emancipatórias por elas abertas, guiada por três grandes premissas de argumentação: a fronteira, o barroco e o Sul. Santos (2000) afirma que “as subjetividades individuais e coletivas nunca se esgotam em única unidade de prática ou de organização social”, que o ser humano é resultado da configuração de diferentes práticas sociais e que participa de diversos tipos de organizações.

Considerações Finais

O livro 'A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência' menciona em seu capítulo introdutório que o processo de exclusão é grande dentro de dada cultura, e ainda maior entre as culturas, pois cada uma delas possui uma relação imbricada em si mesma. Laços e eixos que se estreitam e geram estreitamento ainda maior, diante da visão que possuem com relação a outras culturas. A nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2000, p. 61). No livro, Boaventura faz a crítica e propõe a transição para o modelo paradigmático que condiz com a sociedade pós-moderna em que vivemos, cujos fundamentos estejam sustentados pelos processos de emancipação e de regulação. Esse período é marcado pela absorção do pilar da emancipação pelo da regulação, fruto da gestão reconstrutiva, dos défices e dos excessos da modernidade, confiada à ciência moderna e, em segundo lugar, ao direito moderno (SANTOS, 2000, p.55).

As aproximações que conseguimos fazer com a internacionalização do currículo constituem hoje, necessidade do educador: construir currículos pensados com intencionalidades de práticas emancipatórias. Para isso, sem pretender negar as subjetividades ou enaltecer a razão, como o paradigma dominante propôs, é necessário pensar em outro paradigma, a partir de um sujeito que está imerso em redes, diferente do sujeito cartesiano de Descartes. A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico (SANTOS, 2000, p. 81). Nesse sentido, refletir sobre o sujeito da pós-modernidade é levar em consideração as várias dimensões sociais, cognitivas, sensoriais, estéticas, culturais e afetivas, que formam esse indivíduo.

"Todo conhecimento é autoconhecimento", afirma Boaventura de Souza Santos (2000, p.81) que possui forte influência na área das ciências sociais, em especial, no campo educacional. O autor é reconhecido por suas contribuições no campo acadêmico e também por seu engajamento político e social com questões que envolvem graves problemas de nossa sociedade. Desse modo, suas produções teóricas dialogam com a visão emancipatória e utópica de mundo, e a educação, nesse contexto, tem o papel primordial na transformação da sociedade. Pois a dualidade sujeito/objeto explica que é necessário se indignar com o que existe, para que a revolta reivindique valorização do sujeito, respeito a diversidade, fomento ao diálogo intercultural, valorização dos saberes e questionamento das práticas educativas existentes. Podemos articular com a IoC, já que nós, pesquisadores desta área, temos que sempre nos ater à maneira como as culturas são abordadas, inclusive pelo viés da interculturalidade, que é o resgate dos fundamentos teóricos da cultura, dos estudos culturais, da internacionalização e da interculturalidade. Segundo Boaventura o projeto educacional da modernidade necessita estar atrelado aos princípios da regulação e emancipação.

Sendo assim, os Estudos Culturais contribuem para a criação da sociedade e do processo educativo, nos quais a desigualdade e a exclusão não sejam abordadas como processos naturais, mas como resultados da injustiça produzida pelas relações sociais desiguais de poder atreladas às condições socioeconômicas e étnicas. Na intenção de questionar e analisar esses processos e suas articulações é que se faz necessária uma análise crítica da teoria contemporânea. Talvez por isso, que Boaventura introduz o livro com o capítulo "Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?", como alternativa para edificar uma teoria que integre a equidade dos diversos conceitos de diversidade. Para isso, ele desenvolve o conceito da dupla escavação arqueológica, que deixa claro a

necessidade de “escavar no lixo cultural pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir tradições e alternativas que dela foram expulsas, escavar no colonialismo e no neocolonialismo os escombros das relações dominantes entre a cultura ocidental e outras culturas” (SANTOS, 2000), possíveis relações igualitárias.

Currículo revisado e revisitado pode potencializar o saber do aluno. Pensar em currículos nesses moldes não significa negar que a escola é, por excelência, o lugar de aprendizado sobre o conhecimento socialmente construído pela humanidade. Requer que pensemos os currículos como construção, não como imposição. Em uma sociedade plural e complexa como a nossa, as raízes de um currículo se remetem sempre à cultura, à história e a distintos interesses sociais (MOREIRA, 2012). Não cabe, portanto, pensar em um currículo imposto, estático, dicotômico e hierarquizado. Os currículos devem ser pensados para além do instituído e formal, sendo necessária uma proposta curricular que leve em consideração o cotidiano dos alunos e dos professores.

Referências

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.

BOSE, S. **Educação de alta qualidade pode ajudar a transformar**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/educacao-de-alta-qualidade-pode-ajudar-transformar-paises-para-beneficio-de-todos-afirma-educadora-indiana-13841975>>. Acesso em: 08/12/2018.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22/12/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estruturapdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=3019>. Acesso em: 08/12/2018.

DOROTEU, L. R. **Políticas Públicas pelo Direito à Educação no Brasil**. São Paulo, 2005.

HORTA, J. S. B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

MOREIRA, A. F. B. **Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares**. RBPAAE, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 63, 2002.



XVII Simpósio Integrado de Pesquisa

13 de novembro de 2019 – Itajaí/SC



CURRÍCULO NACIONAL DA AMÉRICA DO SUL: ANÁLISE DE UM CENÁRIO DIVERGENTE

Silmara dos Santos da Cunha (UNIVILLE)

Jane Mary Richter Voigt (UNIVILLE)

Resumo:

Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar os documentos curriculares das redes públicas de educação básica de três países da América do Sul: Brasil, Bolívia e Argentina, identificando características diferenciadoras. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, e está sendo realizada por meio de análise documental. Para análise dos dados utiliza-se a metodologia da análise de conteúdo, referenciada por Bardin (2011). Importante mencionar que a análise dos dados é realizada com base em autores como Pacheco (2002; 2018), Apple (2011), Moreira e Tadeu (2011), Ball (2014), que fundamentam este trabalho nas abordagens teóricas do currículo e políticas curriculares. É necessário um olhar sobre os discursos homogeneizantes que impõem suas orientações e práticas, definindo políticas curriculares na América do Sul. O currículo de cada país recebe nomes diferentes, com objetivos semelhantes, para o currículo. As análises indicaram que os documentos curriculares nacionais para a educação básica orientam a prática educativa e a rotina institucional. Apesar da implementação de uma base nacional curricular comum no Brasil, países como Argentina e a Bolívia estão revendo as práticas lá impostas e no caso do Brasil, teve a base aprovada sem contemplar a educação inclusiva e a diversidade línguas indígena.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Currículo Nacional; América do Sul; Educação Fundamental.

Introdução

Ao examinarmos outras estruturas de currículos nacionais identificamos que o Brasil, não especifica estas particularidades do atendimento educacional especializado - AEE e das diversidades culturais (alunos estrangeiros, línguas estrangeiras e línguas indígenas brasileiras), sendo que esses alunos frequentam a escola, limitando e reduzindo as possibilidades da inserção desse público que ficaria em condições menos privilegiadas, inclusive nas avaliações. Na intenção de respostas no currículo da Bolívia e da Argentina para corroborar para a ampliação deste diálogo, pontos divergentes e que possam contribuir para reflexões da nossa realidade e ampliar o diálogo no campo educacional brasileiro para compreender o currículo nacional e identificar nas divergências contidas soluções para contribuir com o nosso currículo.

Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho é analisar os documentos curriculares das redes públicas de educação básica de três países da América do Sul: Brasil, Bolívia e Argentina, identificando características diferenciadoras. Contribuir com as principais características dos currículos nacionais da educação básica do Brasil, da

Argentina e da Bolívia para compreender as especificidades da problemática referente ao currículo do AEE e das diversidades.

Os entendimentos dos dados do currículo nacional terão base nas vivências históricas políticas e sociais de cada país e nos currículos nacionais. Traremos na fundamentação teórica os conceitos de educação fundamental, currículo, BNCC e competências, acompanhada de uma explicação geral de como acontece a trama política que reflete no currículo nacional de diversos países. Para isso retomamos a questão inicial: Quais as características divergentes do currículo nacional dos países: Brasil, Argentina e Bolívia?

No cenário mundial nos diversos currículos nacionais tiveram alterações e influências dos Estados Unidos e empresas com interesses financeiros e mercadológicos nos países da América do Sul. Para compreender como o cenário político econômico em decorrência da globalização vem paulatinamente inferindo em algumas mudanças nas políticas curriculares nacionais. Os efeitos dessa políticas serão descritos na primeira categoria de análise.

Justificamos a escolha da Argentina, Brasil e Bolívia por serem países da América do Sul que sofreram recentes alterações no currículo nacional para compreender os movimentos históricos, políticos, sociais e econômicos, que resultam nas políticas educativas de cada país. Considerando Ball (2013): “[...]... há um conjunto de “movimentos” experimentais e evolucionários gerais e altamente significativos em curso que envolve a modernização de serviços públicos, aparatos estaduais, arquitetura institucional global do Estado e suas escalas de operação.” (BALL, 2013, p.01).

Metodologia

Utilizaremos por método de pesquisa a análise de conteúdo Bardin (2011), com abordagem qualitativa André (2013), a partir dos dados dos currículos nacionais de tres países: Brasil; BRASIL (2018), Argentina; ARGENTINA (2017) e Bolívia; BOLÍVIA (2019), coletados no período entre 2013 a 2019, e observar os aspectos divergentes nos currículos nacionais, para analisar e discutir os resultados encontrados. Segundo André (2013), as abordagens qualitativas: “[...] se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

A pesquisa do tipo análise de conteúdo nos possibilita contribuir com a por meio da teoria com uma área do conhecimento (BARDIN, 2011). Por meio de conteúdos e mensagens elaboradas, criadas ou recriadas novas alternativas que favoreçam o desenvolvimento do ensino regular na Educação Fundamental das escolas públicas na sua teoria e conseqüentemente na prática, bem como as reflexões políticas contribuem para a criticidade qualificada enquanto pesquisadora.

Importante ressaltar que Bardin (2011, p.22) considera que para a realização de uma pesquisa do tipo análise de conteúdo, são necessários os: “três fenômenos primordiais: 1) o primeiro é o recurso ao ordenador; 2) o segundo o interesse pelos estudos respeitantes à comunicação não verbal; 3) o terceiro a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos.” A leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compoendo a

sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas no material; análise e conclusões preliminares.

O segundo procedimento de coleta de dados foi a consulta dos currículos nacionais nos Sites dos Ministérios da Educação dos países: Brasil, Argentina e Bolívia. Como referidos na tabela (1) a seguir:

Tabela 1- Portal dos Ministérios da Educação– MEC:

País	Doc.Curricular	Fonte de Dados: Endereço dos sites oficiais dos Ministérios da Educação
		Portal do Mec do Brasil
Brasil	Base Nacional Curricular Comum.	http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco_encourages_participation_of_municipalities_in_the_imp/ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 .
		Portal do MEC da Argentina:
Argentina	"Diseño Curricular para el Nivel Primário"	http://www.me.gov.ar/curriform/artesalta.html http://www.apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php http://www.me.gov.ar/curriform/artesalta.html
		Portal do MEC da Bolívia:
Bolívia	"Currículo Regionalizado de la Nación"	https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_djtabs&view=tabs&layout=accordion&Itemid=470 http://www.minedu.gob.bo/

Fonte: As Autoras (2019)

Desta maneira, os sites acima dispõe do currículo nacional de cada país. O objeto de estudo são os documentos curriculares nacionais dos seguintes países: Brasil, Argentina e Bolívia no quadro (1) a seguir:

Quadro 2 – Currículos nacionais e data de implantação por país.

PAÍSES	DATA	NOME DOS CURRÍCULOS NACIONAIS
Brasil	15.12.2018 em 2019 implementada	Base Nacional Curricular Comum
Argentina	15.12.2017 implementada em 2018	"Diseño Curricular Para El Nivel Primário"
Bolívia	02.01.2019 em fase de implementação	"Currículo Da Educación Primaria Comunitaria Vocacional Do Sistema Educativo Plurinacional: A Articulación do Currículo Base Campos De Saberes Y Conocimientos Articulado Ao Currículo Regionalizado Áreas Curriculares ; o Currículo Regionalizado De La Nación Yurujare".

Fonte: As Autoras (2019).

A seguir serão descritas a política nacional da educação dos países: Brasil, Argentina e Bolívia.

Fundamentação Teórica

Políticas Curriculares e Suas Implicações nos Currículos Nacionais Dos Países

No que se refere às políticas educacionais internacionais, pode-se observar vários movimentos em todo o mundo. Ocorre na América do Sul, segundo Oliveira (2000, p.43), as políticas: “proclamam uma democracia que só existe para as agências de financiamento internacional e para investidores estrangeiros, já que para sua população em geral ela é uma abstração”.

Essas políticas podem ser entendidas como parte de um projeto maior envolvido num processo de globalização que Oliveira (2000) chama de a multinacionalização que: “[...] implica que os agentes sociais, o sistema educativo, os modos de vida e os sistemas de valores sejam capazes de expandir-se e instalar-se em outros contextos nacionais [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 59).

E a transnacionalização: “[...] transformando-os a partir de seu interior, ao mesmo tempo em que mantém a sua especificidade. O termo transnacionalização é considerado igualmente adequado para expressar o mesmo movimento [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 59).

Enquanto a globalização pode ser entendida, pela mesma autora, como: “[...] é altamente desigual no seu alcance e altamente diferenciada nas suas consequências. [...] O processo de globalização é o começo do fim do sistema nacional enquanto essência das atividades e estratégias humanas organizadas [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 66).

América do Sul e os Contextos Curriculares Nacionais: Brasil, Argentina e Bolívia.

Nos anos de 80, o Brasil passa por reformas oriundas da abertura política. Uma das mais importantes reformas desse período foi a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental, e Carta Constitucional estabelece no Artigo 210 a necessidade de fixar conteúdos mínimos.

Em 90, o país passa por reformas neoliberais do mundo globalizado. Um marco para essas políticas educacionais foi a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para todos, realizada em março de 1990. Nesse período, inicialmente o Estado de Minas Gerais passa por mudanças nas configurações de suas redes de ensino e na sua organização, acompanhado por sistema de Gerência de Qualidade financiada pelo Banco Mundial.

Passados 10 anos do Fórum de Educação de Dakar no Senegal – (o acordo entre os governos mundiais em propor educação básica para todos), num prazo até 2015. O Marco de Ação desse evento reafirma o compromisso firmado em Jomtien: “buscar uma estratégia bem fundamentada para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então” (UNESCO, 2001, p.06).

A partir dessas determinações, foram elaborados e implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's e as Diretrizes Curriculares da Educação - DCE que determinam as que demandas educacionais deveriam ser atendidas nas práticas docentes locais, de forma diversificada do que ensinar no território podendo sofrer adaptações

necessárias. Para Morgado (2018): “O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (MORGADO, 2018, p.7).

Observamos que as etapas da educação inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (unidades temáticas, quanto à organização, de conhecimento que seriam os conteúdos e habilidades para os mais diferentes conteúdos). Enquanto, a Argentina nessa reconstrução da nação, travada por lutas contra a hegemonia, investiram maciçamente em educação para isso citamos especificamente a partir de 1880, como se deu parte dessa história de acordo com Wanschelbaum (2014) que refere:

Hacia 1880, la Argentina consolidaba su inserción subordinada en el sistema mundial capitalista bajo la hegemonía de Inglaterra, sustentada en la producción primaria orientada a la exportación. En este marco, caracterizado por el fraude, el terror, la expropiación de tierras sobre las clases subalternas, y por la creación de instituciones para la construcción de un modelo económico-político subordinado al centro hegemónico mundial, la constitución del SIPCE fue un elemento político clave en la consolidación del Estado-nación. (WANSCHELBAUM, 2014, p.235).

O ensino público argentino só evoluiu a partir dessas resistências libertadoras contra países que o exploravam. O sistema educacional argentino é regulamentado, principalmente, pelas Leis 26.206, de 2006 (Lei de Educação Nacional); 26.075, de 2005 (Lei de Financiamento Educativo); 6.058, de 2005 (Lei de Educação Técnico-Profissional); e 25.864, de 2003 (Lei dos 180 Dias de Aula).

O Desenho curricular nacional do sistema educacional argentino como é conhecido se deu pela Lei 1.420, de 1884, Lei de Educação Comum determinou o caráter obrigatório, estatal, laico e gradual da educação. A avaliação do sistema educacional é responsabilidade da Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa - DiNIECE e a Rede Federal de Información Educativa órgão do Ministério da Educação argentino em combinação com resultados de iniciativas internacionais OCDE - *A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*, regionais [SERCE-Second Regional Comparative and Explanatory Study](#) e nacionais de aferição da qualidade educativa, bem como com a avaliação de programas específicos do sistema educacional com a finalidade de prover recursos para mais políticas educacionais apresenta a Argentina como destaque em educação. O país, também apresenta modalidade da educação inclusiva, como observamos em Argentina (2017) a organização estrutural do currículo nacional:

Tradicionalmente, el sistema educativo ha planteado y desarrollado una enseñanza basada em contenidos homogéneos para todos los alumnos sin apelar a la utilización de estrategias diferenciadas según las peculiaridades de cada uno. Es común observar, por tanto, que em aulas se favorece poco que los alumnos manifiesten sus distintos estilos de aprender y sus condiciones y capacidades personales. La inclusión de alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, así como las características sociales y personales del resto del Estudiantes, hacen necesaria la implementaciones la aula de una variada gama de

actividades que contemplan la expresión de los distintos intereses y ritmos de aprendizaje.[...](ARGENTINA, 2017, p.23)

O Estado Plurinacional da Bolívia, por sua vez, é um país politicamente organizado como único. Segundo Bittencourt e Perez (2018), o país está dividido em nove departamentos e 327 municípios, que por sua vez se subdividem em cantões.

“[...] a promulgação da Carta Magna de 2007 está em discussão a possibilidade de reconhecer 187 terras comunais e 87 municípios indígenas, todos eles estão requerendo a sua autonomia e o seu reconhecimento” BITTENCOURT & PEREZ, 2018,p.90) Nesse país essa separação está inscrita de forma notável na sua atual Carta Constitucional, pois nela o país declara-se um Estado Plurinacional, ou seja, se reconhece que existem diversas nações aglutinadas no Estado que deixa de ser uma simples república e assume a sua diversidade cultural, destacando as características étnico-linguísticas. Segundo, consta no *Currículo Regionalizado de La Nación Yurujare (2017, p.06)*

A Bolívia apresenta o currículo regionalizado pela necessidade histórica de refletir sobre a situação educacional dos povos indígenas e da nação Yurújare e a necessidade de transformação educativa de forma, que, esta fortaleça a língua, cultura e identidade de nossa nação, (*BOLÍVIA, 2019, p.06*) (nossa tradução).

De maneira, que o país apresenta a diversidade nas suas especificidades internas/locais, bem como, na sua concepção histórica de cada Estado-Nação, estes subsídios determinam o perfil das políticas sociais e educacionais. Que para Bittencourt & Perez (2018): “A dependência da América Latina é substancial, por causa do seu atraso social revelado pelas profundas desigualdades que está, profundamente, evidenciado pela pobreza. [...]” (BITTENCOURT & PEREZ, 2018, p.82).

Resultados da Pesquisa

O documento da BNCC do ensino fundamental garante por meio das pelo menos dez competências nos campos pedagógicos e do direito ao longo da educação básica, que como apresentada na base em Brasil (2013), competência é definida como a: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2013, p.8)

Porém, a competência em Ferreira & Oliveira (2013), segundo Maué (2013, p.290): “indica que ela deve atender as demandas do empresariado em busca de um trabalhador que possa se adequar às exigências do sistema produtivo”. A Base Nacional Curricular Comum é um documento de caráter normativo que: “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais [...] que todos os alunos [...] tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2018, p.07).

As diferenças nos nomes dos currículos nacionais são diferentes em cada país da América do Sul e adotam modos de organização dos níveis de ensino diferentes. Sendo que o Brasil do 1º ao 9º ano, Argentina 1º ao 7º ano, e Bolívia 1º ao 7º ano. E o currículo plurinacional da Bolívia se destaca por haver dois, em respeito à língua Yuracaré e alguns aspectos temos semelhanças e diferenças históricas e culturais.

A Argentina tem uma oferta maior de disciplinas curriculares e áreas de saberes: contempla o atendimento educacional - AEE este está apresentado como o primeiro

módulo na base, enquanto a maioria dos países inclusive no Brasil só o descreve na Introdução. As Tecnologias da Informação e Ciências – TIC para a inclusão digital, perpassam todos os níveis de ensino. Na Educação artística apresenta plástica visual, dança, música e teatro.

No currículo nacional da Argentina há o destaque da modalidade da educação inclusiva do currículo nacional: “[...] *as características sociales y personales del resto del Estudiantes, hacen necesaria la implementaciones la aula de una variada gama de actividades que contemplan la expresión de los distintos intereses y ritmos de aprendizaje.[...]*”(ARGENTINA, 2017, p.23). A reconstrução histórica da Argentina marcada por um passado tanto físico quanto moral e intelectual. Wanschelbaum (2014,p. 234) afirma que sua conquista tem raízes:”*La diferenciación y desigualdad educativa existente hoy en día en el sistema educativo argentino, tiene sus raíces en largos y profundos procesos pedagógicos,políticos, económicos, sociales, ideológicos y culturales[...]*”. (WANSCHELBAUM 2014).

Semelhantemente à Argentina, a Bolívia a justifica pela adesão pela pluralidade (plurinação, diversidade). Quando observamos a Lei Nacional da Bolívia: a Bolívia é um país multicultural, eles cultivam na cultura indígena 23 línguas, e os planos adaptados a esta realidade.

Currículo Regionalizado de la Nación Yurujare: Educación para la formación la vida em comunidad: Simbología, Música y danza, Pri y valores, Religiosidad. Mundo Espiritual: Educación para la transformación del medio: Mitos e historia, Gob y orgcom, Comunicación, Justicia, Artes y artesanía, Producción, Calculo y esta, Tecnología. Mundo Natural: Educación para La comprensión del mundo: Salud, Naturaleza, Espacio, Territorio. (BOLÍVIA, 2012, p.14, 15).

Assegurar os direitos culturais de um povo é uma grande conquista para a educação bolivariana, visto que o atraso e negligência das especificidades culturais causa em todos os níveis de série/ idade, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano: social, cultural, educacional. O país ainda atravessa um período difícil pelos anos de atrasos e pelas crises a cada década 1980,1990, 2000 e o país vive um paradoxo pela democracia e desigualdade social. (BITTENCOURT & PEREZ, 2018).

Considerações Finais

Consideramos ter alcançado nosso objetivo principal ao analisar os documentos curriculares das redes públicas de educação básica desses três países da América do Sul: Brasil, Bolívia e Argentina. Identificamos características diferenciadoras: Por meio da história política desses países se compreendeu que as forças políticas neoliberais estão agindo de forma rápida e eficiente no controle do Estado com a padronização, o controle para exercer poder em detrimento dos menos favorecidos e reflete na cultura das pessoas o aumento de “massas” de manobra política para o bem do capital.

No Brasil, a ausência do currículo ser voltado para a diversidade cultural indígena reflete na falta de prioridade nas políticas sociais. Nessa perspectiva traz consequências diferentes aos três países com histórias colonizadoras parecidas por serem países explorados nas suas riquezas naturais. Com consequências políticas, escolares e no direito público instituído. A realidade dos indígenas brasileiros pouco visíveis e sem seus

direitos reservados. A educação e o bem cultural vêm sendo alvos de exploração de conhecimento e poder, o currículo é um recurso de rica exploração de poder como em Apple (2011). E o que estiver de fora do currículo poderá ser logicamente extinto. E quanto mais frágil menos autonomia se dá às práticas dos professores.

A contribuição para identificar tais características principais dos currículos nacionais da educação básica dos referidos países faz-nos reconhecer que no Brasil, embora tenha tido um processo longo de implementação permite a aprovação da base de modo incompleto sem contemplar a educação inclusiva ou o Atendimento Educacional Especializado – AEE e a diversidade línguas indígenas.

Temos a aprender com nossos vizinhos bolivianos e argentinos, que como a Bolívia está havendo uma movimentação para rever as práticas lá impostas e já apresentam um currículo melhor adaptado às suas diversidades culturais regionais.

A Argentina por contemplar a educação especial detalhando como todas suas disciplinas os módulos de ensino e a Bolívia que apesar da fragilidade econômica percebeu que a retenção de seus alunos estava se dando pela pluralidade de línguas indígenas no país e por essa razão elaborou dois currículos adaptados à essa diversidade cultural e linguística que lá se encontra e por isso é adaptado também à realidade local.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?**

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional.** Currículo, cultura e sociedade, 12^a.ed., p. 59-91, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **NOVOS ESTADOS, NOVA GOVERNANÇA E NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL** – In: APPLE, Michael W., BALL, Stephen J., GANDIN, Luís Armando. Sociologia da Educação. Penso, 01/2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2011.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte & PEREZ, María Luz Isolda Mardesich. - **REVOLUÇÃO CULTURAL BASEADA NA EDUCAÇÃO NO ESTADO PLURINACIONAL DA BOLÍVIA** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS Universidade Católica Boliviana – UCB ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. **Ley de la Educación** “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, nº 70. La Paz, 20 dez. 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica;** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de

BRASIL, PORTAL DO MEC: **Ministério da Educação;** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&

mp;view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.Acesso em: 10 de abril 2019.

CUCUZZA, R. y Pineau, P. (2004) **Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura in Argentina**. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila IN: Wanschelbaum Cinthia LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA. UMA HISTORIA DE LA DIFERENCIACIÓN Y DESIGUALDAD EDUCATIVA: The education in Argentina. A history of the differentiation and inequality educational Cadernos de História da educação – v. 13, n. 1 – jan./jun. 2014 233

GUSMAN, Ciro Bozo. Política e **Gestão Básica na Bolívia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 14, p. 193-207, jan./jun. 2014. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>>

MAUÉS, Olgaíses Cabral – **O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências**. In: Crise Da Escola E Políticas Educativas- Eliza Bartolozzi Ferreira& Dalila Andrade Oliveira.(organizadoras) –2ª E. – Belo Horizonte: Autentica Eitora, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez Editora, 2011.

MORGADO, José Carlos. **Políticas, contextos e currículos**: desafios para o século XXI. Morgado, José Carlos et al (Orgs). Currículo, formação e Internacionalização: desafios contemporâneos. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2018, 72-83.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza/ Dalila Andrade Oliveira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, José Augusto. Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. **Currículo, Formação e Internacionalização**: desafios contemporâneos. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2018, 52-60.

WANSCHELBAUM Cinthia **LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA. UMA HISTORIA DE LA DIFERENCIACIÓN Y DESIGUALDAD EDUCATIVA**: The education in Argentina. A history of the differentiation .



CORPO EDUCADO E SELECIONADO: GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE SUJEIÇÃO NO CONTEMPORÂNEO

Iáscara Oara de Jesus (UNIVALI)

Marlene Holdorf (UNIVALI)

Resumo:

Desafios se apresentam em pequenos pedaços que se revelam em mosaicos que permanecem em constante fusão e nos convidam para um olhar mais atento para as inúmeras possibilidades de ser e estar nos espaços de educação. Intenções e manobras consolidam práticas, organizam e estabelecem uma ordem, que se faz forte num fluxo monitorado e voltado para uma política planetária que se apresenta em rede. Neste ensaio, propomos o exercício do pensar a educação que se (re) cria pelo domínio do capital, reescrito de tempos em tempos, adequando e reordenando mercados para a manutenção deste mesmo mercado. Tornamo-nos ‘peça central’ em um jogo dúbio, híbrido e desigual? Na maquinaria que tem como moldura ou cenário um sujeito de performances.

Palavras-chave: Educação; Governança dos corpos; Mercado de consumo.



JESUS, Oara de. 2018. Fotografia color, 25 cm x 20 cm.

Introdução

Redes segundo Ball, (2014), são uma forma contemporânea de sujeição e governança da educação, que propõe jogos em que poderes são deslocados ou rearranjados, propondo no processo político novas fronteiras que autorizam governos, poderes e instituições a implantarem seus discursos.

Estas redes costuradas multiplicam conexões e se traduzem na dualidade híbrida do social contemporâneo. Permeiam e entrelaçam mundos reais, imaginários e virtuais numa costura que quer deixar-se dizer, sem preocupar-se com os espaços, tempo ou ideologias. Com a adoção de novas tecnologias e o aceleração do tempo, o culto ao esquecimento e o nomadismo (flexibilização) toma conta das nossas relações e interações. Em nossas performances educacionais, projeções e ações, podemos perceber que

políticas implementadas pelas mais variadas instituições, sejam elas públicas, privadas ou mistas, ou ainda, outras organizações ou núcleos emergentes, centram suas práticas utilizando o sujeito corpóreo sempre a favorecer o ambiente externo.

Ao nortear nossas práticas no cotidiano do tempo presente, utilizamos Ball, Santos, Sennett e Bauman como referencial teórico para fundamentar nosso ensaio sobre a ideia de rede que tem se fortalecido e está sendo muito bem utilizada nos discursos que justificam as mudanças em andamento. Propomos aqui o exercício do pensar a educação que se (re)cria pelo domínio do capital, reescrito de tempos em tempos, adequando e reordenando mercados para a manutenção deste mesmo mercado. De caráter ensaístico, a metodologia é de natureza flexível e aberta.

Entrelaçando discursos

Pelo menos para uma parcela significativa da população planetária. Na encenação dos diversos enredos projetados, interesses múltiplos são apresentados sob perspectivas de interesses e manutenção de espaços que se narram e professam suas vontades e verdades, num jogo que desloca, marca, seleciona, forma. Desenvolver a capacidade de desprender-se e (re)aprender, adequando-se/sujeitando-se aos poderes corporificados, que comunicam jeitos e formatos que se desenham e planificam civilidades parece ser a única possibilidade. Para Santos (2006, p.20)

Estamos diante de um novo “encantamento do mundo”, no qual do discurso e a retórica são o princípio e o fim. Esse imperativo e essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir, e um outro, pelo qual ela busca convencer. Este é o trabalho da publicidade. Se a informação tem, hoje, essas duas caras, a cara do convencer se torna muito mais presente, na medida em que a publicidade se transformou em algo que antecipa a produção. Brigando pela sobrevivência e hegemonia, em função da competitividade, as empresas não podem existir sem publicidade, que se tornou o nervo do comércio.

Estratégias discursivas investem no design de um novo senso comum. Nas receitas, técnicas e modelagens fáceis encontramos abrigo e nos deixamos ficar. Ficamos. Adormecemos. Na segurança oferecida pelo sistema em ação, tornamo-nos peças avulsas de uma engrenagem que nos replica e nos vende através das mídias sociais que invadem, manipulam e ocupam todos os espaços/lugares e direcionam nosso olhar. No movimento e na instabilidade nos fragilizamos e perdemos a confiança e os laços que nos posicionam e nos tornam presentes. Autenticando nosso discurso, Sennett (2009, p.69) escreve que enquanto sujeitos moldados para a produção e grafados em enunciados burocráticos vamos vivenciando promessas de autonomia e liberdades. Diz ele que “a aparência de nova liberdade é enganosa. [...]. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações”.

Aqui, percebemos a grande colcha de retalhos que se tece através das escritas, e que se materializa na classificação e na complexibilização da invenção moderna e pós-moderna do cotidiano humano. Na busca de uma perspectiva em que o pertencer nos dá a sensação de solidez matemática de existência e materialidade, na classificação, o sentido imediato se estabelece, no aprisionamento voluntário ou não.

[...] uma informação manipulada [...] em lugar de esclarecer, confunde. [...] não é de estranhar, pois, que realidade e ideologia se confundam na apreciação do homem comum, sobretudo porque a ideologia se insere nos objetos e apresenta-se como coisa. (SANTOS, 2000, p.20).

Para este teórico, uma terceira globalização se instala e nos desafia com seus novos códigos e direcionam nossas reflexões e pesquisas, instituindo regras e leis através de didáticas vendidas e acionadas por novas tecnologias. Consequentemente valorizando e fortalecendo a coisificação do homem. Somos objetos. Números que, de acordo com o interesse vigente dos grupos podem ser apagados a qualquer momento grifo nosso].
Escreve Santos ainda que

Entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, as percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos – isto é, dos globalitarismos – a que estamos assistindo. (SANTOS, 2011, p.19).

Bauman (2011, p.39), em consonância com Santos (2011, p.19), usa o termo “globalidade”, que segundo o teórico “[...] é uma aceitação dócil do que está acontecendo “lá fora”, uma admissão sempre marcada pela amargura da capitulação, mesmo que adoçada com uma autoexortação consoladora do tipo “se você não pode vencê-los, junte-se a eles”. Ainda segundo o autor as divisões e as fronteiras se manifestam e se revelam ampliando concepções e práticas de nossos projetos rearranjando das múltiplas sociedades edificadas por nós. Para Bauman (2011, p. 222), “a capacidade de transgredir deslegitima as fronteiras prestes a serem transgredidas”.

Os autores que aqui citamos, nos ajudam a entender um pouco mais sobre a materialização da sociedade no presente momento e nos oferecem uma experiência intelectual, através de análise sociológica, que nos coloca em contato com as transformações do capitalismo e do humano em trânsito, reescrito, de tempos em tempos, adequando e reordenando mercados para a manutenção deste mesmo mercado. Através de personagens e protótipos o mercado em expansão constrói uma grafia que parte da segundo Bauman (2011, p.195) “[...] ordenação, o principal passatempo das instituições modernas, que consiste principalmente na imposição de monotonia, repetitividade e de determinação”.

Percebe-se os movimentos em entorno das materializações das relações e das diferentes práticas econômicas, políticas, sociais e educacionais que são instaladas na sociedade contemporânea.

A humanidade está em constante movimento e cabe a nós buscarmos perceber as tramas que são tecidas e revelam os valores de um sistema em construção que se fortalece e se revigora no tempo presente. Esta obsessiva afirmação e pregação de um fazer flexível, que tem norteado a ordem mundial e disseminado um discurso que supervaloriza relações efêmeras, superficiais e destituídas de laços de compromissos a longo prazo, estejam sendo construídas de forma a privilegiar e desencorajar entendimentos até então tidos como norteadores das relações sociais. Nesse sentido, Sennett (2009, p 51) afirma que “a flexibilidade, com todos os riscos e incertezas que implica, remediará de fato o mal humano

que ataca? Mesmo supondo que a rotina tem um efeito pacificador sobre o caráter, exatamente como vai a flexibilidade fazer um ser humano mais engajado”?

Nesta fusão entre o capital e o social, segundo o autor, novas colagens se instalam e se organizam dentro de uma ordem em que um pequeno número de pessoas se beneficia ao máximo gerando e produzindo um mundo que quer ser flexível e performático. Estaríamos, então, assistindo ao redimensionamento e à instalação de um formato novo de relação do corpo, educação, capital e consumo? Seria este movimento a moderna maneira de sujeição?

Uma nova ordem se instala, com prescrições e documentos que norteiam e igualam. Viventes em um espaço temporal em que diversificadas características coabitam ao mesmo tempo e geram elementos constitutivos do tempo presente que se constitui através da superficialidade e fragmentação do indivíduo vamos nos tornando flexíveis/adaptáveis em benefício das maquinarias de mercados de consumo que se utilizam das tecnologias da forma mais ampla e possível.

Ball (2006) salienta a importância de nos atentarmos para a disseminação de um discurso que supervaloriza os desempenhos de excelência, que se veste e se vende através de um modelo que se diz centrado no humano. Estes, de acordo com o teórico, primam pela competição e “pela motivação das pessoas a produzir ‘qualidade’ e pelo esforço em busca da ‘excelência’ delas mesmas”. Continua o teórico dizendo que se faz necessário estarmos atentos aos deslocamentos e as novas bases que estão sendo estabelecidas pelo mercado globalizado que se pauta pelo gerencialismo da educação. Lugar este de formação e replicação de discursos. Ball (2006, p.12-13) nos alerta para a “imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo” de órgãos instituídos refundando culturas e reinstalando modos de ser e estar dentro e fora das instituições.

Sabemos que a neutralidade não é possível e que, os espaços podem ser ocupados. E neste quesito os neoliberais são muito habilidosos. Em sua reflexão, Ball (2006, p.15) alerta para o exercício de um olhar atento para os discursos, práticas e manobras diárias que são colocadas à nossa disposição, pois “toda oportunidade concebível é aproveitada para imprimir os valores nucleares da organização sobre seus (cuidadosamente selecionados) empregados”.

Enquanto na era industrial o corpo era visto como instrumento de produção, de disciplina e de controle, na sociedade pós-industrial (difusão do saber e da informação), poderá ser visto por uma tecnologia que ultrapassa a ciência e a máquina para tornar-se social e organizacional; o controle é repensado a partir das técnicas e das práticas de comunicação que privilegiam o mercado, destituindo o humano em detrimento dos objetos que alienam e “embrutecem o espírito” (SENNETT, 2009 p.39), legitimando formas de poder que são concebidas e produzidas por equipes formadas por atores políticos especialmente treinados e preparados com capacidade de se multiplicarem, movendo-se e conectando-se rapidamente às instituições formais e informais de educação que também são redesenhadas para atender os interesses mercadológicos e econômicos. Estes garantem a cooperação dentro e entre diferentes redes, compartilhando objetivos comuns e combinando recursos. Gerenciam dentro dos macros sistemas e desenvolvem a capacidade de se conectar e garantir a cooperação dentro das redes, compartilhando objetivos comuns. Organizam discursos tornando-os visíveis. Nesta costura, acreditamos podermos contemplar a heterogeneidade e as inúmeras máscaras que são oferecidas e nos classificam afetando diretamente o nosso jeito de ser e estar no mundo. Mecanismos

são colocados à nossa disposição, pautados na crença de que o que interessa é o acontecimento imediato.

Santos (2011, p. 29-30), argumenta que na modernidade, o conhecimento se constituiu de ‘conhecimento-regulação’ (onde a ignorância se estabelece pelo caos e o saber pela ordem) e de ‘conhecimento-emancipação’ (onde a ignorância é determinada pelo colonialismo – que é a concepção do outro objetificado e não como sujeito, e o saber pela solidariedade – que é elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito). Já na teoria crítica pós-moderna, “o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível e de que ele só progride na medida em que transforma em sentido progressista essas condições. Por isso o conhecimento-emancipação conquista-se assumindo as consequências do seu impacto. Partindo destas considerações tecidas pelo autor, entendemos que as reflexões que Ball fez sobre a análise da dualidade dos discursos entre a eficiência e a justiça social e as formas de sua transmissão e aquisição, se conectam com este nível de conhecimento-emancipação pois é preciso fazer um exercício de interpretações e reflexões mais aprofundadas para tentar interpretar as várias linguagens e entender como e para onde se caminha e se se contempla um movimento econômico que eleve o outro da condição de objeto à condição de sujeito.

Aqui, nesse jogo de poder se percebe a resistência sujeitos/educadores, que tecem discursos que apontam para uma educação que busca e se preocupa com a vida e que nos permite pensar um futuro de forma a transgredir o presente e que nos instrumentalize e nos reposicione.

Sujeição no contemporâneo: proliferação de imagens/corpos sem referente?

Os autores aqui referenciados nos chamam para uma reflexão a respeito do sentido abrangente de ser e de como nos estruturamos e nos transformamos dentro de um contexto formal de educação.

Nesse contexto nomeamos e atribuímos poderes na esperança de darmos sentido a nossa existência e ao que entendemos por humanidade.

O que queremos fazer pensar é que a resistência a partir do momento em que o sujeito passa a bloquear um campo de relações de poder tornando-as fixas e imóveis, impedindo sua reversibilidade, independente de forças econômicas, políticas ou militares, deixa de existir a possibilidade da prática da liberdade. Portanto em alguns momentos a liberação destas condições pode ser um caminho viável para estas práticas de reposicionamento histórico e social. Desta forma podemos entender também que esta prática da liberdade sugere novas formas de poder e que, portanto, é a condição ontológica da ética para que o cuidado de si não se torne uma forma de egoísmo ou de interesse individual.

De forma geral os autores não são determinantes em suas escritas, mas nos instigam e nos convidam para um atuar mais consciente. Para eles, a humanidade está em constante movimento e cabe a nós professores e educadores de todas as áreas, explicitar críticas, levantar interesses, remexer os olhares, estranhar o ‘ideal’ e o dado, revelar os domínios e os poderes nos vários setores da sociedade [grifo nosso].

Vivemos um tempo em que, aparentemente, culturas se aproximam, dialogam e se estabelecem como tendência comportamental tanto de aceitação quanto de negação. O humano em processo “se apoia em um renascimento do individualismo competitivo e em um novo tipo de cidadão-consumidor [...]. (BALL,2006, p.17).

Não podemos perder a capacidade reflexiva, que aqui ressaltamos na escrita dos teóricos utilizados na construção deste ensaio, por entendermos que o processo educativo do sujeito no contemporâneo se constrói/prolifera pelas diversas práticas oferecidas/arquitetadas nos últimos anos.

Perguntamos então que discursos estão sendo arquitetados e tornam-se visíveis a partir das intenções e manobras que se multiplicam em espaços de educação formal e informal?

Referências

BALL, Stephen. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social:** uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos:** Sobre a ótica pós-moderna. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 413 p.

MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault:** Ética, Sexualidade, Política. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. 325 p. (Coleção Ditos & Escritos). Tradução de: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo censo comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 29-30.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de: Marcos Santarrita. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 204 p.



O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Marilei Schackow Moraes (UNIVILLE)

Jane Mery Richter Voigt (UNIVILLE)

Resumo:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as diretrizes curriculares que orientam o processo educativo da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil. A questão que nos mobilizou foi: As diretrizes curriculares propostas nos documentos oficiais atendem as expectativas de formação dos jovens e adultos que frequentam a EJA? Portanto, o objetivo desse artigo é refletir sobre o currículo da EJA e suas repercussões na formação de jovens e adultos. O referencial teórico contempla os estudos, numa perspectiva crítica, sobre as políticas curriculares; a Educação de Jovens e Adultos e o currículo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de estudo documental, buscando nos documentos curriculares e nas produções já realizadas sobre o tema elementos para uma reflexão sobre o currículo nesse nível de ensino. Com base nas análises concluímos que as diretrizes curriculares propostas determinam que um modelo pedagógico próprio para a Educação de Jovens e Adultos, porém, a Base Nacional Comum Curricular não propõe um direcionamento para que o currículo dessa modalidade de ensino deva ser diferenciado, de modo a permitir uma formação emancipadora e inclusiva, considerando as especificidades desses estudantes.

Palavras-chave: Currículo; Políticas Curriculares; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem por objetivo formar adultos capazes de compreender o mundo e sua complexidade, para que possam participar da sociedade de forma ativa e dinâmica com possibilidade de transformação. Neste viés, torna-se possível destacar que as preocupações com as práticas curriculares desenvolvidas neste segmento não podem ser limitadas apenas às escolhas metodológicas, mas considerar os impactos das ações pedagógicas na condição da vida dos estudantes.

Conseqüentemente, pode-se dizer que o sistema educacional é movido por escolhas vinculadas às questões sócio-políticas, na qual os sujeitos buscam adequar-se a esse processo de transformação. Logo, entende-se que o currículo para essa modalidade de ensino deva ser diferenciado, de modo a permitir uma formação emancipadora e inclusiva, considerando as especificidades desses estudantes. Neste contexto, nos questionamos: O currículo e as práticas curriculares da EJA estão contemplados no contexto da Base Nacional Curricular Comum - BNCC? O currículo proposto nos documentos oficiais contempla as necessidades dessa modalidade de ensino? Para isso realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que por meio de análise documental, tem como objetivo investigar de que forma as diretrizes curriculares propostas nos

documentos oficiais, em especial a BNCC, atendem as expectativas de formação dos Jovens e Adultos que frequentam a EJA.

Os documentos utilizados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o PNE – Plano Nacional de Educação, a BNCC que foram analisados no diálogo com as pesquisas já realizadas sobre o tema. Para a análise dos dados utilizamos como referência as orientações de Lüdke e André (2013) considerando que nessas perspectivas está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento. Os dados coletados foram organizados com o intuito de situar o leitor a compreender a forma como são estruturadas as políticas curriculares da educação de jovens e adultos bem como as diretrizes que as orientam.

Iniciamos as reflexões expondo como as políticas curriculares estão sistematizadas no contexto da educação de jovens e adultos visando uma organização curricular flexível, pois sabemos que “há um conjunto de ‘movimentos’ experimentais e evolucionários gerais e altamente significativos em curso que envolve a modernização de serviços públicos” (BALL, 2013, p.01). Para tanto, recorreremos aos documentos oficiais que irão embasar a nossa discussão.

Diante dessas considerações iniciais, este texto foi organizado de modo a apresentar o percurso metodológico da pesquisa e as reflexões sobre a análise documental permeadas pelo referencial teórico da pesquisa. Para a discussão dos resultados, recorreremos a alguns conceitos que nos fazem refletir sobre a perspectiva do ensino na Educação de Jovens e Adultos mediante as ações curriculares críticas e transformadoras, pois de acordo com Freire (2018, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de abordagem qualitativa, que para André (2013, p. 97) são pesquisas que:

se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Para que possamos nos aproximar das políticas curriculares para a EJA e compreender suas diretrizes para esse nível de ensino, foi realizada uma análise documental contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e a BNCC. A leitura e análise desses documentos oficiais nos permitiram observar se o currículo proposto para a EJA está contemplado nos documentos e se permitem, de alguma forma, atender as expectativas para a formação dos jovens e adultos que frequentam a EJA.

Esses estudos são necessários para que se repense os modos, ações e (re)formulações do currículo e das práticas, favorecendo uma nova configuração com diferentes perspectivas para as lacunas e as contradições da atual proposta da EJA. Neste contexto, podemos dizer que em uma pesquisa votada para a análise de conteúdo

encontramos a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área específica do conhecimento.

Os procedimentos de análise consistiram em procurar dados e conteúdos nos documentos, algo que determine ou trace alguma alternativa viável para verificar se há proposta diferenciada para a aplicação do currículo específico para a modalidade EJA nos documentos analisados. Esses dados são discutidos à luz das produções acadêmicas já realizadas sobre o tema, o que nos permite avançar nessa discussão.

A análise dos resultados remete o pesquisador a revisitar seus propósitos iniciais, revelando, dessa forma, uma postura flexível aos conhecimentos adquiridos ao longo pesquisa. Então, “na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.51).

A partir desse referencial metodológico, apresentamos a seguir, a discussão de alguns aspectos dos documentos analisados envoltos na discussão teórica de pesquisadores sobre esse tema.

Diretrizes Curriculares para a EJA: análise e reflexões

Pensar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos tempos atuais nos remete a considerar os caminhos que esses jovens e adultos percorrem para alcançar o tão almejado conhecimento que, por motivos diversos, não conseguiram completar na infância. Neste contexto, podemos dizer que na educação básica muitas crianças e jovens não apresentam um rendimento significativo devido a fatores econômicos e sociais, causando, dessa forma, a evasão desse sujeito que, devido às exigências do mercado de trabalho, retorna aos estudos na fase adulta.

Considerando esse jovem e adulto que chega aos bancos escolares, cabe pensar se as diretrizes curriculares propostas pelos documentos oficiais, em especial a BNCC, atendem as expectativas desses sujeitos de modo a contribuir para a construção de novos e diferentes saberes remetendo-os a participar da sociedade de forma ativa e dinâmica. Para tanto, o currículo terá que contemplar formas que auxiliem o sujeito a “se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena” (ARROYO, 2007, p.10). Logo, as diretrizes curriculares terão que propor alternativas que remetam esse sujeito a uma visão crítica da sociedade.

Neste viés, Moreira e Silva (2011, p.36) ressaltam que:

[...] o currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão.

O currículo, neste sentido, traz a dimensão política-cultural, mas terá que ter como prioridade a garantia dos direitos dos jovens e adultos que vivenciam esse processo. Tendo em vista que na EJA há uma miscigenação cultural, o currículo terá que articular saberes dos diferentes sujeitos, zelando pela ideia de muitas realidades que precisam ser conhecidas em sala de aula com o cuidado de não reforçar as desigualdades presente na sociedade.

Machado (2009) nos diz que as políticas públicas defendidas pelos fóruns de EJA objetivam uma escolarização básica de qualidade para que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional da EJA tenham uma boa qualidade de vida. Para tanto, “buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento” (MACHADO, 2009, p. 34).

No entanto, ao realizar a leitura dos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o PNE e a BNCC constatamos que no Plano Nacional de Educação há um reconhecimento dos elevados índices de analfabetismo em nosso país, por essa razão a alfabetização de jovens e adultos tornou prioridade. Logo, os documentos oficiais indicam em seus escritos que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como um direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (...) consagrada, em seguida em lei nacional. Tais Diretrizes buscam dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas imposições legais. A Educação de Jovens e adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente (BRASIL, 2013, p. 345).

Constatamos também que o Plano Nacional de Educação apresenta diretrizes para EJA quando ressalta a “garantia do ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino”. (CÂMARA, 2009, p.100). Para tanto, o PNE define algumas metas indicando estratégias que sustentam uma educação de qualidade para esses sujeitos que frequentam os bancos escolares na juventude e na fase adulta. Essas metas direcionam ações ao país com o intuito de garantir a escolarização a todos que não tiveram acesso a ela na idade adequada.

Contudo, ao analisar a BNCC percebemos que não há menção às particularidades desses jovens e adultos, uma vez que só na introdução do documento há menção à diversidade de saberes que atualmente faz parte de uma significativa realidade nas escolas brasileiras. Em relação à diversidade a BNCC destaca o compromisso de

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.09).

Cabe destacar que a organização da BNCC aconteceu após as diretrizes do PNE, então o documento normativo deveria pensar na construção de um currículo que contemple os objetivos e metas para a EJA que consta no Plano Nacional de Educação, pois as práticas curriculares pensadas para esse público favorecem os saberes e vivências descritas pela BNCC.

Neste contexto, Di Pierro (2010, p. 953) destaca que

Um desafio relacionado a essa questão reside na dificuldade de mobilizar a demanda social por EJA, aproximando as cifras milionárias da população que potencialmente demandaria oportunidades de formação e aquela reduzida parcela dos jovens, adultos e idosos que efetivamente têm participado dos cursos disponíveis. Em uma primeira instância, a expressão da demanda social reflete a disponibilidade, acessibilidade e publicidade dos serviços educativos existentes, bem como sua qualidade e adequação às múltiplas necessidades formativas da população.

Neste viés, constatamos que os estudantes que frequentam a EJA vivem, em sua maioria, numa realidade desigual por não conseguirem acompanhar os conteúdos das disciplinas no ensino fundamental regular, e ao excederem a idade de 15 anos passam a ser designados com perfil para a modalidade da EJA, que é diferentemente regulamentada nos mais diversos níveis do país com critérios próprios.

O currículo, nesta perspectiva, terá que se constituir como uma prática que compreende a complexidade da realidade desses jovens e adultos “desvelando, principalmente, os mecanismos desiguais que situam homens e mulheres em condições determinada pela exclusão” (PAULA, 2011, p.47). Nesse sentido, pensar num currículo para a modalidade EJA nos remete a propostas que sejam contextualizadas e comprometidas com a realidade desses sujeitos que estão envolvidos diretamente nesse processo. Portanto, Oliveira (2007, p.97) nos diz que:

As formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no Ensino Regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades.

Logo, os desafios que envolvem as áreas curriculares nos remetem a pensar em uma prática educativa que considere os saberes que esses jovens e adultos adquiriram ao longo de sua trajetória escolar e de vida. Portanto, as práticas educativas constituem em um modo de repensar o processo de ensino-aprendizagem baseado nos conhecimentos do sujeito. Neste viés, o currículo tem como objetivo a organização de práticas “comprometidas com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas” (BEISIEGEL, 2010, p. 39).

Contudo, mesmo com respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) e pelo Plano Nacional de Educação, a nova BNCC não define um programa diferenciado de currículo para a EJA, incluindo apenas aqueles dados referentes ao ensino regular, subentendendo-se que esta modalidade da educação de jovens e adultos deva seguir os mesmos critérios.

Sabemos que de acordo com a BNCC a modalidade de ensino de Jovens e Adultos tem como base os conteúdos curriculares do ensino básico, mas a Resolução CNE/CEB 1/2000 esclarece que o educador tem toda autonomia de adequar os conteúdos da matriz curricular para as realidades desses jovens e adultos considerando as suas vivências. No artigo 5 a Resolução esclarece que:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/200, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da educação básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar;

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e estabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação (BRASIL, 2012, p.01).

Mesmo que a BNCC não tenha proposto um currículo diferenciado para a educação de jovens e adultos, temos políticas públicas que assegurem a formação de um currículo mais flexível. Essa possibilidade permitira práticas curriculares para a EJA que deixariam de remeter os jovens e adultos a conhecimentos formais clássicos e reformulariam os conteúdos de modo que contribuíssem para a resignificação de suas ações, no qual o sujeito será capaz de melhorar sua própria qualidade de vida, como também, associar esta com a vida do conjunto da sociedade (OLIVEIRA, 2007). Paula (2011, p. 79) nos diz que “a educação, como promoção humana, revê seus conceitos, para se transformar em lugar de trocas”.

Neste contexto, nos remetemos a Freire (1992) ao defender que o educando precisa reconhecer-se como sujeito da aprendizagem e o educador como o mediador da construção de significados do educando sobre o objeto de conhecimento. Ele explica que “o educando se torna realmente educando quando na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1992, p.47).

Neste enredo, ensinar e aprender são processos que implicam numa dinâmica de conhecer e reconhecer (FREIRE, 1992). Contudo, a qualidade dos resultados dessa dinâmica de aprendizagens provém da organização do trabalho pedagógico. Considerando esse contexto, Arroyo (2011) ressalta que quando os educadores partem das vivências dos sujeitos da EJA, bem como seus conhecimentos que aprenderam ao longo da vida será um viés significativo para uma pedagogia que se pautar no diálogo entre os saberes educacionais e os sociais.

Dessa forma, os educadores precisam manter um olhar crítico sobre o currículo, promovendo atividades que buscam atender as necessidades dos sujeitos que frequentam a EJA. Logo, a escola terá um profissional capaz de promover ações significativas com o intuito de atender as especificidades do processo educativo. Freire (1987) sustenta que a educação problematizadora contribui para que os educandos analisem criteriosamente suas ações sobre o meio remetendo-os a conscientização de que são protagonistas de sua própria emancipação, para tanto o educador tem a função de, por meio do diálogo, levar o educando a desafios que possibilitem a reflexão de suas relações com o mundo.

Para a constituição de uma prática curricular problematizadora devemos considerar que as diretrizes que norteiam os processos de ensino-aprendizagem da EJA, os direcionamentos que orientam as práticas curriculares dessa modalidade terão que ser

especificados nos documentos oficiais. O que nos leva a inferir que os desafios em torno da área do currículo são muitos e, para tanto, torna-se necessário direcionar o olhar às práticas curriculares que orientam os trabalhos dos educadores que atuam na EJA. Então diante dessas constatações, é necessário ressaltar que acreditamos que os currículos pensados para essa modalidade teriam que considerar “os conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivo, que os torne menos vulneráveis, nas relações de poder” (ARROYO, 2007, p.10).

Portanto, as práticas curriculares da EJA têm a função de remeter o jovem e o adulto a se perceber como protagonista no meio social no qual estão inseridos. Por este motivo, os currículos pensados para essa modalidade teriam que considerar “os conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivo, que os torne menos vulneráveis, nas relações de poder” (ARROYO, 2007, p.10).

Considerações Finais

Ao revisitar nossos propósitos iniciais constatamos que as diretrizes curriculares do ensino fundamental proposta pela BNCC não atende às necessidades da Educação de Jovens e Adultos, por tratar-se de um público cujos sujeitos, em sua maioria, trabalham em setores produtivos e apresentam necessidades distintas do ensino regular.

Para esses estudantes, uma proposta curricular problematizadora contribuiria para uma análise crítica sobre o meio social, para tanto os documentos oficiais terão que garantir uma educação para a dialogicidade, pois numa prática dialógica se solidifica o refletir e o agir de seus sujeitos transformando-os e humanizando-os. (FREIRE, 1987).

No entanto, uma base curricular comum deveria oportunizar um currículo que garanta o acesso e permanência dos alunos da EJA e não apenas submetê-los ao estudo de conteúdos que esses alunos já tiveram nas salas regulares, tão pouco, serem dados da mesma forma que já estudaram. A EJA necessita de um olhar diferenciado no sentido de considerar as singularidades desses estudantes, respeitando a subjetividade e a constituição de sua fase de desenvolvimento adulto.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. **Currículo, cultura e sociedade**, 12^a. Ed., p. 59-91, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares**. REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, 2007. Disponível em: <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 7 de maio de 2019.
- BALL, Stephen J. Novos Estados, Nova Governança e Nova Política Educacional – In: APPLE, Michael W., BALL, Stephen J., GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação. Penso**, 01/2013.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículos e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL, C. N. S. **Resolução 466/2012-Normas para pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 14 de agosto 2019.

BRASIL, República Federativa do. Lei nº9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília:MEC;SEB; DICEI,2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 de março 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 11 de agosto 2019.

BRASIL, PORTAL DO MEC: Ministério da Educação; **Brasília**:MEC; SEB; DICEI,2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de abril 2019.

CÂMARA, Deputados dos. **Legislação brasileira sobre educação**. Edições Câmara, 2009.

CORDÃO, Francisco Aparecido. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.> Acesso em: maio de 2019.

Di Pierro, Maria Clara .**Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 de agosto 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 57ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em *Aberto*, v. 22, n. 82, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2240/2207>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez Editora, 2011.

DE OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, v. 23, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/8668/6042>>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpex, 2011.



PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA 2014: O QUE DIZEM OS ALFABETIZADORES (AS) DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM A 17ª GERED – ITAJAÍ¹

Sandra Cristina Vanzuita da Silva (UNIVALI)

Aline Francine Pereira (UNIVALI)

Resumo:

A presente pesquisa identificou os conhecimentos que os (as) professores (as) alfabetizadores (as) tem sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina e de que forma a proposta influencia sua prática docente. As questões da pesquisa foram tratadas a partir de uma perspectiva qualitativa, com questionário enviado pelo Google *forms*. Os resultados apontam, a maioria dos participantes são mulheres, em idade entre 20 e 40 anos, formadas em Pedagogia e com Especialização. Consideram que seus saberes sobre como alfabetizar foram adquiridos na experiência prática e em trocas com outros professores. Acreditam que as crianças e seus conhecimentos são ponto de partida para as aprendizagens. Utilizam diferentes espaços da escola para desenvolver suas atividades. A maioria conhece a proposta, contudo não participou de sua elaboração. A maioria considera que o documento é suficiente pra orientar a prática docente. Dos temas estabelecidos pela proposta o que mais utilizam é a educação ambiental. A educação para as relações de gênero e diversidade sexual foi o tema apontado como desnecessário para as crianças em idade de alfabetização. Os resultados nos dão indícios para a reflexão sobre a importância da relação entre os sujeitos, dos contextos escolares, com aqueles que produzem as políticas.

Palavras-chaves: Alfabetização; Proposta Curricular; Políticas Educacionais.

Introdução

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), como política pública de currículo para a rede de ensino, vem-se constituindo num trabalho coletivo que teve início em 1988 por iniciativa da Secretaria de Educação do Estado. Nesse processo tanto na elaboração, quanto na implementação, são envolvidas as equipes técnicas de governo e educadores da rede. A participação destes segmentos busca garantir a apreensão da proposta na prática.

Ball (2011) nos ajuda a entender que o campo da política curricular constitui-se como uma arena de lutas onde se expressam diferentes interesses, jogos de influência, relações de poder, afirmação de sentidos e significados, movimentos de tradução e tantas outras nuances de natureza política, cultural e histórica.

Thiesen (2011) afirma que, nessa arena de lutas as práticas vão sendo configuradas pelos engendramentos e/ou conflitos produzidos em múltiplos contextos como tessitura de um complexo processo humano em que o novo reencontra o velho, o original se confunde com o híbrido e que as tensões cedem às negociações, num jogo que

¹ Agência Financiadora: Programa UNIEDU - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina.

envolve atores políticos, formuladores, instituições a que se destinam e profissionais nelas envolvidos.

Neste sentido, a presente pesquisa buscou identificar os conhecimentos que os (as) professores (as) alfabetizadores (as) tem sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC e, de que forma, a proposta influencia sua prática docente.

O presente artigo está estruturado de modo que possamos entender num primeiro momento o contexto da produção de texto, ou seja, a apresentação do documento e suas nuances em relação à alfabetização. Apresentaremos em seguida a metodologia da pesquisa, desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa, com questionário com perguntas fechadas e abertas.

Na última sessão apresentamos os resultados que apontaram que a maioria das professoras sentem-se embasadas conceitualmente para desenvolver seu trabalho, com estrutura física adequada ao que a PCSC propõe.

Os resultados nos fizeram entender ainda que, a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

A Proposta Curricular: o contexto de produção do texto

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), sua atualização tem ocorrido ao longo dos anos para atender duas situações específicas, uma considerando os desafios contemporâneos do campo educacional, a outra quando se reconhece a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas.

A abordagem histórico-cultural fundamenta o documento, Machado (2005) nos ajuda a entender que na perspectiva vygotskiana, a criança, desde o seu nascimento, interage num ambiente social e cultural, o que lhe propicia desde cedo o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores.

A PCSC começa ser construído na década de 80 e segundo o documento,

O cenário político da época propiciou ações que envolveram professores, técnicos e especialistas da rede estadual de ensino que se mostravam, a partir de estudos e processos de formação continuada, dispostos a construir uma nova alternativa curricular. Nesse movimento, entre os anos de 1988 e 1991, é formulada uma primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que define uma concepção de sujeito, de projeto de escola e de sociedade. A partir daí, diversos documentos são coletivamente produzidos, com a finalidade de consolidar uma política curricular para o Estado de Santa Catarina, com destaque aos cadernos de 1998 e 2005 (SANTA CATARINA, 2014, p.19)

A democratização do país a partir de 1985 implicou na eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte. O país ganhou uma nova Constituição em 1988 e, durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores houve debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e grupos corporativos para verem seus interesses definidos na Carta Magna.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB N° 9.394/96 (BRASIL, 1996) resultou de intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e

gratuito, reuniram-se em vários momentos, criando versões de uma Lei de Diretrizes e Bases – LDB de seu agrado. Junto a esse grande marco para o Brasil, veio mais um movimento que a própria LDB colocou como medida positiva o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Segundo Thiesen (2011), a política curricular catarinense esteve também inscrita nesse movimento mais amplo de âmbito nacional sustentado pelo ideário de democratização que teve suas bases na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Segundo o autor, “a experiência catarinense, vista sob o critério do ciclo de políticas, está fortemente interfaciada aos movimentos produzidos em outros contextos nacionais e com menor evidência também se vincula às influências de espaços globais” (THIESEN, 2011, p.163). Portanto, segundo o autor, a política curricular de Santa Catarina se constitui como um movimento de recontextualização de discursos e de textos sob influência dos contextos nacional e internacional ao mesmo tempo em que cria seus próprios textos articulados ao contexto da prática no diálogo regulado com a rede.

Ball (2007) afirma que, no contexto da produção do texto das políticas, há arenas de disputas que são travadas por grupos de interesses e, por vezes, o que vemos é que as formas de resistência representadas pelos sindicatos e pelas associações das categorias nem sempre têm argumentos para fortalecer os discursos.

Essas arenas de disputas, segundo Lyortad (1988), são jogos de linguagem constituídos a partir dos saberes de cada grupo. Para entender esse jogo, o autor faz as seguintes observações: a primeira é que as regras desses jogos não possuem sua legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores; a segunda é que na ausência de regras não existe jogo - uma modificação, por mínima que seja de uma regra, modifica a natureza do jogo; e a terceira observação, todo enunciado deve ser considerado como um “lance” feito em um jogo.

Assim, no momento da criação dos textos das políticas, grupos enfrentam-se defendendo suas ideias, seus interesses, sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Faz-se importante destacar, ainda, que nem sempre os resultados privilegiam a maioria, muitas vezes uma minoria que se fortalece e se perpetua no poder.

Neste contexto as políticas curriculares tornam-se campos de disputa e interesse, pois a linguagem tem sido uma das áreas do currículo que mais têm apresentado inovações, fundamentalmente no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita. Teberosky *et al.* (2004) adverte para a necessidade de se estabelecer um diálogo sobre essas informações disponíveis e as práticas pedagógicas que vêm se desenvolvendo. E que nos cabe compreender como ocorre essa transmissão e em condições sociais, ou seja, nas práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores (as), pois este espaço constitui-se como um dos ambientes sociais e culturais que se reveste de uma especificidade própria.

Conforme é apresentado no documento a PCSC tem a abordagem histórico-cultural, “como alternativa de compreensão e conseqüente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano” (SANTA CATARINA, 2014, p.19). Assim, ara Vygotsky (1989), o contexto escolar faz a diferença ao desenvolvimento da criança. Segundo ele o “[...] aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer [...]” (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Considerando as contribuições de Vygotsky, o contexto escolar se constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento. As práticas didático-pedagógicas, neste sentido, assumem uma função relevante no processo de aprendizado da criança, à medida

que a mobiliza para o objeto do conhecimento. Para Charlot (2000), a criança mobiliza-se a partir da demanda de forças que utiliza para entrar em ação na atividade, forças, que precisam ser reconhecidas pelos professores que planejam as práticas didáticas. Entendemos o papel pedagógico como uma prática social e, que neste processo de escrita, é de fundamental importância, por tratar-se de uma aprendizagem que não se desenvolve espontaneamente o que, conforme Ferreiro e Teberosky (1991) requer um esforço cognitivo da criança frente aos conflitos com que se depara e que os meios de intervenção devem considerá-los, para promover avanços na aprendizagem.

Ao observarmos o que dizem os autores, entendemos as reformulações curriculares são importantes marcos, de definições das práticas pedagógicas. Fernandes (2006) aponta que diante do quadro atual da ampliação da escolaridade, exige-se incremento e investimentos, assim como medidas que incidam sobre a qualidade do ensino ofertado. Ou seja, uma permanente revisão e construção constante de novas soluções que permitem aprimorar cada vez mais a qualidade dos serviços públicos à população.

Os Caminhos da Pesquisa

As questões desta pesquisa foram tratadas a partir de uma perspectiva qualitativa, pois para Gamboa (2003), o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo busca a utilização de instrumentos mais abertos. Outra preocupação que, segundo o autor, deve estar presente é a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado.

Para a realização da investigação desse estudo, optou-se por trabalhar com todos os professores (as) que atuam nas classes de alfabetização das escolas pertencentes a 17º GERED – Itajaí.

Em uma pesquisa de caráter qualitativo considerar as referências pessoais é importante. No caso desta pesquisa conhecer estas referências pessoais é fundamental, pois conforme Tardif (2003) a formação do professor não deve estar voltada somente a conteúdos teóricos, mas também nas experiências vivenciados por eles.

Tal procedimento tem sido amplamente discutido no Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação na UNIVALI e tem integrado outras pesquisas realizadas por esse mesmo grupo.

Realizada a seleção dos (as) participantes aplicamos um questionário via e-mail. Cervo (1983) chama atenção para que o pesquisador estabeleça, com critérios, quais as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos da pesquisa. Essas perguntas devem conduzir facilmente às respostas e não insinuarem outras colocações. Pois, entendemos que, toda palavra tem intenções e significados próprios para que se possa entender o discurso.

As respostas dos participantes serão cruciais para dar voz e entender o caminho trilhado por esses professores (as) quando transformam o texto de uma política curricular macro, como é a Proposta Curricular de Santa Catarina, em espaços de dimensão micro, como é a sala de aula.

O primeiro passo da pesquisa foi o estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina 2014, assim, analisamos os pontos que precisavam de respostas, pois gostaríamos de saber a percepção que o professor tem sobre essa proposta e se prática é afetada de alguma forma pelo documento.

Levantamos as escolas que compõem a 17ª GERED, descobrindo que essas escolas estão inseridas em nove municípios, Itajaí, Navegantes, Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Penha, Camboriú, Bombinhas, Itapema, Porto Belo, 41 escolas estaduais. Levantamos neste momento que apenas 26 escolas trabalham com ensino fundamental em alfabetização.

Fizemos contato telefônico com as 41 escolas, destas apenas 26 escolas trabalham com alfabetização. Solicitamos então, o e-mail de cada escola e enviamos o link do questionário, formulado no google. Das 83 turmas, responderam o formulário 27 professores o que representa 30% do total.

O Que Dizem as Alfabetizadoras sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina

Mainardes e Stremel (2011) sugerem ao pesquisar e teorizar as políticas devemos rejeitar a ideia de que elas são apenas implementadas. Segundo os autores, é necessário que se possa avaliar e analisar criticamente as contribuições positivas ou negativas de determinada política para o fortalecimento da justiça social (MAINARDES; STREMEL, 2011).

Considerando o que sinalizam os atores, a presente pesquisa buscou identificar os conhecimentos que os (as) professores (as) alfabetizadores (as) tem sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina e de que forma a proposta influencia sua prática docente.

Os resultados apontam que a maioria dos participantes são mulheres, em idade mínima entre 20 e 40 anos. Se observarmos as classes de alfabetização e as professoras que ali trabalham, perceberemos que as funções são exercidas por mulheres e que, historicamente, a profissão se construiu no feminino. Para Villela (2000), o processo de feminização torna-se fator importante na formação docente, uma vez que essa profissão atravessou meio século sendo regida exclusivamente pelo segmento masculino.

Tal abertura para as mulheres consiste em uma conquista marcada por diversas lutas para romper os preconceitos da época e a estrutura machista da sociedade. Aos poucos a figura da mulher-professora vai sendo desmistificada, associando a sua imagem àquela que cuida do lar, das crianças, dos valores morais. “Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido”. (VILLELA, 2000, p. 122). Assim, podemos considerar como de grande relevância histórica e que, com certeza afetaram a identidade docente.

Todas são formadas no curso de Pedagogia e com Especialização. Consideram que seus saberes sobre como alfabetizar foram adquiridos na experiência prática e em trocas com outros professores. De acordo com Pimenta (2009), os saberes docentes são os saberes produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia a dia da trajetória profissional. Para a autora, esses saberes resultam das reflexões sobre a prática docente, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área.

Tardif (2014) atribui ao conceito de saber docente: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes. Ao atribuir esses elementos ele o faz de acordo com aquilo que os professores disseram a ele em sua pesquisa. Os professores falam desses vários “conhecimentos, habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer, etc., relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho. (TARDIF, 2014, p. 60). E o autor conclui:

Falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Tratam igualmente do conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma, dar provas de imaginação, a partir das experiências dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”. (TARDIF, 2014, p. 60-61).

Os saberes profissionais, para Tardif (2014, p. 61) “parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos,” ao evidenciar, no próprio exercício do trabalho, “conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser.” Tais conhecimentos e manifestações, segundo o autor, resultam de diversos espaços e fontes, adquiridos a partir da atribuição de significados às diversas situações vivenciadas e interiorizadas pelos professores.

Sobre o trabalho como alfabetizadoras, acreditam que as crianças e seus conhecimentos são ponto de partida para as aprendizagens. Utilizam diferentes espaços da escola para desenvolver suas atividades. A maioria conhece a PCSC, contudo não participou de sua elaboração. A maioria considera que o documento é suficiente pra orientar a prática docente e dos temas estabelecidos pela proposta o que mais utilizam é a educação ambiental. A educação para as relações de gênero e diversidade sexual foi o tema apontado como desnecessário para as crianças em idade de alfabetização.

É possível entender que a PCSC foi então incorporada na prática pedagógica dos professores destas escolas, quando afirmam também que para a produção dos PPPs das escolas o documento serviu de referência. Ball (2002) afirma que:

Dentro de cada uma das tecnologias políticas da reforma estão implementadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores. As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Vários elementos dissemelhantes estão inter-relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas de arquitetura, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reforma e terapia. (BALL, 2002, p. 6).

O autor sugere que as políticas liberais buscam soluções apropriadas para mediar e possibilitar que as metas do Estado sejam alcançadas.

Entendemos que este estudo nos possibilitou apontar questões que irão auxiliar nas discussões sobre a implantação de propostas curriculares. Os resultados nos dão indícios para a reflexão sobre a importância da relação entre os sujeitos, dos contextos escolares. Assim sendo, no contexto atual da elaboração de propostas curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular, devemos perguntar-nos: Até que ponto as políticas contribuem para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Afirmamos também, que a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal,

envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Referências

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Education Plc**: private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.

BRASIL. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica.

Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf

Acesso em: 08 de novembro de 2016.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DURAN, M. C. G. O Ensino Fundamental de Nove Anos: Argumentos sobre alguns dos seus sentidos. IN: SILVA, A. M. M. (et al.) **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XII ENDIPE**, Recife, PE, 2006

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDES, F. C. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contra Pontos**. Revista do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação. UNIVALI, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.

LYOTARD, J. F. **O pós moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACHADO, C. A. S. **Estratégias Pedagógicas para aquisição da linguagem escrita**: um estudo na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado e Doutorado em Educação PPGE - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2005.

MAINARDES, J. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. 2013. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/download.php?file=Abordagem%20do%20Ciclo%20de%20Políticas%20_%20Stephen%20J.%20Ball.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2014.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Avaliação da Aprendizagem no Contexto dos Ciclos: Reflexões sobre seus elementos essenciais. **Revista Imagens da Educação**, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15–34.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação** profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIESEN, Juares da Silva Análise da Constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina pela perspectiva do Ciclo de Políticas. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel** 158. Pelotas: p.157 - 175, outubro/novembro/dezembro 2011.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: **Contextos de alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 55-70.

VILLELA, H. O mestre escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



ENGRENAGEM QUE COMPÕE A MAQUINARIA ESCOLAR: UMA CARTOGRAFIA DA SALA DOS PROFESSORES¹

Bruna Aparecida de Almeida (FURB)

Gicele Maria Cervi – Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Resumo:

Este trabalho é parte de uma dissertação em desenvolvimento no PPGE-FURB. A escola é objeto de estudo da pesquisa. A pergunta que movimenta a escrita é sala dos professores e produção de subjetividades: o que está acontecendo ali? O objetivo geral se é cartografar salas de professores de duas instituições de Educação Básica no Município de Blumenau/SC. Já os objetivos específicos são (I) habitar a sala dos professores; (II) mapear o que acontece na sala dos professores e (III) problematizar a produção de subjetividades na sala dos professores. A estratégia teórico-metodológica se deu a partir da perspectiva pós-crítica com o uso da cartografia, sua abordagem é qualitativa e os instrumentos para produção dos dados são: fotografias e diário de campo. Os principais aportes teóricos são: Gilles Deleuze, Felix Guattari; Michel Foucault; Júlia Varela e Fernando Alvarez-Úria. Os mapas construídos no decorrer da pesquisa mostraram que não olhamos para a sala dos professores como um espaço de produção de subjetividades, mas, a partir da arquitetura, da organização do espaço, do mobiliário e dos discursos, que compõe a sala dos professores da instituição pesquisada percebeu-se que os professores também são produzidos naquele espaço.

Palavras-chave: Escola; Sala dos professores; Subjetividades.

Introdução

A instituição escola, nunca perdeu de vista seu objetivo, “preparar os indivíduos para corresponderem-se aos tipos de demandas variadas de produtividade, de ação, de esforço, de enquadramento funcional, e de resposta às exigências do trabalho e da localização de cada indivíduo no estado” (CARVALHO, 2013, p. 7) e para isso, as instituições dependem de uma “produção bem arquitetada e traçada por cálculos de rendimento e de extração de força. O que conta do início ao fim, é o tipo de indivíduo que se requer, e o que se pretende com ele atingir” (CARVALHO, 2013, p. 9). A escola é um lugar privilegiado de produção, com o intuito de agenciar formas produtivas de subjetividades. Isso nos faz questionar se a sala dos professores (um espaço localizado no interior da instituição escola) é também um espaço de produção. A escola tornou-se, em nossa sociedade uma máquina de produção de subjetividades. Um lugar de poder biopolitizante. “Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2014, p. 141). É comum tratarmos o espaço como algo natural, algo que nos é dado. Mas, tratá-lo assim é ignorar as diferentes noções de espaço existentes. Na sociedade ocidental, por volta do séc. XVII, grupos de poder tomam consciência da

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES.

“importância e utilidade de exercer o controle sobre a construção material do espaço humano. O planejamento das cidades e as estruturas dentro destas passam a ser políticas de Estado, para assim enfrentar o caos gerado pelas transformações da revolução industrial” (ZARANKIN, 2001, p. 36). Entendemos a escola a partir de Varela e Alvarez-Úria (1992), a escola ocidental, inventada também no século XVII.

A partir da mudança na sociedade por meio das indústrias e do capitalismo, as instituições escolares passaram a constituir uma posição socialmente hegemônica, procurando ocultar as funções que ela cumpre na nova configuração social. “Uma série multiforme de medidas destinadas ao controle das classes populares começa a se aplicar, especialmente a partir da restauração, como complemento eficaz de transformação das classes perigosas e de suas cotidianas formas de existência” (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 20). O sequestro escolar das crianças responde aos interesses das classes que estão no poder. A arquitetura é considerada como uma tecnologia do poder. A prática de distribuir pessoas e coisas no espaço é um instrumento disciplinar do sistema de poder. “A arquitetura começa a ser um instrumento fundamental para a transmissão e reprodução do poder no sistema capitalista” (ZARANKIN, 2001, p. 38). Esses espaços “definem exclusões, pertinências, marginalidades. Assim, a sala de aula é território de alunos e professores de determinado ano e seção; a sala de professores é território docente, o gabinete da diretoria é o território da autoridade” (FRAGO, 2001, p. 142). A escola estabelece uma preocupação em formar a consciência da população, criando uma aceitação para as coisas que já existiam, regulando outros aspectos da vida social.

A pesquisa, a qual este trabalho se apoia, está organizada em quatro capítulos. O primeiro nomeado “Escritas iniciais e provisórias”, apresenta a introdução da pesquisa, seu tema, seus objetivos, a problemática, a metodologia, as justificativas e as pesquisas correlatas que dialogam com a pesquisa em desenvolvimento. O segundo capítulo nomeado “Encontros e desencontros” corresponde a revisão de literatura, os encontros e desencontros da pesquisadora com os autores e conceitos utilizados no decorrer da pesquisa. O terceiro capítulo nomeado “Experimentação do pensamento” traz o caminho desenhado pela pesquisadora no percurso da pesquisa, é abordado neste capítulo a metodologia utilizada, bem como os instrumentos utilizados para a produção dos dados. Por fim, o quarto capítulo nomeado “Como estou compondo com o que vejo”, compõe a organização dos dados produzidos, num primeiro momento apresenta-se a sala dos professores como um espaço inventado a partir de referenciais teóricos, em seguida a sala dos professores é apresentada pelos estudantes da instituição pesquisa por meio de desenhos realizados por eles, após os desenhos vem a voz dos professores através de entrevistas narrativas sobre a sala dos professores e por fim, problematiza-se todos os dados produzidos no olhar da pesquisadora. Para este trabalho, selecionou-se apenas uma parte desses dados, pois a pesquisa ainda não está finalizada. Utilizou-se então, os mapas construídos pela pesquisadora no decorrer das observações em campo, bem como as fotografias do espaço pesquisado.

Metodologia

Nas pesquisas pós-críticas, o sentido que é dado ao termo “método” está relacionado a um procedimento prazeroso, sem preocupações exageradas com as regras já estabelecidas (MEYER E PARAÍSO, 2014). Apesar da possibilidade de desenhar um caminho metodológico mais livre e suspenso, essas pesquisas não perdem seu rigor científico, apenas se movimentam para impedir a “paralisia” das informações já produzidas.

“O desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e não pode ser ‘replicado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar” (MEYER E PARAÍSO, 2014, p. 22). A abordagem utilizada aqui é qualitativa e consiste em:

uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (MEYER E PARAÍSO, 2014, p. 13).

Assim como salienta Veiga Neto (2003, p. 22), perguntamos ou interrogamos “como as coisas funcionam e acontecem e buscamos ensaiar alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outra maneira”. As perguntas podem ser inspiradas também em outros pensadores, assim como Gilles Deleuze “pesquisar é um acontecimento que se dá chocando-se com o já feito, já pesquisado” (MEYER E PARAÍSO, 2014, p. 39). Utiliza-se a cartografia como uma possibilidade metodológica de desenhar uma pesquisa acompanhando processos. Compor cartografias é estar aberto na construção de mapas inacabados, composto por diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21). Os instrumentos que auxiliaram a cartógrafa foram: diário de campo, fotografias e mapas. As fotografias registraram o espaço cartografado, os mapas possibilitaram olhar para as linhas molares do espaço habitado e os registros escritos foram compondo o diário de campo. O diário de campo, ferramenta encontrada em pesquisas etnográficas é utilizada para acompanhar processos, pois é “somente descrevendo, e em detalhe, os diferentes textos educacionais, os diferentes discursos e suas enunciações, será possível mostrarmos suas feitura, seus processos de produção, seus modos de funcionamento” (MEYER E PARAÍSO, 2014, p. 40). Na cartografia o uso do diário de campo possibilita o registro dos dados sem capturá-los, nesse sentido:

Há uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações. [...] essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer (BARROS E KASTRUP, 2009, p. 70).

Para compor o diário de campo, utiliza-se registros escritos, construção de mapas e fotografias dos espaços pesquisados, “(...) o trabalho de campo constitui um processo constante de observação, anotação, leitura, reflexão, novas observações e anotações, assim por diante” (FRITZEN, 2012, p. 59), por isso, a escolha do diário de campo. Já o processo de fotografar “não apenas ilustra, mas movimenta sentidos e significados” (SCHWENGBER, 2014, p. 268). Entende-se a imagem/fotografia como produto e produtora do cotidiano contemporâneo. As imagens e fotografias formam e informam, elas não são utilizadas como mera ilustração. Ao analisar o objeto de pesquisa, por meio da cartografia multiplicamos tudo que é enunciado para que esse objeto não permaneça paralisado. “Multiplicamos em nossas análises os significados daquilo que lemos na luta para mostrar

a não fixidez do significado” (MEYER E PARAÍSO, 2014, p. 41). O ‘Multiplicar’, faz parte das pesquisas pós-crítica.

A escolha pelas instituições pesquisadas se deu pela localidade de cada uma delas, sendo a primeira de localidade rural, com distância de 54 km de distância até o centro da cidade e a segunda de localidade urbana, com distância de 7 km até o centro. Enquanto a escola de localidade rural comporta cento e dezenove estudantes, a urbana comporta mil e sessenta e oito. São dezesseis funcionários na escola de localidade rural e setenta e seis na urbana. A única escola de localidade rural no Município de Blumenau é a escola na qual a pesquisa foi realizada. Já as escolas de localidade urbana são num total de doze e apenas uma delas aceitou a realização da pesquisa. Foram onze recusas. A escolha por habitar dois territórios, ou seja, duas salas de professores não são com o intuito de ‘compará-las’, muito menos de dizer suas semelhanças e diferenças, mas sim, compor uma cartografia em que foi possível mapear as linhas molares e cartografar as singularidades que compõe cada um desses territórios.

Discussão dos dados

Meu objeto de que pesquisa é o que me move para querer pesquisar ‘algo’, o ‘lócus’ me possibilita estar num espaço para pesquisar ‘algo’ e a pergunta está inteiramente ligada ao processo cartográfico: sala dos professores e produção de subjetividades: o que está acontecendo ali? Eu sei que meu objeto é a escola, que meu lócus é a sala dos professores e que a minha pergunta permiti cartografar o que está ‘acontecendo ali’, mas, eu não sei o que está acontecendo ali antes de compor uma cartografia, talvez eu saiba depois de compô-la. Em princípio a atenção do cartógrafo é aberta e sem foco. Se pensarmos em um drone sobrevoando um espaço, percebemos que ele se movimenta registrando em sua memória digital o que acontece naquele determinado espaço enquanto o sobrevoa. Neste caso, me coloco no lugar do drone, chego na sala dos professores e num movimento constante vou registrando o que está acontecendo ali (registros fotográficos, escritas, mapas, desenhos etc.).

Neste processo, estive disponível às coisas que se apresentaram no caminho, mas em certo momento me senti num certo dilema: será que isto é importante para a minha pesquisa? E para saber, ou melhor, sentir, se isto e aquilo seriam importantes para a pesquisa, me atentei nos escritos de Costa (2014, p. 73), “A condição para selecionar o que fará parte de sua pesquisa é a força do encontro gerado”. A partir disso, me perguntava constantemente se houve ou não encontro com certa coisa. Ao sentir que sim, apostava no registro. “Para o cartógrafo, o grau de importância das coisas, não está ligado à importância social, ao que se convencionou a priori. A importância é aquilo que se consegue levar/portar a partir de um encontro” (COSTA, 2014, p. 73). É preciso entrar em contato com as coisas para que elas nos façam pensar e sair do lugar. Esse ‘sair do lugar’ não se trata de se deslocar de um ‘lugar’ (espaço físico), “trata-se de um deslocamento das ideias prontas, daquilo que está naturalizado, do “é assim mesmo”, do óbvio, sem surpresas, do que parece estar desde sempre já dado. Em outras palavras, trata-se de um deslocamento do olhar” (COSTA, 2014, p. 74). O cartógrafo precisa ter uma sensibilidade suspeita, conseguindo então sentir o toque (o encontro dele com alguma coisa).

Após vinte dias de observações me peguei desesperada tentando perceber se eu já havia me encontrado com algo, se algo havia me tocado. A importância do toque no desenvolvimento da pesquisa “revela que esta possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado” (KASTRUP, 2015, p. 43). Com

essa leitura consegui sentir que algo havia me tocado, mas que por uma ingenuidade ou ainda uma certa insegurança eu ‘negava’ o toque, fui tocada por algo que fugiu de todos os meus pressupostos, que de alguma maneira não estava alinhado com o movimento da pesquisa. Mas a cartografia não é isso? Abrir mão da imprevisibilidade o processo e arriscar-se no acompanhamento de processos. Sim, a cartografia é isto, mas um corpo escolarizado, normalizado, formatado, ensinado a seguir uma linha cronológica e a percorrer um caminho que já está desenhado não está sensível a isto. É por isso, que somente no processo é que nos tornamos cartógrafos. O que me tocou já não fazia parte das observações pré-estabelecidas. O rastreo me possibilitou olhar para além do que eu queria olhar.

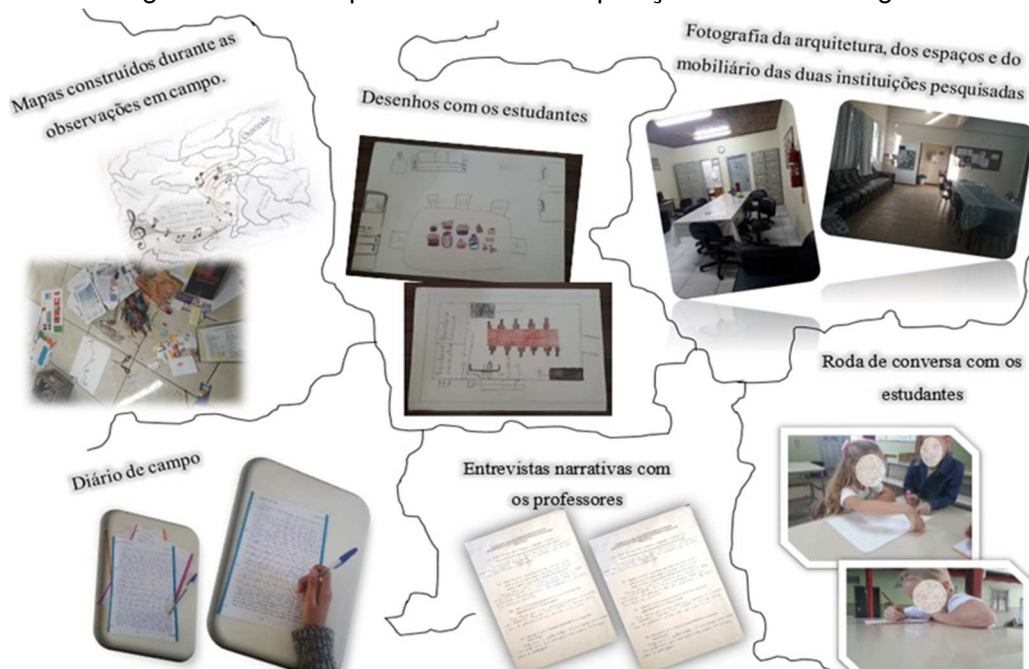
A princípio os registros foram em torno de tudo o que acontecia na sala dos professores, como: o que os professores fazem dentro daquele espaço? O que eles falam? Como aquele espaço é organizado? Quais mobiliários compõem aquele espaço? Qual a interação entre os professores naquele espaço? Qual a relação com os demais funcionários da instituição dentro daquele espaço? Aliás, aquele espaço pode ser ‘frequentado’ por qualquer pessoa que faz parte do cotidiano daquela instituição? Quem frequenta aquele espaço? Quem não frequenta aquele espaço? Onde os professores vão quando toca o sinal do intervalo? Em meio a todos esses questionamentos que foram compondo meu diário de campo, algo me tocou. Foram os próprios professores e a vida cotidiana deles que me tocaram. Foram os sujeitos que habitavam aquele espaço que me tocaram e não o espaço em si, e nesse movimento repousei minha atenção.

O gesto de pouso na pesquisa indica o momento de realizar uma parada na pesquisa, é aqui que o campo se fecha, numa espécie de zoom. “Cabe sublinhar que o movimento que chamamos de zoom não deve ser confundido com um gesto de focalização” (KASTRUP, 2015, p. 44). O pouso possibilita que um novo território se forme, reconfigurando o campo de observação. É aqui que a atenção muda de escala. Ao ter uma sensibilidade suspeita, o cartógrafo necessita de uma genuína curiosidade, e para isso precisa estar disponível. Estar disponível é estar à espreita. “Não demasiadamente atento, o que o fará negligenciar todas as outras coisas que estão à sua volta; não demasiadamente distraído, o que tornaria a percepção muito volátil. É na medida certa do seu encontro que ele repousará sua atenção” (COSTA, 2014, p. 74).

Após habitar a sala dos professores por alguns dias, fui percebendo que os professores e os demais funcionários daquela instituição me “viam” como alguém que poderia ouvi-los. E foi neste processo que me vi habitando de fato aquele espaço, eu ouvia coisas que talvez eu não pudesse ouvir, soube de ‘segredos’ da vida pessoal de alguns professores, soube de assuntos burocráticos, pedagógicos, que talvez não fizesse sentido algum para a pesquisa, mas o sentido estava no encontro com os discursos e com o cotidiano daquelas pessoas. E agora? O que fazer quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da nossa atenção e exige a reconfiguração do território de observação? Neste caso é preciso calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo o gesto de suspensão. A importância do reconhecimento atento se dá pela “revelação da construção da percepção através do acionamento dos circuitos e da expansão da cognição” (KASTRUP, 2015, p. 47). A atenção se atualizou do ‘espaço’ a ser habitado, mapeado e cartografado para o campo da produção de subjetividades que foi desviando o caminho cartográfico. É aqui que começo a gaguejar, o que eu tinha de pressupostos foi se desfazendo, mesmo sendo um espaço naturalizado e encontrado na maioria das instituições escolares, esse espaço é desviante, é ao mesmo tempo comum e singular. Quando o que imaginamos acontecer não acontece se inventa um novo mapa,

mapas inacabados. A cartografia possibilita a cada dia de pesquisa, novas quedas, encontros, desvios, devires. Num primeiro momento apresento um mapa que compõe os dados produzidos no decorrer da pesquisa. Em seguida, trago uma parte (um recorte) de um desses dados que foram produzidos no decorrer da pesquisa.

Imagem 1 – Dados produzidos na composição de uma cartografia



Fonte: invenções da cartógrafa.

Dentre todos os dados produzidos que foram apresentados no mapa anterior, optei por trazer neste trabalho uma parte das análises referente às fotografias das salas dos professores das duas instituições pesquisadas. A seguir apresento uma composição destas fotografias, porém não estará identificado qual espaço representa cada uma das instituições pesquisadas.

Imagem 2 – Salas dos professores: arquitetura, espaço e mobiliários.



Fonte: retirado do acervo das autoras.

A imagem 2 é composta por cinco observações diferentes. Os armários individuais, com cadeados e chaves penduradas aparecem nas duas salas dos professores. Ao observá-lo com mais frequência percebi que esse mobiliário faz parte de uma rotina dos/as professores/as. Assim que eles entram na sala no período da manhã a maioria vai direto para os armários guardar seus pertences, em seguida os armários são trancados. É uma rotina que se repetiu em todos os dias e períodos de observação. Os mobiliários utilizados para o controle do horário de trabalho de todos os funcionários ficam localizados na sala dos professores em ambas instituições. Em uma das salas temos um mobiliário parecido com o púlpito (encontrado no interior das igrejas, onde se costumam realizar as leituras bíblicas), sobre ele temos o chamado 'livro ponto', um caderno, no qual cada funcionário anota o horário de entrada e saída da jornada de trabalho. Na outra sala encontramos um mobiliário com diversas separações e numerações, cada número corresponde a um funcionário da instituição. Dentro de cada uma das repartições há um 'cartão ponto', uma ficha, na qual cada funcionário anota também o horário de entrada e saída da jornada de trabalho. As mesas retangulares, localizadas no centro de cada sala chama atenção por estarem exatamente num mesmo espaço, mesmo em instituições completamente diferentes e distantes uma da outra. Em uma das fotos há uma mesa pequena ao lado para o preparo de café. Na outra foto o café já se encontra em cima da mesa que está no centro da sala. As portas se encontravam fechadas quando a fotografia foi tirada, uma delas contém a seguinte frase: "AVISO, acesso restrito a funcionários", a outra: "Professores planejando! Por favor, não perturbe! Entre quando estiver livre!". Por fim, as duas últimas fotografias apresentam o banheiro e a cozinha, ambos localizados dentro da sala dos professores e de uso exclusivo dos professores e demais funcionários.

Na composição de uma cartografia que ainda está se desenhando, percebeu-se que nas duas salas dos professores pesquisadas, habitadas e mapeadas, existem mobiliários fixos como: uma mesa retangular ao centro da sala com cadeiras em volta, painéis de avisos dispostos nas paredes, armários de uso individual e coletivo, flores, aparelho de televisão, micro-ondas, filtro de água, lixeiras e sofás. Os documentos oficiais destinados para educação básica, seja a instituição estadual ou municipal, não mencionam como 'devem' ser organizados os espaços no interior da escola, mas há muito em comum entre as duas salas referentes aos mobiliários que compõe aqueles espaços e como esses espaços são organizados. Sabe-se que a arquitetura escolar foi se tornando mais complexa com o tempo, a organização dos espaços, em especial da sala de aula com assentos dispostos em duas fileiras, na qual o professor sempre ocupava uma das extremidades para lecionar. Uma escola inventada por processos sociais, políticos e culturais (DUSSEL E CARUSO, 2003). Com base nos estudos de Inês Dussel e Marcelo Caruso (2013), percebe-se a sala dos professores como um espaço de governo dos professores. A exemplo da sala de aula, "interessa que a criança conduza a si mesma [...], que conduza a si mesma por meio de e com base em modelos, pautas e normas definidas pelo condutor dessas conduções: o professor e, acima dele, o Estado" (DUSSEL E CARUSO, 2013, p. 46). Se observarmos os detalhes que compõe a sala dos professores, percebemos que nela também interessa que o docente conduza a si mesmo, com base em modelos, pautas e normas definidas desta vez não por ele, mas pelo gestor e, acima dele o Estado. Sob este horizonte, entende-se que a escola ocupou um lugar privilegiado na produção de subjetividades e na irradiação das relações. "Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações

perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2014, p. 141). Pensar a escola como uma invenção moderna é saber que independente das outras formas de aprendizagens existentes antes da modernidade, nenhuma delas tinham semelhanças com essa escola que conhecemos atualmente.

Acredita-se nesta pesquisa que a produção de subjetividades na escola pode acontecer a partir da arquitetura e dos espaços que compõem a maquinaria escolar. A arquitetura escolar é também uma espécie de discurso que institui “na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância” (ESCOLANO, 2001, p. 26). Desta maneira, “vale a pena empreender aqui tal esforço de desnaturalização de algo tão enraizado em nossa cultura, no intuito de compreender os sentidos dessa invenção extremamente eficaz” (SIBILIA, 2012, p. 29), a invenção da escola. “A escola, com efeito, deixou de ser apenas um dispositivo escolar disciplinarizador e passou a ser um agenciamento biopolítico altamente complexo, ao preço de custodiar a grande máquina estatal” (CARVALHO, 2013, p. 22). Sabe-se que o Estado “possui um poder de fechamento que se desdobra em toda série de produção de força, de energia, de procedimentos de formação de quadros humanos, de distribuição, de controle e de uso do que lhe é pertinente” (CARVALHO, 2013, p. 5), e a escola é uma das instituições centrais no e do Estado. Ao mesmo tempo em que a escola recalculava o poder disciplinar, ela passava a se vincular ao poder biopolítico. “Por um lado, então, temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses ‘modos de ser’ tipicamente contemporâneos” (SIBILIA, 2012, p. 15). Temos aqui a escola como um dos modos de investimento político sobre o corpo. Alguma coisa acontece na escola e alguma coisa acontece na sala dos professores que também produz o sujeito que ali está. Se há maquinaria escolar, há um currículo, se há um currículo, há produção de subjetividades e os espaços que compõe a maquinaria escolar são os lugares desta produção.

Considerações Finais

Meus questionamentos sobre a escola me possibilitaram ver um espaço em seu interior: a sala dos professores. Talvez eu tenha percebido este espaço no percurso das instituições nas quais fui estudante, estagiária, pibidiana (bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID), professora e pesquisadora. Mas perceber este espaço não foi algo intencional, é como se eu tivesse o encontrado, em algum momento. O encontro, da forma como aqui é colocado “é da ordem do inusitado e nunca se faz sem um grau de violência (é claro que não estamos falando de uma violência física; mas de um movimento que é violento porque nos desacomoda e nos faz sair do mesmo lugar)” (COSTA, 2014, p. 72). Neste momento ainda estou no processo de compor uma cartografia, alguma coisa está sendo produzida na escola, bem como na sala dos professores, pois a escola se constituiu a partir da sua invenção como um lugar de produção, seja uma produção arborescente ou uma produção rizomática, ela está sempre produzindo.

Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 20, p. 4-29, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Revista digital do LAV. Santa Maria, UFSM. Vol. 7, n. 2, 2014. p. 65-76

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 1.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa / Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa / Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 17-22, 2014.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Ediciones Endymion, 1992.

VEIGA NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



VIDA COTIDIANA: UMA CARTOGRAFIA DO GESTOR EM TRÊS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO VALE DO ITAJAÍ – SC

Cristina da Silva Marcelino (FURB)

Gicele Maria Cervi (FURB)

Resumo:

Este trabalho é parte de uma pesquisa em desenvolvimento no PPGE-FURB, que tem como objeto de estudo o gestor da educação infantil. A pergunta que move a escrita é o ‘cotidiano do gestor na educação infantil: o que está acontecendo ali?’ O objetivo geral é cartografar o cotidiano de gestores em três instituições pública de educação infantil, dos municípios de Blumenau, Gaspar e Indaial. Os objetivos específicos são: i) habitar o cotidiano dos gestores nas instituições pesquisadas. ii) mapear o cotidiano dos gestores nas instituições pesquisadas. A estratégia teórico-metodológica se deu a partir da perspectiva pós-crítica com o uso da cartografia. Sua abordagem é qualitativa e os instrumentos para produção dos dados são: fotografias e diário de campo. Os principais aportes teóricos são: Félix Guattari; Fernando Alvarez-Úria; Gilles Deleuze; Júlia Varela; Michel Certau e Michel Foucault. Os mapas construídos até o momento possibilitaram dois movimentos: acompanhar as micropolíticas pelas linhas moleculares e traçar as macropolíticas pelas linhas molares. Apesar do cotidiano estar atravessado por linhas molares, com a captura do tempo do gestor por excesso de atividades, linhas moleculares também são possíveis.

Palavras-chave: Cotidiano; Educação Infantil; Gestor.

Introdução

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, nada sei.
- Almir Sater

Ao iniciar a composição desse trabalho, carrego a tinta e não me apresso no pensamento e na escrita, pois levo a certeza de que muito pouco eu sei. A definição do objeto da pesquisa que ainda está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, compõe esse trabalho, num movimento sem pressa, com o cuidado no processo já vivido pela pesquisadora. O interesse pelo tema ‘cotidiano dos gestores na educação infantil’ está imerso nas minhas inquietações profissionais e acadêmicas. A escrita vai registrando diferentes histórias ligadas ao cotidiano dos gestores da educação infantil. Algumas perguntas me acompanham há um bom tempo: como agem os gestores em seu cotidiano? Seriam meros replicadores de ordens preestabelecidas ou construtores de sua própria realidade, apesar das regras? Em um ambiente com regras rigidamente estabelecidas e

formalizadas, é possível que haja um processo de resistência e subversão ao estabelecido ou nos resta a alienação e a aceitação? Essas e outras perguntas ajudaram a construir minha pergunta: 'cotidiano do gestor na educação infantil: o que está acontecendo ali?'

O cotidiano é estudado por diversos autores, mas, na pesquisa em andamento, utilizo a abordagem de Certau (2000), que provoca o deslocamento do pensamento sobre como inventar o cotidiano através da pergunta: criar o quê e como? Certau (2000), identifica o cotidiano como sendo o espaço propício à inventividade e à resistência, para que os indivíduos construam sua própria história. No estudo do cotidiano, "é natural que se perceba micro diferenças onde tantos outros só veem obediência e uniformização" (CERTEAU, 2000, p. 19).

A uniformização do cotidiano pode ser quebrada a partir das micro práticas individuais. Essas microresistências são possibilitadas, uma vez que os indivíduos desenvolvem estratégias e táticas para 'fugirem' do poder exercido sobre eles. Elas são realizadas silenciosamente, apresentando-se apenas a quem estiver disposto a ver. O estudo do cotidiano possibilita o contato com ações e práticas que passam despercebidas aos nossos olhos, aquilo que é invisível. E esse invisível me interessa. No contexto apresentado da pesquisa, os indivíduos, nesse caso, os gestores da educação infantil, estão imersos num cotidiano, que é entendido aqui como:

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou é viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (CERTEAU; GIRARD; MAYOL, 1996, p. 31).

Nessa perspectiva, entendemos que o estudo do cotidiano do gestor na educação infantil constitui-se como uma trama que está em constante construção e movimento, visto que envolve a história e as relações humanas estabelecidas entre as crianças, professores e comunidade. A fim de compreender esse cotidiano do gestor na educação infantil, organizei como objetivo geral: cartografar o cotidiano de gestores em três instituições pública de educação infantil, dos municípios de Blumenau, Gaspar e Indaial. E como objetivos específicos: i) habitar o cotidiano dos gestores nas instituições pesquisadas. ii) mapear o cotidiano dos gestores nas instituições pesquisadas;

A pesquisa, a qual este trabalho se apoia, está organizada em quatro capítulos. O primeiro nomeado "Ando devagar", apresenta a introdução da pesquisa, seu tema, seus objetivos, a problemática, a metodologia, as justificativas e as pesquisas correlatas que dialogam com a pesquisa em desenvolvimento. O segundo capítulo nomeado "Ler demoradamente...carrego a tinta" corresponde a revisão de literatura, os autores que me acompanham e os conceitos utilizados na pesquisa. O terceiro capítulo nomeado "arte de fazer" traz o trajeto desenhado pela pesquisadora no percurso da pesquisa, é abordado neste capítulo a metodologia, bem como os instrumentos utilizados para a produção dos dados. Por fim, o quarto capítulo nomeado "Trajetos: visíveis e invisíveis", compõe a organização dos dados. Para este trabalho, selecionou-se apenas uma parte desses dados, pois a pesquisa ainda não está finalizada. Utilizou-se então, os mapas construídos pela pesquisadora no decorrer das observações em campo, bem como as fotografias do espaço pesquisado.

Metodologia

Das ideias. Qualquer ideia que te agrade.
 Por isso mesmo...é tua.
 O autor nada mais fez que vestir a verdade
 Que dentro de si se achava inteiramente nua...
 -Mario Quintana

As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil não se atentam para explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Preferem a invenção, a criação, o artefato e a produção (Corazza, 2001). Além disso, essas pesquisas não se interessam por modos ‘certos’ de ensinar, formas ‘adequadas’ de avaliar ou por conhecimentos ‘legítimos’; a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas e conhecimentos (Paraíso, 2003).

Uma pesquisa, precisa explicitar com clareza, seus objetivos, suas metas e em alguns casos, suas hipóteses, bem como o tipo e o método que o pesquisador utilizará. Todavia, em pesquisas de inspiração cartográfica, o pesquisador pode tomar como desafio o exercício de manter o pensamento aberto, em um esforço contínuo de se deixar guiar pelos acontecimentos e processos que eles desencadeiam sem, contudo, perder de vista o foco e os objetivos. Acompanhar processos faz parte da cartografia. O mapeamento de um território vai se compondo no traçado de linhas que expressam movimentos, conexões, na tentativa de explicitar “a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS & KASTRUP, 2012, p.57).

Os instrumentos que auxiliam a pesquisadora são: diário de campo, fotografias. O diário de campo possibilita o olhar para os trajetos dos gestores com os registros escritos sobre o que está acontecendo ali. “Pode-se definir diário como o documento escrito na ocasião dos acontecimentos” (GIL, 2008, p. 169). O diário de campo, nessa pesquisa assume contornos de um caderno sem pautas nos qual se tomam notas de leituras, reflexões ensaísticas, relatos de situações do cotidiano, frases soltas, angustias e impressões. As fotografias registram o espaço cartografado, é “uma comunicação sem palavras, mas repleta de ideias e memórias trazidas por elas” (BARTHERS, 1990, p. 41).

Com o tempo definido para a ida a campo de dois meses, a escolha pelas instituições pesquisadas se deu pela: arquitetura de um espaço físico construído para o atendimento das infâncias; por terem na figura do gestor o sujeito com no mínimo um mandato de experiência no cargo de gestor escolar e que fossem instituições públicas do Vale do Itajaí/SC. A escolha por habitar três territórios, ou seja, três instituições públicas de educação infantil não se deu com o intuito de ‘compará-las’, muito menos de dizer suas semelhanças e diferenças, mas sim, compor uma cartografia do que está acontecendo no cotidiano dos respectivos gestores, buscando cartografar as singularidades que compõe cada um desses territórios.

Discussão dos dados

O contorno dos mapas é um grande desafio, pois desejamos que os mesmos sejam apresentados a partir dos estudos de Deleuze e Guattari (1996). Os mapas compõem movimentos que não podem ser visualizados somente pelas descrições, constituem-se em

linguagem que possibilita transparecer e elucidam compreensões por meio da visualização. O mapa indica o que há para fazer, ou seja, o projeto do território, sujeitos conscientes de si mesmo e que agem sempre em função de uma finalidade onde há movimento e deslocamento:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

A experimentação que nos acontece no decorrer da cartografia é o que podemos chamar de linhas moleculares, linhas invisíveis e incapazes de serem mapeadas. Essas linhas compõem o que chamamos de micropolíticas. São os devires que não foram capturados pelas estruturas normativas. Na linha molecular “há apenas intensidades, com sua longitude e sua latitude; lista de afetos não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo” (ROLNIK, 2016, p. 60). Como não há estruturas visíveis de se mapear, recorreremos a cartografia, pois “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 47). Deste modo, cada mapa apresenta uma singularidade daquilo que me afetou enquanto iniciante/cartógrafa.

A pesquisa cartográfica demanda, portanto, estes dois movimentos simultâneos: acompanhar os fluxos das linhas moleculares, ou seja, das micropolíticas, e, neste movimento, mapear as linhas molares, as macropolíticas, pois as duas linhas constituem o território pesquisado. Sendo uma cartografia, não podemos pré-determinar os procedimentos metodológicos, “é um caminhar que traça, no percurso, suas metas” (PASSOS E BARROS, 2010).

Para esses autores, o desafio do método cartográfico consiste em superar práticas em que há predominância da busca pela informação. O cartógrafo deve abrir-se ao encontro, “dar língua para afetos que pedem passagem, atitude que não é fácil, não se aprende em livros, mas na prática continuada do método da cartografia” (BARROS E KASTRUP, 2010, p.57).

Imagem 1 – Instituição de Educação Infantil no Município de Gaspar/SC



Fonte: criado pelas autoras.

A imagem 1 compõe duas cenas do cotidiano da gestora Rosângela. De cima para baixo, a primeira cena observamos a gestora, participando de uma vivência com crianças e professoras da unidade, cuja experiência era apreciação dos instrumentos musicais a partir da interação em idades diferentes. Na experiência a gestora é a responsável pelo registro fotográfico, instrumento esse que faz parte da documentação pedagógica da instituição. A sala 'referência' da gestora, nomeada assim por ela, possui dois quadros fixados na parede no qual são utilizados para lembretes de recados que a mesma julga serem importante (na ocasião do registro fotográfico não haviam informações contidas neles). Sob sua mesa, notebook, caderno de planejamento, planejamento das professoras, referencial curricular do município de Gaspar/SC e calendário mensal da unidade que estava sendo construído em parceria com secretário da instituição. Ainda, observamos na imagem uma mesa menor, com uma toalha na cor rosa e sob ela instrumentos musicais construídos pelas famílias de uma turma de três anos que estavam pesquisando a linguagem a musical.

Imagem 2 – Instituição Educação Infantil no Município de Indaial/SC



Fonte: criado pelas autoras

A imagem 2 é composta por três momentos vividos no cotidiano da gestora Adelir. Da esquerda para direita, as crianças se servindo no buffet adaptado para uso das mesmas, professora mediando o processo. A gestora acompanhando e registrando a experiência cuja proposta é, conforme depoimento da mesma: ‘- Queremos que esse tempo do da rotina das crianças aconteça de maneira prazerosa e principalmente sem pressa’. Ainda na imagem central, observamos a gestora, a pedagoga e o zelador e o canteiro de flores que consta do hall da instituição. Na sequência, a imagem do encontro pedagógico com as professoras e a pedagoga na sala dos professores, sob a mesa, Diretriz Curricular Nacional da educação Infantil Resolução nº. 05/2009, o livro Registros na Educação Infantil. Pesquisa e Prática Pedagógica, da autora Luciana Esmeralda Ostetto (org.).

Imagem 3 – Instituição Educação Infantil no Município de Blumenau/SC



Fonte: criado pelas autoras

Na imagem 3, observamos que essa compõe o espaço externo da instituição, um de seus corredores que dão acesso às salas referência da criança. Nesse corredor, a gestora e uma pesquisadora da infância em visita ao espaço, de frente à um dos murais que compõe um acervo de fotos das vivências que as crianças experimentam na instituição. Até o momento, a pesquisa em desenvolvimento produziu os dados apresentado nesse artigo. Em se tratando de uma cartografia, a discussão vai se desenhando processualmente, O que é possível dizer hoje. Apesar do cotidiano estar atravessado por linhas molares, com a captura do tempo do gestor por excesso de atividades, linhas moleculares também são possíveis, quando esses gestores inventam microresistências.

Considerações finais

Estar no cotidiano escolar em tempo parcial tem permitido, para além de conhecer o espaço e as pessoas, sentir as dificuldades, as angústias e as alegrias do cotidiano do gestor, num espaço que se movimenta e que potencializa os saberes dos sujeitos através de suas 'maneiras de fazer' esse cotidiano. Consideramos importante salientar que o

estudo no, do cotidiano, o estudo das práticas que acontecem na escola, o estudo das “artes de fazer” dos professores e alunos – as ações do tipo tático –, e a análise delas, busca a compreensão possível por outro caminho. Salientamos que as análises e a construção dos mapas estão em fase inicial na pesquisa.

As contribuições advindas dos estudos de Certeau (1994), que nos chama a atenção para as “artes de fazer” e as ‘artes de dizer’ do *homem ordinari*, que, com suas astúcias, produz ‘táticas’ e ‘estratégias’ que recriam na sua vida cotidiana práticas de vida, resistências, desejos e sonhos. Para o autor, ‘o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada’ (p. 38). Certeau (1994) entende que “muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo táticas. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer” são vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores” (p. 47).

A construção da vida cotidiana dos gestores na educação infantil é marcada por movimentos plurais que cuidam e educam de todos, numa ciranda que cabem todos, como na estrofe da música Minha Ciranda, cantada por Lia de Itamaracá: Para se dançar ciranda... Juntamos mão com mão... Formando uma roda... Cantando uma canção.

Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2, morar,cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORAZZA, S. M. **O Que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 1.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das **de ensinar**. Moderna, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 17-22, 2014.



“EU NÃO VI QUE TINHA ALGUMA COISA ESCRITA ALI: CARTOGRAFIAS DAS ESCRITAS ‘ORDINÁRIAS’ NA ESCOLA”

Gizéli Coelho (FURB)
Gicele Maria Cervi (FURB)

Resumo:

Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa Políticas em Educação na Contemporaneidade, PPGE-FURB. Trata-se de um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objeto de pesquisa: a escola. A pergunta que se apresenta é: escritas ordinárias na escola: o que está acontecendo ali? Como objetivo geral tem-se de cartografar escritas de uma escola da rede pública estadual no município de Blumenau/SC. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) mapear as escritas da instituição pesquisada e (ii) problematizar a produção das escritas escolares a partir do currículo em curso. A perspectiva teórico-metodológica é pós-crítica com uso da cartografia. Sua abordagem é qualitativa e os instrumentos utilizados para a produção dos dados são: diário de campo, fotografias e entrevista. Os principais teóricos são: Carlos Skliar, David Lapoujade, Félix Guattari, Fernando Alvarez-Úria, Gilles Deleuze, Inés Dussel, Julia Varela Marcelo Caruso, Marlucy Alves Paraíso e Michel Foucault. Até o momento a cartografia apresentou linhas molares, que se referem à rigidez presente nas representações dominantes. O conceito de molaridades é abordado a partir dos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Linhas molares já mapeadas apresentaram pistas de escritas que produzem obediência, normalização e disciplinamentos. Linhas moleculares também foram vistas na composição desta cartografia.

Palavras-chave: Escola; Escritas; Subjetividades.

Introdução

Os começos desta pesquisa remontam minha própria história com a escrita, aquela dos cadernos escolares.

Escritos em meus cadernos coincidiam com os do quadro de giz coberto pela bela letra cursiva da professora. Um traço colorido em meu caderno sinalizava o final de uma tarefa e dois deles o final das atividades do dia. Aprendi a escrever em ordem. Sei o que este modo de lidar com a escrita nas salas escolares é capaz de produzir de subjetividades no corpo e nos desejos de uma estudante no início do ensino fundamental, e, quão difícil é redesenhar letras em outros espaços, escrever no ar, publicar escritos livres. Por muito tempo acreditei que o destino das letras fosse somente o caderno escolar. Durante o tempo em que vivi minha infância na escola não transgredi ordens de escrita: não rabisquei paredes ou mesas, páginas finais de caderno. Fui ensinada a usar determinada caneta, cuja tinta não borrava o caderno. Aprendi a fazer uma escrita *limpa* e, ao saber desta, soube também do seu inverso indesejável, a letra *suja, feia*. Foram muitas as subjetividades produzidas em mim, uma criança escolar, desejosa por aprender a ler e escrever.

A escrita a ser investigada é a escrita escolar, aquela que está acontecendo na escola de hoje, no momento exato em que escrevo este texto. Para pensar no território de investigação desta pesquisa, escola, é entendida como uma invenção social para compor uma nova ordem social e mental em meio ao caos instaurado por volta do século XVII. Uma instituição de disciplinamento inventada meio a dois grandes acontecimentos históricos: a Revolução Industrial (1760 a aproximadamente 1840) e a Revolução Francesa (1789-1799). Momento histórico de muitas instabilidades no campo econômico, especialmente para pessoas sem propriedades e com pouca ou quase nenhuma posse. A burguesia tem urgência num equipamento de configuração estatal, obrigatório e gratuito que “tirasse” as crianças da rua e a elas impusesse o disciplinamento por meio da docilização do corpo e da alma para que se integrassem a uma ordem social que se estabelecia (VARELA E ALVAREZ-ÚRIA, 1991). A escola aqui é compreendida como maquinaria escolar, uma máquina que produz algo (VARELA E ALVAREZ-ÚRIA, 1991). As engrenagens desta maquinaria, cuidadosamente definidas, foram pensadas para receber infâncias e desmontá-las feito palavras, reduzidas a sílabas e letras. Corpos desmontados, separados, pois, das almas são capturas mais fáceis e favorecem processos de docilização.

A maquinaria opera com matéria prima humana e as molda, as produz de acordo com a emergência do capital, que busca um padrão de operário, silencioso, obediente e servil. O corpo separado da alma, como dito, será de *talhado*, para que cada parte seja disciplinada e capturada: membros úteis e controlados aprenderão a hora em que o movimento é possível. Presos à cadeiras e carteiras projetados para a paralisia do corpo, salas de aula podem conter dezenas de alunos. Cada um será observado e corrigido de acordo com o perfil a ser produzido pela maquinaria escolar (VARELA, ALVAREZ-ÚRIA, 1991), precisando cada vez menos de vigilância, tamanho é o efeito da docilização operando no corpo e nas subjetividades de cada um.

A escrita, como tecnologia universal e consideradas suas especificidades, é também uma invenção humana, que a exemplo de tantas outras, foi inventada pela humanidade e apropriada pela escola. Com o tempo, constituiu-se num forte instrumento de produção de subjetividades. Na antiga Mesopotâmia, 4.000aC com a escrita cuneiforme, marcada em placas de argila ou afins com o auxílio de objetos em forma de cunha até a invenção da imprensa no século XV, por Johannes Gutenberg, a escrita fez história.

Mesmo diante de toda evolução experimentada por letras, códigos e desenhos que foram produzidos para registros das mais variadas necessidades de uma sociedade, é provável que ainda tenhamos que o aprender sobre a escrita, ou saber o que acontece ali, com as letras, com as linhas, entre elas. Aprender sobre que subjetividades podem ser produzidas por letras encadeadas, ordeiramente dispostas, a comunicar algo para quem escreve e também para quem lê. Escritos ordinariamente dispostos em cadernos e inúmeros outros suportes de escrita. Escritas ordinárias. Ordinária-oficial e ordinária-marginal. A primeira sobre os escritos previstos e desejados na escola, copiados na escola, mas, nem sempre produzidos na escola. A segunda sobre os escritos indesejados na escola, aqueles que insurgem fora dos cadernos diários, que se manifestam pelas margens do permitido e até mesmo fora delas.

São tantos os destinos de uma escrita... Há tantos olhos a esperar pela leitura. Leitores previstos, a postos para recebe-la. Leitores desatentos para ler escritas prescritivas e leitores atentos para aquelas escritas rebeldes, insurgentes e livres. Desformatadas, libertas. A escrita pode, segundo SKLIAR (2015), ser muitas e entre

algumas, ser breve, sentir falta, ser em voz alta, ter sentidos, perguntar, estranhar. SKLIAR (2015) não limita o que pode a escrita, pelo contrário, anuncia prováveis e incertos caminhos em que ela poderá inventar-se a partir do atrito do lápis com o caderno, do toque dos dedos num teclado e... tantas outras incontáveis formas e mecanismos de escrever.

Metodologia

Não há prescrição para uma cartografia. Há desejos. Desejos de encontro, de aproximações, de acompanhamentos do que está acontecendo no território pretendido para a pesquisa. O que será investigado a partir desta cartografia já está em curso, andando fluindo, escorregando pela escola. Data de tempos passados e presentes. Escritas apagadas e recém feitas. Para acompanhar os processos e não localizar a representação de objetos (BARROS; KASTRUP, 2009) é que a pesquisa busca liberdade para traçar outras linhas de investigação. Os modos de olhar para o objeto, os modos de fazer provocações e questionamentos fornecerão pistas para seguir aos “meios”, saber o que acontece com escritas ordinárias-oficiais e àquelas ordinárias-marginais na escola atualmente. Olhar para os processos distanciando-me da lógica binária de que escritas escolares são cristalizadas, são feias ou bonitas, ordenadas ou desordenadas, são isso *ou* aquilo.



A escrita está na escola, em muitos lugares, em estilos diferentes, com informações diferentes. A unicidade aparece apenas em sua representação: oficial-ordinária, rígida, como linhas “divisíveis e molares; unificáveis, totalizáveis, organizáveis; conscientes ou pré-conscientes” (DELEUZE-GUATTARI, 2011, p.60). Escrita indicativa, informativa, obediente e a obedecer. Num sobrevoo inicial (KASTRUP, 2015), sem aproximações diretas, esta escrita ordinária-oficial se manifesta e se apresenta como que intimidando outras linhas de se fazerem existir. No habitar do território, em algum momento, numa

distração planejada e desconectada de pré formatações, darei um zoom em minha atenção e, talvez seja possível encontrar linhas moleculares e de fuga, apontando para outras possibilidades de existência da escrita na escola.

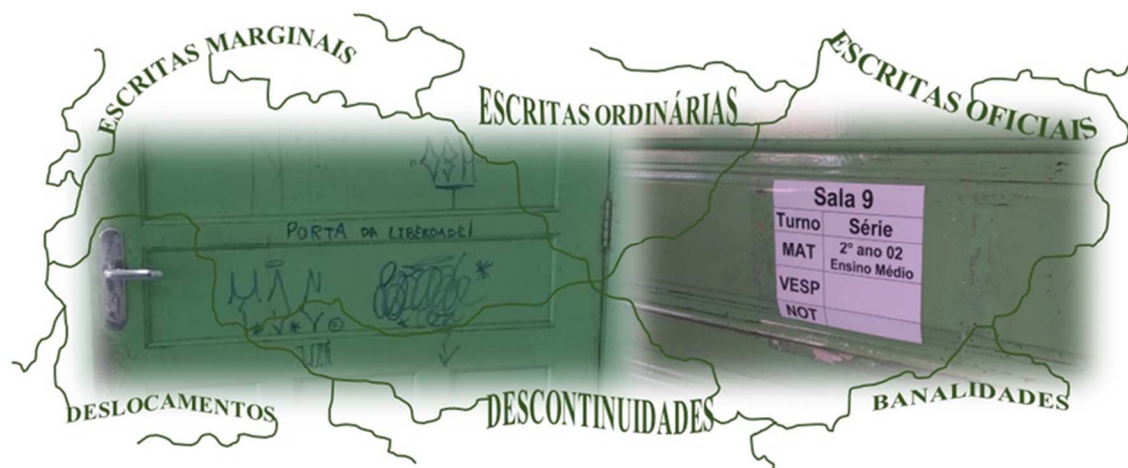
Habitar o espaço escolar com olhar de pesquisadora pretende desfocar o modo de ver e ouvir o que está existindo na rotina diária de uma escola estadual do município de Blumenau –SC – naquilo que se refere às escritas ordinárias, oficiais e marginais. A abordagem dos dados produzidos será qualitativa e terá como instrumentos de pesquisa a fotografia, diário de campo e entrevistas.

O diário de campo e as entrevistas são potentes e indispensáveis para esta pesquisa. Neste trabalho, portanto, utilizarei as fotografias para uma primeira análise do tempo habitado, que ainda está em processo. Fotografias, diário de campo e entrevistas, em conjunto, formarão mapas e comporão uma cartografia.

Discussão dos dados

Quando se entende a escola como uma maquinaria que produz, que fabrica padrões de comportamento, sabe-se que há produção de subjetividades. Com isso as escritas ordinárias-oficiais e as escritas ordinárias-marginais nas instituições de disciplinamento contribuem na formação de estudantes e professores. As escritas ordinárias-oficiais promovem ordenamento, formas, normas. Um exemplo binário disso se dá pela letra feia *ou* bonita, certa *ou* errada, escrita *ou* apagada. O oficial faz parte do currículo escolar, constitui-se nele mesmo. Escritas ordinárias-oficiais, sejam impressões em livros didáticos ou (re)produzidas em cadernos à semelhança de outras primeiras, ditarão as ordens, as formas, tamanhos, contribuindo diretamente para que subjetividades sejam produzidas a partir de algo, do antes, do modelo, do prescrito.

Fugidias, as escritas ordinárias-marginais escapam dos cadernos, transitam ao vento, pousam nas paredes, portas de banheiros e, por vezes podem voltar aos cadernos, resistindo à ordem das páginas, atrevendo-se a habitar outros territórios de uma mesma brochura. Escritas ordinárias-oficiais e escritas ordinárias-marginais produzem alguma coisa. É possível ver nas fotos que compõem o mapa aqui trazido que as escritas ordinárias encontrada na primeira entrada na escola da pesquisa são oficiais. Ela está territorializada em todos os murais. Ali a escrita oficial é esperada, requerida. Estão para produzir o aluno obediente, educado, responsável. As palavras utilizadas capturam o desejo dos estudantes, que abandonam o questionamento, a dúvida sobre o que foi escrito e passam a obedecer. Corpos docilizados sentam-se à mesa demarcada, não escolhem o lugar onde o sol bate no inverno. Alunos e alunas têm seus desejos produzidos também pelas escritas, num processo constante em que subjetividades estão presentes na maquinaria como botões a serem apertados, receitas a serem cumpridas com tal ingrediente.



A pesquisa objetivou cartografar escritas no cotidiano escolar, por meio da pergunta: escritas ordinárias na escola: o que está acontecendo ali? Optou-se neste trabalho trazer uma parte das análises já realizadas, por meio de fotografias obtidas pela pesquisadora no decorrer das observações em campo. A captura das imagens através de registros fotográficos possibilitou o reencontro da pesquisadora com os movimentos que aconteceram naquele espaço, afastando-a do local da captura e buscando o não visto, percebido, manifestado, mas gravado nas imagens. Para Schwengber (2014), “imagens formam e informam”. Trocar os óculos, aumentar a luz afastar o olhar treinado, ver de outro jeito. Buscar a posição de quem grafou aproximando-me de sua feitura, dos seus começos. Fotografá-las pode oportunizar uma análise mais demorada dos processos que a produzem.

Considerações Finais

Ainda que as análises por ora não se findem, tampouco se findem por ocasião do término da pesquisa, alguns apontamentos provisórios são possíveis de serem feitos. Algumas palavras podem ser aqui escritas oficial e marginalmente. As escritas ordinárias estão nas escolas e se apresentam com diferentes estéticas, tamanhos, forças de impressão. São escritas em locais previstos e autorizados, mas, há locais em que só o autor pode dizer sobre como foi parar ali.

A escrita atravessa séculos, atravessa corpos, faz, desfaz e refaz linhas numa tentativa de (re) existir como potência, de transgredir documentos, de ser mais do que dela se espera numa escola. Nesse movimento enfrenta continuidades e discontinuidades. Nos meios, se produz. Escritas ordinárias não são compassadas por um único ritmo, nem mesmo são descompassadas sempre. Podem ser tudo e podem não ser.

Esta cartografia acompanhou processos de escritas ordinárias escolares e, durante o tempo em que a pesquisadora habitou a escola pode perceber que há fugas nas escrita, que há possibilidades outras para que a escrita se (re)escreva.

Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 20, p. 4-29, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Revista digital do LAV. Santa Maria, UFSM. Vol. 7, n. 2, 2014. p. 65-76

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 1.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa / Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa / Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 17-22, 2014.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Ediciones Endymion, 1992.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCDS), ESCOLARIDADE E O MERCADO DE TRABALHO: O QUE REVELAM OS DADOS CENSITÁRIOS DO IBGE (2010).

Irene Marschalek (UNIVALI)
Adriana Gomes Alves (UNIVALI)

Resumo:

Este artigo discute, de forma objetiva, o acesso e real integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A pesquisa, de natureza bibliográfica, conta com os últimos dados censitários coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas de 2010 (IBGE), embasados por informações oficiais do Ministério do Trabalho através da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e também de censos escolares do MEC. O levantamento de informações e estimativas, revelou não só valores relativos ao total de pessoas deficientes no Brasil, mas também outros indicadores socioeconômicos tais como educação, nível de instrução, escolarização e ocupação relacionados a esta parcela da população e que juntos, podem mostrar tendências e também a realidade do mercado brasileiro de trabalho para pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Deficiência; Trabalho; IBGE.

Introdução

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015, Art 2º) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A busca por igualdade entre pessoas com e sem deficiência percorreu, historicamente, um caminho longo e hoje, encontra na Lei de Cotas de 1991, oportunidades mais amplas no mercado de trabalho, com cargos e empregos respaldados por lei e que promovem ao indivíduo com deficiência alcançar de forma mais efetiva sua autonomia e independência financeira (MATOS; RAIOL, 2018).

A lei prevê que empresas com 100 ou mais empregados devem preencher de 2 a 5% de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência. Apesar dessa obrigatoriedade legal, a inclusão de pessoas com deficiência no mercado formal ainda é pequena. Estima-se que apenas 1% das 45 milhões de pessoas com deficiência no país, estejam trabalhando formalmente (VERDÉLIO, 2017).

Entre vários motivos plausíveis para esta realidade é preciso pontuar dois: resistência das empresas em cumprir a Lei de Cotas e o acesso à escolarização e/ou educação técnica e profissionalizante. Com relação ao primeiro ponto, a realidade é que vemos empresas colocarem cargos para deficientes à disposição, somente após a fiscalização encontrar incoerências e aplicar os rigores da Lei número 8.213/91 (de Cotas) através de multas (MARCON, 2016).

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os direitos não dizem respeito somente a disponibilização de cargos em empresas, mas direito

ao trabalho em condições que expressem igualdade com os demais funcionários, tanto em termos de remuneração, quanto condições físicas e de segurança. Em contrapartida, os funcionários podem e devem ser cobrados igualmente no cumprimento de suas funções de trabalho (CORREIA, 2018).

Com relação a isto, mais parece uma questão de conscientização, do que de resistência ou dificuldades de adequação da empresa. Prefere-se ficar pagando multas, a contratar formalmente pessoas com deficiência, por ter a falsa impressão, de que com isto, se estará apenas promovendo o assistencialismo, quando no fundo, a questão é bem mais ampla. Afinal, abrem-se oportunidades e possibilidades que vão além da satisfação pessoal e profissional para um contexto social e conseqüentemente político e econômico, que de fato promove a inclusão (CORREIA, 2018).

O segundo ponto levantado, diz respeito à escolarização. Neste contexto, a educação assume um papel fundamental, que perpassa o social e cultural, para assumir também uma função econômica e política (MENDES et al, 2014). Apesar da Constituição Brasileira, garantir acesso à educação a todos, a questão ainda é bastante utópica. Afinal, mesmo que os PCDs estejam amparados por políticas de inclusão escolar, existem poucas garantias de um ensino de qualidade. De fato, a problemática não se restringe à educação especial, mas, num contexto maior, estende-se ao ensino de modo geral. Déficit de professores, problemas de acessibilidade, excesso de alunos por sala de aula, problemas em termos de estrutura física e materiais, baixa remuneração financeira, sobrecarga de horas para funcionários, auxiliares e professores são alguns dos muitos fatores que se pode enumerar grotescamente. “É por isso que para se discutir inclusão escolar é preciso pensar antes de tudo em como melhorar a escola e o ensino para todos os alunos” (MENDES et al, 2014, p. 123).

Enquanto houver ensino de baixa qualidade nas escolas comuns, todo e qualquer atendimento educacional especializado (AEE) extraclasse, como é o caso dos serviços prestados em salas de recursos e nas instituições especializadas, assumirá caráter remediativo e será insuficiente para responder tanto às necessidades educacionais comuns quanto às especiais dos alunos que requerem educação diferenciada (MENDES et al, 2014, p. 123).

É a partir da educação que é possível garantir aos indivíduos competências técnicas e cognitivas além de conhecimentos específicos para seu desenvolvimento profissional. Somado a isto, garantir educação básica, técnica e profissionalizante a todos de forma mais igualitária possível, garante a esta parcela especial da população, um senso de pertencimento, de identidade social, de aceitação e de autoestima que conseqüentemente permitem sua verdadeira integração social e também amplia as possibilidades de adentrar com sucesso no mercado de trabalho e alcançar um emprego digno (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012).

Levando em conta todos estes fatores, a proposta deste trabalho é colocar em pauta e discutir acerca do acesso e real integração dos deficientes físicos no mercado de trabalho. A pesquisa, de natureza bibliográfica, conta com os dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas de 2010 (IBGE) e também informações oficiais do Ministério do Trabalho através da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Para tanto, na seção 2 apresentamos a metodologia com que foram extraídas e selecionadas as informações nas quais se baseia este estudo e na seção

resultados e discussões, apresentamos a análise dos dados e as tabelas que referendam as explicações e tendências encontradas.

Metodologia

O banco de dados do IBGE reúne uma série de informações e levantamentos estatísticos baseados em pesquisas pré-definidas, delimitadas e muito bem estruturadas que são aplicadas em intervalos de dez anos, à população brasileira (IBGE, 2019).

Dentre os diversos tipos de informações levantadas, estão desde indicadores sociais, indicadores econômicos, dados relativos a trabalho e emprego, dados relativos à indústrias e empresas, além de dados brutos populacionais que dizem respeito à educação, moradia, gênero, raça entre outros (IBGE, 2019).

Organizados num banco de dados que contempla toda a pesquisa, os dados brutos com as informações que se encontram estruturadas em forma de tabelas no Microsoft Excel, disponíveis para download¹ conforme objetivo e necessidade do usuário.

Diante da ampla quantidade de dados disponíveis para download e considerando que o intuito era analisar questões relativas as Pessoas com Deficiência (PCD), buscou-se trabalhar apenas com a parcela de dados que trouxessem informações relativas a este tema. Assim, foram baixadas tabelas específicas nas quais tal público-alvo estivesse contemplado em conjunto, é claro, com seus indicadores correspondentes. Incluindo questões relativas à gênero, raça, faixa etária além de questões relativas à educação e acesso à escola, índices de alfabetização, nível de instrução, tipo ou não de ocupação e até mesmo, renda vinculada. Tudo isto, de modo que, analisados isoladamente ou em conjunto, pudessem representar ou ao menos, indicar um pouco da realidade desta parcela da população com relação ao mercado de trabalho (IBGE, 2011).

Todas as classificações e critérios de divisão por faixa etária, obedeceram as mesmas categorias apresentadas nos dados brutos do próprio IBGE. Não foram criadas subdivisões ou categorias próprias, portanto, as tabelas refletem criteriosamente o que foi levantado na pesquisa do Instituto e demonstram um recorte da base de dados original.

Resultados e Discussões

Esta pesquisa buscou analisar o acesso e integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e para tanto, foram analisados dados disponibilizados pelo IBGE, fundamentados e amparados por dados e informações de outras fontes tais como censo escolar do MEC e também informações sobre a RAIS do Ministério do Trabalho.

Segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 45.606.048 pessoas, quase 24% da população total do Brasil, possuem pelo menos uma das deficiências investigadas pela pesquisa, compreendendo deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência motora e deficiência mental/intelectual (IBGE, 2011). Com relação às três primeiras, são ainda subcategorizadas em: não consegue de modo algum, grande dificuldade e alguma dificuldade. O quadro 1 retirado da Nota Técnica IBGE 2018/1 apresenta o formulário de declaração da pessoa com relação ao item deficiência, no qual ela informa se possui ou não uma dificuldade ou deficiência, e no caso positivo, em que grau:

¹ Site para download <https://downloads.ibge.gov.br/>.

Quadro 1 – Categorias de deficiência e o grau de dificuldade associado.

DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS			
6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR? (SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)			
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUIE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE
6.15 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE OUVIR? (SE UTILIZA APARELHO AUDITIVO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)			
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUIE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE
6.16 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE CAMINHAR OU SUBIR DEGRAUS? (SE UTILIZA PRÓTESE, BENGALA OU APARELHO AUXILIAR, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)			
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUIE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE
6.17 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS, COMO TRABALHAR, IR À ESCOLA BRINCAR, ETC.?			
<input type="checkbox"/> 1 - SIM,	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO		

Fonte: IBGE, Nota Técnica 2018/1.

Do valor total estimado para as pessoas com deficiência, mais da metade, em torno de 56%, corresponde a mulheres, enquanto que aos homens, cabe o restante (IBGE, 2011). Além do sexo/gênero, em termos de raça e cor observamos padrões similares para a parcela com deficiência e a parcela sem deficiência relacionada. Em ambos, a maioria dos indivíduos considera-se branco ou pardo. E a minoria distribui-se nas demais classificações: pretos, amarelos, indígenas ou sem declaração (IBGE, 2011). Talvez por ser uma questão mais relativa, de identidade, podem existir lacunas com relação a este tipo de questão, em particular. Neste aspecto, vale lembrar que a pesquisa por ato declaratório é de cunho bastante subjetivo. Acredita-se, no entanto, na fidelidade e idoneidade de informações, e que estes percentuais realmente sejam representativos do todo.

Em termos de escolarização, mais de 80% das pessoas com alguma deficiência, declarou-se alfabetizado (Tabela 1). Ao que tudo indica, há um número significativo de pessoas com deficiências frequentando escolas comuns e o princípio de universalização do Ensino proposto por Lei, tem sido colocado em prática (IBGE, 2011). Os valores observados na Tabela 1, relativos ao censo 2010, demonstram o que foi apresentado e divulgado pelos últimos censos escolares, mais atuais. De acordo com o MEC, no Censo Escolar da Educação Básica 2016, mais de 80% dos alunos com deficiência encontram-se incluídos em classes comuns e mais de 50% das escolas brasileiras têm PCDs compondo parte da comunidade escolar. Enquanto que se formos pensar historicamente, em 2008, por exemplo esse percentual era de apenas 31% (BRASIL, 2017).

Tabela 1 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e alfabetização, segundo os grupos de idade - Brasil – 2010.

Grupo por idade	Pelo menos uma das deficiências investigadas		Nenhuma das deficiências investigadas	
	Total	Alfabetizadas	Total	Alfabetizadas
Total geral	45 220 745	36 964 660	131 665 498	121 308 063
5 a 9 anos	1 147 368	781 590	13 818 227	9 807 583
5 e 6 anos	322 047	139 638	5 502 555	2 708 434
7 a 9 anos	825 322	641 952	8 315 671	7 099 149
10 a 14 anos	1 926 730	1 764 021	15 237 845	14 802 640

15 a 19 anos	2 017 529	1 894 162	14 966 031	14 763 120
20 a 24 anos	2 215 799	2 069 238	15 016 938	14 727 332
25 a 29 anos	2 376 938	2 188 584	14 715 518	14 250 948
30 a 39 anos	5 038 527	4 469 700	24 578 326	23 242 239
40 a 49 anos	8 560 642	7 405 914	16 272 203	15 015 772
50 anos ou mais	21 937 212	16 391 450	17 060 412	14 698 430

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Dados referentes à frequência escola/creche por faixa etária ou grupos de idade em pessoas deficientes mostram valores bastante variáveis. Como os grupos de idade se sobrepõe, observa-se que os maiores valores de frequência à escola/creche acontecem após a idade de 5 anos, provavelmente pelo acesso ao ensino fundamental regular e início da alfabetização. E tem picos nas categorias dos grupos de 10 a 19 anos. Em termos comparativos, com relação a este mesmo recorte de faixa etária, observa-se um padrão semelhante ao grupo de pessoas com nenhuma deficiência vinculada (Tabela 2) (IBGE, 2011).

Tabela 2 - População residente, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e frequência à escola ou creche, segundo os grupos de idade - Brasil - 2010.

Grupos de idade	Pelo menos uma das deficiências investigadas		Nenhuma das deficiências investigadas	
	Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche
Total geral	45 606 048	7 333 130	145 084 976	52 229 324
0 a 4 anos	385 303	145 740	13 419 477	4 515 366
5 a 9 anos	1 147 368	1 080 258	13 818 227	13 154 147
5 e 6 anos	322 047	288 168	5 502 555	5 019 971
7 a 9 anos	825 322	792 090	8 315 671	8 134 176
10 a 14 anos	1 926 730	1 828 482	15 237 845	14 733 389
15 a 19 anos	2 017 529	1 395 804	14 966 031	10 214 170
15 a 17 anos	1 218 607	1 009 711	9 133 549	7 616 426
18 e 19 anos	798 921	386 093	5 832 482	2 597 744
20 a 24 anos	2 215 799	615 178	15 016 938	3 716 162
25 a 29 anos	2 376 938	387 461	14 715 518	2 059 027
30 a 39 anos	5 038 527	531 754	24 578 326	2 262 145
40 a 49 anos	8 560 642	551 577	16 272 203	978 307
50 anos ou mais	21 937 212	796 876	17 060 412	596 611

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

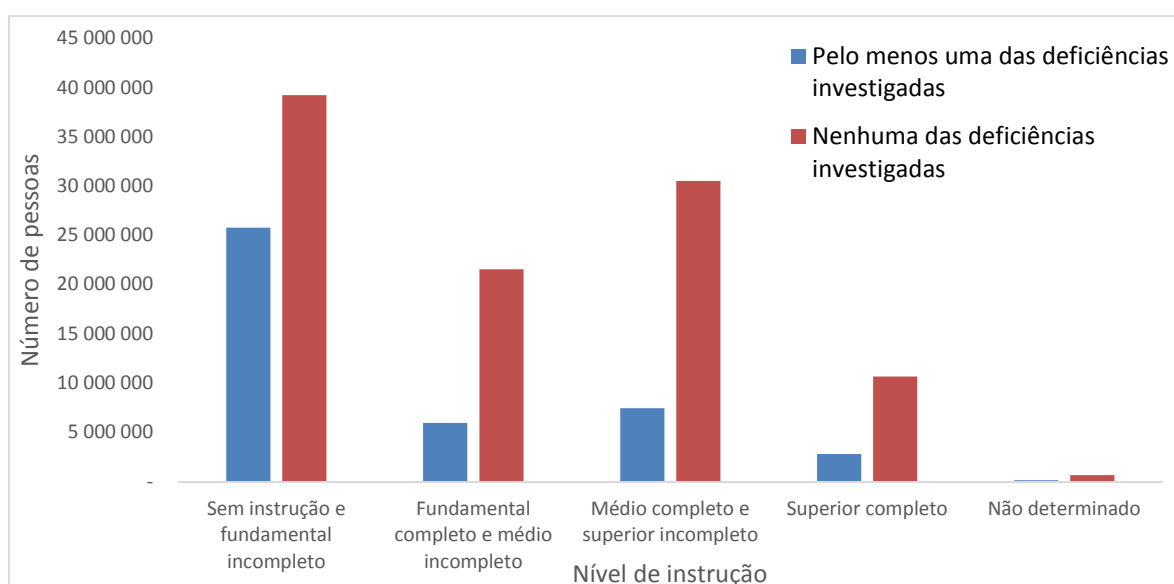
Considerando que a educação é um dos direitos fundamentais garantido por lei, em relação especificamente a indivíduos com deficiências, é necessária a adoção de estruturas e mecanismos diferenciados, associados aqueles já institucionalizados pela cultura, de maneira a tornar as condições de ensino o mais igualitárias possível, para que todos tenham o acesso aos bens e serviços (MENDES et al, 2014).

[...] garantir apenas a matrícula e mesmo o ensino fornecido a todos os alunos não é suficiente no caso de estudantes do público-alvo da Educação Especial, e por isso a legislação brasileira prevê a oferta do

Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que deve implicar no diferencial que garanta acesso ao direito à escolarização (MENDES et al, 2014, p. 23 e 24).

Outro fator importante relativo às pessoas com deficiência, diz respeito ao nível de instrução. Dados do censo, indicam que estas pessoas ficam restritas ao nível mais básico de educação, na categoria “sem instrução e fundamental incompleto” (IBGE, 2019). Colocando em termos percentuais, observa-se que cerca de 60% encaixa-se nesta categoria. Enquanto que o percentual diminui drasticamente conforme aumenta o nível de instrução (IBGE, 2019). A exemplo disso, tem-se apenas 4,7% ou 2.808.268 pessoas com deficiência e ensino superior completo (IBGE, 2011). Frente aos 10.653.769 de pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas (IBGE, 2019). A Figura 1 apresenta um gráfico onde se pode observar, em azul, a quantidade de pessoas com deficiência por grau de instrução, e a mesma informação, em vermelho, para pessoas sem deficiência.

Figura 1 - Comparativo entre PCDs (azul) e pessoas sem nenhuma deficiência (vermelho) conforme nível de instrução.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Isso por si só, talvez justifique, um pouco, a limitação de cargos disponibilizados no mercado, especificamente para deficientes. Uma vez que, o baixo nível de escolarização em termos de ensino médio e ensino superior, é nítido neste grupo. Vale lembrar que, por enfrentar dificuldades e limitações físicas e pessoais, por vezes todo percurso escolar do deficiente pode ser mais longo. Isso implica, muito provavelmente, numa escolarização tardia, na qual a educação básica formal é concluída de forma mais lenta e mais tarde, além de tornar as expectativas de se prosseguir com os estudos, algo mais desafiador. Conforme Stobäus e Mosquera, 2012, “sem educação a exclusão é mais viável, com ela a integração é mais concretizável”. Isto torna-se preponderante quando se fala em abertura no mercado de trabalho para pessoas com deficiência.

Apesar de todos estes indicativos, informações atuais divulgadas pelo Ministério do Trabalho (RAIS), dizem que o mercado tem aberto portas nos últimos anos e que cada vez mais, o trabalho formal tem sido colocado à disposição de um espectro de pessoas maior,

alcançando classes tidas como menos favorecidas, tais como as com necessidades especiais (FOLHA DIRIGIDA, 2017).

Segundo RAIS de 2015 (último período de dados oficiais disponíveis), mais de 403.000 pessoas com deficiência, trabalham formalmente no Brasil, correspondendo a quase 1% do total de vínculos empregatícios (FOLHA DIRIGIDA, 2017). À primeira vista, pode parecer uma parcela pequena e pouco significativa, mas é um forte indicativo de que a participação de deficientes no mercado de trabalho, vem sim aumentando, e que, apesar das dificuldades, a inserção está acontecendo. Resultado de políticas de inclusão, leis, oportunidades e também do avanço frente às propostas de universalização do Ensino pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Ponderar todos esses aspectos, permite ampliar a visão que se tem dos dados revelados pelo censo a ponto de questionar os mesmos, de forma reflexiva e até mesmo instigar pesquisas qualitativas, de cunho investigativo.

Considerações Finais

Este trabalho teve como propósito utilizar a base de dados do IBGE e informações complementares de censos escolares e da RAIS para mostrar indicativos de como o mercado brasileiro tem recebido à parcela da população com algum tipo de deficiência. Os dados apontam para um número significativo de pessoas com deficiências frequentando escolas comuns e também mostram estimativas relativas a continuidade dos estudos, formação técnica e profissional. Com base nestes pequenos recortes nos dados foi possível visualizar relações de estudo, idade e educação num contexto de influência sobre o caminhar profissional e possibilidades futuras de trabalho para pessoas com deficiência.

Apesar de discorrer sobre os pontos e indicativos considerados mais importantes, sugerem-se pesquisas mais aprofundadas, talvez com cruzamento de informações em bases de dados distintas porém complementares, tais como censos educacionais e levantamentos escolares municipais/estaduais para que se possa construir uma visão concreta do que os números apontam. De qualquer forma, espera-se que as informações aqui expostas possam contribuir para o entendimento acerca das limitações, dificuldades e perspectivas que as pessoas com deficiência possuem em relação ao trabalho e também, por que não, abrir possibilidades para melhorias na estrutura e acesso de mercado para eles.

Referências

BRASIL, **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > . Acesso em : 11 jan 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar 2016**: Notas Estatísticas.

Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>> Acesso em: 30 ago. 2019.

CORREIA, C. **Cresce número de empregos formais para pessoas com deficiência**.

Ministério do Trabalho, Brasília, out 2018. Disponível em:

<<http://trabalho.gov.br/noticias/6607-cresce-numero-de-empregos-formais-para-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 11 jan 2019.

FOLHA DIRIGIDA. Pessoas com deficiência conquistam o mercado de trabalho. **Folha dirigida**: o maior site de concursos do Brasil, 2017. Disponível em:

<<https://folhadirigida.com.br/mercado-de-trabalho/especiais/pessoas-com-deficiencia-conquistam-espaco-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm>. Acesso em: 9 jan. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. **Nota técnica 01/2018**. Brasília, 31 jul. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Institucional**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>> Acesso em: 20 jan. 2019.

MARCON, Laura. **Como funciona a fiscalização da Lei de Cotas de PCD nas empresas**. Igualité, São Paulo, 2016. Disponível em:

<<https://www.egalite.com.br/blog/2039/como-funciona-a-fiscalizacao-da-lei-de-cotas-de-pcd-nas-empresas>>. Acesso em: 19 jan 2019.

MATOS, Hamanda de Nazaré Freitas; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Pessoas com deficiência e seu direito à inclusão no mercado de trabalho. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 13, n. 3, p. 927-947, dez. 2018. ISSN 1981-3694. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/31468>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATI, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: Edufscar, 2014. 160 p.

PORTAL BRASIL. Lei de cota para pessoas com deficiência completa 25 anos. **Portal Brasil – Economia e Emprego**. Brasília, 2016. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/07/lei-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-completa-25-anos>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (org). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 4. Ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 196 p.

VERDÉLIO, A. **Apenas 1% dos brasileiros com deficiência está no mercado de trabalho**. Agência Brasil, Brasília, ago. 2017. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/apenas-1-dos-brasileiros-com-deficiencia-esta-no-mercado-de>>. Acesso em: 10 jan. 2019.



Eixo

PRÁTICAS

EDUCATIVAS



EDUCAÇÃO AMBIENTAL ABORDAGENS PARA (RE) EXISTIR¹

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos (UNIVALI)

Resumo:

O presente estudo refere-se a um recorte de resultado de pesquisa de mestrado concluída em 2018, na linha de pesquisa práticas docentes e formação profissional – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIVALI. O presente artigo objetiva: Dialogar sobre a educação ambiental como campo de pesquisa e (re) existência para pluralidade. Adotamos a metodologia de análise bibliográfica pautada nos princípios da hermenêutica e fenomenologia. Os diálogos ocorrem com base em autores como Pereira (2016), Leff (2001), Sauvè (2005), Guimarães (2004) e outros. Os resultados apresentados na pesquisa dizem respeito à constatação da necessidade de pesquisas e presença da Educação Ambiental por sua característica reflexiva, política e integradora frente à crise de valores na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Multiplicidade; Resistência; Alteridade; Pesquisa em EA.

Introdução

Os diálogos que trago para reflexão no presente artigo resultam de uma pesquisa de mestrado que teve início no primeiro semestre de 2016, quando ingressei no programa de pós graduação em educação na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, fui aprovada para integrar o grupo de pesquisa Estudos em Educação Ambiental e Sociedade, no primeiro momento, sentia insegurança por carregar até então a concepção de que Educação Ambiental - EA não era minha área, devido a minha formação inicial em pedagogia. Então, ao dar início as pesquisas e discussões com o grupo, pude perceber meu equívoco inicial, uma vez que a educação ambiental não têm outro fim se não o de compreender e cooperar com as relações entre humanos ou não e o meio em que coletivamente habitamos. Dessa forma compreendi que, a EA, não é responsabilidade de grupos seletos, mas sim de todos nós.

Por vezes desenvolvemos saberes fragmentado que nos categorizam em grupos específicos nos limitando. Para que possamos superar essa limitação é preciso antes compreender esse estado. Uma possível alternativa para isto pode ocorrer por meio da racionalidade e do desenvolvimento do saber ambiental, que caracteriza-se como integrador e, simbolicamente, representa uma ponte entre o conhecimento formal e o não formal. Trata-se, ainda, de um saber que “emerge de uma reflexão sobre a construção social do mundo atual” (LEFF, 2001, p. 9), desenvolvida de maneira integradora propiciando um pensamento complexo dos fenômenos sociais.

Partindo dos estudos e diálogos que permeavam minha caminhada como pesquisadora em EA, foi possível perceber que frente ao modelo contemporâneo de sociedade, uma ciência dura e positivista já não respondem satisfatoriamente as buscas nas pesquisas dentro deste campo. Nessa perspectiva desenvolvi o presente artigo, tendo como objetivo geral: Dialogar sobre a educação ambiental como campo de pesquisa e (re) existência para pluralidade. Nesse sentido, operamos com base nas contribuições de autores como Pereira (2016) que discorre sobre o espaço que a EA deve ocupar na contemporaneidade e sobre a crise de fundamentos em pesquisa neste campo, Leff (2001) que aclara sobre o saber ambiental e o motivo pelo qual este saber por vezes é

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

tangenciado, Sauvè (2005) sobre que tipo de educação se trata a EA, Guimarães (2004) sobre a necessidade de rompimento das armadilhas paradigmáticas, dentre outros autores.

No primeiro momento do presente estudo, apresentamos as escolhas metodológicas que fizemos para compreensão dos dados da pesquisa, posteriormente sob esta base e linha condutora discutimos os dados com base.

Metodologia

A abordagem adotada metodológica do presente recorte de pesquisa caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, sendo a análise de todos os dados pautados nos princípios da hermenêutica Heidegger (2002) e Pereira (2016).

Para Pereira (2016, p.66),

A hermenêutica passa de uma forma de leitura e entendimento de textos para uma descrição da natureza do entendimento humano em si. A experiência, o pensamento e a linguagem são hermenêuticos, pois envolvem uma dinâmica constante que é baseada na cultura e na interpretação.

Elegemos essa linha epistemológica por conversar bem com o que nos propomos uma vez que nessa perspectiva, compreender o outro não é abrir mão de nossas convicções, transferir-se para o outro ou replicar suas vivências e sim e sim “colocar-se em concordância na linguagem expressa”. (PEREIRA 2016, p.66).

A compreensão e pauta-se ainda no método da fenomenologia de Meleau-Ponty (1999), ao propor que em seus estudos que,

Um campo visual não é feito de visões locais. Mas o objeto visto é feito de fragmentos de matéria e os pontos do espaço são exteriores uns aos outros. Um dado perceptivo isolado é inconcebível, se ao menos fazemos a experiência mental de percebê-lo (p.24-25).

Este fato nos remete a reversibilidade que acreditamos ser essencial em pesquisas de cunho qualitativo, por nos propor colocar em suspenso o conhecimento, para questionar os dados a fim de chegar a sua essência. Dessa forma é possível compreendermos a pluralidade de concepções. Para Pereira (2016, p.97-98), uma relevante contribuição da pluralidade em relação à Educação Ambiental, constitui-se pela reivindicação de para além da busca de chegar a consensos mínimos, perceber alargamento de possibilidades de sentidos e compreensões.

Discussão dos dados

Diante do contexto atual em que nossa sociedade se encontra, marcada por desafios diversos, desde o que se refere aos órgãos maiores que gerem a sociedade aos conflitos mais íntimos de valores, faz-se necessário que novas reflexões filosóficas e éticas ocorram trazendo mudanças atitudinais e cooperando para a ressignificação de concepções, nota-se a premência de outras bases epistemológicas pautadas em pilares éticos que sustentem a práxis diária.

Nessa lógica, a Educação Ambiental - EA caracteriza-se, possivelmente, como uma potente aliada, por ser endendida como uma dimensão da Educação que visa resgatar perspectivas políticas, por seu aspecto crítico instiga a desconstruir conceitos pré-concebidos e a ressignificar valores e atitudes, buscando a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Dado início de tal forma o diálogo, uma indagação pode surgir, a saber: se a educação ambiental em seu saber ambiental é defendida como tão potente, então, qual

seria o motivo de sua ausência ou negligenciamento em nosso cotidiano? Podemos ser aclarado por Leff (2001, p. 30) ao dissertar que este saber "ficou excluído num processo de extermínio dos saberes 'não científicos' [...] [onde se incluem os saberes culturais populares] no campo de concentração das externalidades do sistema econômico, social e político, bem como o científico tecnológico dominante".

Assim evidencia-se que nossas crises e conflitos atuais não se restringem apenas ao meio ambiente, mas também a convivência coletiva em nossa Casa Comum, estes conflitos inferem também nas inter-relações entre nossos pares, na falta de empatia e respeito ao diferente, dificuldade no desenvolvimento de linguagem e diálogos, torna-se cada vez mais urgente resgatar nosso próprio ser sensível, aquele capaz de sentir a si mesmo e ao outro,

A linguagem e o diálogo, os meios por excelência que possibilitam a experiência hermêutica, pressupõe naturalmente a disposição de ouvir o outro, de prestar atenção ao que o outro quer dizer-me e que desafia minha compreensão. (FLICKINGER, 2010, p.1).

Logo, nessa busca por ressignificar quem somos e/ou quem nos tornamos, para reposicionarmos como seres coletivos, é necessário que se promova o resgate dos valores e saberes negligenciados no percurso de nossa história abram-se espaços para novos saberes.

Podemos notar que, por vezes quando há manifestações que diferem-se do que habitualmente estamos acostumados a presenciar, logo são tolhidas, sob o enunciado de "igualdade" busca-se por vezes igualar formatando a sociedade a uma lógica pré-estabelecida. Uma vez que, como seres sociais,

experenciemos em nosso cotidiano a dinâmica informada pelos paradigmas da sociedade moderna que tende a se auto perpetuar e que, seguindo essa tendência, é reprodutora de uma realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica. (GUIMARÃES, 2016 p.21).

A essa limitação compreensiva Guimarães (2016) denomina, armadilha paradigmática, o autor disserta sobre a necessidade de se romperem as armadilhas paradigmáticas, como forma de construir uma ação pedagógica de Educação Ambiental para a transformação da realidade socioambiental.

Nessa perspectiva podemos compreender que, se não observarmos criticamente, adotamos discursos e ideologias postas como verdades até mesmo em pesquisas científicas, que culminam direcionando nossas ações. Autores como Pereira (2016) defendem que, a Educação Ambiental é um espaço de denúncias e de novos anúncios, portanto precisa ser crítica, pois é um espaço de permanente reflexão para todos e todas, inclusive para os *zeros econômicos*, que são aqueles excluídos por seu baixo poder aquisitivo, principalmente em um momento em que pode ser percebido um possível esvaziamento de sentidos e valores.

Corriqueiramente surgem indagações, sobre qual lugar deve ocupar a EA ou de que objeto de estudo ela se ocupa, buscando não cairmos nas armadilhas paradigmáticas, dialogamos que ela não é apenas mais uma educação ou conteúdo para o currículo, ou tampouco é responsabilidade exclusiva de ambientalistas, Sauvè (2005, p. 317) defende que, a EA é a educação em si, por excelência. Trata-se de uma dimensão significativa, posto que ela abre possibilidades para que o ser possa repensar suas ações e seu lugar no planeta e, portanto, sua inserção em todos os níveis de ensino e contextos sociais torna-se relevante.

Por seu aspecto crítico, a EA como uma educação política, instiga a desconstruir conceitos pré-concebidos, na busca pela construção de uma sociedade mais justa e sustentável, não em um sentido apenas antropocêntrico, mas sim biocêntrico, ou seja, voltado ao bem comum e a vida.

Ao longo de nossa história como sociedade, temos sido subjetivados a uma lógica de subjetivação aos padrões pré-estabelecidos, dentro dessa lógica, Leff (2011) ao apresentar contribuições do filósofo Martin Heidegger, discorre ainda sobre a ideia de um *ser transcendental*, um ser aparentemente desubjetivado de seu próprio ser, que refere-se ao ser formado no seio da racionalidade contemporânea que vem dissociando os sentimentos da razão; as ciências sociais das ciências naturais; a cultura da natureza, caracterizado por uma compreensão tecnicista que converte e reduz a natureza à exploração dos bens e serviços ecossistêmicos, como ocorre no modelo capitalista de extração, produção, consumo e exclusão.

É necessário portanto, desconstruir essa visão unitária de mundo e construir uma nova concepção baseada em princípios ecoéticos, que se refere a uma visão de mundo que reconhece o valor inerente à vida humana e não humana, reconhecendo que todos são membros de uma rede de interdependência.

Neste sentido, a Educação Ambiental não é apenas uma educação voltada à conservação da natureza e ao ensino da convivência nos territórios deste planeta, mas também está voltada à alteridade, ao aprender a aprender e conviver com o outro. Retoma-se, aqui, a importância do diálogo de saberes, da partilha, do aprender a conviver e respeitar as velhas e as novas sabedorias e as diferenças, por meio de uma busca permanente para conhecer o outro, não com a esperança de torná-lo nosso igual ou transformá-lo no que se julga ideal, mas respeitá-lo por quem ele é. (SANTOS, 2018, p.21).

Creditamos parte dos conflitos atuais que se revelam por meio da intolerância, desrespeito, desamor e frieza frente à dor do outro, ao modo como nossa sociedade foi sendo construída, em que os pressupostos permitiam a ideia e percepção de sermos seres em permanente competição, em uma corrida para o que em outros tempos denominava-se evolução. Faz-se necessário, portanto, construirmos uma nova racionalidade, para que haja espaço para existência da diversidade, para sabermos conviver com o que sabemos e conhecemos e também com o que não sabemos e não conhecemos.

É sempre válido ressaltar que, a EA não é uma educação de resistência ao novo, tampouco ocupa-se em lutar contra o que intitula-se como desenvolvimento.

As críticas, sobretudo direcionam-se ao modelo atual em que como bem discorre Jacobi (2005, p.239), “prevalece ainda à ideologia do progresso, que rejeita ou minimiza as questões ambientais, seja no discurso ou na prática”, ou ainda Lima (2004, p.96) ao debater sobre o desenvolvimento pautado na “perda de sentido da vida, alienação do homem, desigualdades econômicas e sociais, consumismo, monocultura da vida urbana e redução da diversidade cultural”, e conclui Santos (2018, p. 22) dissertando sobre o, “[...] modo de progressão sem limites, ao crescimento desenfreado que vem destruindo, não apenas a natureza, mas também as relações entre ela e os humanos e os humanos entre si”, entendemos que,

A configuração antropocêntrica e utilitarista da ideia do “Homem” como ser supremo, colocou a humanidade, hoje, em um momento de necessárias e inadiáveis mudanças, por conta da crise civilizatória que esse mesmo *Homo sapiens provocou*. (SANTOS, 2018, p. 22).

Assim, não reivindicamos a necessidade da EA de forma ingênua ou utópica, por sabermos que ela não representa uma redenção para todas as problemáticas atuais,

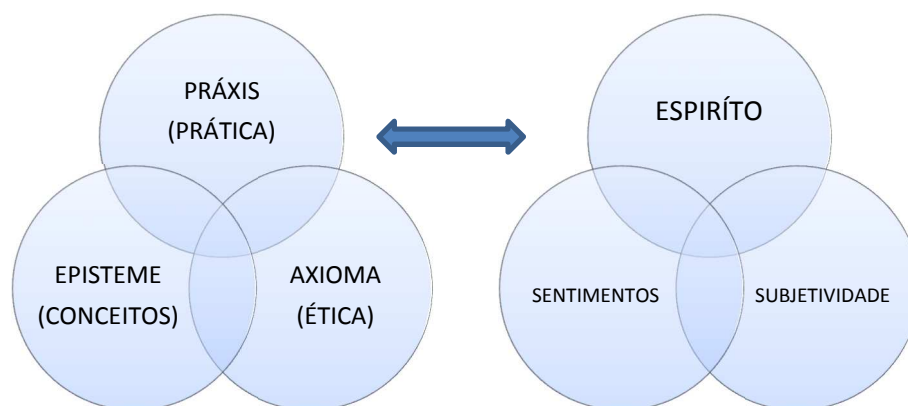
Não propomos que a Educação Ambiental venha se tornar a tábua salvadora para a educação, bem como dos problemas existentes no mundo. Muito menos estamos indicando receitas prontas ou dizendo o que deve ou não ser feito. (RODRIGUES; TRISTÃO, 2011, p. 8).

Buscamos, contudo, refletir sob o solo epistemológico da EA possibilidades de mudanças ou mitigação da realidade posta, visando sobrepujar o modelo atual da sociedade, denominado como Antropoceno, estabelecendo espaços reflexivos para embasar ações frente as problemáticas socioambientais. Compreendemos a inexistência de um “berço de verdades”, tampouco este desejamos, contudo buscamos bases sólida para compreender e/ou converter o rumo para o qual estamos caminhando.

Ao que diz respeito a dificuldade de encontrarmos sólidos solos epistemológicos, Pereira (2008, p.80), dialoga enunciando a desestabilidade nos fundamentos que atingem também a EA. Com base em Habermas (1990, p. 43), o autor reconhece que “uma consciência histórica não admite mais aquelas dimensões de finitude tão bem desenvolvidas e apontadas pelo idealismo”. Isso pressupõe novos olhares, partindo das necessidades e dos anseios coletivos e retornando ao que busca a EA: um exercício constante para auxiliar as pessoas a repensarem e se livrarem de suas *verdades* e certezas, de modo a sinalizar novas óticas, por meio de um pensamento ético e livre.

Somos amparados por Pereira (2016, p. 38), ao elucidar que vem ocorrendo um movimento em pesquisas em EA, em que para além da ciência dura e positivista, apresenta uma perspectiva ontológica, que busca acolher o ser humano em sua totalidade. Nesse horizonte de olhar sensível, também em pesquisas, a Educação Ambiental apresenta novas abordagens, nas quais podemos perceber que três dimensões são contempladas e aparecem interligadas, como podemos ver apresentadas por Sato, (in PEREIRA, 2016, p. 11-12), *práxis, episteme e axioma*. A autora defende que para além da racionalidade, as pesquisas neste campo também acolhem outras dimensões heterogêneas: espírito, sentimentos e subjetividade, conforme representadas na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Dimensões intrínsecas de pesquisas em EA



Fonte: SANTOS 2018, p.23. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação. Elaborada pela pesquisadora, com base nos conceitos de Sato (in PEREIRA, 2016, p.11-12).

Tais dimensões, apresentam-se de forma indispensáveis em pesquisas no campo da EA, uma vez que seus sujeitos e os objetos de pesquisa, são essencialmente participantes, por referirem-se a civilização ou dinâmicas sociais ligadas a ela. Este fato, exige do pesquisador, para além do rigor científico, da vigilância epistemológica e da adequação às normatizações, a necessidade de constante reflexão e sensibilidade, exige dele uma postura fenomenológica, que requer,

um esforço de colocar entre parênteses as suas próprias idéias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro [...] é importante valorizar as perspectivas dos sujeitos das pesquisas.(MORAES; GALIAZZI, 2011, p.15).

Sabendo que, deverá embrenhar-se para além da ciência, também no âmbito da compreensão do ser em sua totalidade. Neste sentido, Sato (in PEREIRA, 2016, p. 10) disserta:

Trata-se de reconhecer a arena conflituosa da civilização, na dinâmica entre o caos e equilíbrio e assumir a impossibilidade da neutralidade nas ciências, rompendo com o distanciamento entre sujeito e o objeto à compreensão e à interpretação dos fenômenos do mundo.

Dentro dessa concepção, entende-se que as pesquisas em EA vêm assumindo uma dinâmica que, de certa forma, se diferencia de posturas mais “engessadas”, por não buscar verdades absolutas. Assim, assumindo um compromisso socioambiental, legitima a necessidade de a EA estar presente em todos os níveis de ensino, desde a educação não formal à formal, da Educação Básica até a Educação Superior.

Considerações Finais.

Considerando o contexto atual em que nossa sociedade se encontra, podemos concluir com base nas características apresentadas sobre a potência da Educação Ambiental como propositora de momentos e espaços de reflexão, reivindicação e luta pela alteridade e diversidade, que a inserção da mesma em todos os contextos sociais inclusive o de pesquisa científica, faz-se necessária para embasar mudanças necessárias.

As pesquisas em EA, buscam não dar voz aos oprimidos, por defendermos que eles já a possuem e que os falta é espaço para serem ouvidos, nesse sentido ela busca a sustentabilidade da vida, possibilidade de resistência em tempos conflituosos. Entendemos que hermenêutica do saber ambiental é estabelecida como um campo de significações que fazem proliferar os sentidos do ambiente e projetam a complexidade para a construção de um mundo aberto para a diferença e a alteridade. Decorre daqui a consciência de que cada indivíduo é único e, ao mesmo tempo plural, e que a equidade é marcada pela diversidade que, embora tão rica e bela, constantemente se vê reprimida.

Referências

- FLICKINGER, Hans Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Coleção educação contemporânea. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papyrus, 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. **POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA SOCIEDADE TUAL.** Revista Margens Interdisciplinar, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>. Acesso em: 07 set. 2019.
- HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade.** Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo I.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2. 2005, p. 233-250.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 87-113.

MELEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto de Moura. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. Ed. Ijuí: Unijuí. 2011.

PEREIRA, Vilmar. **Hermenêutica e Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico**. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016.

RODRIGUES, Fernanda Freitas Rezende; TRISTÃO, Martha. Escola sustentável e educação ambiental: os saberes de uma comunidade na formação da cultura da sustentabilidade. In: **VI ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, EPEA, 2011, p. 1-10.

SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira. **Concepções de acadêmicos sobre educação ambiental, ambientalização e sustentabilidade**. Itajaí, 2018. 115 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2., 2005, p. 317-322.

SATO, Michéle. Prefácio interpretativo. In: PEREIRA, Vilmar. **Hermenêutica e Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico**. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016. p. 9 – 12.



PRECONCEITOS CONTRA JOVENS TRANSGÊNEROS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL

Igor Rodrigo Haskel (UNIVALI)

Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira (UNIVALI)

Resumo:

Esse estudo trata de um recorte de uma dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida no PPGE – UNIVALI, em que busca discutir o problema que enfrentam os jovens transgêneros quando buscam se inserir no mercado de trabalho. É possível compreender que as pessoas transgêneros enfrentam diversos preconceitos pela sociedade, uma vez que esta última regula os corpos por meio de ideologias conservadoras que defendem o binarismo de gênero – ser homem ou mulher. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é esclarecer os impactos dos preconceitos produzidos contra os jovens transgêneros na inserção profissional. A metodologia escolhida foi qualitativa e bibliográfica. Em relação aos resultados, foi possível descrever acerca de juventudes, preconceitos, minorias sociais e exclusão social. Através desse artigo é possível pensar ou repensar de forma crítica as realidades vivenciadas pelas pessoas transgêneros e os impactos objetivos e subjetivos que os atravessam.

Palavras-chaves: Transgênero; Inserção Profissional; Mercado de Trabalho.

Introdução

Este texto parte da premissa que o preconceito em relação às pessoas transgêneros pode ser resignificado a partir da ampliação do conhecimento à população. É comum encontrar pessoas defendendo que já se nasce homem ou mulher, entretanto, Beauvoir (2016, p.11) recusa essa noção essencialista e afirma: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Nesse sentido, a autora entende que o sexo biológico – macho e fêmea – não determina o que é ser homem ou mulher, pois esses últimos são uma construção sócio histórico-cultural (BEAUVOIR, 2016). Partindo desse entendimento, Lanz (2014) retoma a noção acima descrita do sexo sendo apenas uma diferenciação genética, fisiológica e anatômica, enquanto gênero é um dispositivo de controle social sustentado por normas de condutas culturais, políticas, entre outros.

Nesse sentido, os movimentos sociais progressistas contribuem na desconstrução de paradigmas enraizados na sociedade. Emi Koyama (2003), no Manifesto Transfeminista, defende que o transfeminismo é um movimento de libertação das pessoas que fogem do padrão binário de gênero. A libertação, nesse sentido, significa ter o direito de tomar decisões sobre o próprio corpo sem que poderes políticos, médico, religiosos etc., os controlem. Por outro lado, a autora reconhece que não há uma liberdade total, uma vez que vivemos em um contexto marcado pelo patriarcado heterossexista e que somos atravessados/as por um sistema de gênero institucionalizado.

Para seguir a discussão, é necessário esclarecer o que entendemos por pessoas transgênero. De acordo com Lanz (2014), transgênero é um termo ‘guarda-chuva’, ou seja, reúne debaixo de si todas as identidades de gênero-divergente (travesti, transexual,

crossdresser, etc). Dessa forma, o termo transgênero engloba as identidades que vai contra ao dispositivo binário de gênero sócio-histórico e culturalmente construído ao longo da humanidade – ser homem ou mulher e/ou masculino e feminino - e é justamente esse movimento desviante e divergente da norma binária de gênero que as pessoas e instituições produzem preconceitos às pessoas transgêneros que dificulta a inserção profissional destes.

O objetivo deste artigo é esclarecer os impactos dos preconceitos produzidos contra os jovens transgêneros na inserção profissional. No primeiro momento desse artigo, será descrito sobre as diferentes realidades vivenciadas pelos jovens e, posteriormente, será descrito acerca do preconceito e minorias sociais. Por último, será analisado os impactos da produção de preconceito às pessoas transgênero na inserção profissional.

Metodologia

A natureza da pesquisa deste artigo é de caráter qualitativo e bibliográfico. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é caracterizada por levantar referências teóricas já analisadas, isto é, publicadas por meio eletrônico e/ou escritos. Desta forma, o objetivo é procurar referências teóricas publicadas para reunir conhecimentos prévios acerca do fenômeno que queira discutir. Além disso, é uma pesquisa qualitativa, no qual o pesquisador dever-se-á atentar aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Minayo (2001) esclarece que as pesquisas qualitativas estão relacionadas aos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que vão ao encontro da descrição do fenômeno de forma mais profunda.

Foram utilizadas quatro bases de dados na busca de artigos acerca do tema, sendo: SciELO (Scientific Electronic Library Online), PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e o Portal de Periódicos CAPES/MEC. Para a busca de pesquisas nas bases mencionadas, fora utilizado o conector *booleano* **AND** junto com os descritores, a saber: “Transgênero” **AND** “Inserção Profissional”; “Transgênero” **AND** “Mercado de Trabalho”.

Os critérios de inclusão foram: pesquisas acerca da inserção de jovens transgênero no mercado de trabalho realizadas nos últimos cinco anos (2014-2019), completos, *online*, disponível em português e revisado por pares. Os critérios de exclusão foram: pesquisas que não atendem a temática proposta, pesquisas em outros idiomas, pesquisas que não estejam disponíveis ou completos e pesquisas que não há pelo menos um sujeito de pesquisa de até 29 anos. A delimitação da idade dos sujeitos de pesquisa justifica-se para alcançar o objetivo desse artigo, uma vez que, compreende-se, por meio da Secretaria Geral da Presidência da República e pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), que a juventude é delimitada entre 15 a 29 anos, dividida nos seguintes subgrupos: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem- jovem; 24 a 29 anos – jovem adulto (BRASIL, 2006; CONJUVE, 2006). A pesquisa aqui apresentada leva em consideração apenas para dados de pesquisa essas faixas, pois os estudos sobre juventude que nos apropriamos e que contribuem para nossa pesquisa são aqueles numa perspectiva histórico-sócio-cultural que rompem com os determinismos cronológicos, biológicos ou psicológicos.

Não foram encontradas pesquisas utilizando-se dos descritores “Transgênero” **AND** “Inserção Profissional” nas quatro bases de dados mencionadas, seguindo os critérios metodológicos. Em relação a busca de pesquisas utilizando-se dos descritores “Transgênero” **AND** “Mercado de Trabalho”, não foram encontrados resultados nas bases

de dados SciELO e PePSIC. Entretanto, foram encontradas sete pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES/MEC sendo que nenhuma fora selecionada por não estarem nos critérios estabelecidos. Ademais, foram encontradas quatro pesquisas na BDTD, sendo que apenas uma pesquisa está dentro dos critérios estabelecidos de inclusão e exclusão.

Desenvolvimento

Os jovens vivenciam diversas realidades ao redor do mundo a partir da sua classe social, localização geográfica, os ambientes que frequentam, pessoas com quem se relacionam, seu gênero etc. Nesse sentido, todas essas experiências constituem suas identidades, isto é, sua singularidade. Raitz (2011) compreende, através de uma perspectiva história sócio-cultural da juventude, que as pluralidades vivenciadas pelos jovens não apresentam somente um modo de juventude, e sim várias juventudes, por isso usamos no plural. Além disso, a autora entende que muitos grupos de jovens são afetados diretamente por imposições sociais que impendem o exercício de sua autonomia, ou seja, das potencialidades que cada um carrega consigo. E é nesse cenário repleto de imposições sociais, embasadas em preconceitos, que reverberam abismos de oportunidades e de espaços dignos na sociedade entre os sujeitos. Justamente porque ser jovem brasileiro é diferente de ser jovem imigrante, que ser jovem pobre é diferente de ser jovem rico, que ser jovem branco é diferente de ser jovem negro, que ser jovem homossexual é diferente de ser jovem heterossexual, que ser jovem cisgênero é diferente de ser jovem transgênero. Partindo desse entendimento, é necessário descrever acerca dos preconceitos socialmente construídos às pessoas transgêneros, uma vez que esses preconceitos atravessam a forma que os jovens transgêneros vivenciam seu dia a dia.

O preconceito pode ser entendido no reconhecimento que o outro é diferente de mim e negar ou desvalorizar essa diferença. Por essa perspectiva, Bandeira e Batista (2002) compreendem que o preconceito vai além da negação do outro que é diferente, pois é possível identificar um movimento de afirmação, daqueles que produzem discursos e ações preconceituosas, como superiores/dominante. Se há um movimento de afirmação de sujeitos superiores/dominante, significa dizer que há uma hierarquização social que define e divide a sociedade. Nessa lógica, Louro (2001) defende que na contemporaneidade as minorias sexuais estão mais visíveis socialmente, o que, por sua vez, torna mais evidente a luta dos grupos conservadores. A autora entende que os setores tradicionais disputam seus espaços de dominação na sociedade através do resgate dos valores tradicionais da família e até mesmo em manifestação de agressão e violência física às minorias. Portanto, pode-se pensar que os preconceitos socialmente construídos às pessoas transgêneros estão diretamente relacionados ao fato do outro, esse outro opressor sustentado pela sua bagagem de crenças conservadoras, negar e/ou desvalorizar as diferenças daqueles(as) que não seguem suas visões de sujeito e mundo. É nesse contexto, alicerçado pela produção de preconceitos, que podemos abrir espaço para discutir sobre minorias sociais.

As pessoas transgênero, enquanto minoria social, são excluídas socialmente. Primeiramente, é preciso esclarecer o que entendemos por minoria social e, posteriormente, esclarecer a afirmativa que pessoas transgêneros fazem parte da minoria social. De acordo com Baylão (2001), minorias sociais são grupos que, dentro de determinado arranjo social marcado pela desigualdade de poder dos grupos dominantes, se distinguem por diferenças de etnia, sexo, gênero, religião, entre outros. E dentro das minorias, encontram-se os grupos socialmente vulneráveis que sofrem não somente

violências pelos grupos dominantes, mas também sua exclusão, total ou parcial, na participação da vida social. Nesse sentido, Wanderley (2001, pg. 25) compreende que:

A exclusão contemporânea tende a criar indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis.

Em linhas gerais, minorias sociais são grupos que se diferem dos padrões estabelecidos por grupos dominantes, e que este último escolhe quem serão excluídos ou não da sociedade; o que, por sua vez, dificulta a inserção das pessoas transgêneros em diferentes espaços sociais. E é nesse sentido que se pode afirmar que pessoas transgêneros são excluídas, como afirma Jesus (2013, apud SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2015, p.366):

Pessoas transgênero são alvo de preconceito, não atendimento de direitos fundamentais e de exclusão estrutural, que se manifesta na dificuldade de acesso à educação, mercado de trabalho qualificado e até uso de banheiros, além de sofrerem violências variadas, ameaças, agressões e homicídios.

É perceptível que as pessoas transgênero são lançadas pela sociedade para uma situação de vulnerabilidade social que reverberam em diversos impactos nas vidas desses sujeitos. Tudo que fora descrito até aqui é de suma importância para esclarecer que o preconceito desencadeia uma série de fenômenos sociais que atravessam os jovens transgêneros em diferentes formas e níveis. A partir dessa lógica, é possível perceber que as bagagens de experiências que estes carregam são diferentes das bagagens de experiências que os jovens brancos, cisgênero que moram no Leblon - bairro nobre da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil - carregam. Portanto, será necessário atentar na discussão da exclusão das pessoas transgêneros em relação a inserção profissional.

As pessoas transgêneros se deparam com obstáculos que dificultam sua inserção no mercado de trabalho. Para sustentar a tese descrita acima, será necessário esclarecer o que é inserção profissional para depois poder compreender os obstáculos enfrentados por estes na inserção profissional. De acordo com Rocha-de-Oliveira (2012), inserção profissional é um termo que substitui a expressão francesa 'entrada na vida ativa'. Esse termo surge em primeiro lugar em textos legislativos franceses e, posteriormente, nos estudos em relação as dificuldades que os jovens enfrentavam, na passagem da formação/educação para o mundo do trabalho. Para entender o processo de inserção profissional nas pluralidades vivenciadas pelas pessoas, é necessário levar em consideração o contexto socio-histórico, aspectos individuais e os aspectos institucionais que marca o ingresso ou não no mercado de trabalho.

Segundo Louro (2001, p.551), a exclusão no mercado de trabalho é um obstáculo vivenciado pelas pessoas LGBTT, em especial às pessoas transgênero, pois estas carregam consigo as "marcas do corpo" que incomodam a sociedade guiada pela normatização dos padrões definidos como aceitáveis. Nesse sentido, Nascimento (2003, p.37) esclarece:

As possibilidades de inserção no mercado de trabalho para as transgêneros são mínimas; mesmo nas situações em que estas executem atividades tidas como femininas, não são consideradas mulheres e pela ambiguidade são alvos de preconceitos por parte da sociedade. Considera-se que a questão da diversidade é colocada a dupla dificuldade enfrentada pelas transgêneros, pois é difícil para a mulher entrar no mercado de trabalho, e ter as mesmas condições trabalhistas e salariais do homem, o desafio aumenta para a travesti.

Em relação a citação acima, Adelman *et al* (2003 p.83) complementa:

Basta uma rápida olhada nos anúncios de emprego para deixar claro que o mercado de trabalho possui uma estrutura segmentada pelo gênero-definido pela dicotomia convencional homem/mulher. Muitos valores subjetivos e avaliações estão embutidos nesta divisão- sobre aquilo que um homem ou uma mulher pode ou deve fazer. Pessoas com uma ambiguidade de gênero poderiam causar confusão e sentir rejeição, por não se encaixarem facilmente nos nichos que existem no mercado de trabalho. A mesma ambiguidade pode ser vista como algo capaz de perturbar o desempenho da função, principalmente num mundo onde muitas ocupações se exercem vinculadas à apresentação e conservação da imagem.

É possível identificar essa dificuldade da inserção profissional no relato da Janaína Dutra na pesquisa de Fulano, (OLIVEIRA, 2016, p.108):

A afirmação da identidade travesti traz problemas para nós quando vamos buscar trabalho, eles nos têm como marginais. Assim que você chega lá, você é destrutada, eles já têm um receio, falam rápido com você, não tem um diálogo, recebem o curriculum sabendo que dali já vai para o lixo.

Percebe-se, portanto, que a inserção profissional das pessoas transgênero é comprometida pelo preconceito da sociedade sobre às questões de relações de gênero. É nesse sentido que Carvalho (2006, p.1), escreve “é no escuro da “noite” que maioria dessas batalhadoras, ganha o seu “dia”, o preconceito torna a prostituição uma solução imediata e rápida”. Destarte, a autora apresenta que a realidade vivida pelas pessoas transgênero no mercado de trabalho, que não seja a prostituição, estão relacionados aos serviços gerais, limpeza, cargos menores em salões de beleza, ou seja, essas pessoas são submetidas, de forma geral, aos subempregos. Não estamos desvalorizando os diversos modos de trabalho, mas sim fazendo uma crítica ao fato de pessoas transgênero não ocuparem outros cargos, por exemplo: gerência de uma empresa multinacional. Essa crítica também é feita pela presidenta da Associação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgênero (ANTRA) Cris Steffany:

Na verdade, existe não só a questão da ocultação da imagem, da invisibilidade dessas pessoas na sociedade, mas também de quando conseguem um emprego que seja visível é sempre em uma condição subalterna, como cozinheira, não que isso seja vergonhoso, mas eu digo assim nunca colocam como balconista, atendente, telefonista, recepcionista, essa coisa toda. Sempre em

questões assim de limpar chão, varrer calçada, ser doméstica, então tipo assim tudo isso creio que seja uma forma de punir, olha já que você quer ser “mulherzinha” vai fazer serviço de mulher então que na verdade, não existe mais essa situação, você só serve para serviço subalterno, você não serve para estar no patamar que seja de superioridade (OLIVEIRA, 2016, p.109)

Todos os fatos apresentados fazem com que essa população crie estratégias para conseguirem um espaço no mercado de trabalho.

A rede de apoio às pessoas transgêneros são de suma importância para que possam obter um emprego. A pesquisa de Rondas e Machado (2015) demonstra que as travestis entrevistadas utilizavam como estratégia o apoio dos contatos pessoais, influências de amigos, associações entre amigas, etc. para conseguir um emprego ou construir um empreendimento. Dessa forma, é necessário reconhecer que o apoio mútuo, principalmente entre a comunidade LGBT, se faz necessário. Há também o apoio das ONGs, como demonstrou o estudo de Taques (2007). O autor analisou o movimento LGBT do Estado de Santa Catarina, por meio da atuação das Organizações Não Governamentais voltadas às “questões LGBT’s” e percebeu que maior parte das ONGs disponibiliza ou disponibilizou apoio jurídico, psicológico e/ou encaminhamentos médicos. Todo apoio prestado às pessoas transgêneros servem como um meio para fortalecer as possibilidades de empoderamento, uma vez que essa população é atravessada por diversas violências que as colocam numa posição social desigual.

Considerações Finais

Compreender que o sexo biológico não determina o que é ser homem ou mulher, nos permite abrir um leque de possibilidades de ser, ou seja, visualizar a existência humana em um movimento dialético e não como algo cristalizado. Por outro lado, essa noção converge com as imposições de gênero atribuída ao corpo biológico pela sociedade, na qual, essa última é responsável por inúmeras violências às pessoas transgêneros, tanto nas relações interpessoais quanto institucionais. E é justamente por essa razão que esse artigo parte da premissa que o preconceito em relação às pessoas transgêneros pode ser ressignificado a partir da ampliação do conhecimento à população. Nesse sentido, por meio desse artigo, é possível pensar ou repensar de forma crítica os impactos objetivos e subjetivos atravessam as pessoas transgênero, em especial, os jovens.

Por meio dos escritos encontrados acerca do tema, fora possível descrever sobre juventudes, ampliando a discussão e enaltecendo a importância de consideramos os contextos sociais do outro e suas condições biológicas. Ademais, fora possível compreender que a produção ou reprodução de preconceitos revelam uma hierarquização social que transcende as relações sociais em diversos espaços, que, por sua vez, legitimam violências às pessoas transgêneros, contribuindo diretamente para a exclusão destes na inserção profissional e/ou no mercado de trabalho.

Por fim, esse tema é de suma importância tanto para a comunidade científica, tendo em vista a escassez dos resultados de trabalhos nas bases de dados mencionadas, quanto à população, uma vez que é possível pensar ou repensar a situação dos jovens transgêneros de forma crítica.

Referências

ADELMAN, Miriam et al. Travestis e transexuais e os outros: identidade e experiências de vida. **Revista Gênero**, [s.l.], v. 4, n. 1, p.65-100, 10 dez. 2012. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/rg.v4i1.238>.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, vol. 10, núm. 1, jan., 2002, pp. 119-141. Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38110107>

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. v.2. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CRUZ, Tania Mara; DOS SANTOS, Tiago Zeferino. EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES TRANS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 115-137, abr. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7041>>. Acesso em: 12 ago. 2019. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7041>.

BAYLÃO, Raul Di Sergi. Um conceito operacional de minorias. **Revista da Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios**, Brasília, v. 17, n. 9, p. 209-233, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.escolamp.org.br/arquivos/17_09.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

BRASIL. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006.

CARVALHO, Evelyn Raquel. “**Eu quero viver de dia**” - Uma análise da inserção das transgêneros- no mercado de trabalho. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. Curitiba. 2006

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (Org.) **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Goiânia: Ser-Tão, 2012. Acessado em: 01 set. 2019. Disponível em <https://www.sertao.ufg.br/n/42117-orientacoes-sobre-identidade-de-genero-conceitos-e-termos>

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2014. (Dissertação de Mestrado).

LOURO, Guacira Lopes. Teoria QUEER: Uma Política Pós-identitária para a Educação. in: **Revista de Estudos Feminista**, Florianópolis: v. 9 n. 2/2001 p. 541-553.

KOYAMA, Emi. **The Transfeminist Manifesto**. In: DICKER, Rory; PIEPMEIER, Alison (Orgs.). *Catching a wave: reclaiming feminism for the 21st Century*. Boston: Northeastern University Press, 2003, p. 244-262.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Ewerton Santana. **Alternativas de mercado de trabalho para as travestis de Aracaju**. Aracaju: Ministério da Justiça, 2003.

OLIVEIRA, Tibério Lima. “**Meu corpo, um campo de batalha**”: a inserção precária das Travestis no mundo do trabalho em tempos de crise capital. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2016. (Dissertação de Mestrado).

RAITZ, Tania Regina. Jovens, trabalho e educação: Processos identitários na contemporaneidade. **Reflexão e Ação** (Online), v. 19, p. 78-94, 2011.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção Profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, [s.l.], v. 6, n. 1, p.124-134, 31 mar. 2012. Departamento de Empreendedorismo e Gestão da UFF. <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v6i1.124>.

RONDAS, Lincoln de Oliveira; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Inserção profissional de travestis no mundo do trabalho: das estratégias pessoais às políticas de inclusão. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 192-205, jun. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 ago. 2019.

SILVA, Rodrigo Gonçalves Lima Borges da; BEZERRA, Waldez Cavalcante; QUEIROZ, Sandra Bomfim de. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, [s.l.], v. 26, n. 3, p.364-372, 26 dez. 2015. Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i3p364-372>.

TAQUES, Fernando José. **Movimento GLBT em Santa Catarina: a questão do empoderamento**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89680>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão** in SAWAIA, Bader (org) *As Artimanhas da Exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO¹

Fábia Ramos da Cruz Clemente (UNIVILLE)
)Marly Krüger de Pesce (UNIVILLE)

Resumo:

Os contínuos avanços tecnológicos ocorridos nos últimos tempos provocam modificações na forma como as pessoas se relacionam, trabalham, se divertem e organizam o pensamento. As escolas também perceberam essas mudanças e estão gradativamente se preparando e inovando para integrar as tecnologias na prática pedagógica. Diante disso, o presente trabalho, se pauta a partir de um breve recorte da dissertação de mestrado intitulada “Desafios Digitais nas Práticas Pedagógicas dos Professores Alfabetizadores”, o qual tem por objetivo apresentar as primeiras aproximações com a prática pedagógica digital utilizada por uma professora alfabetizadora que atua em uma escola municipal. A pesquisa é estudo de caso do tipo etnográfico, cuja produção de dados foi obtida pela observação e registro da escola, das aulas e de entrevista semiestruturada realizada com a professora alfabetizadora. A análise preliminar aponta para a utilização na vida diária da professora e sua utilização em sala de aula com vistas a auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas digitais; Professora alfabetizadora.

Introdução

É fato que na sociedade contemporânea as mudanças acontecem com muita rapidez, com possibilidade de comunicação entre os indivíduos de todo o planeta, gerando transformações nas relações entre as pessoas. É um mundo frenético, onde as informações transitam de maneira incessante e, para autores como Fava (2014), Flynn (2009), Gabriel (2013), Lévy (2011), Prensky (2001) e Veen e Vrakking (2009), as crianças nascidas nessa era têm formas distintas de aprender dos nascidos antes de 1980.

Esse movimento chamou a atenção do Ministério da Educação, que considerou imprescindível que a escola leve em conta o universo tecnológico em que muitas crianças têm acesso ou que irão se inserir futuramente. A questão digital está contemplada em uma das metas do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Lei 8.035/2010) ao propor:

Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2010, p. 25).

¹ Agência financiadora: CAPES/CNPQ.

Já diferente das crianças, os professores não nasceram imersos no mundo digital, o que pode provocar um estranhamento ou barreira para seu uso. Valente (1999, p. 27) fala sobre a importância da formação dos professores para o uso das tecnologias digitais. “A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica”. Portanto, é essencial promover estudos para análise e compartilhamento das dificuldades, limites e possibilidades do uso das tecnologias digitais entre os docentes.

Um aspecto a ser considerado ao se pensar sobre o uso das tecnologias digitais na sala de aula é a forma como elas serão inseridas. Simplesmente utilizar as ferramentas digitais não é suficiente. Definir o objetivo criticamente é o desafio dos professores para a garantia de uma aprendizagem significativa dos alunos. Especialmente na alfabetização, que é considerada uma das etapas mais importantes da escolarização.

Para Soares (2012, p. 23), “alfabetizada é quem conhece a tecnologia do ler e escrever, já a pessoa letrada é aquela que se apropriou plenamente das práticas sociais de leitura e escrita”. Para a autora, os processos de alfabetização e letramento devem ocorrer simultaneamente, considerando que a criança deve aprender a ler e a escrever de modo que possa conviver com práticas reais de leitura e de escrita. Nesta perspectiva, as tecnologias digitais podem se tornar aliadas na aprendizagem, considerando sua configuração ao disponibilizar inúmeros recursos que permitem práticas de leitura e escrita.

Portanto essas práticas mediadas pelas tecnologias são entendidas como letramento digital que vai além do conhecimento técnico, para Soares (2002), ele tem como suporte a tela e traz mudanças significativas como leitor, texto e escritor interagem. Assim, a utilização de ferramentas tecnológicas, além de possibilitar práticas sociais de leitura e escrita, também permite que as crianças desenvolvam habilidades técnicas, pois segundo Teberosky (2003, p.31), elas:

Aprendem a conhecer o teclado da máquina – no teclado estão as letras do alfabeto, além de outros signos. A materialização no teclado ajuda-as a representar o conjunto finito de letras com as quais se trabalha e, além disso, ajuda-as a estabelecer relações tipográficas. De fato, enquanto no teclado as letras estão representadas em caixa alta, na tela aparecem em minúscula. Isto é, ao pressionar uma letra maiúscula aparece uma minúscula, e isso deve colaborar na construção de um sistema de correspondências entre maiúsculas e minúsculas.

Pontes Júnior e Tálamo (2009), afirmam que com a internet, que se expandiu rapidamente, permite-se que a informação e o conhecimento cheguem aos indivíduos apenas num clic. Também que nesse contexto, a escola e programas de capacitação informacionais caminham na direção da possibilidade de alfabetizar o aluno utilizando informações e ferramentas que trabalharão na inclusão tecnológica e social desse aluno.

Os educandos não devem aprender para a escola, mas para conviver em sociedade. Estamos em constante aprendizagem. Somos fruto da mistura de filmes que assistimos, de músicas que ouvimos, de jogos que jogamos, da nossa educação e do meio em que vivemos. Não há uma verdade única. Por isso o papel do professor e da escola é tão importante. Entender a heterogeneidade de uma classe e saber lidar com cada um, dentro da sua especificidade, requer muito do educador, que deve atuar como mediador, que ofereça auxílio às crianças na construção de uma aprendizagem mais autônoma no

contexto da vida real. Como diz Roldão (2008, p. 5) “Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário”.

Nessa perspectiva, Veen e Vrakking (2009, p. 15) refletem:

Buscamos observar o mundo das crianças que estão crescendo digitalmente e deixar claro o que esse fato significa para a aprendizagem, para as escolas e para os professores. Entender o comportamento das crianças, a relacionar esse comportamento à aprendizagem e a mostrar a oportunidade que os professores e as escolas têm de evoluir de acordo com as habilidades, atitudes e convicções das crianças, no esforço de dar a elas o apoio necessário para a preparação para a vida, a cidadania e o trabalho do futuro.

O objetivo desejado é que os alunos adquiram, com o uso das tecnologias, a competência de transformar informações em conhecimento, por meio de situações-problema, projetos ou atividades reflexivas.

O uso pedagógico do computador, para Moran (2007, p. 168):

[...] é um processo complexo, que exige mudanças significativas, investimento na formação de professores, para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e o domínio das tecnologias [...] [Enfim] não nos enganemos. Mudar não é tão simples e não depende de um único fator.

As políticas públicas para educação têm indicado a necessidade de fazer presente as tecnologias digitais nas escolas. No caso das escolas municipais de Joinville, todas são equipadas com salas informatizadas e lousa digital. Em 2013, por meio de verba federal, a prefeitura entregou notebooks para os professores e tablets para os alunos.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivos analisar quais práticas pedagógicas digitais são adotadas por professores alfabetizadores e identificar em que medida elas favorecem a alfabetização das crianças. Os resultados desta pesquisa podem indicar práticas que poderão ser compartilhadas com outros docentes além de indicar caminhos para propostas de formação continuada.

Metodologia

A presente pesquisa é fundada na abordagem qualitativa, que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 18), significa “[...] que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, devido ao objeto a ser pesquisado que é o agir humano numa situação de ensino e aprendizagem.

Foi selecionada uma escola municipal que apresenta amplo uso das tecnologias digitais nos primeiros anos do ensino fundamental, para tanto foi utilizado o estudo de caso do tipo etnográfico a fim de se poder estudar essa realidade na multiplicidade dos sujeitos envolvidos. Para Triviños (2007, p. 133), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa “cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

Este tipo de pesquisa chega ao âmbito educacional, como um instrumento que, segundo André (1995, p. 41), “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”, oferecendo uma maior constância na análise de

questões concernentes ao processo de educar, ensinar e aprender. A presença do pesquisador no ambiente dos sujeitos da pesquisa para estudar sua cultura é fundamental, já que a cultura investigada é interpretada pela descrição do significado do comportamento dos indivíduos no cenário de pesquisa. Como o foco desta pesquisa é a prática pedagógica de professores alfabetizadores, a pesquisa do tipo etnográfico foi a que melhor atende ao seu propósito.

Os sujeitos participantes da pesquisa são duas professoras e seus alunos de um primeiro ano e um segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública e uma professora responsável pelas atividades da sala informatizada. Foram observadas as aulas dos dois anos no momento que utilizavam as tecnologias digitais. Para coleta de dados, foi elaborado um diário registrando as observações realizadas tanto da escola quanto das atividades desenvolvidas pelas professoras e alunos utilizando as tecnologias digitais (tablet e computador). Também foi realizada entrevista semiestruturada com as professoras das duas turmas participantes da pesquisa. A entrevista foi gravada e transcrita posteriormente.

Para efetivar a realização das análises de dados, foram atendidas as recomendações de Lüdke e André (1986, p. 45):

[...] num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Nesta comunicação, irá se discutir apenas dois indicadores desvelados na entrevista e nos registros de observação das aulas de uma das professoras participantes da pesquisa.

Resultados e Discussões

Os primeiros resultados e discussões se apresentam a partir de dois indicadores: uso pessoal da tecnologia digital e uso de jogos digitais, desvelados nos registros das observações das aulas com o tablet e na entrevista com a professora.

A professora em questão, durante a entrevista, disse usar diariamente as tecnologias digitais na sua vida pessoal, em joguinhos com os filhos e a maioria em aplicativos no celular, como transações bancárias, mas afirmou ter algumas dificuldades, como baixar músicas. Diferente das crianças nascidas e com acesso às tecnologias digitais, a professora parece ter um atitude deliberada para aprender e se apropriar das tecnologias digitais.

Em relação a essa temática na prática pedagógica, também ela afirmou que faz uso, procurando jogos no tablet e material pedagógico disponível na internet. Essa prática foi confirmada em aulas observadas em que a professora utilizou jogos nos tablets com os alunos do 1º ano.

É importante, no processo de alfabetização, que os jogos a serem utilizados favoreçam a evolução dos níveis de leitura e escrita e não apenas reafirmem o que as crianças já sabem. Brandão (2009) considera o mais significativo ao propor atividades com jogos:

Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (BRANDÃO, 2009, p. 14).

A professora compreende a necessidade de serem disponibilizados jogos com orientação de caráter pedagógico ao afirmar que:

Aqui a orientação é que tenha sempre um caráter pedagógico por trás, né. E daí assim, eu faço, procuro às vezes intercalar um joguinho junto, alguma coisa assim. Porque a criança em casa joga só o joguinho sem o caráter pedagógico, né, então eles gostam daquilo, de passar fase, de pular, de pegar moedinha, então aqui a gente faz sempre o caráter pedagógico, né, leitura, adição. (2018)

A professora percebe que o jogo facilita a aprendizagem ao afirmar que “às vezes a criança tem a dificuldade de escrever aquela sílaba que ela pensa e no tablet a sílaba está ali para ela procurar, então é um caminho diferente, ao invés dela escrever, ela vai procurar”. Essa situação foi observada em uma aula com o jogo “*Brincando com Ariê 3 na ilha da aventura*”, cuja tarefa era clicar na sílaba correta que formaria a palavra da imagem que aparecia. Todas as crianças realizaram a tarefa com sucesso, mesmo os alunos que ainda não estavam alfabetizados completamente, no momento da observação, que foi nos meses de setembro a novembro. Portanto, compreendendo que a alfabetização é um processo que ocorre em tempos distintos para as crianças, pode-se inferir que a professora considera este fenômeno e propõe atividades que possam ajudar as crianças que ainda estão em fases iniciais do processo de alfabetização.

Todavia, Ribeiro e Coscarelli (2009, p. 5) apontam que:

Um jogo educativo que vise auxiliar a alfabetização deve trabalhar com a linguagem de forma contextualizada, que permita uma noção do todo, em uma situação (real ou imaginária) significativa no jogo. Espera-se que, em jogos que auxiliem a alfabetização, as palavras, sílabas, os sons sejam trabalhados com um propósito comunicativo especificado.

Nas aulas observadas os jogos utilizados eram de caráter pedagógico, sendo a maioria deles voltados ao processo de alfabetização e não que para prática de leitura e escrita no viés do letramento digital.

Vale ressaltar que para que as tecnologias digitais possam ser utilizadas é imprescindível que as condições sejam favoráveis. No caso da escola desta pesquisa, observou-se que os aparelhos estão em ótimo estado e todos os alunos recebem um tablet para desenvolver a tarefa proposta. Há auxílio pedagógico para baixar os jogos nos tablets antes das aulas, e uma professora auxiliar, que juntamente com a professora regente, faz a mediação com as crianças durante as aulas com os tablets, o que agiliza e enriquece o aprendizado durante a atividade. Foi observado ainda que há um incentivo e apoio da gestão da escola para a utilização das tecnologias digitais.

Considerações Finais

A análise preliminar dos dados aponta que a utilização consciente das tecnologias digitais, articuladas aos objetivos do conteúdo didático, tendo o professor como mediador do conhecimento, traz contribuições marcantes ao processo de aprendizagem, especificamente, para alfabetização da criança.

Embora essa prática ainda esteja alicerçada numa perspectiva mais técnica da alfabetização utilizada pela professora participante, e não de letramento, ao inovar o jeito de ensinar e trazendo ferramentas pedagógicas, ela pode estar gerando e aprimorando distintas habilidades que proporcionem uma educação que favorece a formação de um cidadão que é protagonista do seu desenvolvimento e sua inserção no mundo contemporâneo.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves, *et al* (Orgs). **Jogos de alfabetização**. Brasília/ Recife: Ministério da Educação/UFPE-CEEL, 2009.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de **Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020), 2010. Disponível em:< <http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- FAVA, Rui. **Educação 3.0: Aplicando o Pdca nas Instituições de Ensino**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FLYNN, James Robert. **O que é inteligência?** São Paulo: Bookmann, 2009.
- GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r) evolução digital na educação**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed.. São Paulo: Ed.34, 2011.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, Editora Pedagogia e Universitária, 1986.
- MORAN, José Manuel. **Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- PONTES JUNIOR, João de; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos em competência informacional. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v.19, n.2, p. 81-98, mai/ago. 2009
- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Imigrants**. NCB University. Press, Vol. 9, n. 5, October, 2001.
- RIBEIRO, A. L; COSCARELLI, C.V. Jogos Online para Alfabetização: o que a Internet oferece hoje. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. **Anais...** Belo Horizonte/ MG, outubro de 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? *In: A profissionalidade docente revisitada*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

VEEN, Win; VRAKING, Bem. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.



OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Naiara Gracia Tibola (UNIVALI)

Tania Regina Raitz (UNIVALI)

Resumo:

Este texto trata-se de um recorte de uma pesquisa que está em andamento no doutorado em Educação na Univali. O objetivo é analisar os sentidos do trabalho atribuídos por jovens acadêmicos que participam de um curso de extensão de numa Universidade Privada, localizada em Santa Catarina na região do Alto Vale do Itajaí. Estudos relacionados à situação que vivenciam os jovens na relação educação e trabalho mostram ser de fundamental importância ouvi-los. Ao mesmo tempo, que abordar a tríade juventude/educação/trabalho perpassa por contextos de descobertas, curiosidades e responsabilidades experimentadas pelos jovens. Esta investigação de natureza quanti/quali utilizou o questionário estruturado para coletar as informações. Para análise foram selecionadas respostas referentes a 3 (três) questões de um total de 8 (oito), o critério para escolha das questões foi à relação estabelecida com a temática em foco deste texto: juventude e trabalho. Os achados da pesquisa apontam que o jovem tem sua compreensão de trabalho trazendo valores, reconhecimento e objetivo de vida.

Palavras-chave: Juventude; Sentidos educação e trabalho; Acadêmico.

Introdução

Na atualidade quando se discute o termo juventude não podemos desconsiderar que é um conceito complexo e fluído, uma vez que ao longo da história da humanidade o conceito já passou por diversas transformações, dependendo do lugar que se fala e dos espaços geracionais que estes jovens estão inseridos. Desta forma, relacionar educação/trabalho/ juventude é um desafio devido às relações complexas imbricadas nessa tríade. Na crise “estrutural de desemprego” (ANTUNES, 2009, 2015; FRIGOTTO, 2009, 2013), milhões de jovens saem em busca da sua inserção no mercado de trabalho e enfrentam o que Pochmann (2000) denominou de “A batalha do primeiro emprego”. Alguns com formação superior ou cursos tecnológicos, outros recém-saídos do ensino médio e há ainda aqueles que precisam abandonar a escola para trabalhar e auxiliar a família com os gastos da casa. Em confronto com este processo o jovem se encontra em uma fase da vida cheia de anseios, confrontos, desejos e angústias.

Neste sentido, definir-se como jovem é passar por fases conflituosas, mas também pode ser um período motivado por contribuições em atividades na comunidade, sociedade e trabalho. Convivemos com muitos jovens universitários, pois somos professoras universitárias, neste tempo observamos as angústias e ansiedades desses jovens em busca de seu primeiro trabalho ou que desejam trabalhar na área que cursam a graduação.

Nossa atuação em sala de aula nos remeteu em diversos momentos às reflexões sobre nossa juventude e a relação que mantivemos com o trabalho, o que levou ao mesmo tempo, em tentar compreender o momento ou contexto que estes jovens estão vivenciando ou inseridos na sociedade. Estas motivações desencadearam a escrita deste texto que

posteriormente se tornará parte de tese de doutorado. Como traz Melucci (1996, p.3) "a experiência é cada vez mais construída por meio de investimentos cognitivos, culturais e materiais". Experiências estas que jovens de diversos segmentos culturais e sociais enfrentam todos os dias.

Através da revisão de literatura realizada para construção desta investigação foram encontradas contribuições para a definição de juventude/jovens e de trabalho de forma mais abrangente e que nos ajudam a compreender melhor a temática. Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD foram encontrados entre os anos de 2007 e 2017, últimos 10 (dez) anos, 537 (quinhentos e trinta e sete) trabalhos em que aparece o termo/tema juventude/jovens e trabalho. Delimitando, ainda, mais o foco e relacionando com a temática pretendida juventude/jovens na relação com o trabalho, foram encontrados apenas dez (10) trabalhos. A maioria abordando a temática de inserção profissional a partir da perspectiva do programa Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC.

Entre os trabalhos pesquisados se destaca a tese de Máximo (2012) que aborda os conceitos de juventude/jovens numa visão histórico-sócio-cultural e centra no Programa Jovem Aprendiz vinculando à formação profissional ao trabalho. Para contextualizar e conceituar o tema o pesquisador traz uma construção histórica do sujeito jovem, como rebelde à protagonista de sua história, "jovem e juventude têm sido categorias sociais exaustivamente estudadas e constantemente redefinidas" (MÁXIMO, 2012, p. 33). O autor focaliza a juventude em períodos de transições marcados por transformações de comportamento antecipando sua vida adulta e sua inserção ao mercado de trabalho.

Já Guimarães (2006) diz que "o dever de inserir-se na tentativa de encontrar um trabalho, uma vez findada a escola ou a universidade, não é de modo algum um dado natural que tenha sempre existido. Ao contrário é uma exigência relativamente recente [...]" (GUIMARÃES, 2006, p.174). Antes mesmo de encerrar um dos ciclos de estudo, muitos jovens oriundos da classe popular, já entram na disputa por uma vaga que lhes permita adentrar no mercado de trabalho. Portanto, contribuições de vários autores se destacam, entre eles: Abramo (2018), Antunes (2009, 2015), Coutinho (2009), Dayrell (2003), Groppo (2013, 2015 e 2016), Frigotto, (2009, 2013), Guimarães (2006), Pochmann (2000) e Raitz (2003, 2015), que discutem a categoria juventude e trabalho em suas produções e definem a(s) juventude(s) numa perspectiva histórico- sociocultural e no plural. Diante do exposto, o objetivo central desta pesquisa é analisar os sentidos do trabalho atribuídos pelos jovens acadêmicos, de uma Universidade no Sul do Brasil. Além, dos objetivos específicos: a) explicar a relação de trabalho e educação e, b) descrever a relação dos jovens com o processo do trabalho.

Ao todo 7 (sete) jovens, de ambos os sexos, na faixa etária dos 18 (dezoito) ao 26 (vinte e seis) anos de idade responderam ao questionário que foi enviado através da plataforma Google Formulários. Para análise selecionou-se as respostas de 3 (três) questões pertinentes a este estudo, estas foram emitidas por 4 (quatro) participantes, que ao todo haviam respondido 8 (oito) perguntas. O texto está organizado em três tópicos. O primeiro consiste numa breve definição de juventude. O segundo faz uma reflexão sobre a juventude e trabalho. Já o terceiro é composto por pontos importantes da pesquisa: o cenário e as informações empíricas, geradas por meio de um questionário estruturado.

Juventude na atualidade – breve definição

É necessário enxergar os jovens com diversos olhares, “tais diferenças entre os jovens se vinculam às experiências de cada geração e aos contextos específicos e globais aos quais pertencem” (MELO, BORGES, 2007, p. 378), as modificações sociais, culturais e questões relacionadas à construção histórica de gênero são fatores que contribuem na tecitura das identidades juvenis.

Na elaboração de Políticas Públicas é importante levar em consideração a definição de direitos ou de deveres e de levantamentos demográficos na definição da juventude, no interior de um recorte que se constitui num viés aceitável, no entanto, é preciso ter cuidado para não cair em determinismos e passar a ver a juventude de forma homogênea e linear, numa perspectiva biologizante dessa etapa da vida.

Na perspectiva histórico-sociocultural a juventude é definida com uma categoria específica da sociedade, não é estática, é heterogênea, que apresenta semelhanças na sua coletividade e diferenças cunhadas pelo contexto que está inserida, ou seja, em cada período da história a juventude passa por uma definição se modificando culturalmente e deixando sua marca na sociedade, conforme sinaliza Dayrell (2003) em seu artigo denominado “O jovem como sujeito social”:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p.42).

Em uma entrevista concedida ao projeto Especial Juventude que aborda questões de educação, violência e discriminação, Abramo (2018) corrobora com a visão de juventude como sujeito social destacado por Dayrell (2003), ao dizer que “[...] a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade” (ABRAMO, 2018). O conceito de juventude reconhecido pela abordagem histórico-sócio-cultural busca compreendê-la em uma concepção histórica de seu desenvolvimento focando-a em totalidade e em seu contexto. Neste aspecto, Raitz (2003), enfatiza que:

De acordo com cada momento histórico, existem influências contextuais absorvidas nas produções sobre a temática. Obviamente sendo os jovens vistos como sujeitos histórico-sociais, a realidade e as análises não devem se manter estáticas durante o passar dos anos, portanto, estas mudanças são absorvidas de modos diversos, dependendo de cada momento histórico (RAITZ, 2003, p.30).

O momento histórico que estamos transcorrendo mostra as características de diversidade e à heterogeneidade dos jovens, em função das condições vivenciadas por eles, seus estilos de vida, gostos, territórios que transitam, se mostram mais evidentes. O jovem dentro da sociedade rompe barreiras em relação à faixa etária determinista utilizada por alguns autores e pelo próprio IBGE para definir juventude. Na atualidade o jovem se coloca como ser ativo na sociedade e de transformação. Para Groppo (2015),

E a transformação social figuraria a esta geração eterna de modo completamente diferente. Entretanto, sempre aparecem novos participantes da vida social, enquanto outros desaparecem. Como já dito, membros de dada geração participam de seção limitada do tempo

histórico. Como se acrescenta agora, a transmissão da herança cultural e a transição de uma geração a outra é um processo contínuo: não é marcada por uma ruptura bem estabelecida no tempo (GROPPO, 2015, p.07).

Sendo assim, o jovem se constrói e reconstrói em seu tempo e o local em que está inserido, como atores de suas vontades, desejos e ações próprias em seu tempo. A seguir discute-se a relação da juventude com o trabalho mais especificamente.

Juventude e trabalho

Para compreender o trabalho são necessárias breves definições para esta atividade. Antunes e Alves (2004) dizem que o trabalho é a totalidade de assalariados, homens e mulheres, que vendem sua força de trabalho e em troca recebem o salário. Segundo Albornoz (1994) a palavra trabalho vem carregada de emoções que podem representar algo ruim ou muito bom, e indicar transformação. O trabalho acaba adotando um viés de sustento material que para Coutinho (2009) "pensar sobre trabalho hoje é também assumir uma postura teórica sobre a sociedade atual. [...] mudanças expressivas por que passam as sociedades capitalistas ocidentais, desde as últimas décadas do século XX" (COUTINHO, 2009, p.191).

A juventude na sociedade moderna vem se modificando a todo o instante. Os jovens são ágeis, mudam de atividades/ações velozmente e não tem medo de correr riscos. Neste contexto a inserção profissional é um processo de aprendizagem e diversidade de elementos, do qual se configura uma escolha profissional. Neste ponto, Oliveira (2012) explica que "a inserção profissional não é um processo único vivenciado por uma multidão de indivíduos jovens, pois são múltiplas as juventudes construídas no mundo contemporâneo"(OLIVEIRA, 2012, p. 130).

O processo de inserção profissional do jovem em que culmina em ter um trabalho é visto como um momento de aprendizagem e de responsabilidade. Segundo Raitz e Oliveira (2013, p. 9120) "ao escolher, normalmente, é necessário desistir de outras possibilidades, e assim faz-se necessário elaborar o que se deixará para trás quando se optar por um determinado caminho".

O trabalho passa a ser visto sob ótica diferente "a conquista no espaço do mercado não depende apenas de um diploma, mas também de características pessoais, competências específicas, redes de relações e capacidade de ajustar-se a diferentes demandas de trabalho" (RAITZ e OLIVEIRA, 2013, p. 120). No entanto, os jovens vivem e significam a experiência do trabalho ou até mesmo a ausência dele. É preciso fazer escolhas e trilhar caminho,

O processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho tem se tornado cada vez mais confuso, mais competitivo, No momento em que se pensa escolher uma profissão, diversos fatores influenciam tal pessoa a optar seguir determinada profissão sendo estas: as características pessoais, habilidades, específicas em determinada área, o contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o indivíduo vive (VALÉRIO E SOUZA NETO, 2012, p 66).

É um caminho marcado por conexões e condição profissional do jovem no momento. O mercado de trabalho é competitivo e a escolha profissional se torna um desafio

para o jovem. Para trilhar este caminho, em específico para este artigo, a ideia de entrevistar um grupo de jovens surge através de seus questionamentos e de indagações das pesquisadoras em relação às mudanças e a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Ao analisar os depoimentos dos jovens trazem-se as perspectivas de Raitz (2013) sobre sentidos, significados e trabalho, de Mesquita (2009) a relação entre educação e trabalho em um contexto de capitalização, Groppo (2000) quanto à definição de juventude como uma categoria social e Guimarães (2006) por analisar trajetórias para a vida adulta ao trabalho. Estas produções trouxeram “luz” e esclarecimentos das interpretações das falas dos jovens acadêmicos, o que seria algo simples, por se tratar de um questionário se torna cheio de significados e vida.

Metodologia

Trata-se de um estudo em andamento de uma pesquisa quanti-quali, em que se usou informações de um grupo de estudantes universitários que respondeu a um questionário durante 3 (três) sábados (período integral) que participou do projeto de extensão que oferta bolsas de estudos de 70%, valor este descontado na mensalidade durante um ano. Para concorrerem à vaga de estudos e concomitantemente a bolsa, os alunos precisam passar por uma seleção através de edital que regulamenta o projeto de extensão, cumprindo os requisitos expressos os alunos são selecionados.

Antes de enviar o questionário realizou-se uma conversa prévia com os acadêmicos explicando o motivo do mesmo e deixando livre para quem desejasse responder. O link com as perguntas foi encaminhado via e-mail contendo 8 (oito) perguntas fechadas que abordam questões relacionadas ao trabalho e estudos (educação), no total sete jovens responderam entre idades de 18 (dezoito) à 26 (vinte e seis) anos dos cursos de Educação Física, Ciências Contábeis, Engenharia Civil e de Produção, Direito e Psicologia. Já a análise das informações seguiu os preceitos da técnica de análise de conteúdo baseada em Franco (2008).

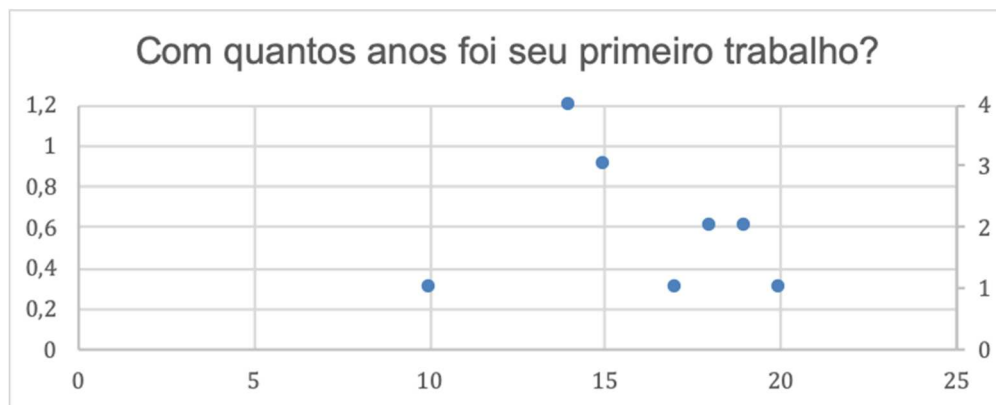
Discussão dos resultados: uma breve análise a partir das entrevistas

Com relação a esta breve análise, foram selecionadas apenas 3 (três) questões que se relacionam diretamente ao tema deste artigo. As respostas dos jovens entrevistados foram organizadas por letras do alfabeto sendo agrupadas em questões. (1); Com quantos anos foi seu primeiro trabalho; (2); Para você quais os sentidos do trabalho?; (3); O que representa para você ser jovem e vivenciar o processo de trabalho e educação.

Os jovens que responderam o questionário estão inseridos no mercado de trabalho, seja na área em que estão cursando sua graduação ou em áreas diferentes das almejadas. Todos apresentam um perfil socioeconômico parecido até pelo fato de estarem no projeto de extensão que proporciona uma bolsa de estudo. Esta questão chama bastante a atenção para o fato de que todos trabalham no período diurno e estudam no noturno (diariamente) e aos sábados frequentam o curso para obter o valor de desconto na mensalidade.

A diversidade aqui é percebida partir das cidades que residem os alunos, contextos familiares e comunidades em específico, mas que para eles não difere em nada da realidade enfrentada todos os dias, identificando no colega as dificuldades e realizações em comum. A primeira pergunta para análise - *(1) Com quantos anos foi o seu primeiro trabalho?*

Gráfico 01 -Primeiro Trabalho



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras por meio da coleta de dados.

Ao analisar o gráfico temos uma média de jovens trabalhadores que ingressaram entre os 14 (quatorze) à 18 (dezoito) anos, o que chama a atenção é ingresso mais novo aos 10 anos de idade e outro mais tarde aos 20 anos de idade. Segundo Oliveira (2012, p.130) “os mercados de trabalho são espaços dinâmicos que se ajustam e se modificam ao longo do tempo”. Os mecanismos são alterados através de relações sociais que são estabelecidas. A multiplicidade da região aonde está inserida a universidade que foi realizada a pesquisa recebe alunos de diversas cidades da região, do estado de Santa Catarina como de outros e, principalmente jovens do meio rural. Ao se tratar do ingresso relatado no trabalho aos 10 anos, remete-se a realidade da região predominantemente agrícola, que tem produção de fumo, leite, granjas (aves e suínos) e o trabalho doméstico, realidade essa vivenciada por muitos jovens da região.

O segundo grupo de perguntas é (2); *Quais os sentidos do trabalho para você?*

Nas respostas dos 19 (dezenove) jovens/acadêmicos a palavra **objetivo** aparece com mais frequência, se caracterizando como de vida, conquistas profissionais, esforços e dignidade. É um momento de responsabilidades por suas vidas e perante a sociedade. Um dos alunos (A) traz a seguinte resposta: “*Atividade necessária para a sobrevivência, assim devemos trabalhar na área que seja satisfatória*”. Esse sentido aparece como mais instrumental, para satisfazer as necessidades mais básicas. Ao abordar questões relacionadas ao trabalho Guimarães (2006) menciona como o sistema escolar se relaciona com o mercado de trabalho,

[...] a transição escola-trabalho dependeria, então, não apenas de características do indivíduo, ou da estrutura e funcionamento do mercado de trabalho, mas também, em grande medida, do modo como estão organizados os sistemas educativos nas diferentes sociedades. Modelos que promovem a formação específica, técnica, com terminalidade [...]. (GUIMARÃES, 2006, p. 177).

A relação dos sistemas com o trabalho traz falas diferenciadas dos jovens ao abordar o processo de inserção ao trabalho e sua visão de mercado, como para (B) que diz “*Para mim o trabalho representa muitas coisas, mas vejo como principal delas a forma de ganhar dinheiro, para que desta forma seja possível atingir meus objetivos pessoais*”. Já outro jovem também se posiciona numa visão mais instrumental (C) “*Forma que temos*

para adquirir bens materiais”, e outro diz que é (A) “uma forma justa de ganhar dinheiro”. Algumas falas se estreitam quando se trata de bens em capital.

Vivemos em uma sociedade em que o consumismo aumenta todos os dias e a relação com o trabalho acaba se tornando estreitamente capitalista, tanto de quem emprega como de quem serve de mão de obra. Mesquita (2009, p. 172) aborda que “a tese que está atualmente em curso nos sistemas educativos [...] é a transformação capitalista”. A sociedade está em processo de transformação e de fluidez, trabalhamos mais, consumimos mais, desejamos estar em um bom posicionamento, necessitamos do conforme e isto está intrínseco em alguns jovens entrevistados.

A última pergunta selecionada traz o seguinte questionamento (3); *O que representa para você ser jovem e vivenciar o processo de trabalho e educação.* A pergunta tem como finalidade refletir sobre ser jovem na atualidade e suas atribuições na sociedade. Como bem pondera Raitz e Oliveira (2013, p. 9124) “a angústia e a insegurança dos jovens em relação a melhor escolha profissional são compreensíveis quando surge esse momento”. Na atualidade especialmente neste momento de escolher uma profissão e após atuar na área surgem sentimentos de angústias e incertezas no cotidiano dos jovens universitários. Isso pode ser visualizado nos traços das falas dos sujeitos, (D), (B) e (C),

[...] Um processo do quais todos passamos, cheios de dúvidas, em que no nosso meio social e a realidade de muitos do sul e sudeste, juntamente com programas sociais, nos permite estudar, trabalhar e paralelo a isso planejar um futuro (D).

Um período complicado, dúvidas, de muitas descobertas e cobranças. Você precisa estudar e trabalhar, ser alguém na vida (B).

Ser jovem é tempo de decisões, inseguranças, de mudanças de planos, de descobrir e de procurar estabilidade (C).

Nos depoimentos podemos observar a dificuldade no processo de escolhas para atuar na área, assim como para o planejamento de carreira. As transições não ocorrem de forma linear e homogênea, os jovens acadêmicos trazem em suas falas a complexidade, as descobertas e as dúvidas desse momento. Há uma conexão importante relacionando as necessidades da sociedade e a identificação da juventude e do trabalho. Para Raitz (2013 apud MARX, 1980) a sociedade constitui uma base que perpassa pelo trabalho, satisfazendo as necessidades humanas, por isso, o trabalho tem o carácter ontológico.

Nos depoimentos podemos observar a dificuldade no processo de escolhas para atuar na área, assim como para o planejamento de carreira. As transições não ocorrem de forma linear e homogênea, os jovens acadêmicos trazem em suas falas a complexidade, as descobertas e as dúvidas desse momento. Há uma conexão importante relacionando as necessidades da sociedade e a identificação da juventude e do trabalho. Para Raitz (2013 apud MARX, 1980) a sociedade constitui uma base que perpassa pelo trabalho, satisfazendo as necessidades humanas, por isso, o trabalho tem o carácter ontológico.

Considerações finais

Ao finalizar este texto notamos alguns resultados interessantes para se apontar. Primeiro que o olhar sobre os jovens aqui acadêmicos de diversos cursos tiveram em

comum o curso de extensão, entretanto, o olhar deve ser múltiplo, pois as experiências vividas por eles estão sendo construídas diariamente com óticas diferentes.

Ao analisar as respostas relacionadas ao primeiro trabalho, os sentidos do trabalho e o que é ser jovem e vivenciar o trabalho e a educação na atualidade, percebemos as responsabilidades destes jovens com a sociedade e a preocupação na relação que eles estabelecem com a educação e o trabalho. Mesmo que estes não estejam trabalhando na área de formação. Nesta perspectiva, os achados da pesquisa apontam que o jovem tem sua compreensão de trabalho trazendo valores, reconhecimento e objetivo de vida.

Por isso, pode-se afirmar que de fato os jovens têm entendimento dos sentidos do trabalho num sentido mais instrumental e explicitam em suas falas que o período que constitui a juventude e o trabalho traz inseguranças, angústias, medos, mas ao mesmo tempo responsabilidades, uma condição de viver e estar em sociedade.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Entrevista concedida ao projeto Especial Juventude que aborda questões de educação, violência e discriminação. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/especialjuventude/index.html#inicio>>. Acesso em 30 de jun. de 2018.

ALBORNOS, Suzana. **O que é o trabalho**. Ed. Brasiliense. 1994.

ANTUNES, R. **Adeus trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

COUTINHO, Maria Chalfin. Os sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias indenitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2009, vol. 12, n. 2, pp. 189-202

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 40–52, 2003.

FERNANDES, Ivoni de Souza. Juventude: uma categoria sócio-histórica. in: XII Congresso Nacional de Educação- Educere, PUCR, 2015, Curitiba. **XII Congresso Nacional de Educação** – educere. Paraná: PUCR, 2015, p. 22232- 22247.

FRANCO, M. L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argós, 2007.

CAMARANO, Ana Amélia. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro, IPEA. 2006.

GROPPO, Luis Antônio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. ISSN: 1806-5023.

MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira. **Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do Programa Jovem Aprendiz**. Tese de Doutorado em Psicologia Social. João Pessoa, 2012. 359f.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. A Transição da Universidade ao Mercado de Trabalho na Ótica do Jovem. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, v. 27 (3). 376 – 395.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 No 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N^a 6.

OLIVEIRA, Sidnei Rocha de. Inserção profissional: perspectiva teóricas e agenda de pesquisa. **Pensamento Contemporâneo**. Rio de Janeiro. V. 6. n.1. Jan/mar. 2012. 124-135.

PAIS, J. M.; CAIRINS, D.; PAPPÁMIKAIL, L. (2005), “**Jovens europeus: retrato da diversidade**”, **Tempo Social**, 17 (2), 109-140.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

RAITZ, Tânia Regina. **Jovens, trabalho e educação**: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina. Tese de Doutorado. UFRGS, 2003. p. 371.

RAITZ, Tânia Regina; OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano de. **Escolha e inserção profissional**: as expectativas de jovens universitários de uma universidade no Sul do Brasil. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24098_11889.pdf Acesso em: 01 agosto de 2018.

SOUSA, J.T.P. de. **Reinvenções da utopia**. A militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker. 1990.

TRANCOSO, Alcemar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Juventude: desafios contemporâneos conceituais. In: **Revista ECOS**. v. 04, n. 02. p. 262-273.

VALÉRIO, Camila; SOUZA NETO, S. Atratividade de carreira docente no curso de pedagogia: dilemas, escolhas e inserção profissional. In: **XXIV Congresso de Iniciação Científica da Unesp**, 2012, Rio Claro. XXIV Congresso de Iniciação Científica da Unesp. São Paulo: UNESP, 2012. p. s/p-s/p.



PANORAMA DE INDICADORES SOBRE OS MUSEUS DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO PARA A LEITURA DE SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS¹

Cíntia Mara Brighenti Radloff (FURB)

Daniela Tomio (FURB)

Resumo

No presente artigo discorreremos acerca de um objetivo de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Interfaces das Práticas Educativas entre Museus e Escolas da região do Alto Vale do Itajaí”. Elegemos como foco de pesquisa os museus, compreendendo-os como contextos educativos, que nas interfaces da Educação Não Formal e a Educação Formal, especialmente a escola, podem potencializar percursos formativos para ampliar repertórios científicos e culturais dos visitantes estudantes. Para investigar as práticas educativas, com o público escolar, sentimos a necessidade de situar essas instituições num panorama macro, mais amplo, do cenário museal catarinense. Assim, objetivamos mapear e caracterizar alguns indicadores sobre os museus que compreendem a região do Alto Vale do Itajaí. A pesquisa de natureza qualitativa, foi organizada a partir de dois percursos investigativos complementares, um bibliográfico, que ofereceu bases teóricas para orientar o percurso de campo. No percurso de campo, visitamos e entrevistamos educadores dos museus da região do Alto vale do Itajaí. Os resultados nos permitem pensar a invisibilidade dos museus nos documentos oficiais, uma vez que encontramos oito museus não cadastrados, enquanto os indicadores além de oferecer um panorama atualizado sobre os museus, nos dão pistas para refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas em interface com a escola.

Palavras-chave: Museu; Prática Educativa; Indicadores museais.

Introdução

Se os educadores não forem capazes de uma reflexão ousada e criativa, procurando construir novos modelos de organização e de aprendizagens, então é provável que as escolas se tornem lugares inúteis e que sejam substituídas por outras formas de ensino e educação. (NÓVOA, 2017)

Nóvoa (2017) nos mobiliza a refletir, *com ousadia e criatividade*, que outros *modelos de organização e de aprendizagens* nós educadores podemos construir? E ao invés de *outras formas de ensino e educação substituírem a escola*, como poderiam elas, articuladas, ampliarem experiências para o aprender do coletivo escolar?

Na reflexão desse movimento, elegemos como foco de pesquisa os **museus**, compreendendo-os como contextos educativos, que nas interfaces da Educação Não Formal (ENF) e a Educação Formal (EF), especialmente a escola, podem potencializar percursos formativos para ampliar repertórios científicos e culturais dos visitantes

¹ Agência Financiadora: Divisão de Apoio à Extensão – DAEX FURB.

estudantes. Compartilhamos com Castro (2015, p.182-3) da posição de que cada uma dessas, ENF e EF, “têm seus próprios objetivos, conteúdos, referências teóricas, metodologias e embates internos nos seus campos”. No entanto, quando consideramos suas contribuições “na perspectiva da formação integral, são todas igualmente necessárias e integradoras”.

Considerando a relevância do museu para o desenvolvimento cultural e científico, o documento Legislação sobre Museu (BRASIL, 2013) permite nos informar da situação museal do nosso país: “Dos 5564 municípios brasileiros, apenas 18% possuem museus [...] A relação de museus por habitantes no Brasil é de 115 mil pessoas para um museu, enquanto que na Finlândia é de 5 mil pessoas por museu”. (BRASIL, 2013, p.15).

Pensando esse dado para a realidade do Alto Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina/BR, contexto de nossa investigação, observamos que há uma situação privilegiada, pois a região é composta por vinte e sete municípios e possui quatorze museus (esse dado é proveniente de um levantamento realizado através dos departamentos/Secretarias de Educação e Cultura dos municípios). No entanto, em documentos como o Guia de Museus SC encontramos o cadastro de só seis deles (SANTA CATARINA, 2014), enquanto no Cadastro Nacional de Museus são identificados oito museus (BRASIL, 2011). Assim, fica evidente que mesmo diante de um número expressivo em relação ao cenário museal do Brasil, os museus do Alto Vale do Itajaí possuem pouca visibilidade fora da região em que se localizam, passando despercebidos pelo público e pelos órgãos do governo responsáveis por políticas e práticas do patrimônio.

Além disso, em um levantamento de pesquisas em bases de artigos, teses e dissertações brasileiras, (BDTD, CAPES e Portal Google Acadêmico) constatamos uma lacuna de estudos acerca desses museus. Estes, não são objetos de pesquisas, o que indica pouco conhecimento ou interesse das diferentes comunidades científicas, como da área de Educação, em realizar investigações sobre ou no contexto dessas instituições.

Diante desse cenário, entendemos que o conjunto de museus locais do Alto Vale do Itajaí podem ampliar e integrar conhecimentos científicos, culturais e sócio históricos dessa região, uma vez que suas cidades foram habitadas por diferentes etnias indígenas e colonizadas por imigrantes de distintos lugares. Assim, considerando a importância de “[...] localizarmos contextos onde ocorram a educação, a fim de reconhecer estes espaços também como educativos” (MARTELLO, 2018, p. 23), nos dedicamos a estudar e divulgar os museus da região do Alto Vale do Itajaí, pressupondo que o conhecimento e a comunicação do seu potencial educativo são necessários, principalmente, para professores da Educação Básica que promovem as visitas do público escolar.

Nessa direção, socializamos reflexões de uma investigação mais ampla, que busca responder à pergunta: Como acontecem as práticas educativas nas interfaces museus e escolas do Alto Vale do Itajaí, considerando sentidos atribuídos por educadores de museus e professores da educação básica?

Por prática educativa compreendemos, a partir de Nascimento (2010, p.375) como “[...] ação multifacetada cujo objetivo maior é o cumprimento da atividade educativa do museu”. Museus, conforme o Estatuto do Museu, definido pela Lei nº 11.904 de 2009, são:

[...] instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009, p.1).

Com base nesses conceitos, para investigar as práticas educativas, especialmente com o público escolar, dos museus do Alto Vale do Itajaí, compreendemos a necessidade de situá-los num panorama macro em sua contextualização, mais ampla, no cenário museal catarinense.

Nessa direção, socializamos um percurso investigativo em que objetivamos mapear e caracterizar alguns indicadores sobre os museus que compreendem a região do Alto Vale do Itajaí.

Metodologia

De natureza qualitativa, a pesquisa em relação ao procedimento foi organizada a partir de dois percursos investigativos complementares, um bibliográfico e outro de campo.

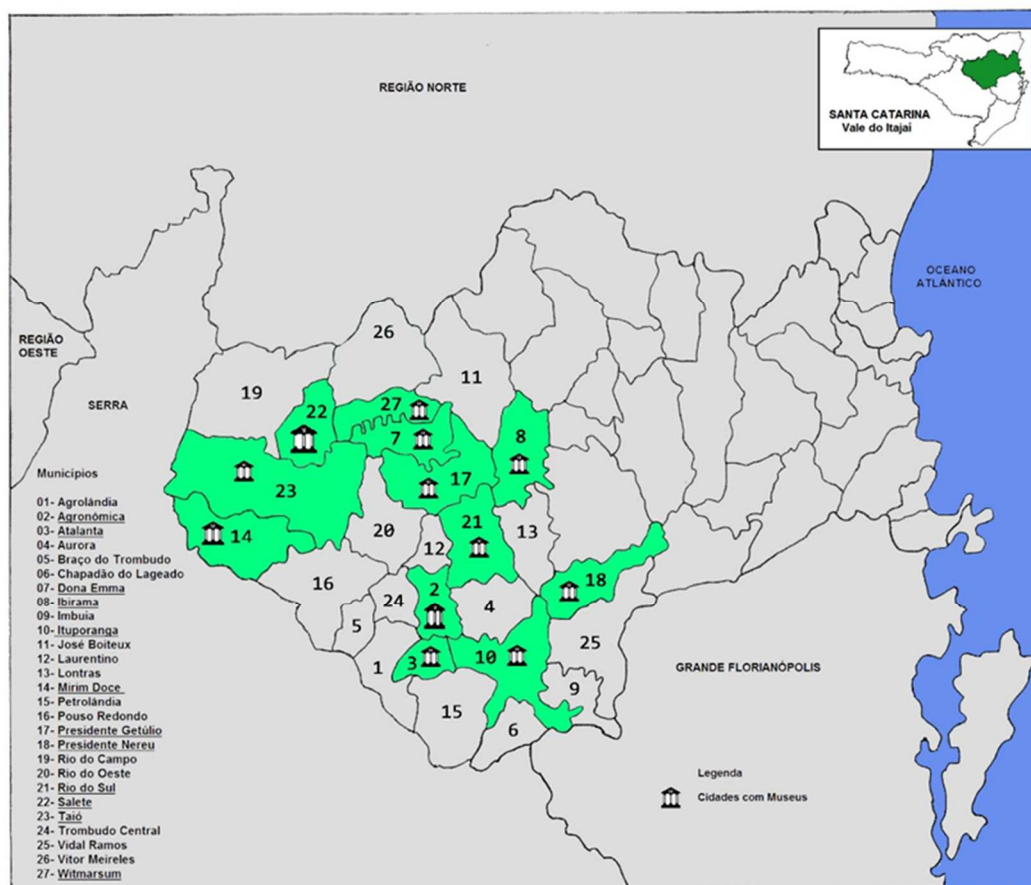
O percurso bibliográfico, baseou-se no estudo dos guias federal e estadual de museus, frutos de políticas públicas que produziram conhecimentos sobre a realidade museológica do país por meio de cadastros. Santa Catarina criou em 2011, um cadastro catarinense de museus - CCM, “[...] objetivando fomentar informações para ampliar a pesquisa sobre os museus em Santa Catarina” (CADASTRO CATARINENSE DE MUSEUS, 2016, p. 9). Para dinamizar e facilitar o cadastramento, foi organizado um caderno de orientações do CCM endereçado aos museus, prefeituras, fundações culturais e universidades do estado. Diante da baixa adesão por parte dos museus, um novo contato, agora telefônico foi realizado, no esforço de mapear o maior número de instituições possíveis. (CADASTRO CATARINENSE DE MUSEUS, 2016).

No percurso de campo, realizamos agendamentos nos museus, momento em que vistamos as instituições e realizamos observações com registro fotográfico. Durante a visita, também entrevistamos os educadores dos museus, a partir de uma entrevista semiestruturada, com perguntas elaboradas, tendo como base no CCM e dividida em oito blocos: identificação, institucional, espaço físico, atividades museológicas, relação com a escola, relações com as práticas educativas, relações com os professores e relações com os educadores museais.

Discussão dos dados

Iniciamos o mapeamento das instituições museais da região do Alto Vale do Itajaí, verificando no Guia dos Museus Brasileiro (2011) e no Guia de Museus de Santa Catarina (2014) quais museus encontravam-se cadastrados. Na sequência estabelecemos contato telefônico com as prefeituras dos 27 municípios que compõem a região, indagando sobre a existência de museus em seu território. Desta forma, chegamos a quatorze museus distribuídos em doze municípios da região do Alto Vale do Itajaí, apresentados na sequência:

Figura 1 – Mapa com museus do Alto Vale do Itajaí - SC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 1 – Museus nas cidades do Alto Vale do Itajaí - SC

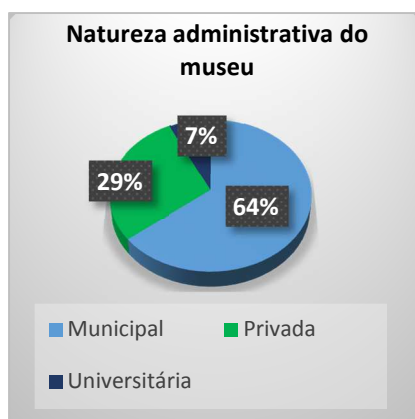
Município	Museu
02- Agronômica	Museu Coleção de Memórias
03- Atalanta	Museu Municipal Wogeck Kubiack
07- Dona Emma	Casa do Imigrante da Família AX
08- Ibirama	Museu Eduardo de Lima e Silva Hoerhann Museu Colonial e Recanto Ecológico Família Águida
10- Ituporanga	Museu dos Pioneiros Edevaldo Cyro Thiesen
14- Mirim Doce	Museu Nono Mengarda
17- Presidente Getúlio	Museu do Imigrante
18- Presidente Nereu	Centro Histórico Expedicionário João Comandoli
21- Rio do Sul	Museu Histórico Cultural de Rio do Sul Victor Lucas Museu da Madeira
22- Saleté	Museu Dona Emilia
23- Taió	Museu Paleo Arqueológico e Histórico Prefeito Bertoldo Jacobsen
27 - Witmarsum	Museu Paul Zerna

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

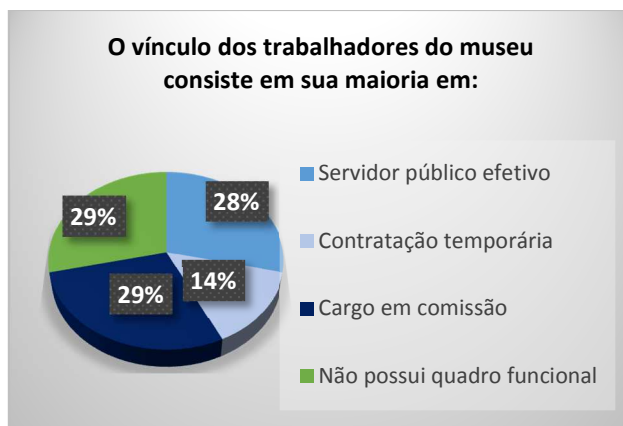
Quando confrontados os dados de campo com as informações do Guia de Museus de Santa Catarina (2014), constatamos que em nosso mapeamento foi possível localizar oito museus da região do Alto Vale do Itajaí que não estavam cadastrados.

Identificados os museus, iniciamos nosso percurso de campo, agendando visitas nos museus para a geração de dados. Com o aceite, elaboramos um roteiro de viagem, compreendendo os 12 municípios do Alto Vale do Itajaí, percorrendo um total aproximado de 900 quilômetros, para conhecer 14 museus. Nas instituições, realizamos observações dos espaços museais com registro fotográfico e entrevistamos os educadores dos museus.

A entrevista nos permitiu além de gerar dados sobre as práticas educativas dos museus regionais e levantar indicadores de itens que influenciam o desenvolvimento dessas práticas educativas. Nesse artigo, esses serão sistematizados, considerando uma análise quantitativa e apresentado em gráficos.



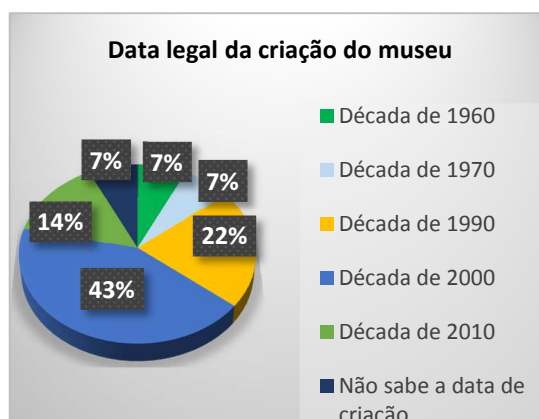
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora



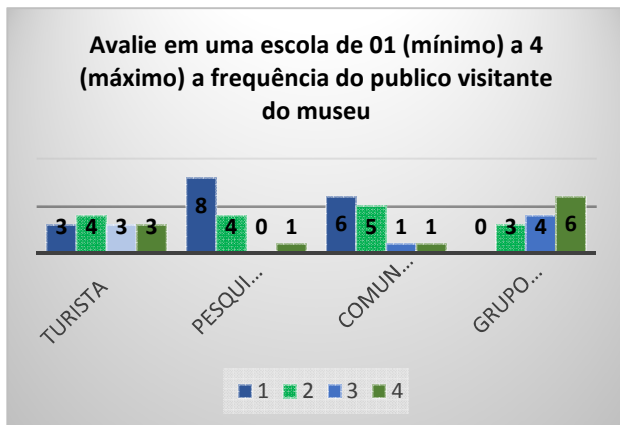
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



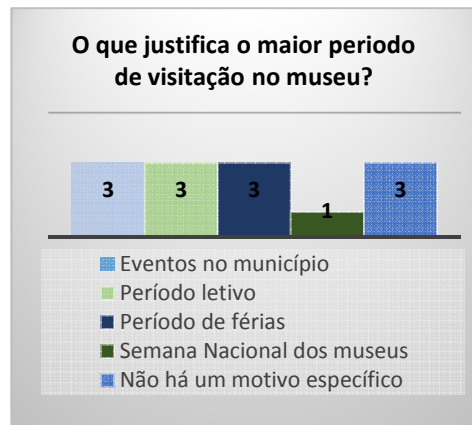
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



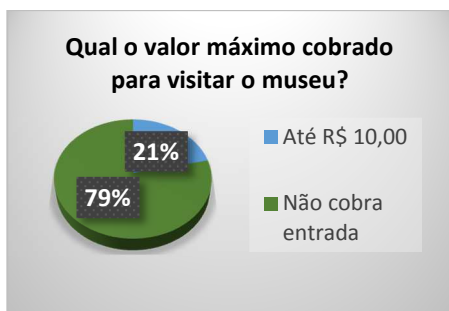
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora



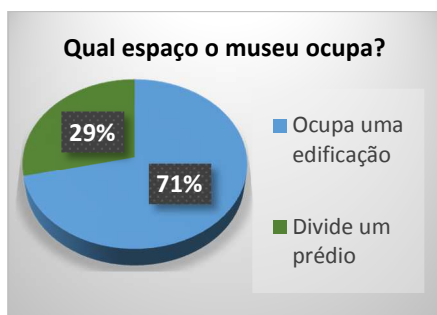
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



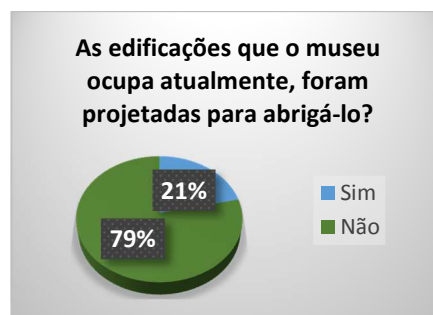
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



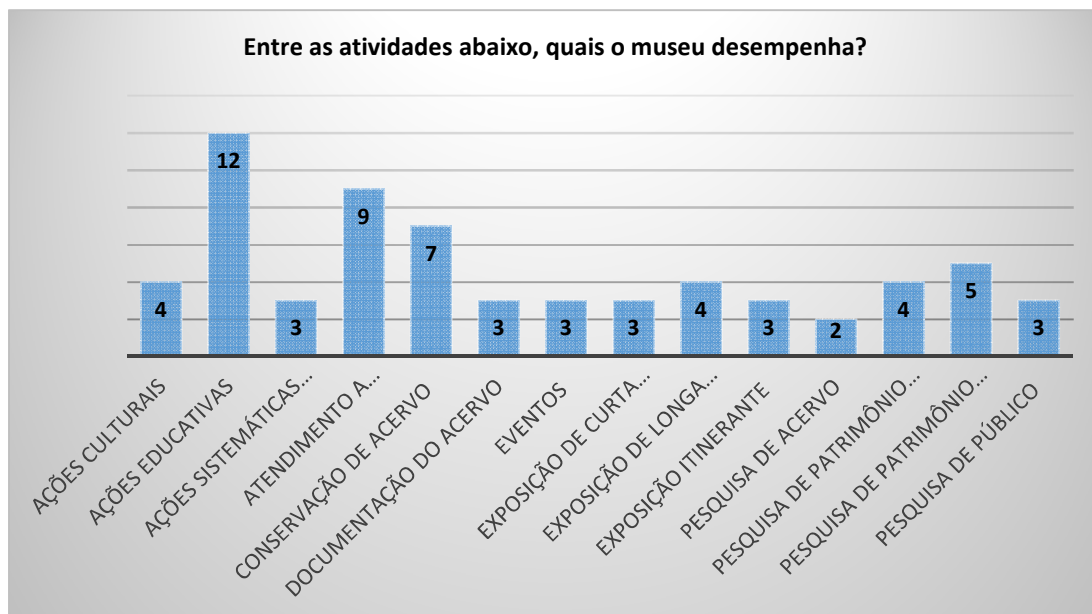
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



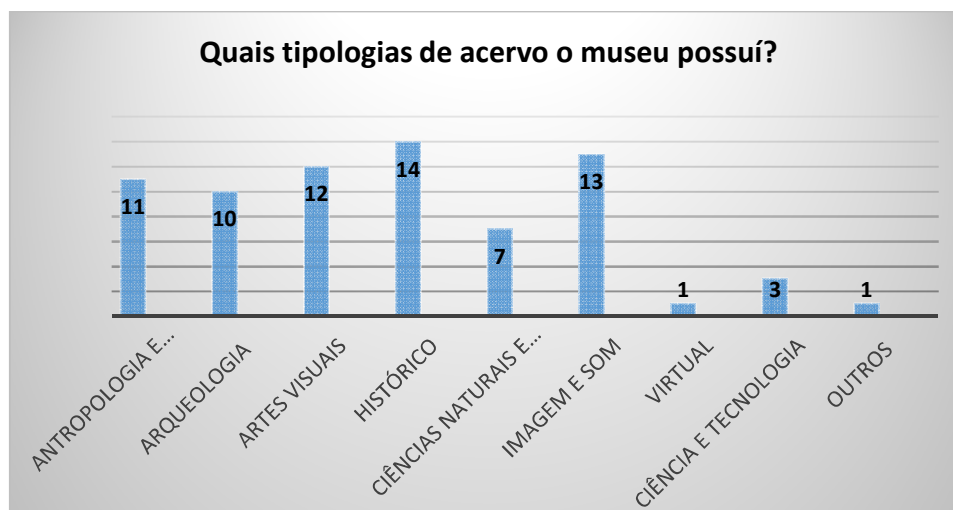
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com a análise dos gráficos, podemos caracterizar indicadores em relação as maiores porcentagens, agrupados nos seguintes blocos:

- Bloco de identificação: Em relação a **natureza administrativa do museu**, 64% pertencente a administração municipal. Sobre o **vínculo dos trabalhadores do museu**, aferimos que 29% que não possui quadro funcional e mesma porcentagem, 29%, com um quadro composto por servidores em cargo de comissão.

- Bloco institucional: Quanto a **adesão aos sistemas de museus**, aferimos que 36% dos museus aderiram ao Sistema Brasileiro de Museus e aos Sistema Catarinense de museus. Entretanto, a mesma porcentagem, não aderiu a nenhum sistema de museus. Em relação a **data de criação dos museus**, 43% das instituições foram criadas na primeira década do século XXI (2000-2009), sendo que o **tipo de documento legal que criou o museu**, mais comum, foram leis municipais, com 50%. Os museus encontram-se **aberto ao público** majoritariamente de segunda à sexta, sendo segunda feira o dia da semana com menor percentual de museus abertos ao público. A **frequência do público visitante do museu**, é majoritariamente escolar. Sobre a **justificativa que marca o período de**

maior visitação do museu, temos um empate nos percentuais em 23% para eventos no município, período letivo e período de férias. Em relação ao **valor de cobrança para visitar o museu**, 79% dos museus não cobram entrada. Sobre a **quantidade de acervo**, aferimos que 38% possuem entre 51 à 500 peças e a **principal forma de aquisição** do acervo são doações, com 57%.

- Bloco espaço físico: Quanto ao **espaço que o museu ocupa**, 71% ocupam uma edificação, sendo que 79% das **edificações que os museus ocupam atualmente**, não foram projetadas para abrigá-los.

- Bloco de atividades museológicas: dentre as **atividades atualmente mais desenvolvidas pelos museus**, constatamos que a maioria desenvolve ações educativas e a **tipologia dos acervos** museais são predominantemente históricos.

Esses indicadores nos permitem interpretar um panorama macro da realidade dos museus da região do Alto Vale do Itajaí. Com esse levantamento, buscamos contribuir para sistematizar “[...] parâmetros capazes de dialogar com a realidade do campo” (BRASIL, 2011, p.13) estando em consonância com a recente “[...] preocupação na construção de instrumentos de aferição quantitativa e qualitativa do universo das expressões culturais” dos museus. (BRASIL, 2011, p.16).

Considerações Finais

Neste artigo, mapeamos os museus que compreendem a região do Alto Vale do Itajaí e caracterizamos alguns indicadores com base nas realidades encontramos em um percurso investigativo de campo.

Consideramos que nosso mapeamento contribuiu na tarefa de cartografar os museus catarinenses, uma vez que, devido à proximidade de território, conseguimos mapear várias instituições da região do Alto Vale do Itajaí, até então invisíveis aos Catálogos de Museus do Brasil e de Santa Catarina. Pressupomos que essa invisibilidade tem reflexos para as práticas educativas desenvolvidas nessas instituições com o público escolar, que por não serem conhecidas, não recebem apoio em recursos financeiros ou para aprimoramento de suas práticas educativas, como, estendendo formação continuada aos seus educadores museais.

Essas fragilidades do campo museológico de Santa Catarina são reconhecidas pelo Cadastro Catarinense de Museus – relatório (2016), que discorre entre suas páginas que os maiores desafios estão em atualizar os indicadores dos museus catarinenses (SC, 2016).

“Exatamente pelo fato de o museu não ser a sala de aula, ele carece de todos os olhares, novos ou velhos, de pesquisa sobre as práticas educativas que ele propõe (NASCIMENTO, 2013, p.234). Nessa direção, reiteramos a compreensão de que uma pesquisa acerca das práticas educativas desenvolvidas em museus necessita que consideremos como são as condições em que elas ocorrem. Daí, nosso objetivo de investigação com foco no mapeamento e caracterização dos museus da região do Alto Vale do Itajaí, considerando os indicadores aqui abordados. Ainda, salientamos que esse artigo socializa parte de uma investigação maior, intitulada Interfaces das práticas educativas entre museus e escolas da região do Alto Vale do Itajaí.

Por fim, convidamos ao leitor para conhecer os Museus do Alto Vale do Itajaí!

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, de 15 de janeiro de 2009, p. 1. Visitado em 23/04/2018

BRASIL. **Legislação sobre museus** [recurso eletrônico]. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Série legislação.

BRASIL. **Museus em Números: Cadastro Nacionais de Museus**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. 240 p.

CASTRO, Fernanda Rabello de. Há sentido na educação não formal na perspectiva da formação integral? **Museologia & Interdisciplinaridade**. v. IV, n.8, p. 171-184, dez 2015.

MARTELLO, Caroline. **Educação Museal e Enfoque CTS: reflexões sobre a prática educativa no Museu Entomológico Fritz Plaumann**. 2018. 111f. Dissertação. Mestrado em Educação em Ciências, Programa de PósGraduação em Educação em Ciências:Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

NASCIMENTO, Sylvania Sousa do. A relação museu e escola na prática docente: tensões de uma atividade educativa. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira; et al. (Org). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

NÓVOA, Antônio. Ensaio sobre a história futura da escola. Texto recebido por e-mail do autor. 2017.

SANTA CATARINA. **Cadastro Catarinense de museus**: relatório. Coordenação técnica Renata Cittadin. Fundação Catarinense de Cultura. Florianópolis: FFC, 2016.

SANTA CATARINA. **Guia de Museus de Santa Catarina**. Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte. Fundação Catarinense de Cultura. Florianópolis: FCC, 2014.



CONSTITUINDO IDENTIDADE(S): PROCESSOS IMPEDITIVOS DE AUTORIA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

Alexandra Tagata Zatti (UNIVALI)

Tânia Regina Raitz (UNIVALI)

Resumo:

Este estudo trata-se de um recorte de uma tese de doutorado em andamento. Há certo consenso entre várias áreas do conhecimento quando os assuntos em pauta envolvem a noção de identidade ou identidade(s). Este texto busca discutir e refletir acerca da identidade docente nos processos impeditivos de exercer autoria na trajetória formativa e laboral. Este objetivo conforme visto na literatura, ainda, é pouco explorado necessitando de maior compreensão nas diversas áreas, especialmente na educação. Durante a nossa pesquisa foi possível promover alguns encontros para aprofundar o termo identidade (s) que se amplia nas discussões de várias áreas do conhecimento, uma vez que tratando do sujeito que trabalha na educação e em função das grandes transformações que ocorre na área de atuação deve estar todo momento se reinventando para permanecer ativo no mercado de trabalho. É de comum acordo que o termo identidade só é discutido quando se anuncia uma crise, sendo esta abordagem uma tentativa de abordar o tema na sua fragilidade e complexidade. Dito isso, passamos a ter o identitário como relacional e histórico e a ter a impressão de estarmos sendo colonizados, mas sem que saibamos ao certo por quem.

Palavras-chave: Identidade; Autoria; Formação e Trabalho Docente.

Introdução

Este texto que consiste num recorte de uma tese de doutorado em andamento busca discutir e refletir acerca da identidade docente nos processos impeditivos de exercer autoria na trajetória formativa e laboral. Este objetivo conforme visto na literatura, ainda, é pouco explorado necessitando de maior compreensão nas diversas áreas, especialmente na educação. De forma especial, e distante de uma cronologia espaço temporal, o texto é uma proposta de discussão sobre os estudos realizados no Grupo de Pesquisa Educação, do curso de pós-graduação em educação – Univali, através de alguns dos autores: Dubar (1996); Rocha – de – Oliveira e Picinini (2012); Raitz & Silva (2014); Hall (2019), Melucci (1996); Ciampa (1999); Bauman (2005) entre outros, em que nos propomos a discutir sobre os processos de identidade e seus impeditivos em exercer a autoria no contexto que ocorre a trajetória de formação e do trabalho docente.

A proposição é de verificar nestes textos e artigos científicos as aproximações e distanciamentos para compreender em que momentos a identidade do professor(a) sofre o impedimento do exercício de sua autoria. Durante o percurso das leituras, percebeu-se a necessidade em situar o leitor sobre a diferença conceitual entre sujeito e indivíduo existente nos escritos de Stuart Hall (2019).

Esta explicação será através da psicologia social na abordagem realizada por Fonseca (2003, apud SPINK, 2011, p. 17). Como metodologia, o presente texto assume o

caráter bibliográfico e, nossa opção é dissertar sobre o conceito de identidade(s) e avançar para a autoria afim de relacioná-los com a formação e o trabalho docente, uma vez que não há como acontecer em separado.

Como considerações foi possível perceber a existência de uma relação antagônica entre “ser ou não ser, eis a questão?”, “sujeitos ou indivíduos?” e perceber na crítica e nas discussões aquilo se pretende mascarar diante da formação e da atuação, além da omissão e a irresponsabilidade através das políticas públicas voltadas para a educação, o descaso, a desvalorização da mão-de-obra e falta de incentivos para o sucesso e o exercício das profissões.

Metodologia

Como metodologia, a pesquisa adota o método dialético como pressuposto teórico metodológico, em que os estudos e pesquisas têm o interesse em discorrer sobre os conceitos de identidade(s) assumem o fundamento na perspectiva crítica reflexiva. Pesquisa qualitativa que conforme Alberto Melucci (2005, p.315) trará “[...] certamente, indicadores mais visíveis de uma mudança radical de perspectiva: encontra-se na necessidade da reflexividade e da qualidade nas práticas de pesquisa, e nas relações sociais”.

Portanto, esse texto traz uma discussão dos pressupostos teórico-metodológicos em que no momento foca-se, especialmente, na definição e reflexões acerca do conceito de identidade(s), já que se trata de um recorte de pesquisa em andamento (com formandos de um curso de licenciatura em uma universidade do oeste da Santa Catarina). Estes encontros interativos estão sendo construídos e estruturados a partir do grupo focal em que [...] os insights podem ser ganhos ao se prestar atenção aos discursos gerados durante o processo de debate e por demandas práticas e metodológicas específicas, conforme aborda Flick (2009 apud, BARBOUR, 2009, p.53).

Discussão dos dados

Identidade(s), aproximações ou distanciamentos – movimentos de autoria

A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. (MERCER, 1997, p.43 apud HALL, 2019, p.10)

Na trajetória de nossa pesquisa, as noções sobre identidade estão presentes nas ciências sociais, na psicologia, antropologia, no direito, na filosofia e em várias outras abordagens das Ciências. A maior incidência do termo sempre esteve aplicada a área da biologia para caracterizar os perfis biológicos humanos e no campo da psicologia cognitiva comportamental.

O objetivo dos pesquisadores biólogos e historiadores inicialmente, era fundamentar as discussões políticas e existenciais de cunho essencialista a respeito da busca por certezas culturais ou históricas comum como o fundamento na afirmação da identidade. Para estes pesquisadores o corpo como fronteira definia papéis e os assumia na sua integridade e fundamentação. Como exemplos: a identidade étnica e cultural, a identidade sexual, os movimentos étnicos ou religiosos, etc. (WOODWARD, 2019, p.15)

As discussões a respeito da identidade aparecem nos momentos de crise. O que os autores estão dizendo é que as crises possuem toda uma relação étnica e cultural e vivencia-se constantemente em nossos dias. Implica estudá-la para que se entenda como as identidades se formam, quais os processos aí envolvidos e em que medida o conceito de identidade se torna “fluida, alternativa e ou cambiantes”, como afirma Hall (2014, p. 17).

Culturalmente o conceito de identidade e os artefatos que a produzem se identificam pelas regulações das vidas sociais. Por uma necessidade, os estudos a respeito da identidade avançam pelo tempo e se deslocam entre dúvidas e incertezas a partir do momento em que há uma (dis)cordância por aquilo que se encontra institucionalizado. Por espaço institucionalizado teremos as escolas, as igrejas, as universidades, os hospitais, os escritórios, os frigoríficos na sua diversidade, e em todos os espaços que dependem de rotinas e regras estabelecidas para o bom andamento do trabalho.

Muitas vezes, no exercício das atribuições, muitos profissionais e estudantes em formação profissional se veem desprovidos de suas potencialidades criativas no exercício de suas funções burocráticas e estudantis, por conta de “uma sistematização dos processos de produção, do consumo, da regulação e da representação” como expõe Gay (1997, s/p. apud HALL, 2014). Segundo este autor:

Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior [...] a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. (HALL, 2014, p.18)

Considerando a mudança dos cenários sociais, os sujeitos pertencendo a grupos variados exercem graus e escolhas autônomas variadas, um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como “um conjunto de recursos simbólicos nos quais somos espectadores das representações pelos quais vamos sendo produzidos a determinados tipos de identidade”. (BORDIEU, 1984, p.38)

Ciampa (1984, p.59) comenta que o termo identidade longe de ser um termo simples de ser explicado, dada o seu aplicação avança para outras áreas do conhecimento e, cita exemplos, de espaços sociais, da importância na discussão para as ciências sociais, no cinema, na literatura, na arte e tantos outros lugares. No entanto, há um lugar que o autor pondera, o lugar em que a identidade se institucionaliza a partir da função que exerce neste meio institucional e o resultado se integra na posição que o sujeito ocupa e através dos discursos que se materializam em/nas práticas sociais.

Lugares em que diferentes significados são contestados, ao mesmo tempo, levantam questões sobre o “poder da representação” e por que certos significados decorrentes destas representações são preferidos relativamente a outros, nas suas variações simbólicas e nas relações sociais em que o “foco das representações passa a ser identitário, na medida de suas pluralizações sociais, políticas e culturais.” (WOODWARD, 2019, p.18)

Neste sentido, reforça-se que o processos identitários estão na perspectiva da formação e nas relações com o trabalho, desta forma nos propomos a pensar na forma em que nos caracterizamos como sujeitos, ou melhor, nos identificamos a partir de nossos discursos sociais. Dirá que é como se vivêssemos uma trama cotidiana “em que nos escondemos naquilo que falamos; O autor atrás do personagem muitas vezes se revela

através daquilo que oculta. Somos ocultação e revelação o tempo todo” (CIAMPA, 1984, p.65).

O autor neste viés apresenta outra questão: “O que de fato somos? Sujeitos ou indivíduos e o que nos diferencia nesta trama social cotidiana?” Considerando a perspectiva da psicologia social, é preciso esclarecer anteriormente a diferença entre sujeito e indivíduo. De acordo com Spink (2011, p.19) baseando-se nos estudos de Foucault dirá:

A palavra indivíduo tende a remeter a sujeito. Mas Foucault nos adverte que, semanticamente, essas distinções não são assim tão fáceis. Sujeito é nomenclatura ao léu semântico, pois ora é sinônimo de assujeitamento, de ser passivo diante de processos sociais impositivos; ora é sinônimo de possibilidade de subjetivação, de ter consciência de si (SPINK,2011, p.19).

Isso não significa que a todo momento trocamos a roupagem da identidade para sermos algo. No nosso entendimento este movimento serve para caracterizar os diversos grupos sociais e conduz este aspecto para a formação e para o trabalho. Teremos aquilo que nos aproxima do desenvolvimento de nossas capacidades intelectuais, das habilidades cognitivas e reflexivas em produzir informações. E delas dependem a oportunidade em nos tornamos autores enquanto sujeitos. Alguns estudiosos vão nomear a autoria como um protagonismo. Vamos tentar postular a respeito desta noção autor, de forma mais aprofundada.

Ciampa (1984) dirá que a noção de identidade constituída é necessária para o desenvolvimento humano. Para pertencermos, precisamos da representação que se confirma no desenvolvimento da conduta e vai se deslocando em todos os âmbitos sociais, culturais, políticos, tecnológicos, religiosos etc. Seja como for, a noção de identidade repousa na “diferença e na igualdade”. Indivíduos identificados se normatizam na estrutura funcional e social. É impossível deixar de ser social e histórico. A identidade para o autor é metamorfose muito antes de ser concretude.

Para Melucci (2004) a noção de identidade é correlata ao tempo, aos movimentos sociais, a cultura, a contemporaneidade. Seu processo relacional e social assume a perspectiva da dialética em sua bagagem biológica e cultural em que o indivíduo se molda diante do que ele vai nomeando nas circunstâncias.

Já Dubar (1996) outro autor fundamental sobre a discussão de identidade, compartilha destas ideias e aborda o termo identidade com algumas denominações que vão desde o aspecto essencialista de pertença que se define e permanece na necessidade de agrupamento em categorias empíricas até a nominalista ou existencialista, que despida da essência é contingente na sua existência e depende de uma época.

Gatti et all (2007, p. 272) dirá que para compreender como os processos identitários se constituem, se produzem e se transformam é necessário o envolvimento entre os “processos de interação em que os parceiros e a trajetória pessoal se inter-relacionam ao longo da vida e sofrem as interferências das crises enfrentadas determinada a época.” Para entendermos como isso acontece basta verificarmos como as relações no trabalho acontecem e se moldam. As profissões ao longo dos anos evoluíram e foram se desenhando nestes cenários como os profissionais deveriam portar-se diante de suas funções.

Em muitos casos, a necessidade pela busca do aperfeiçoamento ocorreu de forma mais urgente, outras profissões extintas e algumas se recriaram. Um exemplo, desta urgência em (re)novar-se foi a forma como o ensino técnico buscou o realinhamento de suas políticas para adaptar-se ante o cenário evolutivo das tecnologias. Outro importante impulsionador de mudanças e de recriação que buscou a sua fatia “evolutiva” no mercado partiu das trocas entre as instâncias de ensino e o mercado de trabalho. De acordo com Dubar (apud GATTI, 2007, p.278)

É preciso considerar que as relações que geram os modelos devem ser examinadas no seu componente cultural, visto apresentarem diferenças entre os distintos grupos sociais e, ter claro que elas constituem formas identitárias duradouras nestes grupos. Na configuração atual das relações de trabalho, coloca-se como questão principal [...] quais as atividades constituem profissões ou quais indivíduos se tornam profissionais, mas compreender e, se possível, explicar tanto as transformações do acesso ao emprego como na reestruturação dos planos de carreira das profissões (DUBAR, 2005, p.221 apud GATTI et all, p.278, 2007),

Os autores são enfáticos ao dizer do interesse dos mercados e daqueles que possuem o poder em suas mãos, por entender que cada configuração segue como resultado de suas realidades. Dubar (2005), comenta que a “continuidade ou a ruptura desta forma: identitária ameaçada, bloqueada, negociatória e afinatória e os indivíduos se adaptam de modo muito subjetivo.”

Gostaríamos de salientar alguns aspectos importantes que marcam esta subjetividade que repousam no aspecto do trabalho e na formação docente como a desvalorização e a falta de incentivo em manter-se atuante e autor da sua própria caminhada profissional. Diante do aspecto de uma configuração identitária ameaçada o profissional vê sua formação e atuação sendo diluída ou absorvida pelos meios de produção. Nada do que se faça devolve a satisfação e o prestígio através das ações, por não haver expectativas de progressão tampouco, valorização.

Na configuração identitária bloqueada a automatização dos processos e das relações de trabalho não oferecem uma realização, e acabam por se fundir. Dubar (2005) comenta que “a configuração negociatória se reconstrói na mudança”, nas transações objetivas (pelo outro) e subjetivas (por si) como uma forma identitária que se mostra responsável pela sua promoção (mobilização). “E na configuração afinatória a autonomia é incerta”; seus pares se autovalorizam e a dinâmica coletiva do trabalho está longe em se manter estagnada. Há certa flutuação em sua identidade social.

Em conformação os autores concluem que entre o estável e o instável o que prevalece são as mutações do mercado de trabalho em que “[...] a interação entre as trajetórias individuais, e sistemas de emprego, trabalho e formação são intensamente vividas por seus profissionais e remetem a definições de si e dos outros.” (GATTI et all, 2007, p.283)

O que ocorre a partir destas discussões e dos caminhos que a pesquisa nos direciona, a todo momento, são os ‘modos de subjetivação’ do sujeito em relação a identidade, a autoria, a formação e trabalho docente que se unem, até porque não há como separar estas, umas das outras. É intrínseco, é constituinte do *todo*. Óbvio que se vamos desdobrar este todo, ele passa a ser relativo.

Os estudos de vários cientistas se voltaram na tentativa de fazer com que o sujeito pudesse abrir os olhos para analisar criteriosamente a sua “real” função e participação na

sociedade. Quando levamos este momento para a formação e o trabalho 'docente' nos ocupamos em buscar posições e lugares na ânsia de sermos integrantes de uma sociedade e preferencialmente nos encaixarmos "dentro" de um *certo* padrão de normalidade.

Estas discussões subjetivas demonstram que na dicotomia inserção-exclusão ao mercado de trabalho e nos modos e condições de produção existentes do ensino, repousam as relações e os regimes de poder que não se estreita apenas na mudança de um modo de aprender e de se tornar sujeito, mas que envolve fortemente os processos identitários que convivem na incerteza e nos desalinhos sociais e avançam para outros espaços como família, cultura, religião (ROCHA-DE-OLIVEIRA & MENICUCCI, 2012; RAITZ, 2003).

Do ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade é construída (CASTELLS, 2003), isto é, como afirma Kaufmann (2004, p.206), quando diz que "a identidade como um processo de resistência e mudança está marcada pela invisibilidade e pelo silêncio público atravessado neste sujeito, assujeitado." É nos espaços sociais e nos indivíduos que compõem estes espaços ou onde eles se inserem e na forma como ocorre sua inserção ao mundo do trabalho que repousam os impeditivos tomados na forma de conflitos no campo da atuação. Segundo Raitz & Silva, (2014, p.205) "as mudanças que se configuram na reflexão crítica dos modelos teóricos do trabalho e como referência a análise das trajetórias profissionais." Estes impeditivos possuem relação com o trabalho no sentido de suas caracterizações.

Portanto, nas palavras de Dubar (2005, apud CARDOSO, 2010, p.39) destacará a importante identificação que envolve a maneira pelas quais atores sociais se identificam uns com os outros e constroem simultaneamente uma imagem de si. Ou seja, a configuração de determinadas identidades sociais e/ou profissionais se forjam na tensão de processos relacionais e biográficos.

Diríamos ainda, que a partir das discussões dos conceitos discutidos associados ao tema percebemos que as atitudes profissionais especialmente àquelas que se dedicam ao trabalho intelectual, e seus estímulos criativos são fundamentais para o exercício da formação e para o trabalho, no entanto, no sentido da permanente busca de "pensar e agir diferente" em "ensinar e aprender diferente", na maioria das vezes se institui as chamadas crises identitárias. A complexidade dos processos de construção que envolvem ensino e aprendizagem, a processualidade da exclusão e os desmandos dos "ditos" projetos de educação sem generalização entre as áreas.

Considerações Finais

Diríamos ainda, que a partir das discussões dos conceitos discutidos associados ao tema percebemos que as atitudes profissionais especialmente àquelas que se dedicam ao trabalho intelectual, e seus estímulos criativos são fundamentais para o exercício da formação e para o trabalho, no entanto, no sentido da permanente busca de "pensar e agir diferente" em "ensinar e aprender diferente", na maioria das vezes se institui as chamadas crises identitárias. A complexidade dos processos de construção que envolvem ensino e aprendizagem, a processualidade da exclusão e os desmandos dos "ditos" projetos de educação sem generalização entre as áreas.

Referências

- BARBOUR, Rosaline. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S.T.M & CODO, W. (orgs). *Psicologia Social: o home em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARDOSO, Mauricio Estevam. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de políticas educacionais**. nº 8, Jul. – Dez. de 2010, p. 35–51.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DUBAR, Claude. Trad. Fernanda Machado. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**, 2012.
- GATTI, Bernardete A. et. all. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa* **Educação & linguagem** • ANO 10 • Nº 15 • 269-283, JAN.-JUN. 2007.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.), Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Col.: Epistemologia e Sociedade. Vol.233. Editora: Instituto Piaget, Brasil, 2005.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- OLIVEIRA-DE-ROCHA, Sidinei & PICCININI, Valmiria Carolina. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** [online]. 2012, vol.13, n.2, pp.44-75. ISSN 1678-6971. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712012000200003>. SÁ, Teresa. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v.26, n.2.p. 209-229, nov.2014.
- RAITZ, Tânia Regina. **Jovens, trabalho e educação: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina**. 2003. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2003.
- RAITZ, Tânia Regina & SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicol. Soc. [online]**. 2014, vol.26, n.1, pp.204-213. ISSN 1807-0310. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100022>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- RAITZ, Tânia R. & SILVA, C. D. L. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para os professores universitários. **Psicologia e Sociedade**, 26(1), 204-213, 2014.
- SPINK, MJP. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. In: SPINK, MJP., FIGUEIREDO, P., and BRASILINO, J., orgs. *Psicologia*

social e personalidade [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; **ABRAPSO**, 2011, pp. 1-22.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) Stuart Hall. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE

Camila Vial Fedozzi Moreira (UNIVALI)

Tânia Regina Raitz (UNIVALI)

Resumo:

Este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado que está sendo produzida no PPGE-Univali e busca neste texto discutir teoricamente o conceito de inserção profissional na atualidade, revisitando alguns teóricos importantes da literatura francesa, já que consiste nos estudos pioneiros da área. Também traz as contribuições de alguns autores brasileiros que relacionam o tema com as vivências de jovens de diversas classes sociais e variados níveis de formação. Essa problemática da inserção profissional de jovens não é localizada, mas mundial, por tratar de um tema emergente e preocupante demandado por gestores e professores de muitas universidades europeias e brasileiras. Após as reflexões elaboradas percebeu-se que o conceito é construído numa perspectiva histórico-sócio-cultural e que são raros os estudos ainda sobre o tema, exigindo mais investigações, uma vez que cresce sua importância no cotidiano da juventude e impacta na sociedade atual.

Palavras-Chave: Inserção Profissional; Mercado do Trabalho; Jovens.

Introdução

O presente estudo engloba discussões e reflexões acerca do conceito de inserção profissional, a partir de um recorte dos estudos do mestrado que está em andamento no PPGE, da Univali. Na revisão da literatura se considerou até o momento alguns autores franceses e também contribuições de autores brasileiros que relacionam a temática com as experiências de jovens de diversas classes sociais e variados níveis de formação, aqui neste caso, jovens universitários. Essa problemática da inserção profissional dos jovens tem se tornado um grande desafio para gestores, professores e pesquisadores, de universidades europeias e brasileiras, já que se apresenta globalizado e não localizado.

A inserção profissional vem sendo debatida com grande inquietação pelo poder público e por diversas instituições desde a década de 1980, apesar do termo já ter sido utilizado na França, na década de 1970, século XX, substituindo a expressão “*entrada na vida ativa*”, referindo-se ao período de dificuldades que um crescente número de jovens enfrenta quando finaliza a sua formação profissional e almeja entrar no mercado de trabalho. Logo, os estudos sobre a inserção profissional, geraram uma série de medidas nas políticas de emprego e educação/formação tornando-se uma demanda social, no intuito de solucionar os problemas de desemprego, exclusão de jovens, entre outros (ROCHA- DE- OLIVEIRA, 2012).

Desde então, crescem com intensidade no mundo o número de pesquisas e publicações sobre o tema, o qual vem tem sido discutido na perspectiva de diversos autores, com uma variedade de enfoques e métodos. Entretanto, percebe-se que a maioria

dos trabalhos volta-se mais para o levantamento de dados do que uma discussão mais conceitual para o termo.

Sendo assim, este texto tem como objetivo discutir e refletir sobre o conceito de inserção profissional, partindo da literatura francesa que contribui para a compreensão e ampliação do tema no Brasil, uma vez que se considera o termo uma construção sociológica em que se destacam as características individuais e do contexto histórico-cultural desse processo. Cada vez mais crescem os obstáculos da entrada dos jovens no mercado de trabalho em que as transformações do mundo do trabalho trazem novos desafios e exigências nas relações trabalhistas.

A reestruturação produtiva, as novas tecnologias, o desemprego entre universitários, a consolidação da flexibilização das relações contratuais, a insegurança e complexidade das trajetórias profissionais, têm contribuído para a problemática das modalidades de inserção profissional. Há um consenso entre os pesquisadores que se dedicam às investigações sobre inserção profissional de que a tendência de prolongamento é uma realidade evidente, uma vez que a diversidade, instabilidade e complexidade caracterizam os processos de inserção profissional na atualidade.

Este texto apresenta 2 (duas) seções além da introdução. Na primeira se concentra nos conceitos e abordagens sobre inserção profissional. Na segunda seção se expõem uma reflexão da inserção profissional no Brasil, com os desafios e soluções para se preparar neste período e, por fim, as conclusões do estudo.

Definindo inserção profissional e juventude: alguns estudos de autores franceses e brasileiros

A inserção profissional é um tema bastante discutido e temido por jovens quando o assunto refere-se ao mercado de trabalho, pois se pode afirmar que o termo diz respeito ao período de passagem do momento de finalização de um curso escolhido para atuar ao momento do início da atuação profissional, sendo imbricado por uma série de expectativas, dúvidas e anseios por parte do indivíduo que está passando pela situação. Desta forma, Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) asseveram em suas pesquisas que foram encontradas duas correntes francesas principais que estudaram o conceito de inserção profissional, uma econômica em que se destacam autores como *Rose* (1984,1998), *Vernières* (1997) e *Vincens* (1986,1997) e na visão sociológica *Dubar* (2001, 2006), *Galland* (1990 a, 2001 b) e *Nicole-Drancourct* (1996).

Logo, os mesmos autores descrevem que sob a perspectiva da visão econômica, ao conceituar a inserção profissional, *Vincens*(1986) e *Vernieres* (1997), se encontram ao dizer que o termo diz respeito a um período não preciso e diferente para cada ser, onde o indivíduo que jamais participou da população ativa, procura um emprego ou começa a trabalhar, deixando de se envolver somente com os estudos e lazer, destinando o seu tempo para a exercer uma atividade remunerada.

Neste contexto, assinala Rocha-de-Oliveira (2012), foram levantados dois pontos importantes, como o papel dos sistemas de gestão do emprego pelas instituições, que atuam de acordo com a situação macroeconômica do país, podendo contratar e demitir funcionários, além de incorporar o papel da inserção profissional em momentos de oferta de emprego e transferir a responsabilidade ao poder público em momentos de crise. E, as variadas características do mercado de trabalho que pesam sobre a inserção profissional, como as estratégias de gestão de mão de obra utilizadas pelas empresas, como por exemplo, as empresas que possuem uma grande rotatividade de pessoal, a inserção se

caracteriza pelo revezamento de empregos precários e desemprego, já as empresas que precisam diminuir a rotatividade a inserção passa por períodos de menor tempo de passagem, com os estágios.

Conforme a explicação de *Vernières* (1997, apud ROCHA DE OLIVEIRA, 2012, p.66) “A inserção profissional é um processo que além de sua eventual duração e da complexidade concreta, corresponde a uma finalidade econômica: aquisição de uma qualificação demandada pelo sistema produtivo.” Todavia, a definição de inserção profissional de *Vernières* (1997) é criticada por Rose (1998, apud, ROCHA DE OLIVEIRA, 2012), devido ao fato de que embora cada ser possua interesses particulares, são desvinculados socialmente e acabam decidindo sem levar em conta seus interesses particulares, coletivos e histórias de vida. Sem contar que a definição mencionada restringe a abrangência deste processo aos momentos após o término dos estudos, restringindo assim a uma inserção inicial, sem considerar o redirecionamento de carreira e a reinserção, com somente um modelo de contrato de trabalho.

A seguir, considera-se pertinentes as críticas de Rose também ao analisar os estudos realizados pelo *Céreq* (*Centre d'Études et Recherches sur les qualifications*), o qual monitora a entrada dos egressos no sistema de ensino no mercado de trabalho francês, gerando praticamente dados quantitativos que focam apenas em dados salariais e resultados de análises em que os indivíduos aparecem como números. E, também, segundo Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) destaca-se a limitação da análise estatística, a qual deixa de levar em conta as questões de origem dos sujeitos, como classe, etnia e a influência da família, amigos, colegas de profissão, no processo de inserção.

Segundo Rocha-de-Oliveira (2012), a dificuldade de ingresso no mundo do trabalho passa a ganhar espaço como problema social e isso tanto nos estudos de economistas como de cientistas sociais, além das políticas governamentais. Isso representa que existe um mosaico de trajetórias diferenciadas vividas pelos jovens desconstruindo modelos tradicionais escola/universidade ao trabalho, são diversas as estratégias e interfaces que a inserção se caracteriza. Neste sentido, que outras perspectivas além da econômica surgem na explicação desse processo.

Já se tratando das abordagens sociológicas de inserção profissional, que ganham destaque apenas nos anos 90, Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012), destacam as pesquisas de *Dubar* (2001,2006), *Galland*(1990 a, 2001 b) e *Nicole-Drancourct* (1996), as quais trazem novas ideias para as análises sobre o tema, enfatizando o sujeito, como esse alguém se relaciona, participa dos eventos da sociedade como um jovem, estudante e trabalhador, que sofre mas também modifica ações. Outro aspecto a ser analisado é o desenvolvimento relacional em que se busca uma análise entre as estruturas sociais e as estratégias dos envolvidos (Estado, instituições de emprego e ensino, famílias e jovens) na inserção profissional, bem como a abordagem da inserção profissional como um processo que tem infinitos caminhos a seguir, o qual pode se ter ou não sucesso.

Desta forma, se percebe que o conceito de inserção profissional não pode ser avaliado, sem contar com os aspectos históricos, econômicos e culturais que marcam cada federação, considerando-se também as transformações qualitativas nas forças de trabalho e a grande interferência das empresas e suas políticas de recursos humanos, os quais se tornam peças chaves do processo.

Prontamente, *Dubar* (2001, apud ROCHA DE OLIVEIRA, 2012, p.68-69), descreve “a inserção profissional como um processo socialmente construído por atores sociais e instituições (historicamente estruturados), lógicas (empresariais) de ação e estratégias de atores, experiências no mercado de trabalho e heranças sócio escolares.” Este mesmo

autor (2006, Apud, Rocha-de-Oliveira, 2012) no processo de socialização mostra que a inserção profissional consiste num período de aprendizado dos modos de pensar e de agir que norteiam a prática de uma profissão. Desta forma, o autor, salienta mais uma vez a importância do processo na vida dos envolvidos e a atenção que deve ser dada aos estudos na área, com o objetivo de informar e contribuir especialmente com os jovens que fazem parte deste público e encontram-se cercados por uma série de expectativas, dúvidas e anseios em função da situação que enfrentam.

Neste contexto da inserção profissional é fundamental compreender outra categoria que é a juventude vista tanto em sua unidade como em sua diversidade (PAIS, 2005). Neste estudo a juventude é abordada numa perspectiva histórica-sócio-cultural, ultrapassando uma visão determinista, em termos de idade, cronologia, biologia, etc, considerando elementos também como classe social, etnia, gênero, etc, sendo analisados em diferentes contextos e territórios como o econômico, político, social e cultural (SPOSITO, 2005, MELUCCI, 1997, DAYRELL, 2009, PAIS, 2005). De acordo com Bourdieu (1983, Apud, ROCHA-DE-OLIVEIRA e PICCININI, 2012, p.68), é fundamental a compreensão da juventude como um grupo diverso ou de múltiplas juventudes, os quais sofrem influência do contexto histórico em que cresceram, sendo que as aspirações das sucessivas gerações são construídas em relação a estados diferentes da estrutura da distribuição de bens e das respectivas oportunidades de acesso. Por isso usamos juventudes no plural. E também jovens que experimentam diversas maneiras de inserção profissional, neste sentido, que Rocha-de-Oliveira (2012, p.130) define,

[...] inserção profissional como um processo individual e coletivo, histórico e socialmente inscrito. Individual por que diz respeito à experiência vivenciada por cada sujeito na esfera do trabalho, bem como suas escolhas profissionais e expectativas de carreira. É um processo coletivo por ser vivenciado de maneira semelhante por uma mesma geração ou grupo profissional. É um processo histórico, pois desenrola com a “moldura” de elementos econômicos, sociais, e políticos que caracterizam uma época. É socialmente inscrito, pois é marcado por processos institucionalizados e representações sociais compartilhadas pelos indivíduos de determinado grupo ou região sobre o período da inserção profissional.

Sendo assim, com as discussões apresentadas anteriormente, dos conceitos de inserção profissional e juventude sob o enfoque de diversos autores citados, pretende-se discutir algumas implicações da inserção profissional no Brasil.

Inserção profissional no Brasil: como se preparar para os desafios e possíveis soluções

No Brasil, segundo Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012), encontram-se estudos que podem ser classificados de acordo com a visão econômica e social. Porém, estão dispersos em publicações de diferentes áreas do conhecimento, como administração, psicologia e sociologia, estando isolados e sem periodicidade definida, o que acaba dificultando a comparação entre pesquisas de diferentes períodos. Entretanto, nos estudos existentes, na vertente econômica, oriundos do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), os jovens são analisados como um grupo integrado e homogêneo, proporcionando dados que

permitem analisar a dimensão do emprego numa determinada faixa etária, o que acaba limitando o processo de compreensão da inserção profissional. Isso quer dizer que estes estudos pecam por não levar em consideração a diversidade encontrada na realidade dos contextos.

Portanto, os mesmos autores sugerem um modelo para o entendimento da inserção profissional que envolva a trajetória individual, os aspectos sócio- históricos e institucionais que delimitem a entrada do jovem no mercado de trabalho. Segundo Galland (1990,2000 e Dubar 2001, apud, ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012), a passagem do jovem da escola/universidade refere-se a um processo maior, ou seja, a entrada na vida adulta, que é ao mesmo tempo profissional e sociocultural, deve ser analisada envolvendo todos os aspectos da sociedade. Essa visão alimenta a ideia de que existem múltiplas juventudes relacionadas às dimensões temporais e culturais e uma conversa sugerida pode ajudar no entendimento de como se pode realizar a inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho.

Poderiam também ser realizadas pelos órgãos de pesquisas citados anteriormente, ou pelas próprias instituições de ensino várias pesquisas periódicas envolvendo os jovens no momento da sua conclusão de curso, gerando assim dados para futuras análises e proporcionando aos jovens um panorama da sua profissão, com percursos e desafios a enfrentar. As universidades poderiam desenvolver projetos de extensão relacionados à inserção profissional, envolvendo os próprios acadêmicos em oficinas de preparação para o mercado de trabalho, desafios profissionais, elaboração de currículos, além de que estariam ajudando os jovens universitários e o restante da população interessada em participar.

Conforme a análise de Hillesheim e Raitz (2015) é preciso que no decorrer do curso sejam elaborados projetos, nos quais os estudantes se envolvam, realizem atividades e reflitam para que a passagem de estudante a trabalhador não aconteça momentaneamente, diminuindo as dúvidas e incertezas que geralmente permeiam a vida dos indivíduos. Atividades como participação em debates, palestras e incentivo para conhecer mais sobre as atividades relacionadas ao seu curso e possibilidades de mercado, podem ser estimuladas pelos próprios professores das instituições de ensino. Todavia, é de fundamental importância que sejam programadas com atividades multidisciplinares, que promovam a reflexão sobre o mercado de trabalho, desafios e oportunidades da profissão.

Almeida (2017), em seu estudo sobre inserção profissional e carreira de formandos e egressos brasileiros enfatiza a importância da reflexão das temáticas de carreira, mercado de trabalho e inserção profissional, ao longo da formação. Fala da necessidade de oferecer serviços de orientação profissional e planejamento de carreira aos formandos, visando oferecer suporte para os sujeitos que irão ingressar no mercado, amenizando os sentimentos de insegurança, indecisão, indiferença, angústia e ansiedade que são apresentados frente ao futuro profissional.

Na investigação de Almeida (2017) são descritos os fatores como: falta de experiência e a baixa remuneração como empecilhos para o período de inserção profissional e; experiências, conhecimentos adquiridos durante a graduação e a imensidão do mercado de trabalho são citados como fatores favoráveis. Outro aspecto importante que a autora concluiu é que a maioria dos entrevistados não fez nenhum tipo de planejamento de carreira e afirmou não ter conhecimento técnico de gerir a própria carreira, apesar de cursar uma graduação voltada ao mercado de trabalho. Além de que foi rara a existência de um planejamento de carreira nas organizações em que os entrevistados trabalhavam.

Infelizmente, por experiência das próprias pesquisadoras sabe-se que no mercado de trabalho as empresas em sua maioria ainda prioriza o trabalhador com mais experiência na área, apesar de não ser uma exigência em diversas vagas disponíveis. Mas, cada vez mais é comum o candidato se deparar na entrevista com uma pergunta relacionada à experiência na área e depois saber que não foi selecionado, sendo que empresa optou por escolher outra pessoa que já tinha trabalhado na área.

O que vai de encontro ao que afirma Silva (2009) que diz que o jovem atualmente não pode esperar encontrar um trabalho estável se ele não tem experiência profissional que se expressa na empregabilidade, ou seja, na capacidade do jovem demonstrar o seu engajamento pessoal na empresa e a interiorização de uma identidade pessoal baseada não no trabalho em si, mas nas referências apresentadas pela empresa. O que leva o jovem a forjar uma identidade, construir uma subjetividade que o faz tornar-se empregável, gerando assim constrangimentos, pois o mesmo não está interessado apenas em satisfazer suas necessidades materiais, mas em construir uma relação com o mundo, com os outros e consigo.

São estas situações que os trabalhadores enfrentam ou irão enfrentar com frequência, que também estão relacionadas à problemática da inserção profissional e fazem parte do contexto do mercado de trabalho atual. Valore e Selig (2010) em suas pesquisas apresentam como soluções encontradas pelos jovens egressos sobreviver à dramaticidade das questões do trabalho: o adiamento da inserção profissional, através da continuidade dos estudos em nível de especialização, a permanência na casa dos pais e a manutenção do vínculo econômico com estes.

Outra solução é o trabalho autônomo, devido à escassez de emprego, depositando em si mesmo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso pelo mercado, o que pode, por um lado, gerar sofrimento psíquico e, por outro, incentivar a pró-atividade. E, a busca pelo serviço público, foi mencionada, como opção devido a elevação a taxa de desemprego no serviço privado, a não observação de fatores como idade, sexo, universidade de formação, experiência prévia, e a busca por estabilidade.

Logo, o trabalhador deve e pode estar preparado para enfrentar essa e inúmeras outras questões que abrangem o tema pesquisado. Conforme afirmam Mello e Borges (2007, apud RAITZ e OSTROVSKI, 2015), que destacam a importância do indivíduo estar preparado para esse momento de transição, que gera sentimentos de impotência, insegurança, apatia, podendo chegar ao adoecimento. Por ser um momento em que ocorre a perda da condição de aluno, há necessidade da construção de uma identidade própria e também a falta do *status* e de apoio da empresa. Sabe-se que os estágios são ótimas oportunidades para o jovem conhecer o mercado de trabalho e adquirir experiência profissional, facilitando assim o processo da sua inserção profissional.

Domingo (2002, apud Rocha-de-Oliveira e Piccinini, 2012), em uma análise de empresas francesas, descreve que os estágios apresentam quatro maneiras de aplicação: inserção profissionalizante, período de teste, ajustamento quantitativo da mão de obra e qualitativo. No primeiro citado, o motivo pelo qual os estágios foram criados continua, ou seja, a qualificação prática de jovens estudantes e a inserção profissional. No segundo momento, as empresas se utilizam do estágio como uma avaliação dos prováveis futuros empregados. Já no terceiro e quarto momento, não há intenção de efetivar e integrar o estudante ao seu quadro de trabalhadores. Por exemplo, no ajustamento quantitativo, a instituição almeja atender a demanda numérica de empregados por certo período, firmando um contrato temporário. E, qualitativamente, o principal objetivo é a mão de obra com um custo inferior ao do mercado, porém com profissionais já formados.

Percebe-se que no Brasil, os estágios não obrigatórios são os que mais crescem (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS, 2009), sendo em sua maioria, não somente uma oportunidade de aprendizado para os jovens, mas uma oportunidade de custear as despesas e até pagar o próprio curso. Através da experiência das pesquisadoras no grupo de pesquisa e os apontamentos de estudos pode-se afirmar que os estágios estão cada vez mais longe do objetivo pedagógico original, sendo sua principal característica fonte de renda para os estudantes e oportunidade de experiência profissional, diante da concorrência do mercado formal e mão de obra barata para as empresas. (ROCHA-DE-OLIVEIRA E PICCININI, 2012).

Na prática, percebe-se que muitas vezes que as atividades desenvolvidas pelos estagiários fogem do foco do conteúdo aprendido nos cursos e acabam sendo, em sua maioria, direcionadas para a demanda atual da instituição. Sem contar que algumas empresas ainda utilizam os estagiários em diversas funções e área diferente daquela para qual eles foram alocados. Cabe aqui destacar a importância do papel do orientador do estágio estar atento, acompanhar e direcionar o aluno e também fazer cumprir o seu papel de mediador entre a instituição de estágio e o estagiário, quando for preciso.

Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012), afirmam que entre os estudantes entrevistados na sua pesquisa, as principais contribuições do primeiro momento da inserção profissional estão vinculadas à uma socialização inicial sobre o funcionamento do mundo do trabalho, as regras, o saber como pensar, agir, de acordo com o universo organizacional, que é organizado diferente da escola, instituição de ensino e da família. Salientam que nesse momento há uma preocupação maior em adquirir experiências, mesmo que fora do sua área específica de estudo, para o enriquecimento e acesso a melhores oportunidades futuras, a aceitação e o reconhecimento nesse novo mundo. Já a segunda experiência de trabalho tem mais o foco na formação da carreira do estudante, onde o jovem busca realizar atividades que estejam de acordo com suas expectativas e busca avaliar as possibilidades de trabalho. Se utiliza das experiências positivas para reforçar as suas escolhas a cerca do caminho a seguir e das negativas para reavaliar as possibilidades a seguir.

Considerações finais

Ao finalizar esse texto chegamos a algumas conclusões das discussões e reflexões realizadas, percebe-se a grande relevância que o tema da inserção profissional apresenta no cotidiano dos jovens na sociedade atual, tendo em vista que cresce cada vez mais o número de estudantes nas instituições de ensino a nível mundial.

Foram apresentadas algumas definições do tema da pesquisa, porém apesar dos avanços das pesquisas nota-se que ainda é um universo pequeno, diante das inúmeras questões que a inserção profissional envolve. A maior parte das pesquisas ainda trata, muitas vezes, do tema da juventude e inserção profissional de forma descontextualizada, especialmente no Brasil em seus institutos de pesquisas.

No Brasil, como se pode se ver, ainda, encontramos várias limitações para o aprofundamento do tema da pesquisa, entretanto, é necessário avançar, especialmente na concretização de uma rede de apoio para uma possível movimentação a respeito.

Alguns dos desafios que compõem a problemática da inserção profissional precisam ser estudados cada vez mais como: as novas modalidades de ensino superior e a mudança do perfil dos estudantes que se apresenta cada vez mais heterogêneo, aliado as novas exigências do mercado de trabalho, que espera um profissional que além de

dominar a sua área, seja multifuncional, tenha o equilíbrio e a inteligência emocional, seja proativo, dinâmico, criativo, flexível, resiliente, entre outras competências.

Neste sentido concordamos com Valore e Selig (2010) que destacam que se até pouco tempo o sucesso profissional era definido pelo rol de competências técnicas que se deveria ter na atualidade, valorizam-se os modos de ser, em que atributos individuais como a ousadia, curiosidade, mobilidade, a capacidade de lidar com o incerto, ganham destaque. Logo, aliado à educação continuada para a atualização profissional, investe-se cada vez mais em programas de aprimoramento pessoal, sendo a aquisição da resiliência, tem se tornado a principal meta.

Referências

ALMEIDA, C.G. Inserção Profissional e carreira de formandos e egressos brasileiros: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, v.18, n.81-92, jan/jun, 2017. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 ago.2019.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** / Multiple perspectives on education and culture. Belo Horizonte; UFMG; 2009. 194 p. (Humanitas).

HILLESHEIM, K. R; RAITZ, T. R. Estudantes de pedagogia buscando inserção profissional em instituições não escolares. In: **Transições dos estudantes: reflexões iboamericanas**/Org. RAITZ, T.R, FIGUERA-GAZO, P. Curitiba, PR, p.108-123,CRV, 2013.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**- ANPED – Juventude e Contemporaneidade. n. 5 e 6 , 1997, pp. 5-14.

PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e Biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2005.

RAITZ,T.R.; OSTROVSKI,C.S. **Uma reflexão teórica sobre escolha e inserção profissional: transição da universidade ao mercado de trabalho**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16037_7324.pdf. Acesso em: 31 Ago.2019.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Inserção profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. **Revista pensamento contemporâneo em administração** (UFF), v.6,p. 124-135, 2012.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S; PICCININI, V. C. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação profissional**, v.13, p.63.73, 2012.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, PICCININI, V. C. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil.RAM, **Revista de Administração Mackenzi (online)**.São Paulo, SP.v.13.p44-75.Mar/Abril.2012.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v13n2/03.pdf>. Acesso em: 30.Ago.2019

SILVA,M.M. A inserção profissional dos jovens em tempos de inovação tecnológica e organizacional. **Revista Educação em Questão**, Natal,n.35.p.71-97.Mai/Ago.2009.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena (org.); BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

VALORE, L.A., SELIG, G. A inserção Profissional de recém graduados em tempos de incertezas e inseguranças. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano.10, n.02, p.390-404, 2ºquad.2010. Disponível em: <http://revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a07.pdf>. Acesso em: 30.ago,2019.



XVII Simpósio Integrado de Pesquisa

13 de novembro de 2019 – Itajaí/SC



ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO BENTO DO SUL/SC: INCLUSÃO OU SOCIALIZAÇÃO?¹

Karin Rank Liebl (UNIVILLE)
 Marialva Moog Pinto (UNIVILLE)

Resumo:

Este estudo tem como objetivo compreender como o atendimento aos estudantes público alvo da educação especial tem sido realizado no Brasil e entender a concepção de inclusão que se faz presente nas escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC. Caracterizou-se por um estudo de análise qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas (ZAGO, 2011). Utilizou-se da Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006) com suporte no estudo de Lima (2016). Como aporte teórico para as discussões e análises utilizou-se as pesquisas desenvolvidas por: Kassar (2002; 2012) e Michels e Garcia (2014), e a legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996; 2001; 2008, 2015). A partir das entrevistas realizadas pôde-se apreender que a concepção de inclusão para as entrevistadas ainda é considerada pela via da socialização, o que nos mostra que ainda há um caminho a ser trilhado para que as escolas deste estudo efetivem a inclusão dos estudantes público alvo da educação especial no que tange à aprendizagem.

Palavras-chave: Público alvo da educação especial; Inclusão; Socialização.

Introdução

Para que possa haver a compreensão do processo pelo qual a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular trilhou no Brasil o estudo traz um apanhado geral do percurso histórico envolvido, tendo em vista a compreensão das conquistas que os estudantes público alvo dessa modalidade de ensino tiveram que percorrer até o momento histórico atual.

Inicialmente, no cenário mundial, a educação especial foi efetivada por instituições privadas e filantrópicas (MICHELS; GARCIA, 2014). No Brasil, conforme destacam Kassar e Meletti (2012, p. 50), ocorreu da mesma maneira, uma vez que a educação especial foi constituída “[...] como um conjunto de atendimentos paralelos ao sistema público de ensino, de modo que grande parte dessa população, quando atendida, o era em instituições especiais privadas de caráter filantrópico”. A partir disso, compreende-se que o Estado não era visto como responsável pela educação especial. Um exemplo disso, é a criação de instituições que prestam atendimento para a educação especial até os dias de hoje, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no ano de 1954. Esse modo de atendimento, realizado às pessoas com deficiência, sem a participação ativa do Estado, perdurou por um longo período também no cenário internacional. Assim, após algumas décadas, ocorreram avanços significativos para que todas as pessoas com

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

deficiência tivessem o direito à educação garantido, resultado de uma série de convenções internacionais, apresentadas a seguir.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, reforçou o compromisso dos organismos internacionais para universalizar o acesso à educação e promover a equidade atendendo às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência. Dessa maneira todas as pessoas com deficiência passaram a ter seu direito à educação respeitados mundialmente, o que anteriormente, era restrito pela não obrigatoriedade das escolas em receber os estudantes da educação especial, deixando essa responsabilidade para instituições como a APAE.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), em Salamanca na Espanha tornou-se um marco importante para o avanço nas discussões e na efetivação de um sistema educacional inclusivo, pois esta Conferência demandou que o Estado garanta a educação especial com qualidade e parte integrante no sistema educacional.

No âmbito nacional, cumprindo o acordo assinado pelos países participantes na Conferência, ocorreu um significativo avanço acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996 – LDB nº 9.394/96, pois a lei garantiu que a educação especial deve ser ofertada pelo Estado com início na educação infantil. Desta forma, o entendimento de que da educação para os estudantes público alvo da educação especial deve ser garantido em toda a Educação Básica, se ampliou.

Após a LDB 9.394/96, o ano de 2001 ficou fortemente marcado para a área da educação especial, quando foi publicada a Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação trazendo orientações acerca dessa modalidade da educação para o sistema educacional brasileiro. Em seu Artigo 7º, destaca-se que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2001). Assim, o sistema educacional brasileiro garante que o atendimento para a modalidade da educação especial deve ser realizado em classes comuns sem que haja separação dos estudantes dentro das escolas, as classes devem ser compartilhadas por todos e todas sem distinção. Uma questão importante a ser mencionada é que o termo utilizado pela Resolução nº 02/2001 para identificar os estudantes que pertencem à educação especial é “necessidades educacionais especiais”. Esse termo traz consigo uma abrangência acerca de quem são esses alunos e alunas, abarcando neste grupo todas as pessoas que têm qualquer dificuldade de aprendizagem. Tal entendimento, fez com que muitos estudantes fossem incluídos na modalidade educação especial, mesmo que tais dificuldades de aprendizagem fossem transitórias (KASSAR, 2002). Tal abrangência pode levar a uma dificuldade em direcionar os recursos materiais e pedagógicos para quem de fato deles necessita (KASSAR, 2002).

Tendo em vista atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes da educação especial, no ano de 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que veio para fortalecer o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este programa foi implantado em todos os municípios do Brasil e disseminou ações de apoio na formação de gestores e docentes em busca de tornar o sistema educacional brasileiro de fato inclusivo (KASSAR; MELETTI, 2012). Por meio deste Programa, foi garantida a “[...] matrícula de todos os alunos em salas comuns, dentro do processo de universalização escolar, conjugado, quando necessário, ao atendimento educacional especializado nas formas complementares e/ou substitutiva” (KASSAR; MELETTI, 2012, p.52). Assim, com a

obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino e com o Atendimento Educacional Especializado para auxiliar a aprendizagem, a educação especial avançou para que o sistema educacional brasileiro se tornasse inclusivo.

No entanto foi apenas após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Resolução nº 04/2009 – que foram identificados quem são os estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial, tendo em vista direcionar os recursos para quem de fato deles têm direito. Assim, atualmente, considera-se o público alvo da educação especial os alunos e alunas que

tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais de desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

A partir dessa delimitação do público alvo da educação especial pôde-se garantir que os recursos e o AEE destinados aos estudantes com deficiência se efetive na rede regular de ensino. Em seu estudo, Bassi (2012) esclarece que cada estudante pertencente a este público alvo recebe o valor referente a dois indivíduos, isso para que haja a manutenção do AEE tendo em vista promover as condições necessária de ensino-aprendizagem que este público necessita.

Outro avanço significativo que houve na legislação brasileira foi no ano de 2015 com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146. A LBI apresenta em seu texto de forma detalhada os direitos das pessoas com deficiência em todos os âmbitos de sua vida. Em seu capítulo IV (Artigos nº 27 ao 30) trata-se especificamente dos direitos acerca da educação para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, as pessoas com deficiência têm garantido o direito a um sistema educacional inclusivo e que atenda às suas necessidades de aprendizagem com os recursos que forem necessários para tal.

Esta breve contextualização histórica mostra que a educação especial no âmbito do ensino regular vem se consolidando como obrigatória recentemente. Isso é significativo para poder compreender como o atendimento aos estudantes público alvo da educação especial tem sido realizado no Brasil e auxilia o entendimento da concepção de inclusão que se faz presente nas escolas pesquisadas neste estudo.

Metodologia

Para a realização deste estudo optou-se pela realização de entrevistas semiestruturada e posterior análise qualitativa dos dados coletados. Tal instrumento de coleta de dados foi selecionado por termos a compreensão que durante as entrevistas ocorre a interação entre os sujeitos nela envolvidos – pesquisadoras e entrevistadas – o que pode trazer questões importantes para a análise qualitativa das informações obtidas

no campo educacional, tendo em vista que somos sujeitos sociais e que estas relações podem proporcionar a imersão de questões intrínsecas ao cotidiano das escolas que, em certa medida, outros instrumentos de coleta de dados não consigam capturar (ZAGO, 2011).

Os sujeitos desta pesquisa foram professoras, gestoras e pedagogas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC. Esses sujeitos foram selecionados por serem ativos no que tange à inclusão dos estudantes público alvo da educação especial nas escolas, estando diretamente envolvidos no processo inclusivo.

No que tange à análise dos dados, optou-se pela Análise Temática (LIMA, 2016). Tal método é realizado em algumas fases determinadas para que se possa ter a real compreensão do objeto de pesquisa e tem por objetivo identificar, analisar e relatar os dados de uma pesquisa em temas (LIMA, 2016). Por meio deste método, os/as pesquisadores/as tem um papel ativo para identificar os temas de acordo com o interesse da pesquisa, compreendendo que estes não emergem ou são descobertos passivamente. De acordo com Lima (2016), a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) deve ser realizada pelas seguintes fases: familiarização com os dados obtidos, geração de códigos iniciais, temas com os dados já codificados e agrupados, refinamento dos temas criados, e produção do relatório. Contudo, esclarecemos que estas fases podem ser identificadas em outros métodos de análise qualitativa não sendo exclusivas da Análise Temática. Ademais, as fases podem ser postas em prática de uma maneira não linear (LIMA, 2016).

Discussão dos dados

Durante a realização das entrevistas alguns relatos acerca da concepção de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial que as profissionais das escolas adotam destacaram-se. Tal concepção nos auxilia a compreender a maneira como as escolas vêm atuando frente à obrigatoriedade do ensino regular em classes comuns para os estudantes público alvo da educação especial. Ademais, a realização das entrevistas dá indícios de como as escolas entendem o processo de inclusão das pessoas com deficiência e a maneira que esta inclusão deve ser efetivada no que tange às questões de ensino-aprendizagem.

Inicia-se a análise com o relato da Professora 2 que relata a maneira como ela vem atuando frente ao ensino para os estudantes com deficiências. Ela aponta que estes alunos querem copiar as questões da mesma maneira que os demais e ela deixa que copiem, mas que não exige estudantes com deficiência que resolvam as questões propostas e que foram copiadas em seus cadernos porque, de acordo com a professora, “temos que trabalhar a coordenação motora, para eles conteúdo é o que menos importa”. Essa fala vai ao encontro do relato da Professora 3 ao indicar uma prática que ela realizou durante o ano na disciplina de Ciências: “eu não tenho como passar, por exemplo, corpo humano, ele não vai ler, porque ele não sabe ler”. A própria professora busca justificar sua prática: “poucas vezes ele se conecta aquilo que o professor está falando”. O que podemos depreender destes relatos é o fato de que as próprias professoras demonstram que para elas a inclusão se dá apenas pelo fato destes estudantes comparecerem às aulas, que a aprendizagem dos conteúdos específicos para cada ano escolar tem menos importância e que eles apenas realizam ações mecânicas e não são instigados à refletir acerca dos temas abordados em sala de aula. Nesse sentido, a inclusão escolar para este público está relacionada muito mais à presença no ambiente escolar, independente se está havendo ou

não aprendizagem. Tais indicativos são demonstrados no estudo de Mendes (2006) que faz um apanhado dos movimentos acerca da educação inclusiva no decorrer das últimas décadas e aponta que, apesar de as pessoas com deficiência terem garantido seu direito à frequentarem as escolas regulares, o atendimento em classes comuns ainda é um grande desafio para a comunidade escolar, isso porque o caminho para que a inclusão escolar seja efetivada com um atendimento que busque a aprendizagem deste público de estudantes ainda é bastante recente nas práticas das escolas públicas regulares no Brasil. Nesse sentido a autora indica que os

potenciais benefícios para os alunos com deficiência seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos (MENDES, 2006, p. 388).

Estes benefícios demonstram que deve haver o esforço para que haja uma aprendizagem efetiva com a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, não apenas a convivência pela socialização destes estudantes.

A partir disso, em contrapartida há benefícios para os demais alunos e alunas com a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, quais sejam: “a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações” (MENDES, 2006, p. 388). Assim, compreende-se que a inclusão destes estudantes deve ser efetivada de maneira a promover o ensino-aprendizagem de todos e todas os envolvidos, nos aspectos cognitivos, sociais e culturais, tendo em vista a função de que a escola deve ter perante a constituição da sociedade, conforme Charlot (2005) em um processo que abarque a humanização, socialização e a singularização dos sujeitos. Contudo cabe ressaltar que estamos cientes das dificuldades que existem para que essas questões sejam efetivadas para os estudantes de um modo geral, sendo ou não estudantes público alvo da educação especial.

Ainda destacamos a fala da Pedagoga 3, que enfaticamente afirma que não há um desenvolvimento no aspecto da aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial por meio da inclusão no ensino regular em classes comuns, destacando a possibilidade de haver uma melhora no aspecto social, ela diz: “não sinto como esses alunos, estando no ambiente, se tornem aptos para se desenvolver ou que contribuam efetivamente para sua evolução cognitiva. Social eu acho que até sim, mas cognitiva não”. Essa fala nos mostra que há, em certa medida, uma resistência ao fato da obrigatoriedade do Estado em proporcionar a educação básica para todos independente de serem parte ou não deste público específico. Isso fica fortemente marcado a partir da sequência da entrevista quando a Pedagoga 3 questiona “em que medida é efetiva essa inserção contínua, cotidiana? Sim, eu acho que tem um avanço do ponto de vista social, mas do ponto de vista pedagógico já que há uma percepção de poucos avanços e há, em contrapartida, em alguns aspectos o prejuízo da turma”. Percebe-se que há uma relação de incômodo com a presença e com a demanda de atendimento que os estudantes da educação especial têm e que, pelo olhar da entrevistada, acabam por prejudicar o desenvolvimento dos demais alunos e alunas. Tal argumento vai de encontro ao que Mendes (2006) descreve como os benefícios para os estudantes como um todo a partir da

inclusão do público alvo da educação especial nas escolas regulares, uma vez que, a partir de uma escola inclusiva pode haver a aprendizagem de todos e todas independente de pertencerem a este público específico ou não. Tal estudo revela ainda que

o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2006, p. 402).

Dessa maneira devemos compreender que a comunidade como um todo deve depreender esforços para que possamos alcançar uma escola inclusiva. Esta escola inclusiva vai de encontro ainda ao que a Diretora 1 relata: “existem alguns casos que a gente sabe que o aluno está aqui realmente só por causa da socialização. E aí eu questiono, será que é necessário esse aluno vir 200 dias letivos para escola só para socialização?”. Mais uma vez surge a concepção de inclusão escolar apenas no aspecto social, obscurecendo a aprendizagem que estes estudantes têm direito, independente das condições necessárias para adaptação de acordo com suas necessidades. Isso é corroborado pela Pedagoga 2 ao relatar que a inclusão para ela na escola em que está atuando “é questão de socialização, eles conviverem com outras pessoas, acredito que isso é mais forte aqui.” A partir disso percebemos que há a concepção de inclusão restrita à socialização.

Ademais, destaco a fala da Pedagoga 3 que diz:

se eu for denominar é uma pseudoinclusão, talvez ela seja uma inclusão da perspectiva social mas ela não é uma inserção, não há uma inclusão efetivamente como eu acredito no termo que deveria ser do ponto de vista pedagógico [...] há uma boa vontade no sentido de acolhê-los, no sentido de buscar adaptar atividades, que eles possam desenvolver, no sentido de fazê-los integrar e sentir-se parte.

Este relato demonstra que a inclusão, para esta profissional, se dá no sentido de caridade, da boa vontade como ela diz, de maneira a demonstrar que não é prioridade a preocupação com o direito de aprendizagem destes estudantes, que as ações são realizadas como forma de compaixão, até mesmo as atividades que estes estudantes têm direito a adaptações são feitas pelo fato de os profissionais demonstrarem, em certa medida, que estes alunos e alunas não conseguem realizar as mesmas dos outros então deve-se ajudá-los, pelo fato de serem “boas pessoas”, ficando a parte o direito de adaptação e de aprendizagem de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com a Lei Brasileira da Inclusão. Percebe-se que ainda é bastante marcada a questão da filantropia, como forma de caridade, de boa vontade, que foi o meio em que as pessoas com deficiência tiveram a primeira garantia de acesso escolar, em escolas especiais.

Nesse sentido, o que os dados nos revelam é que ainda há na rede municipal de ensino de São Bento do Sul/SC o entendimento que a inclusão dos estudantes público alvo da educação especial é necessária apenas para que haja a inserção social ficando em segundo plano os aspectos de ensino-aprendizagem que devem estar envolvidos no transcorrer do cotidiano escolar.

Contudo, apesar de as entrevistadas demonstrarem que para elas a inclusão está sendo efetivada, mesmo que seja uma inclusão apenas no aspecto da socialização destes estudantes, a Pedagoga 2 demonstra certa preocupação e uma possibilidade de mudança no entendimento acerca da inclusão ao dizer que “se o professor não mudar o olhar dele também não tem como avançar com aquela criança”. Neste momento a entrevistada demonstra que, ela tem o conhecimento que a inclusão é mais que socialização, que deve envolver sim a questão de ensino-aprendizagem para os estudantes público alvo da educação especial. Dessa maneira, pode-se apreender que, apesar de haver um longo caminho para que a inclusão das pessoas com deficiência se torne uma realidade na educação nacional, tem-se indicativos de que, se os profissionais docentes estiverem a par das necessidades de cada sujeito, há a possibilidade de uma inclusão que abarque os aspectos sociais, culturais e de ensino-aprendizagem para todos, independentemente de serem ou não público alvo da educação especial.

Considerações Finais

A partir da compreensão do percurso histórico em que a inclusão dos estudantes público alvo da educação especial se deu em âmbito nacional podemos inferir que ainda temos um caminho a trilhar para que de fato as escolas sejam inclusivas. Nesse sentido a perspectiva de inclusão como sinônimo de socialização ainda é bastante presente nas escolas desta pesquisa. Contudo devemos considerar que as discussões acerca da inclusão deste público específico nas escolas comuns é recente no cenário nacional. Dessa maneira esta pesquisa pode vir a auxiliar os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC a refletirem acerca da inclusão deste estudantes nas classes comuns, tendo em vista a aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3 n. 2, p. 77-101, 2006.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Unisul**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377-394, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 013-025, 2002.

KASSAR, Mônica C; MELETTI, Sílvia M.F. Análise de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, p.49-63, 2012.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicação na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.



Eixo

PROCESSOS DE

ENSINO E

APRENDIZAGEM



A ATIVIDADE DE ESTUDO, A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO EM AULAS DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Simão Henrique Jakobowski (FURB)

Edson Schroeder (FURB)

Resumo:

Apresentamos uma pesquisa teórica a partir da idealização de uma Atividade de Estudo em História, para estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Estabelecemos como objetivos teorizar a relação entre ensino de História e Formação Humana e estabelecer relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento teórico. As teorizações acontecem por intermédio da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski, destacando-se os conceitos teóricos de aprendizagem e desenvolvimento de neoformações, como tomada de consciência e intervenção da vontade, considerando-se três categorias: a) o grau de abstração e relações de generalidade; b) os amplificadores culturais e ação mediada e c) a participação orientada. Inclui-se, também, as compreensões teóricas de Leontiev e Davidov que desenvolvem os conceitos de Atividade e Atividade de Estudo, respectivamente, como condição para o desenvolvimento da personalidade criativa e o pensamento teórico. A Atividade de Estudo foi organizada por intermédio de cinco ações mentais: formação da base teórica; análise mental do processo; formação da postura teórica; exploração do conhecimento situado e concreto e o exame qualitativo dos fundamentos teóricos das ações. As ações mentais, propostas por Davidov, têm base no método genético, possibilitando o surgimento de Zonas de Desenvolvimento, com consequências sobre o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem e desenvolvimento; Atividade de Estudo; Ensino de História.

Introdução

Apresentamos uma pesquisa teórica, intitulada “Ensino de História e Formação Humana: a Atividade de Estudo como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes”, desenvolvida a partir da Linha de Pesquisa “Formação de professores, políticas e práticas educativas” e do Grupo de Pesquisa em “Formação de Professores e Práticas Educativas”, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau. Apresentamos, como objetivos gerais, teorizar a relação entre ensino de História e Formação Humana, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e estabelecer relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento a partir de uma Atividade de Estudo e a formação do pensamento teórico em aulas de História. A Atividade de Estudo idealizada, destina-se a estudantes do sexto ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Massaranduba (SC), tendo como tema “Para que serve estudar História?”

As teorizações são efetivadas por intermédio da Teoria Histórico-Cultural, originalmente proposta por Lev Semionovich Vigotski, destacando-se os conceitos teóricos de aprendizagem e desenvolvimento de neoformações, como a tomada de consciência e a intervenção da vontade (a arbitrariedade), apoiando-se em cinco pressupostos centrais: as funções psíquicas superiores estão radicadas nas formas históricas e sociais da existência humana; a constituição do estudante em sua humanidade (sua Formação Humana) requer que ele se aproprie dos instrumentos culturais, internalizando-os, ou seja, fazendo com que se tornem meios de sua própria atividade; o processo de apropriação implica em uma complexa atividade da consciência humana e que diz respeito à generalização e a formação de conceitos com vistas à superação dos limites estabelecidos pela experiência sensorial imediata, a relação estudante ↔ mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos, que se desenvolve num processo histórico em contínua transformação e a concepção de Formação Humana como “caminho para a liberdade”. Simultaneamente, o processo de teorizações também incluiu as compreensões teóricas desenvolvidas por Alexei Nicolaievich Leontiev e Vasili Vasilievich Davidov que desenvolvem os conceitos de atividade e Atividade de Estudo, respectivamente, como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico, com consequências sobre a formação da personalidade criadora. E isto se dá, por intermédio da passagem dos estudantes por cinco ações mentais, a saber: a formação da base teórica; a análise mental do processo; a formação da postura teórica; a exploração do conhecimento situado e concreto como condição para a intervenção da vontade (e como exercício da arbitrariedade) e o exame qualitativo dos fundamentos teóricos das ações. As ações mentais, propostas por Davidov, têm base no método genético (aquele que atende à gênese histórica e dialética dos eventos), possibilitando, nos processos de aprendizagem, o surgimento de Zonas de Desenvolvimento, objetivando a constituição de uma postura teórica em relação à realidade, pelos estudantes.

Procedimentos metodológicos

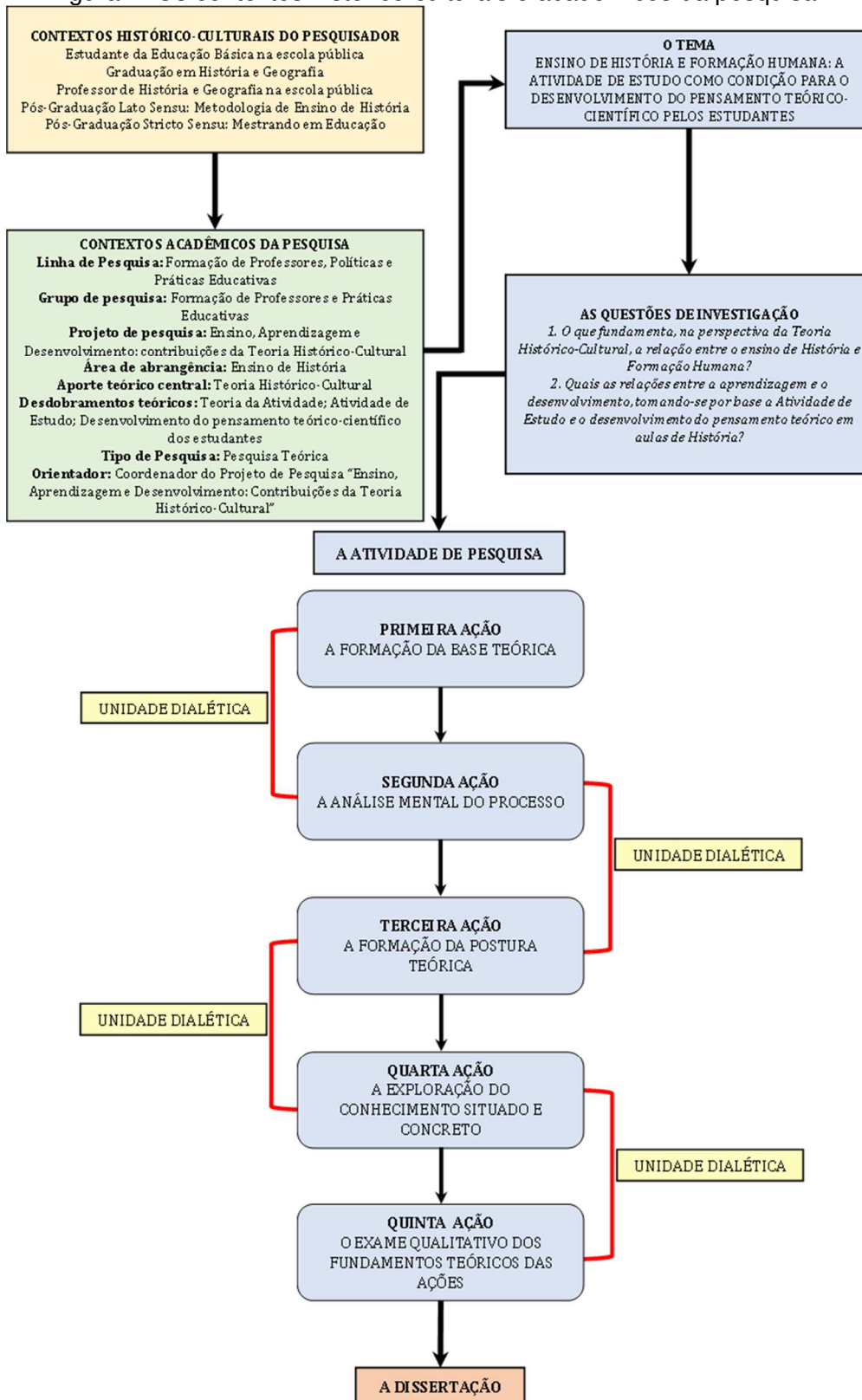
A pesquisa teórica caracteriza-se pela clareza de posições, apresentando-se com formalidade e articulação, objetivando a exposição clara e lógica de um conjunto de reflexões e argumentações por parte do pesquisador. Este conjunto caracteriza-se pela racionalidade, rigor e organização, a partir da sua habilidade em articular conhecimentos de natureza teórica, com seus respectivos posicionamentos, para, a partir dele, decorrer interpretações e avaliações sobre o tema na qual se reflete.

Entendemos que propor uma pesquisa teórica, a partir de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, diz respeito ao desenvolvimento de uma pesquisa de natureza dialética, ou seja, que utiliza o método teórico-genético, conforme Vigotski (2004) assim o caracterizou: a compreensão da essência do objeto para, posterior formação de um constructo mental teórico, com vistas às análises mentais do processo (o modo de pensar este constructo), de investigá-lo e descobrir suas conexões, ou seja a formação de uma postura teórica por parte do pesquisador. Porém, Vigotski (2004, p. 324) faz um importante alerta: “antes de iniciar a construção, é preciso colocar os alicerces.”

Para tanto, também nos apropriamos da proposta de Davidov que apresenta as cinco etapas que caracterizam uma Atividade de Estudo, e que foram, ao mesmo tempo, as etapas metodológicas do que denominamos de nossa “Atividade de Pesquisa”. Neste sentido, também damos conta de outro atributo de uma pesquisa Histórico-Cultural: a de

que o objeto é ao mesmo tempo o método de investigação, conforme sintetizamos na figura 1.

Figura 1: Os contextos histórico-culturais e acadêmicos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, inspirados na proposta de Davidov para uma Atividade de Estudo

O método dialético provê as bases para uma explicação, ao mesmo tempo, dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que o fenômeno estudado não pode ser compreendido de modo isolado, ou seja, não se levando em consideração as suas determinantes históricas e culturais. A dialética coloca em evidência as mudanças qualitativas dos fenômenos, em contraposição ao pensamento que privilegia os aspectos quantitativos. O método teórico-genético, assim como Vigotski (2004) o compreendeu, implica sequências históricas de pesquisa, ou seja, considera a gênese histórica de acontecimentos, de onde procedem as etapas de investigação, que formarão entre si unidades dialéticas. Ou seja, o enfoque de Vigotski (2004) permite compreender a dialética dos momentos evolutivos e revolucionários no desenvolvimento do saber positivo. Conforme Vigotski (2004, p. 373-374) “a força da análise está na abstração” e, a respeito desta importante etapa da pesquisa, prossegue: “A análise é a aplicação do método empregado e a avaliação do significado dos fenômenos obtidos. [...] Cabe dizer que a análise sempre é própria da investigação, pois, caso contrário, a investigação se transformaria apenas num registro” (VIGOTSKI, 2004, p. 375). Para a sua efetivação, selecionamos três categorias teóricas, levando-se em consideração a atividade proposta como a nossa unidade de análise fundamental:

- a) **Os amplificadores culturais e a ação mediada:** neste plano de análise, atenta-se para as conexões materiais possíveis entre os estudantes, de um lado e os contextos histórico-culturais, do outro, determinadas pela atividade de estudo. A ação mediada enfoca formas de acesso dos estudantes à cultura e seus contextos, que não é direta, mas mediada simbolicamente.
- b) **O grau de abstração e as relações de generalidade:** trata-se do plano de análise relacionado aos conceitos científicos envolvidos na atividade, entendendo os conceitos como instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções consigo mesmo e com o mundo. São construídos na relação sujeito ↔ objeto em um contexto histórico-cultural que lhe atribui significados. Por sua vez, as relações de generalidade dizem respeito à construção de uma arquitetura conceitual com suas múltiplas relações conceituais, constituídas na atividade, implicando em uma intensa atividade mental por parte dos estudantes.
- c) **A participação orientada:** este plano de análise caracteriza-se pelos processos de interação entre os estudantes e o professor e os estudantes entre si, que se comunicam e coordenam esforços de natureza cultural. Trata-se do plano das relações interpessoais (intersubjetividades), geradas pela Atividade de Estudo, que são complexas e crescentes.

O processo de teorização – a etapa inicial

A Atividade de Estudo idealizada contém elementos como a necessidade e os motivos de natureza educacional, tarefas e desafios a serem resolvidos a partir de ações e operações decorrentes. A lógica proposta por Davidov (1986) é a de que os estudantes, ao adentrarem na tarefa e a resolução dos desafios a ela associados, passam a dominar um modo geral para a resolução de tarefas específicas. Isto pressupõe que os estudantes desenvolvam suas capacidades de reflexão, análise e planejamento com pensamento teórico, ou seja, o desenvolvimento da consciência. (DAVIDOV, 1999; 1986). Este desenvolvimento tem sua gênese na cultura, como produto da vida social em atividade: “O desenvolvimento da atividade prática social [...] da pessoa se fundamenta no

desenvolvimento histórico do pensamento. ” (DAVIDOV, 1986, p. 22). Para o autor, a cultura expressa, de forma lógica e universal, a história da consciência humana. A Atividade de Estudo, formada por suas unidades dialéticas representa, para nós, um microcosmo desta trajetória histórica e humana (o plano histórico da microgênese), portanto, a aula de História transforma-se no ambiente (ideal) vinculado à nossa compreensão de Formação Humana.

Trata-se, assim, de uma interpretação histórico-materialista, na medida em que cada unidade dialética define uma relação com instrumentos (materiais e intelectuais) e tem ideais que necessitam ser alcançados. Mas não somente isto: as unidades dialéticas definem a lógica “estudantes situando-se à frente de si mesmos”, ou seja, os estudantes em processos de desenvolvimento que se expressam na forma de como internalizam a cultura pela atividade e como podem reelaborá-la com imaginação e criatividade. (VIGOTSKI, 2009). Foi exatamente este aspecto psicológico que nos conduziu à preparação de operações em que os estudantes pudessem expressar a dialética imaginação ↔ criação; um dos exemplos relaciona-se à constância da escrita autoral, o que também significa dizer, da escrita como atividade criadora. Lembramos, aqui, uma questão essencial para a perspectiva histórico-cultural e baseada na interpretação atribuída por Vigotski para o conceito de Zona de Desenvolvimento: em cada ação mental os estudantes adentram novos níveis de pensamento, tanto em termos quantitativos (aprendem novos conceitos e procedimentos), mas sobretudo, qualitativos (utilizam os conceitos em termos de formulações linguísticas → novas formas de pensar, e recriam os procedimentos → novas formas de fazer, portanto, novas formas de falar, escrever e agir). Assim, em nosso entendimento, as operações decorrentes das ações mentais necessitam formar as condições materiais e psicológicas necessárias ao pensamento criativo. Evidentemente, novamente nos inspiramos em Vigotski (2009, p. 42, sem negritos no original) quando afirma:

Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. **A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.**

É forçoso dizer que a expressão teórica “internalização da cultura”, pelos estudantes, pode ser compreendida, sim, como atividade reprodutiva (DAVIDOV, 1986) da herança histórica humana, mas em termos de que estes estão dominando formas de atividades historicamente constituídas para que, a partir delas, possam compreender os verdadeiros significados destas formas. E a partir desta compreensão, “[...] tornarem-se o sujeito individual da sua própria consciência. ” (DAVIDOV, 1986, p. 81), ou seja, desenvolvem personalidade. Foi Vigotski quem formulou esta questão preliminarmente: a personalidade humana vincula-se ao potencial criativo do sujeito, ou seja, a sua capacidade de criar novos contornos e expectativas de vida em sociedade: a necessidade de inventar o mundo e a si mesmo. Portanto, a personalidade (Davidov a denomina personalidade criadora) também pode ser percebida como neoformação, mas aqui de forma muito mais abrangente, e que também resulta das aprendizagens, e diz respeito à Formação Humana.

A lógica que define a organização de uma Atividade de Estudo em ações mentais, formando suas unidades dialéticas, está direcionada para um importante aspecto: o desenvolvimento de uma posição ativa na vida dos estudantes (DAVIDOV, 2017), ou seja,

o desenvolvimento da criatividade, também como uma necessidade: “Sua atitude criativa em relação às tarefas que surgem, serve como um marcador real, que indica o estado de formação dos fundamentos de sua personalidade.” (DAVIDOV, 1988, p. 102).

Uma característica importante e relacionada à imaginação e à criatividade é que as tarefas (cognitivas), originadas das operações, contenham um caráter necessariamente desafiador (que se baseia na resolução de problemas). Vigotski (2003, p. 130 nos expõe essa questão de uma forma particularmente instigante e que também se relaciona à Formação Humana:

[...] a conexão interna existente entre imaginação e o pensamento realista complementa-se com um novo problema, intimamente ligado ao da vontade e da liberdade na atividade do homem, na atividade da consciência humana. As possibilidades, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação.

Trata-se de garantir aos estudantes que vivenciem a experiência criadora social, na medida em que as ações mentais têm como base os desafios: segundo Vigotski (2001, p. 156), “[...] um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema [...]”. Assim, não se trata somente de uma relação mecânica entre uma palavra e um objeto. Conseqüentemente, podemos fazer referência a um aspecto psicológico importante e designado por nós como o grau de abstração e as relações de generalidade, que se trata do plano teórico relacionado aos conceitos científicos envolvidos, entendendo-os como instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções consigo mesmo e com o mundo. São construídos na relação sujeito ↔ objeto em um contexto histórico-cultural que lhe atribui significados, num movimento que conduz o abstrato até o concreto. Por sua vez, as relações de generalidade dizem respeito à construção de uma arquitetura conceitual com suas múltiplas relações conceituais, constituídas na atividade, o que implica em um intenso exercício intelectual (mental) por parte dos estudantes. O grau de abstração e as relações de generalidade têm relação como o pensamento organizado e refletem uma unidade importante pertinente à Atividade de Estudo: dizem respeito aos conhecimentos que dela fizeram parte. Davidov (1988, p. 106) nos auxilia na compreensão deste aspecto fundamental da aprendizagem conceitual:

A criação de uma hierarquia de generalizações está subordinada à tarefa de reconhecer objetos ou fenômenos como pertencentes a um determinado gênero e espécie, como pertencentes por suas propriedades a um determinado lugar na classificação.

Por sua vez, Vigotski (2001, p. 161) se refere à elaboração conceitual como um importante fenômeno, relacionado às funções psicológicas superiores, destacando que os signos são as palavras que, no princípio, são meios para a formação do conceito:

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos. [...], de incorporarem à sua estrutura [...] o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio dos processos psicológicos.

A constituição do estudante em sua humanidade (sua Formação Humana) requer que se aproprie dos instrumentos (signos) culturais, internalizando-os, ou seja, fazendo com que se tornem meios de sua própria atividade: destacamos, aqui, os conceitos científicos como signos mediadores da relação estudante ↔ mundo. Pela Atividade de Estudo os estudantes adentram em campos semânticos mais sofisticados (e que se caracterizam como cultura humana). No processo de assimilação (e elaboração) dos conceitos, com o passar do tempo, concebem uma formulação linguística de relações, ou seja, desenvolvem pensamento teórico. Davidov (1986, p. 248, com itálicos e sem negritos no original) elabora da seguinte forma o processo de assimilação conceitual:

Conhecer o significado do signo é apropriar-se do singular como algo universal. O homem realiza a correlação entre o singular e o universal graças a uma série de ações mentais; por isso, o significado de um signo em si próprio pode existir somente graças ao complexo sistema de associações existentes entre estas ações mentais. [...], o signo e seu significado como base da consciência humana. Segundo Vigotski, estão indissoluvelmente ligados às ações da pessoa (e em sentido amplo, à sua atividade).

Na Atividade de Estudo idealizada, a tomada de consciência dos conceitos científicos e a intervenção da vontade (a arbitrariedade), necessitam conduzir, a partir do conceito de História, compreensões em níveis mais elaborados de pensamento. De acordo com a formulação de Davidov (1988, p. 112), o pensamento dialético resultante tem como “[...] premissa a investigação da natureza dos próprios conceitos [...].” Consideramos que o seu desenvolvimento surge na medida em que os estudantes percorrem as cinco ações mentais, com enfoque em diferentes operações, constituídas, sobretudo, na exploração, com ênfase no protagonismo (consciente) dos seus participantes. Uma importante recomendação feita por Davidov é que os programas das disciplinas escolares necessitam incluir as habilidades de estudo demandadas para a aprendizagem dos seus conhecimentos: ou seja, não apenas internalizar um campo semântico de significados específicos de uma área, mas também os seus procedimentos. E, com o intuito de apresentar mais contribuições, expomos, na forma de sínteses, as demais recomendações do autor. Em uma Atividade de Estudo, portanto, é importante que:

1. **O processo de assimilação do conhecimento tenha início a partir de sua base conceitual (a base genética, com sua natureza geral e abstrata) e caminhem para o desenvolvimento dos temas mais específicos e concretos, a ele relacionado.** Em nossa proposta idealizada, tornamos esta proposição possível a partir da primeira ação, quando os estudantes distinguem a base genética do estudo, definindo o conceito teórico “História” como o conceito nuclear de todo o processo. A base genética do estudo está presente em todas as cinco ações mentais.
2. **Os estudantes sejam capazes de identificar em seus materiais de estudo a relação geneticamente inicial, essencial e universal, ou seja, identificar no material a base teórica que distingue o estudo.** Sobre este aspecto, nossa atenção esteve sobre os amplificadores culturais definidos como essenciais para o estudo: os critérios de escolha foram a acessibilidade, a qualidade do material e das informações. Isto é, devem abranger um campo de significados relacionados

ao tema, ou seja, uma relação direta com a nossa base genética. Esta proposição pode ser identificada nas quatro primeiras ações mentais.

3. **Os estudantes possam reproduzir essa relação em um modelo objetal específico.** Nossa opção pela modelização objetal ficou circunscrita à escrita autoral, materializada no glossário ilustrado (primeira ação), no texto narrativo (segunda ação), no Livro da Turma (quarta ação) para, com os modelos objetais, explicitar uma formulação linguística de relações. Na quinta ação mental, optamos como modelização objetal a organização e apresentação do seminário de socialização. Entendemos que a escrita contribui para que a consciência histórica humana, no seu plano intermental possa a existir também no próprio estudante, como plano intramental. Há uma profunda conexão entre a consciência, a generalização (conceitual) e a comunicação.
4. **Os estudantes sejam capazes de elaborar, a partir da base genética inicial e universal, um sistema de conhecimentos específicos sobre ele.** Esta proposição esteve presente em todas as ações mentais, na forma dos modelos objetais, bem como nos momentos em que os estudantes são instados a expor oralmente suas compreensões. Lembremos, também, que os sistemas de conhecimento foram se tornando cada vez mais complexos.
5. **Os estudantes necessitam passar da realização das ações no plano mental à sua realização no plano externo e vice-versa.** Entendemos que esta proposição esteve presente em todas as ações mentais, com destaque para a quarta operação da atividade. O processo de organização e execução da investigação e a sua posterior organização na forma de textos, resultando no “Livro das Histórias”, permite o exercício do trânsito autônomo: base genética essencial e universal (plano mental) → situação específica (plano externo) → base genética essencial e universal (plano mental).

Considerações Finais

Profundamente inspirados e apoiados no referencial vigotskiano, bem como nas contribuições de Leontiev e Davidov, ratificamos nossa tese de que o ensino de História, na educação básica, tem papel imprescindível para a formação (humana) dos estudantes, do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento teórico e isso ocorre na medida em que estão cômicos da necessidade de se apropriarem do repertório cultural humano. Essa apropriação se dá pela resolução de desafios com destaque para o protagonismo em tarefas exploratórias que, por sua vez, implicam na conscientização, formulação e trânsito em um campo semântico de significados. No final, o que se pretende é que os estudantes operem uma relação estudante ↔ mundo com conhecimento, criatividade e autonomia.

Referências

DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia.** Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [S. l.: s. n], [1986]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewiqq8LUpL7gAhXJt1kKHRUfDKEQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fprofessor.pucgoias.edu.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FarquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FDAVYDOV%2520TRADU%25C3%2587%25C3%2583O%2520PROBLEMS%2520OF%2520>

DEVELOPMENTAL%2520TEACHING%2520(Livro).doc&usg=AOvVaw0OD-LyfoGf8YQJNl4px669. Acesso em: 12 maio. 2019.

_____. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos princípios do ensino em um futuro próximo. In.: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017.

_____. O que é a Atividade de Estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, p. 1-7, 1999.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Eixo

TRABALHO E

FORMAÇÃO

DOCENTE



POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Fanny Bianca Mette de Faveri (FURB)

Marcia Regina Selva Heinzle (FURB)

Resumo:

A legislação educacional brasileira prevê ações de identificação e atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, reconhecendo-os como público da Educação Especial. Porém, mesmo com todo o aporte legal, o índice de alunos com Altas Habilidades/Superdotação identificados nas escolas ainda é pequeno, o que é de fundamental importância que as instituições educacionais proporcionem aos profissionais uma formação que contemple a educação destes sujeitos. Como justificativa dessa pesquisa, considera-se que o conhecimento a respeito desta temática ainda é pouco notório no meio educacional e as políticas são pouco conhecidas, gerando dificuldades na identificação destes estudantes. Como objetivo, procura-se explorar e apresentar as políticas referentes a Altas Habilidades/Superdotação, a fim de oferecer meios para possibilitar o processo de identificação pelos professores na sala de aula comum. Este trabalho configura-se como um recorte do Projeto de Pesquisa de Mestrado, em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação FURB. A metodologia utilizada se pautou em um estudo de cunho qualitativo, do tipo documental e revisão sistemática. Como resultado, espera-se que o conhecimento adquirido nos processos de formação de professores possa contribuir para a identificação precoce destes estudantes, para que talentos não sejam desperdiçados, mas sim, que sejam atendidos em suas especificidades.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Políticas Públicas Educacionais; Formação docente.

Introdução

A Educação Especial traz para as discussões educacionais aspectos sensíveis e ao mesmo tempo importantes que merecem ser abordados e estudados, para que se possa pensar em um movimento de inclusão de qualidade no âmbito escolar e social, independente da demanda apresentada.

O campo das Altas Habilidades/Superdotação é marcado por ser um espaço ainda pouco explorado pelo sistema educacional, contudo, há um crescimento no número desses estudantes nas escolas. A partir dessa constatação é fundamental que o professor esteja preparado de forma adequada para possibilitar uma educação de qualidade, encorajando o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como atuar como principal agente na identificação desse perfil com potencial elevado na sala de aula.

Como justificativa desta pesquisa, considera-se que o conhecimento a respeito desta temática ainda é escasso no meio educacional e as políticas são pouco conhecidas,

gerando dificuldades na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. No Brasil, a falta de formação dos professores para identificar estudantes com inteligência superior revela-se uma das maiores dificuldades para o avanço de ações específicas para esta demanda. Sabatella (2012) sugere que seria importante que a formação do professor contemplasse aspectos referentes à área de educação Especial, enfatizando também a superdotação.

Sendo assim, temos como objetivo principal deste trabalho explorar e apresentar as políticas referentes a Altas Habilidades/Superdotação, a fim de proporcionar meios de acesso à informação e oferecer subsídios para o processo de identificação destes estudantes pelos professores na sala de aula comum. A clareza de que os processos de formação docente necessitam de melhores condições de acesso à pesquisa e políticas públicas educacionais para Altas Habilidades/Superdotação faz com que tais conhecimentos sejam propiciados.

Em relação aos conceitos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), traz como referência de Altas Habilidades/Superdotação aqueles estudantes que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento em áreas do conhecimento humano, que se destacam em virtude de suas habilidades e interesses com capacidade de aprendizagem acima da média. Ainda reforça esta definição enfatizando:

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008).

No que confere a essa conceituação, Virgolim (2019), argumenta que esses comportamentos podem ser percebidos em sala de aula ou em situações do dia-a-dia, favorecendo aos professores a indicação de crianças com Altas Habilidades/Superdotação para encaminhamento de uma avaliação mais detalhada.

Propomos-nos tecer um parâmetro do índice de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, explorando também a região Sul e o Estado de Santa Catarina, a fim de pesquisar dados referentes a matrículas realizadas na Educação Básica nos últimos cinco anos, por meio de dados obtidos pelo Censo escolar de 2014 a 2018. (INEP, 2019).

Tabela1: Cadastro de alunos com AH/SD no Censo Escolar.

Ano	Brasil	Região Sul	Santa Catarina
2014	13.089	3.103	217
2015	14.166	3.716	314
2016	15.751	4.272	488
2017	19.451	6.044	804
2018	22.161	6.634	1.019

Fonte: INEP (2019).

Os dados da tabela 1 mostram um crescimento no número de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados nas escolas, porém, ainda de forma singela. Conforme Farias e Wechsler (2014) se tomarmos como base os índices estimados pela Organização Mundial da Saúde - OMS, teremos um percentual de aproximadamente 5% a 8% de pessoas com habilidades acima da média na população mundial.

Nessa perspectiva, os números hoje computados apontam que a identificação ainda representa um grande desafio para a escola, levando a crer que há falta de estudos e pesquisas sobre esta temática e a falta da formação docente pode dificultar a identificação desses estudantes na sala de aula comum.

Diante desse contexto, Mani (2016, p. 79) ressalta:

A ampliação de conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação na formação de professores é um passo fundamental para que esses possam atuar na identificação e também na compreensão de como lidar com estes alunos no dia-a-dia escolar, tanto em relação aos aspectos comportamentais, uma vez que, dessa maneira, haverá mais subsídios para abordagens pedagógicas, tomadas de decisões e trabalho conjunto entre professor de sala comum e professores especialistas.

É importante salientar que estudantes que apresentam uma capacidade acima da média também necessitam de um ambiente enriquecedor e de atividades diferenciadas que venham a contribuir e enriquecer o seu potencial, pois, caso contrário, podem se tornar alunos frustrados e desmotivados pelo fato de não serem reconhecidos e atendidos em suas especificidades.

Nessa circunstância, uma identificação adequada e abrangente é fundamental para que aqueles alunos com potencial elevado possam receber uma educação voltada às suas necessidades. (VIRGOLIM, 2019, p. 132).

Para atender a estas especificidades, o governo federal, por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, inclui os estudantes com AH/SD como público reconhecido, onde estabelece:

Na perspectiva de educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação** nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum [...] (BRASIL, 2008). *Grifo nosso.*

No sentido da oferta educacional para o aluno superdotado, estas se situam em um conjunto de ações de complementação pedagógica ou suplementação de atividades, realizadas por meio de programas de enriquecimento curricular, programas de aceleração e grupos de habilidades.

O atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, vem sendo uma preocupação de pesquisadores da área e do governo, que reflete no interesse em implementar políticas públicas favorecendo uma ação integrada entre a prática dos professores e a educação desses alunos. (BRANCHER & FREITAS, 2011)

Assim, cabe aos sistemas de ensino se adequar a educação desses estudantes e oferecer-lhes meios diversificados de aprendizagem, além de realizar os devidos encaminhamentos para programas de atendimento educacional especializado.

Àqueles estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação, cabe à escola ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Para tais estudantes, o AEE caracteriza-se pela realização de um conjunto de atividades, visando atender as suas especificidades educacionais, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. (BRASIL, 2015).

Por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC, o Ministério busca desenvolver desde 2005 orientações políticas e práticas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, conseqüentemente, para as Altas Habilidades/Superdotação.

No que se refere aos cursos de formação de professores, Virgolim (2012), enfatiza que há uma carência de informação sobre esta população, sendo que muitas vezes o professor finaliza seu curso sem ter tido a oportunidade de conhecer as necessidades educacionais destes alunos.

Logo, a atenção maior a esse contexto na formação docente pode ser espaço para discussão e promoção de ações voltadas para esta parcela de estudantes que necessita de respostas educacionais para ter êxito no desenvolvimento escolar.

Metodologia

Este trabalho configura-se como parte de Projeto de Pesquisa de Mestrado, em andamento, no que tange às Políticas Educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação FURB – Universidade regional de Blumenau, inserido na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas e atrelado ao GEPES – Grupo de estudos e Pesquisas em Educação superior.

A metodologia utilizada nesta pesquisa se pautou em um estudo de cunho qualitativo, do tipo documental e revisão sistemática, referente às Políticas Públicas Educacionais para Altas Habilidades/Superdotação e a aspectos conceituais abordados por pesquisadores da área.

Para o procedimento de geração de dados, foram analisados documentos públicos referentes à legislação brasileira no que tange às Altas Habilidades/Superdotação, como a Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial (2008) e Nota Técnica nº 40/ MEC/SECADI/DPEE (2015). No que se refere aos dados obtidos pelo Censo Escolar, foi realizada uma busca na página do INEP (2019), enfatizando as buscas na Educação Básica. No processo de revisão sistemática, para compreender os demais conceitos sobre Altas Habilidades/Superdotação e referências relacionados à formação docente, foram utilizados aportes teóricos como Brancher e Freitas (2011), Farias e Wechsler (2014), Mani (2016), Sabatella (2012) e Virgolim (2012, 2019).

Discussão dos dados

O principal objetivo quando se fala na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é fomentar ações educativas, a fim de estabelecer meios que possibilitem um atendimento adequado às necessidades e potencialidades destes estudantes.

A legislação brasileira garante condições de aprendizagem a todos os educandos, oferecendo atenção à diversidade por meio de medidas que levem em conta interesses e motivações, que atendam às necessidades individuais.

O professor, no seu cotidiano escolar, tem como incumbência reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, levando em conta também as potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem. Contudo, apenas a formação inicial do professor não é o bastante para identificar tais características, deixando desta forma, inúmeros estudantes com potencial elevado invisíveis na sala de aula, pela falta de conhecimento dos educadores.

Os dados do Censo escolar deixam claro que o número de estudantes identificados ainda é bastante pequeno em relação aos indicativos da OMS, sendo que no Estado de Santa Catarina, temos hoje um percentual bem abaixo do esperado, perfazendo um total de apenas 1.019 estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados na Educação Básica.

Da mesma forma, a legislação brasileira inclui em seus adendos, a atenção a esse público, oferecendo apoio no processo de identificação e atendimento, por meio de ações mais especificadas para o atendimento educacional especializado. Porém, mesmo com todo aporte político-educacional, as ações centradas na formação de professores que atuam na classe comum ainda são escassas. A formação inicial docente também não apresenta ações de suporte aos professores nesse quesito, deixando uma lacuna no que diz respeito a essa temática.

Os professores, por si só, não alcançam a demanda de informações e ações específicas, por mais que se propõem a pesquisar. Precisam mais que isso. Necessitam de formações continuadas ricas em conceitos, acesso a legislação e conhecimento das propostas para esta demanda.

Desta forma, o conhecimento relacionado à identificação é o primeiro passo para que possamos oferecer um caminho para a transformação dessa realidade que hoje vivenciamos. O professor deve avançar nesse sentido, deixando de ser mero executor de ações pré-determinadas e partir em busca de novos conceitos e experiências mais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos.

Considerações Finais

Um dos maiores desafios da escola é conseguir ter um olhar para todo tipo de diversidade e identificar as potencialidades de seus alunos, valorizando-os e incentivando-os em seus talentos. A identificação precoce dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação se faz importante para que novas estratégias educacionais possam ser pensadas para atender as necessidades manifestadas pelo desempenho elevado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 40, de 15 de julho de 2015.** O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, 2015.

BRANCHER, Vantoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão. **Altas Habilidades/Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos.** Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

FARIAS, Eliana Santos de; WECHSLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, Angela M. R; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (orgs). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** Campinas: Papirus, 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 set. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 set. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30. set. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10. jun. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11. jun. 2019.

MANI, Eliane Moraes de Jesus. Professores da Sala de Recursos: embates e desafios em Altas Habilidades/Superdotação. In: COSTA, Maria Piedade Resende; MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo. (orgs). **Altas Habilidades/Superdotação: pesquisa e experiência para educadores.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

VIRGOLIM, Ângela. A educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

VIRGOLIM, Angela. **Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente.** Curitiba: Intersaberes, 2019.



O TRABALHO DO “DOCENTE DE APOIO À INTEGRAÇÃO” NA ESCOLA COMUM NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA, NA ARGENTINA¹

Beatrícia da Silva Rossini Pereira (UNIVILLE)
Aliciene Fusca Machado Cordeiro (UNIVILLE)

Resumo:

O texto aborda o recorte de uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo geral compreender como se constitui as políticas públicas de Educação Especial na educação básica argentina, com enfoque no trabalho docente na província de Córdoba. O foco deste trabalho apresenta-se na análise de como se desenvolve o trabalho docente na educação básica, considerando a Educação Especial. Para tal, o estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa duas técnicas do Ministério da Educação e duas docentes da Educação Especial. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e questionário *on line* com perguntas abertas e fechadas. Os dados coletados foram organizados a partir dos preceitos da análise de conteúdo (FRANCO, 2012; MORAES, 1999). Entre os referenciais teóricos que sustentam as discussões podem ser destacados: Bueno (2013), Padin (2013) e os documentos que norteiam as políticas nacionais e provinciais. Os dados obtidos evidenciam uma forma específica de atendimento aos alunos com deficiência. Os “Docentes de apoio à integração” (DAI) possuem formação específica na área de Educação Especial. Entre suas atribuições estão a atenção, assessoramento, orientação e capacitação para professores e familiares, bem como trabalho conjunto com o professor da escola comum.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Educação Especial; Argentina.

Introdução

A linha de pesquisa de “Trabalho e formação docente” do Programa de pós-graduação em educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), possui dentre inúmeros projetos em desenvolvimento, o projeto de pesquisa denominado TRAEPE I - Trabalho e formação docente, Educação Especial e processos de escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades – I, que tem por objetivo geral *pesquisar os processos de escolarização, trabalho e formação docente, que consubstanciam a aprendizagem de estudantes público alvo da educação especial*.

Este é descrito como um projeto guarda-chuva que visa articular pesquisas que contemplem desde dissertações de mestrado até trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso. Todos estes estudos estão vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) da referida universidade.

Como um dos objetivos específicos do TRAEPE I é *“conhecer os processos de escolarização, trabalho e formação docente que consubstanciam a aprendizagem de*

¹ Agência Financiadora: UNIVILLE – PIBPG.

estudantes público alvo da Educação Especial nas escolas de Educação Básica em alguns países da América Latina (Argentina e Chile), a fim de identificar articulações, aproximações e/ou distanciamentos com o contexto educacional brasileiro”, delineou-se a pesquisa apresentada na sequência.

O título da pesquisa em andamento é “Trajetórias da Educação Especial argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de Córdoba”, tendo por objetivo geral: *compreender como se constitui as políticas públicas de Educação Especial na educação básica Argentina, com enfoque no trabalho docente na província de Córdoba.* Deste objetivo geral, depreenderam-se objetivos específicos, dos quais neste trabalho, será abordado o seguinte: *analisar como se desenvolve o trabalho docente na educação básica, considerando a Educação Especial na província de Córdoba.*

Compreender como se constitui as políticas públicas da Educação Especial de outro país é um grande desafio. A compreensão dos contextos históricos e sociais permeiam essa análise e nos situam quanto as trajetórias percorridas para a construção de uma política pública.

Entender como se estabelece o trabalho docente na educação básica considerando a Educação Especial e de que maneira acontece o atendimento ao estudante com deficiência na Argentina traz possibilidades de novas reflexões, sem buscar comparações imediatas com o Brasil.

Metodologia

Como base epistêmica-metodológica desta pesquisa adota-se a visão de homem sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético considerando o sujeito como produtor de história e cultura.

Neste sentido, a constituição desse sujeito histórico “traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um homem ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história”. (REGO, 1995, p. 98)

Assim sendo, entende-se que a abordagem qualitativa utilizada na presente pesquisa é compatível à concepção de sujeito aqui adotada, uma vez que considera a compreensão da história dos sujeitos a partir de suas relações sociais, sua construção cultural e os aspectos que perpassam sua formação como ser único no mundo, conforme destacam Gatti e André (2011, p. 30):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Por ser uma pesquisa qualitativa expressa de forma descritiva, utilizou-se como metodologia de análise de dados, a Análise de Conteúdo. Esta se constitui numa significativa modalidade de interpretação de textos, possibilitando que destes se extraíam conteúdos explícitos e implícitos.

Segundo Franco (2012, p.22), “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor”.

Moraes (1999, p. 8) corrobora com esta metodologia quando afirma que a análise de conteúdo “constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias”.

Partindo deste pressuposto, adotou-se o modelo de pesquisa bibliográfica e documental, além da utilização de entrevista semiestruturada e questionário *on line* com perguntas abertas e fechadas.

Participaram da pesquisa duas técnicas da Educação Especial do Ministério da Educação e duas docentes da modalidade de Educação Especial, todos da Província de Córdoba, sendo que as técnicas responderam à entrevista e as docentes colaboraram respondendo ao questionário *on line*.

Neste processo foram analisados diversos documentos, dentre eles: leis, resoluções, orientações, artigos, capítulos de livros e publicações diversas sobre a Educação Especial e o trabalho docente na Argentina.

A partir dos dados coletados, teve-se início a análise dos dados tendo por base a Análise de conteúdo.

Discussão dos dados

A Educação Básica na Argentina inicia aos quatro anos de idade, e finaliza no nível da Educação Secundária que é voltada para adolescentes e jovens que tenham concluído a Educação Primária, perfazendo um total de catorze anos de escolarização obrigatória. Neste contexto é assegurado pelo Estado Nacional, através da Lei de Educação Nacional (LEN) nº 26.206, de 14 de dezembro de 2006, o direito à educação a todos os cidadãos.

No que se refere especificamente a Educação Especial, esta constitui-se numa modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação de todos os estudantes com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino. Na LEN, em seu Capítulo II, que trata das finalidades e objetivos da política educativa nacional, traz no seu artigo 11, inciso “n”, o objetivo voltado à Educação Especial, de “oferecer às pessoas com deficiência, temporárias ou permanentes, uma proposta pedagógica que lhes permita desenvolver suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos”. (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

Com o propósito de assegurar o direito à educação, integração e inserção dos estudantes com deficiência na educação básica, a legislação vigente dispõe das medidas necessárias para assegurar estes direitos:

- a. Possibilitar uma trajetória educativa integral com acesso a saberes tecnológicos, artísticos e culturais;
 - b. Ter pessoal especializado trabalhando em equipes com professores da escola comum;
 - c. Garantir a cobertura de serviços educacionais especiais (transporte, recursos técnicos e materiais para o desenvolvimento do currículo);
 - d. Promover alternativas de continuidade para a aprendizagem ao longo da vida;
 - e. Garantir a acessibilidade física de todos os edifícios escolares.
- (ARGENTINA, 2006, art. 44, tradução nossa)

Estes direitos garantidos por lei, são amplamente discutidos no documento intitulado “Educação Especial, uma modalidade do sistema educativo Argentino - Orientações 1” (tradução nossa), que foi elaborado pelo Ministério da Educação, em 2009,

envolvendo estudiosos da Educação Especial, com objetivo de sistematizar um documento reflexivo, procurando estabelecer relações entre a legislação, as políticas públicas e as práticas educativas. Este documento reitera a importância de uma formação específica dos profissionais que trabalham com os estudantes com deficiência no sentido de garantir o direito à educação quando cita que:

O direito à educação de pessoas com deficiência requer formação específica dos professores em diferentes áreas e níveis educacionais em conceitos-chave como sistemas de proteção, relações entre igualdade e diferenças, o direito de ser ouvido, entre outros, para melhorar a formação de sujeitos de direito. A formação deve favorecer a desnaturalização de certas práticas discriminatórias. (ARGENTINA, 2011, p.33, tradução nossa).

Assim, entende-se que o trabalho docente na modalidade da Educação Especial constitui-se em um importante instrumento para garantir o direito à educação, a aprendizagem e ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência.

Neste sentido, com a proposta de esclarecer os conceitos chaves, enfatizando a orientação dos atores envolvidos no processo de educação inclusiva, o documento do Ministério da Educação aponta a distinção existente entre os conceitos de “inclusão” e “integração” quando citados nos documentos oficiais. A compreensão destes conceitos torna-se elemento imprescindível para o entendimento dos processos de integração dos estudantes com deficiência na Argentina.

No documento mencionado, os termos “inclusão” e “integração” são definidos desta forma

Inclusão e integração devem vincular e repensar as práticas. Então, a inclusão, é princípio, processo, ação social, coletiva, que resulta de uma construção simbólica dos grupos humanos, das comunidades educativas, e contribui a melhorar as condições dos meios para acolher a todos. Propomos pensar a integração como *um meio estratégico-metodológico*. A integração é uma estratégia educativa que torna possível a inclusão de muitos sujeitos com deficiência na escola comum. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 25-26, tradução nossa)

Evidencia-se aqui que a inclusão assim como a educação inclusiva abrangem um público maior quando se propõe a “acolher a todos”. Desta forma, entende-se que incluir significa considerar as diferenças, de maneira que permita o acesso à educação em condições equitativas a todos e todas.

Divergindo do que comumente se entende pelo conceito de integração, na Argentina este termo é visto e utilizado como estratégia educativa, trazendo consigo a possibilidade de articulação entre os diversos atores da escola especial e da escola comum, com maior possibilidade de intercâmbios de saberes específicos para a efetivação da chamada inclusão educativa.

Como complementa Padin (2013, p. 52, tradução nossa), “[...] a integração, desde que começa a ser planejada, deve ter um caráter flexível e plausível de ser submetida à análise de seus efeitos, projetando a progressiva intervenção integradora para práticas inclusivas”. Desta forma, o trabalho corresponsável, o acompanhamento sistemático e a avaliação do processo podem produzir resultados educacionais satisfatórios.

Partindo deste pressuposto torna-se necessário compreender como o trabalho docente na Educação Especial é organizado para atender as demandas da escola comum na Argentina. Segundo o artigo 44, letra b, da LEN, é preciso “ter pessoal especializado trabalhando em equipes com professores da escola comum”, e neste momento surge o denominado docente da modalidade de Educação Especial, que especificamente na Província de Córdoba, é chamado de “docente de apoio à integração” (DAI). Este profissional possui como uma de suas principais atribuições, trabalhar conjuntamente com o professor da escola comum, para promover a integração escolar do alunos com deficiência.

Este profissional possui formação específica na área de educação especial, e está vinculado a uma escola especial. Esta formação específica pode se dar em quatro áreas distintas, conforme o documento “Recomendações para elaboração de projetos curriculares – professores de Educação Especial” (2009, tradução nossa): Educação Especial com orientação em deficiência visual; Educação Especial com orientação em deficiência auditiva; Educação Especial com orientação em deficiência intelectual; e, Educação Especial com orientação em deficiência Neuromotora. Ainda na Província de Córdoba, o curso de graduação em Psicopedagogia também habilita o profissional a trabalhar na área da Educação Especial. Este profissional desenvolve seu trabalho conjuntamente com os docentes da escola comum, podendo atender, ao mesmo tempo diversas escolas e vários alunos.

Com esta configuração de formação inicial, verifica-se que os profissionais têm especialidade em determinada deficiência, o que pode contribuir para uma abordagem mais assertiva quando se pensa em estratégias pedagógicas que promovam a apropriação do conhecimento, contudo, pode trazer uma certa rigidez nas percepções específicas em um trabalho mais amplo.

Conforme afirma Bueno (1999, p.24),

se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Partindo deste pressuposto, compreende-se que muito mais do que uma formação inicial adequada, existe a necessidade de uma formação contínua e focada nas demandas de cada espaço educativo. Esta formação torna-se imprescindível no processo de integração das pessoas com deficiência, uma vez que o processo acontece nas relações em rede, agregando diferentes pessoas, saberes e vivências.

Como afirma o documento “Construindo olhares sobre a educação – Perspectivas da modalidade especial” (2014, p. 13),

A proposta educativa para os estudantes está enquadrada no Desenho Curricular do Nível Inicial e a modalidade especial é a encarregada de oferecer as configurações de apoio às instituições educativas de nível e ao estudante com deficiência. Mediante as adequações curriculares elaboradas em forma conjunta pelo docente de educação comum e o docente de apoio à integração, se contemplará um currículo justo, adaptado, flexível e aberto onde se fixarão as intencionalidades educativas, se reconhecerão as capacidades do estudante e se

oferecerão oportunidades diversificadas, variadas, contínuas e graduais, que favoreçam às crianças a conquista progressiva de aprendizagem significativa, onde o prazer por descobrir, brincar e criar junto com outros seja levado em conta. (tradução nossa)

Observa-se que o docente de apoio à integração, participa do processo de integração do aluno com deficiência, trabalhando conjuntamente com o docente da escola comum, entretanto é este último é o principal responsável pela apropriação do conhecimento pelo aluno.

O DAI pode assessorar, orientar, capacitar, planejar e avaliar o processo de integração na escola, através de seu trabalho conjunto com o docente da escola comum, com acompanhamento semanal ou de acordo com a demanda das escolas atendidas, com horário específico para atender cada aluno e seu respectivo docente, seja no nível inicial, primário ou secundário.

Conforme afirma o documento de Córdoba (2014, p.05), este docente faz parte do que é chamado de configurações de apoio para a inclusão que se referem “[...] as redes e interações entre pessoas, grupos ou instituições que se organizam para detectar e identificar as barreiras na aprendizagem”. (tradução nossa)

Seu papel e função, de acordo com a resolução provincial, é amplo e intenso, uma vez que interage com vários atores que compõem a rede de apoio no processo de integração dos estudantes com deficiência.

Além de cumprir a função de mediador e coordenador das ações e relações interinstitucionais no que tange a Educação Especial, destaca-se a seguir, diferentes atribuições do Docente de apoio a integração, em relação aos atores envolvidos no processo de integração.

Quadro 1 – Funções do Docente de apoio a integração:

FUNÇÕES DO DOCENTE DE APOIO A INTEGRAÇÃO RESOLUÇÃO 667/2011
Em relação a instituição – informa, sugere, orienta e coordena as ações para implementar cada trajetória escolar.
Em relação aos docentes da escola comum – assessora e acompanha o trabalho do docente e participa da elaboração das adequações curriculares segundo as características do aluno e suas possibilidades.
Em relação ao aluno – realiza uma avaliação das possibilidades do aluno e identifica as barreiras da aprendizagem, o acesso e a participação implementando estratégias educativas, que permitam ao aluno desempenhar no contexto educativo e comunitário com um menor grau de dependência e maior grau de autonomia possível. Realiza o seguimento do processo de aprendizagem.
Em relação aos pais – facilita a aproximação e participação da família no processo de integração, promovendo uma abordagem integral do aluno conjuntamente com o docente de aula.

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com informações da referida legislação.

Mediante o cenário apresentado, entende-se que o Docente de apoio a integração é fundamental pois, desempenha um papel relevante no processo de integração dos estudantes com deficiência, trabalhando diretamente com os docentes da escola comum.

Porém, cabe observar que com a quantidade de funções apresentadas ao Docente de apoio a integração no que tange suas articulações com os variados atores, pode existir uma sobrecarga, uma responsabilização exacerbada ou até mesmo individualizada no processo de integração do estudante com deficiência. Por transitar em todas as instâncias, pode haver o entendimento equivocado de que o processo de integração está por sua responsabilidade, ficando em segundo plano as mediações dos demais atores.

Mas o que se busca por meio do trabalho do DAI é a partir da articulação entre os atores, planejar estratégias didáticas que favoreçam a participação escolar e comunitária dos estudantes, diminuindo o grau de dependência e aumentando o grau de autonomia, responsabilizando desta forma, todos os envolvidos desde a gestão, a comunidade educativa, os professores e os pais, pelo processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola comum.

Considerações Finais

Com a análise parcial dos dados coletados, pode-se observar que a trajetória das políticas da Educação Especial, que na Argentina, assim como grande parte dos países do mundo, elabora leis que visam tornar mais equitativas as possibilidades de acesso e permanência à educação de todos seus cidadãos. Contudo, as políticas públicas demandam muito mais do que leis e resoluções para que realmente entrem em vigor da maneira como foram pensadas.

Diante disto, constata-se que mesmo com a promulgação da Lei de Educação Nacional em 2006, vários anos depois, ainda se pensa em dispositivos reais para a aplicabilidade de seus artigos, quando elabora-se resoluções e documentos orientadores.

A partir deste fato compreende-se que para que se faça realidade efetivada, uma Lei e/ou Resolução precisa ser interpretada, reinterpretada, comentada, articulada, discutida na base pelos sujeitos para quem foi criada, bem como para os sujeitos que efetivamente a colocarão em prática. Tal constatação reforça a grande lacuna que há de tempo e espaço desde sua elaboração até sua efetiva aplicação.

Outro ponto analisado que gera tensão, diz respeito a formação inicial do docente da modalidade de Educação Especial: especialista ou generalista? Enquanto as políticas vão se alterando conforme os contextos históricos e culturais, as instituições que formam os docentes vão se adequando mediante a demanda apresentada. Em meio a tudo isto, fica o estudante com deficiência que já está em processo de integração na escola comum. Um ser humano integral e único que tem direito a uma educação que respeite sua trajetória de vida, com foco no seu potencial.

Contudo, o cenário apresentado pode ser amenizado com a utilização de uma das configurações de apoio: a formação continuada. Formação continuada para os docentes da escola comum que são os principais atores neste processo de integração. Formação continuada para os DAIs que constituem nesta rede ampla, um apoio fundamental.

Referências

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1**. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Ley de Educación Nacional**. Ley nº 26.206, de 14 de diciembre de 2006.

ARGENTINA. **Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares – Profesorado de Educación Especial**. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

CÓRDOBA. Ministerio de Educación. **Construyendo miradas sobre la educación– perspectivas desde la modalidad especial**. Prioridades pedagógicas 2014-2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 2, p. 29-38.

PADIN, Guadalupe. La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. **Revista latinoamericana de Educação inclusiva**, Santiago de Chile, v. 7, n. 2, p. 47-61, Septiembre 2013 – Febrero 2014. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/RLEI_7,2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Resolução nº 667**. Córdoba, 17 nov. 2011.

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

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórica-cultural da educação**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O LETRAMENTO¹

Leila Regina Leidens Arcari Universidade da Região de Joinville - Univille
Rosana Mara Koerner Universidade da Região de Joinville - Univille

Resumo:

O trabalho aqui apresentado, é um recorte que compõe a Pesquisa “O Trabalho Docente na Educação Infantil sob a Perspectiva do Letramento” e tem como objetivo identificar no relato das intervenções das professoras que atuam em uma rede pública de educação de uma cidade de Santa Catarina, com crianças das turmas de Segundo Período (crianças de 5 anos, até 5 anos, 11 meses e 29 dias), qual sua concepção de letramento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a Análise de Conteúdo para compreender se o conceito de letramento é compreendido e permeia as práticas dessas professoras. Na coleta dos dados utilizamos, no primeiro momento, questionários que foram respondidos por 120 participantes e, em segundo momento, entrevista com seis das professoras, utilizando como critério de escolha as que apresentavam maior e menor tempo de serviço. Para compreender se o trabalho que as professoras realizam é pautado no conceito de letramento, apoiamos-nos em Kleiman (2012), Mortatti (2004), Soares (2004; 2018). Como considerações desse recorte, identificamos que, embora o conceito de letramento não seja compreendido por todas as professoras do grupo, esse conceito parece orientar suas práticas e a necessidade de formação abordando o trabalho na perspectiva do letramento é iminente.

Palavras-chave: Letramento; Trabalho docente; Educação infantil.

Introdução

O presente trabalho busca evidenciar a concepção de letramento expressa pelas professoras no questionário e nas entrevistas realizadas para compreender (no relato de suas intervenções) se o trabalho que realizam com as crianças é pautado nesse conceito. Também nos interessa relacionar a concepção de letramento definida pelas professoras com o tempo de formação inicial.

Soares (2004, p. 96) nos dá ciência de que o letramento emergiu por conta da carência de “[...] configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico [...]”. O processo de alfabetização, por si só, não dava conta de abarcar a gama de informações produzidas e disseminadas por essa sociedade grafocêntrica na qual os sujeitos se encontravam inseridos e, na iminência de ampliar o alfabetizar, o letramento surge como que para denominar “[...] comportamentos e práticas de uso do sistema da escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas.” (Id, lb, p.97)

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

Para Kleiman (2012) a complexidade da palavra letramento não possibilitou ainda que esta fosse enquadrada no dicionário devido sua dimensão ser tão abrangente e contemplar “[...] variações dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio [...]” (KLEIMAN, 2012, p. 17). A autora destaca, também para significar a palavra letramento, a situação em que crianças, mesmo antes de serem alfabetizadas, já conhecem e utilizam estratégias orais letradas quando contam e recontam histórias ouvidas e relacionam certos fatos ouvidos na história, mesmo que ainda não conheçam a leitura e a escrita. A escola que era antes vista como o único meio promotor de práticas de letramento, sob essa nova ótica, passa a ser apenas uma das possíveis agências, um dos locais promotores de tais práticas, enquanto outras agências de letramentos situam-se na família, no grupo da vizinhança, na igreja e até mesmo na rua.

Mortatti (2004) relembra a inserção dos sujeitos em uma sociedade grafocêntrica na qual o sistema de escrita (sendo escrito ou expresso) tem papel central nas relações entre as pessoas e com o mundo. Para Mortatti (2004, p. 98): “Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas [...]”. Já que nossa sociedade é permeada pela leitura e escrita, dominar esses saberes pode significar acesso ou exclusão de certos grupos e a autora afirma que: “[...] os significados usos e funções desses saberes, assim como as formas de sua distribuição, também variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade”. (MORTATTI, 2004, p. 100).

As considerações que surgem sobre letramento e alfabetização englobam também a Educação Infantil que, atravessada pela incerteza de “recuar ou avançar” no universo da escrita, culmina em, talvez, negligenciar o que a criança “[...] já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita”. (SOARES, 2018, p. 139). Soares defende, ainda, que colocar em dúvida as oportunidades de a criança conviver com o letramento e a alfabetização nos espaços da Educação Infantil, é descartar que essa criança já chega a esses espaços tomada pela alfabetização e letramento que traz consigo de outras vivências.

Compreender os conceitos de letramento e alfabetização possibilita às professoras da Educação Infantil a visão de que estes dois processos devem ser trabalhados de forma integrada. Quando a professora de Educação Infantil conhece o conceito de letramento e de alfabetização, pode modificar e ampliar as suas práticas, e partindo da elaboração de uma receita, da leitura de uma história ou poema, expandir o repertório das crianças e as inserir no mundo letrado tornando-as cada vez mais curiosas em relação à leitura e à escrita.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma rede pública de educação de uma cidade de Santa Catarina. As professoras participantes atuam com crianças das turmas de Segundo Período (crianças de 5 anos, até 5 anos, 11 meses e 29 dias).

O presente recorte busca identificar (nos relatos das intervenções) das professoras qual a sua concepção de letramento, a fim de compreender também se essa concepção expressa pelas professoras permeiam suas práticas com as crianças.

A pesquisa apresenta características de um estudo qualitativo, uma vez que pretende compreender processos vivenciados por um grupo social (professoras das turmas de Segundo Período), a percepção de certas singularidades na fala dessas professoras, como abordam Gatti e André (2011, p. 30): “A abordagem qualitativa defende uma visão

holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

A coleta de dados foi feita em dois momentos: o primeiro momento mediante envio de questionário e o segundo momento por meio de entrevista com as professoras que se dispuseram a participar. O questionário foi respondido por 120 professoras, das quais foram selecionadas 6 para a realização de entrevistas, todas efetivas da rede. Para a escolha utilizamos como critério três que se encontram no início da carreira e três que apresentam mais tempo de serviço.

Para interpretar os dados coletados utilizamos o enfoque da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012), a fim de contextualizar as informações compartilhadas pelas professoras. Tomando os pressupostos de Franco (2012, p.12), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Já que nossa busca almeja conhecer e compreender este contexto, este espaço de onde ecoam culturas, crenças, conceitos, e ideologias, a Análise de Conteúdo é o enfoque aqui adotado, visto que, como ressalta Moraes (1999, p. 8): “[...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

As respostas para nossas indagações que permeiam as vivências das professoras de Segundo Período, as concepções que elas proferem sobre o letramento relacionadas às interações junto às crianças, nos dão a dimensão do quanto é necessário lapidar e desvendar as entrelinhas desse cenário para realmente compreender as práticas que realizam, já que é fundamental considerar que os traços de uma cultura construída socialmente e historicamente refletem na forma de expressão, ação, interação, atitudes e comportamentos.

Discussão dos dados

As questões delineadas evidenciam os dados coletados através do questionário e das entrevistas. Na questão abordada no questionário sobre se as professoras conhecem o conceito de letramento, das 128 professoras participantes, a maioria do grupo afirmou conhecer este conceito. Das cinco professoras que afirmam não o conhecer, quatro são contratadas por vínculo temporário, sendo apenas uma efetiva da rede. Todas atuam com carga horária de 40 horas, duas delas em escolas e as demais em Centros de Educação Infantil. Uma não menciona o ano da graduação, mas as outras afirmam ter concluído a graduação há menos de dez anos, sendo muito provável que o tema “letramento”, amplamente abordado por vários autores, possa ter sido discutido nos cursos de Pedagogia nos quais elas se formaram. Soares (1998) evidencia o surgimento do tema em obras de Mary Kato (1986), Leda Verdiane Tfouni (1988) e de Angela Kleiman (1995). Para a autora: “Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas [...]” (Id, lb, p. 15); mas há a possibilidade ainda de essas cinco professoras não terem tido o contato com o conceito de letramento ou de ele lhes ter passado despercebido.

A pergunta seguinte do questionário (retomada também durante a entrevista) refere-se ao entendimento das professoras sobre o conceito de letramento e nas respostas pude evidenciar que 57 professoras, utilizando a fala de algumas autoras conceituadas no tema, tentam elaborar um conceito sobre o letramento. Para 43 professoras participantes, o conceito de alfabetização e letramento se confunde: as professoras fazem atribuição à leitura e à escrita não diferenciando as especificidades de cada processo, deixando

evidente que o conceito de letramento ainda é pouco compreendido por elas. Para 11 professoras, o conceito de letramento não foi elaborado na forma de uma definição, mas sim representado através de práticas pedagógicas que envolvem a escrita. Das 120 professoras que responderam o questionário, cinco já mencionadas anteriormente afirmam não conhecer o conceito de letramento e outras quatro afirmam conhecer, mas não mencionaram sua compreensão sobre o conceito.

No panorama observado, emergem duas questões que precisam ser repensadas: a formação continuada que necessita de alargamento e intensificação para atingir a todas as professoras que atuam na Educação Infantil, pois, como refletem os dados de nossa pesquisa, algumas professoras, representando 4% das 120 participantes, afirmam não conhecer o conceito de letramento. Tal fato pode estar relacionado à contratação de professores novos ou à rotatividade do quadro de professores contratados temporariamente.

Ao realizar as entrevistas com seis participantes, todas efetivas da Rede Municipal, retomamos a questão sobre o letramento para aprofundar algumas informações. Ao questionar quando foi a primeira vez que as professoras ouviram falar em letramento, fica evidente que a Rede Municipal é considerada difusora desse conceito entre as professoras, pois apenas duas afirmam ter conhecido o conceito na faculdade, o que evidencia lacunas e abre caminhos para novas pesquisas do tema letramento na formação inicial e continuada das professoras de educação infantil.

Na entrevista, a questão sobre o que os professores entendem por trabalhar na perspectiva do letramento na educação infantil também foi abordada. Três professoras, com mais tempo de serviço na educação infantil (acima de 21 anos), concebem a ideia do trabalho realizado na educação infantil sob a perspectiva do letramento enfatizando a importância de a criança compreender onde, como e quando a escrita é utilizada. Para as professoras a criança vai percebendo a função social por detrás da leitura e da escrita quando participa de ações inseridas no centro de educação infantil ou em casa no convívio com a família.

Para três professoras, a questão não é só mostrar se trabalham na perspectiva do letramento, mas, sim, trazer à tona uma questão que as assola nesse contexto envolvendo a cobrança da “antecipação da alfabetização” na educação infantil. Muitas vezes são cobradas pelos pais e precisam justificar o trabalho na perspectiva do letramento. Não há percepção de que acelerar esse processo pode negligenciar etapas do desenvolvimento da criança e prejudicá-la futuramente. Como enfatiza Araújo (2017, p. 350): “Não se trata, portanto, nem de acelerar e antecipar o trabalho pedagógico do 1º ano para a Educação Infantil, nem de negligenciar o trabalho com a escrita e a leitura com os menores de seis anos”. O diálogo com os pais nessa trajetória é fundamental para que compreendam qual é o verdadeiro papel da Educação Infantil.

Outra questão, abordada na entrevista, buscou evidenciar se para as professoras as ideias de letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade da educação infantil, e as respostas evidenciam que para essas professoras trabalhar pautadas nas ideias de letramento não lhes causa nenhuma estranheza, mas sim um certo conforto e garantias de que as crianças realmente aprendem. Afirmam várias possibilidades de atividades, enfatizando que seguem os caminhos sob o olhar e a perspectiva do letramento.

Ainda no que tange ao letramento, no questionário perguntamos se as professoras participaram de alguma formação continuada que abordava o tema e das 120 professoras que responderam ao questionário somente 43 (36%) afirmaram ter participado de formação

continuada abordando o tema. Nesse momento retomamos a necessidade iminente de formação continuada de forma a abranger todas as professoras que atuam nas turmas de Segundo Período (sendo estas professoras efetivas ou contratadas) abordando o tema letramento, pois trabalhar um conceito sem conhecê-lo é o mesmo que tatear um caminho desconhecido na busca de assertivas.

Outro indício preocupante é que além de a formação atingir um número pequeno de professoras - 36% (43) -, apenas 35 dessas professoras afirmam no questionário que a formação contribuiu com suas práticas em sala. Já seis das professoras restantes demonstram pouca ou nenhuma satisfação com a formação, e as outras duas não mencionam se a formação contribuiu ou não com suas práticas.

Considerações Finais.

Como considerações deste recorte, destacamos que embora o conceito de letramento não seja compreendido por todas as professoras, parece, de alguma forma, orientar suas práticas. A formação continuada abordando o letramento e as possibilidades de práticas na Educação Infantil ainda são necessidades iminentes das professoras que atuam nas turmas de Segundo Período dessa rede Municipal.

É fundamental para as professoras atuantes nas turmas de Segundo Período “[...] reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento [...]” (SOARES, 2018, p. 46) , para que a criança compreenda que a escrita tem uma função, e há várias formas de utilizá-la.

Se as professoras não conhecem o conceito de alfabetização e o conceito de letramento, como trabalhar sob esta perspectiva? É preciso retomar e compreender estes conceitos para depois perceber as inúmeras possibilidades de práticas com as crianças sob a perspectiva do letramento. Como salienta Soares (2018), letramento e alfabetização são processos indissociáveis, e que tanto a criança quanto o adulto analfabeto, ao adentrar no universo da escrita, são permeados por esses dois processos de maneira simultânea. Esse é o ponto de partida para as professoras compreenderem como organizar suas práticas pedagógicas a fim de que a criança possa ampliar e conhecer as diferentes práticas sociais de leitura e escrita

Referências

- ARAÚJO, Isabela Rosária Lima de; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Contribuições de Vigotski e Bakhtin na Linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, Maceió, p. 1-14, jul./dez. 2009
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber livros, 2012.
- GATTI, Bernardete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 29-51.
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n.37, 1999, p. 7-32.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In* KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2012, p. 15-65.

SOARES. Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio. fev., 2004.**

_____. Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



TRABALHO DOCENTE JUNTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DELINEANDO TRAJETÓRIAS DE RELAÇÃO COM A ARTE E A EDUCAÇÃO¹

Fabiano Furlan (UNIVILLE)

Aliciene Fusca Machado Cordeiro (UNIVILLE)

Resumo:

Este artigo apresenta o recorte de uma dissertação de mestrado em educação vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. Os participantes foram 06 professores da educação não formal de um instituto de artes que realiza projetos de ensino das artes junto a pessoas com deficiência intelectual. A coleta de dados ocorreu mediante entrevistas semiestruturadas. A organização dos dados se deu mediante um processo de organização e sistematização fundamentado em preceitos da “Análise de Conteúdo” (FRANCO, 2003; MORAES, 1999). Como referencial teórico que sustentou a análise destacamos Vigotski (1996; 1997; 2001; 2010); Barroco (2007; 2012) e Gohn (2010; 2015). Os dados revelam que os participantes apresentam em suas histórias de vida vivências de ensinar, em momentos que antecederam sua entrada como professores de artes no instituto, tais como na adolescência e na própria vida universitária. Os dados também apontam para o fato destes participantes compreenderem que o trabalho docente junto a pessoas com deficiência intelectual deve estar alicerçado em uma noção de alargamento de tempo, rompendo deste modo, com a noção de trajetórias lineares e homogêneas do aprender.

Palavras-chave: Trabalho Docente na Arte; Educação Não Formal; Deficiência Intelectual.

Introdução

O trabalho docente constitui-se como uma prática social cujo principal objetivo é a produção direta e intencional da humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013). Esta atividade essencialmente humana se encontra no centro da produção e reprodução da sociedade vinculando-se a condições objetivas determinadas em que se realiza.

A educação enquanto atividade que produz a humanidade nos indivíduos pode ser compreendida como um processo multideterminado e imerso em uma diversidade de espaços, tempos e atores. Gohn (2015) delimita a educação como um processo que pode se realizar em três modalidades. Detalha Gohn (2015, p. 16),

[...] a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal, aquela recebida na escola, regulamentada e normatizada por leis, via um conjunto de práticas que se organizam em matérias e disciplinas; a educação informal, aquela que os

¹ Agência Financiadora: CAPES.

indivíduos assimilam pela família, pelo local onde nascem, religião que professam por meio do pertencimento a uma religião, território e classe social da família; e a educação não formal que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas anteriores.

A educação não formal se coloca como modalidade educativa complementar a educação que se desenvolve dentro dos muros da escola (educação formal), podendo ser uma importante aliada dos processos de escolarização, pois apresenta em sua composição aspectos sociais, políticos e pedagógicos que têm como direcionamento a formação de um indivíduo engajado em processos de participação social (GOHN, 2015).

Embora a educação não formal não se produza em um espaço ou instituição específica, sobressaem-se alguns espaços que com frequência são desenvolvidas propostas de educação não formal, como por exemplo as organizações não governamentais – ONGs. Macalini (2012) e Ragazzon (2018) demonstram que estas organizações acabaram assumindo um papel importante na oferta do ensino da arte no Brasil em função do escasso investimento em políticas públicas educacionais atreladas a cultura e a arte.

O educador social, maneira pela qual convencionalmente se denomina o professor que trabalha nesta modalidade de educação se apresenta como um importante protagonista no ensino da arte realizado em projetos artísticos e culturais caracterizados como educação não formal. Para Gohn (2015) a figura do professor de educação não formal ocupa importante posição,

[...] são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias.

Pode se verificar em face ao exposto que os professores que atuam no campo da educação não formal têm uma função de grande relevância nos processos de ensino/aprendizagem, sendo denominados de “agentes mediadores” (GOHN, 2015).

Ressalta-se que estas ideias preliminares utilizadas para conceituar a educação não formal e o papel do professor que trabalha nesta modalidade de ensino se fundamenta em uma importante autora da área, que embora não se situe com o fundamento teórico dos autores desta pesquisa – Teoria Histórico Cultural, apresenta importantes discussões que devem ser levadas em consideração para se analisar o trabalho do professor no ensino da arte na modalidade de educação não formal.

A seguir será explicitado o percurso metodológico com uma discussão acerca do método, procedimentos, instrumentos de coleta e análise, bem como, a teoria que fundamentou a análise dos dados.

Metodologia

Esta investigação orienta-se teoricamente pela Teoria Histórico Cultural – THC , abordagem que segundo Barroco (2012) destaca a importância da história e da realidade objetiva para explicar os fenômenos educativos.

Esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer de nº 2714. 604, de modo que, cada sujeito foi informado sobre os objetivos do estudo, e escolheu participar de modo espontâneo. Salientamos ainda que a identidade dos participantes² foi preservada a partir do uso de nomes fictícios. Os sujeitos participantes foram 06 professores de educação não formal, os quais trabalham junto a pessoas com deficiência intelectual em um instituto de artes. Com o intuito de viabilizar este processo de investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Optou-se pela entrevista semiestruturada pensando-se na necessidade do pesquisador entrar em relação com estes sujeitos, o que torna-se mais adequado a partir de um roteiro de entrevistas flexível conforme se prevê nesta proposição (MANZINI, 2003).

O tratamento dos dados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (MORAES, 1999) foi desenvolvido tendo por norte a identificação de temáticas que se manifestaram no decorrer da comunicação dos participantes. Neste sentido, palavras, ideias e argumentos que se sobressaíram na fala dos participantes foram agrupados por semelhanças e nomeados a partir de traços comuns compartilhados. Partes constituintes do material bruto, as quais não puderam ser agrupadas por semelhança, e que traziam em si características particulares ou contraditórias formaram um agrupamento específico.

Para o processo de análise dos dados, buscamos estabelecer as relações histórico-culturais do fenômeno, destacando-lhe os traços que o constituem afim de se penetrar em sua dimensão abstrata (TRIVIÑOS, 2007). Compreendendo este processo como um movimento em direção ao abstrato como uma complexificação da objetividade, que para Gramsci (1955) só existe enquanto atividade humana.

Discussão dos dados

Com o objetivo de apresentar uma melhor compreensão acerca perfil dos participantes da pesquisa, elaborou-se o Quadro 01, o qual traz um conjunto de informações referentes aos professores, tais como, idade, gênero, formação inicial e o tempo de serviço na instituição.

Quadro 01 – Caracterização dos participantes da pesquisa.

SUJEITO PARTICIPANTE	IDADE	GENERO	FORMAÇÃO INICIAL	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR NO INSITUTO
T'challa	54	Masculino	Sem formação acadêmica ¹	Professor de Teatro	Desde 2011
Natasha	38	Feminino	Terapia ocupacional	Professora de Teatro, Atriz e Terapeuta Ocupacional	Desde 2015
Matt	53	Masculino	Arquitetura	Professor de artes visuais, música e Arquieteto	Desde 2017
Frank	39	Masculino	Sem formação acadêmica	Produtor Musical	2015-2017

² A caracterização dos participantes será apresentada na discussão dos dados.

Diana	54	Feminino	Direito	Professora de Dança	Desde 2011
Wanda	36	Feminino	Comunicação com a internet	Professora de Teatro	Desde 2017

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio pesquisador, com base nos dados coletados.

O quadro acima revela uma composição de professores equitativa do ponto de vista de gênero e uma média de idade de aproximadamente 45 anos. Constata-se ainda que a totalidade dos participantes da pesquisa não apresenta formação inicial na área de educação e a maior parte destes professores trabalha menos de 05 anos no local pesquisado. Outro aspecto que embora não esteja presente no quadro 01 e que merece destaque inicial é o fato destes professores³ além de ensinarem arte, assumirem funções administrativas na ONG que abriga o projeto, no qual se inserem suas atividades de ensino.

No que se refere as falas dos participantes decorrentes das entrevistas foi possível identificar pontos convergentes com relação as trajetórias de alguns destes sujeitos na relação com o processo de ensinar. Uma destas confluências que perpassaram as falas de 04 dos 06 participantes foi o fato destes terem iniciado desde muito cedo vivências como professores, as quais se revelaram importantes para a compreensão da condição atual destes como professores de educação não formal. Relata Matt:

[...] desde muito jovem já percebi que gostaria de ser professor, apesar de não ter exercido a prática da docência durante boa parte da minha vida por conta da arquitetura. Muito jovem comecei a dar aula de música para meus amigos, eu sabia violão e meus amigos queriam aprender, então comecei a dar aula para os meus amigos para poder compartilhar o conhecimento. Uma coisa que sempre foi clara para mim é que o conhecimento precisa ser compartilhado.

Este participante deixa evidente o quanto este lugar de compartilhar conhecimento a partir de um engajamento no ato de ensinar revelou-se de maneira muito clara em sua vida. Esta consciência em relação ao trabalho como professor responder as suas necessidades e motivações vai se expressando de modo concreto ao longo de sua vida, quando este acaba assumindo lugar de monitor na graduação, posteriormente professor de ensino técnico e de ensino superior. Matt ainda inicia um processo de formação acadêmica em um curso de mestrado, mas se vê forçado a interromper por conta de problemas de saúde. Será após esta interrupção, que o lugar de professor de arte na educação não formal demonstrará o quanto suas necessidades de compartilhar conhecimento ainda ecoam em sua vida. Relata Matt:

[...] durante a graduação fui monitor da cadeira de metrologia visual, de cores de pintura. Depois eu me formei e fui militar⁴ na arquitetura, e militei somente como arquiteto. Daí com experiência, a maior como profissional,

³ Durante o processo de coleta de dados o participante Frank estava de saída do instituto de artes, mas mesmo assim, escolheu conceder entrevista e falar sobre sua experiência como professor na instituição.

⁴ Sentido do verbo “militar” para o participante de acordo com suas próprias palavras: “Militando no sentido de trabalhar mesmo, trabalhei uma boa parte com arquitetura e eventos. Durante 10 anos coordenei projetos, quando eu digo militância não no sentido de militância política, mais profissional.”.

comecei dar aula em curso técnico, em faculdade. Mas por conta de um problema de saúde mais complicado acabei saindo, tive que abortar alguns processos da minha vida. Daí retomei esse caminho na docência através desse trabalho do Arte para todos, que foi uma forma que eu encontrei de fazer uma coisa para as pessoas e para mim também. Estar lecionando e em contato com a arte é muito importante.

Esta relevância da arte e da educação circunscrita a necessidades conscientes também se mostrou presente nas falas de Diana quando afirma ter deixado “[...] guardadinha ali no cantinho” a paixão pela dança. Diana resgata sua carreira na dança após sua formação em Direito de modo concomitante a “recuperação” que faz também do processo de ensinar, o qual já tinha se manifestado em sua adolescência quando a participante conjugou arte e educação ensinando balé clássico para crianças.

Esta junção entre sua paixão pela dança e o trabalho como professora continua a se fazer presente na sua vida a partir do trabalho como professora de dança no Projeto Arte Para Todos e em uma escola onde leciona dança criativa para todas as idades.

A participante Natasha relata ter tido sua primeira experiência como professora logo aos 18 anos de idade por meio do teatro. O que chama atenção nesta participante, é que sua inserção como professora ocorre através de uma substituição do professor T’Challa, o qual teve de se afastar das aulas devido a problemas de saúde. Natasha não manifesta como Matt e Diana o tom enfático do trabalho como professora de educação não formal assumir uma necessidade ou motivação pessoal. Agrega-se a isto, seu papel como professora se dividir junto a outros trabalhos:

Aqui sou professora de teatro, sou atriz dos grupos e sou TO das turmas nas oficinas. E assim, como a gente trabalha numa gestão compartilhada, a gente acaba fazendo serviços administrativos, eu sou presidente do IMPAR atualmente. A gente acaba fazendo isso, mas por conta da nossa gestão que é compartilhada, fora aqui do impar tenho outro vínculo empregatício, eu trabalho numa clínica de dependência química para adolescentes que estão cumprindo pena socioeducativa. Lá eu também trabalho com grupos, acabo sendo terapeuta ocupacional, mas uso a arte como recurso terapêutico, que é a minha área de atuação mais forte né.

Ao se referir a esta divisão de papéis Natasha coloca em destaque sua ligação com a arte. Dentre as funções administrativas, sua profissão como terapeuta ocupacional e presidente do instituto, é a arte que se coloca de modo mais potente. Esta potência da arte na vida de Natasha se manifesta na sua graduação em Terapia Ocupacional, momento em que trava uma luta para inserir a temática da arte em seu trabalho de conclusão de curso, em uma área segunda ela marcada pela forte presença de perspectivas biológicas.

O que demonstrou dar sustentação para Natasha neste processo de luta pela arte em sua vida revelou-se como um sentido de experimentação em um primeiro momento, e posteriormente trouxe a mostra uma compreensão da arte como lugar de salvação a partir do encontro das diferenças:

[...] arte salva, porque elas nos coloca junto com as diferenças, por isso a arte é uma tábua, porque ela faz com que a gente lembre que todo mundo consegue fazer tudo. Porque não existe certo ou errado, eu não acredito, é algo pessoal, não acredito na arte estética, nessa arte que está num lugar: arte mais arte e arte menos arte.

As palavras de Natasha remetem às considerações feitas por Vigotski (2010) quando discute as relações existentes entre a arte e a vida. Embora a arte tenha como fonte elementar a vida material e histórica dos seres humanos, esta enquanto uma das mais elevadas objetivações humanas se coloca acima da vida, quando permite ao indivíduo a possibilidade de se emancipar de emoções não expressas socialmente. Esta socialização dos afetos constitui aquilo Vigotski denomina de vivência estética.

Um ensino da arte calcado nas vivências estéticas, principalmente quando se pensa em pessoas com deficiência intelectual aponta para um horizonte, o qual pode muitas vezes ser completamente novo para pessoas nesta condição. Haja vista que estas pessoas são geralmente colocadas em uma posição de incapazes de pensar, agir e deliberar, o que acaba trazendo como consequência a privação de oportunidades acadêmicas e sociais (DIAS e OLIVEIRA, 2013).

Esta posição em que as pessoas com deficiência intelectual são colocadas produz o que Vygotski (1997, p. 144) denominou de “defeito secundário”, o qual gera no indivíduo o que foi conceituado como sentimento de inferioridade. A relação entre estes dois conceitos da nova defectologia proposta nas décadas iniciais do século XX é explicada da seguinte maneira por Vygotski (1997, p. 18),

[...] el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social.⁵

Vigotski chama atenção para o fato de que não se trata da deficiência em sua condição primária, ou seja, seu aspecto orgânico, mas sua realização social, visto que a pessoa sente as dificuldades que derivam de sua tentativa de participar da vida social, a qual torna-se dificultada pela própria organização da sociedade (VYGOTSKI, 1997). O que adquire importância nesta discussão sobre o sentimento de inferioridade, é o fato de Vygotski (1997) colocar o sentimento de inferioridade como uma força da personalidade que pode se converter em força motriz no processo de compensação dos aspectos secundários do defeito.

Neste caso, cabe se fazer uma articulação entre a arte como técnica social do sentimento, e o sentimento de inferioridade como alavanca da compensação. Esta articulação torna-se possível ao se trazer para o centro do debate as relações entre a vida e a arte. Compreendendo a vida como um processo de relação entre os homens, a qual se forja em uma realidade histórica.

Ao discutir a natureza da arte Vigotski (1999, p. 307) enfatiza

⁵ Tradução livre: “[...] a criança não sente sua deficiência. Ela percebe as dificuldades que derivam dela. A consequência direta do defeito é o declínio da posição social da criança. O defeito é percebido como um desvio social. Todos os vínculos com as pessoas são reestruturados, todos os momentos que determinam o lugar dela como homem no meio social, seu papel e destino como partícipe da vida, todas as funções da existência social”.

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Se destaca nessa citação a arte como possibilidade de elaboração de sentimentos. Elaboração esta que consiste naquilo que Vigotski (1999; 2010) denomina como catarse, um processo de transformação de sentimentos em seus opostos. No caso do sentimento de inferioridade citado anteriormente como uma possibilidade de alavancar a compensação social do defeito (VYGOTSKI, 1997), pode-se de certo modo analisar a fala de Natasha, a qual traz a arte como algo que “salva”, como possibilidade da pessoa com deficiência intelectual encontrar nas vivências estéticas a superação de dificuldades muitas vezes sentidas nos diferentes espaços da vida social destas pessoas.

De modo geral foi possível constatar nas falas dos participantes o ingresso no processo de relação com o ato de compartilhar conhecimento em períodos que antecederam o trabalho como professores de arte no instituto. As diferentes falas que emergiram das entrevistas sinalizaram o quanto o envolvimento com a arte e a educação foram se revelando como aspectos constitutivos destes indivíduos. A inserção destes diferentes sujeitos históricos no ensino da arte na modalidade de educação não formal parece ser resultado de um processo, expresso em diferentes trajetórias.

Embora se manifestem estas regularidades no que se refere a sentidos e significados positivos em relação ao trabalho como professor da educação não formal. A fala de Frank manifesta como um contraponto quando afirma ter se inserido no instituto e trabalhado como professor de música ao longo de sua vida especificamente por questões financeiras. Este participante coloca de modo claro seu desejo em não seguir como professor, tanto que sua entrevista ocorre quando estava em processo de desligamento da instituição.

A discussão destas trajetórias de relação com a arte e a educação dos participantes da pesquisa colocam como necessária uma explicitação daquilo que constitui o trabalho do professor na educação não formal. Gohn (2010) ao abordar este processo declara que o trabalho do educador da educação não formal tem como eixo central a construção de espaços de cidadania, os quais se desenvolvem sob o diálogo com setores isolados ou excluídos de uma vida cidadã.

Esta proposta não deve ser compreendida como substitutiva da educação formal, mas como um processo complementar e dotado de especificidades que lhe são próprias. Neste sentido, o trabalho do professor na educação não formal visa formar o indivíduo para a cidadania (GOHN, 2015). Sendo a arte uma possibilidade da construção de projetos emancipatórios que possam antecipar o futuro, o qual se expressa nos desejos, anseios e expectativas dos sujeitos que se confrontam com situações do presente.

Pensar o trabalho do professor da educação não formal como um instrumento de promoção da cidadania remete a discussão realizada por Vigotski (2010) quando este admite que só que aquele que tem veia criativa na vida pode ter a pretensão de trabalhar como professor. Assim, é no próprio trabalho de ensinar, que o professor liga a educação a vida e transforma a própria educação como criação da vida. Vigotski (2010, p. 462), coloca ainda o fato de que “[...] a vida só se tornará criação quando libertar-se

definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida”.

As palavras de Vigotski parecem entrelaçar o que seria uma relação entre educação formal e educação não formal. Levando em conta o aspecto sociopolítico da educação não formal, esta pode cumprir a função de contribuir para o combate a formas sociais que mutilam e deformam a vida a partir de intervenções docentes que possibilitem as pessoas se constituírem como cidadãs, como sujeitos históricos engajados na construção de espaços geradores de vida.

Considerações Finais

Buscando delinear as trajetórias de relação com a arte e a educação de professores da educação não formal chegamos a algumas considerações importantes acerca do trabalho docente no ensino da arte junto a pessoas com deficiência intelectual.

Inicialmente constatamos o fato de alguns participantes iniciarem desde muito cedo vivências como professores, as quais demonstraram adquirir importância para sua inserção na educação não formal. Emergiram falas que sinalizaram o trabalho docente e a ligação com a arte como aspecto de relevância para a vida destes participantes. Evidenciou-se ainda que os participantes além de trabalharem com o ensino da arte no instituto, acabam realizando também funções administrativas relacionadas a gestão do instituto pesquisado. Além disso, cabe ressaltar que estes professores realizam ainda atividades profissionais em outros espaços de trabalho

Questão que permeou as falas de diversos participantes refere-se à necessidade do trabalho docente com pessoas com deficiência intelectual fundamentar-se em uma noção de “alargamento do tempo” conforme uma das próprias participantes colocou. Importante se destacar a respeito dessa questão como os professores desta pesquisa compreendem o processo de aprendizagem a partir de diferentes ritmos, indo-se além de uma noção muito comum de trajetórias lineares de aprendizagem.

Destacamos ainda o fato de uma das participantes conceber os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de modo articulado, compreendendo o trabalho do professor como capaz de provocar mudanças no desenvolvimento do aluno. Agregase a esta perspectiva positiva do trabalho do professor, a potência da arte na construção de vivências promotoras de desenvolvimento. No caso das pessoas com deficiência intelectual, em uma sociedade organizada para um tipo ideal humano, a arte pode servir como um instrumento que oportuniza vivências diferenciadas, haja vista que a estas pessoas é muitas vezes negado participar da vida escolar e acadêmica. A arte em um espaço de educação não formal pode se colocar como uma via de acesso a cultura em prol da promoção do desenvolvimento humano independente das diferenças que as pessoas tragam em sua constituição.

Referências

BARROCO, Sônia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia. In: BARROCO, Sônia Mari *et al.* **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed., Esp**, Marília, v. 19, n. 02, p. 169-182, Abr-jun., 2013.

GOHN, Maria da Glória. Cenário geral: educação não formal – o que é e como se localiza no campo da cultura In: GOHN, Maria da Glória (Org.) **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1955.

MACALINI, Edson Rodrigues. O ensino de artes nas ONGs: fatores históricos que implementaram as parcerias entre o setor público e privado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis-SC, v. 06, n. 02, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina *et al.* (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. P. 11-25.

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

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VIGOTSKI, LEV. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia da arte**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras Escogidas Tomo V**. Trad. Júlío Guillermo Blanck. 1ª ed. Madrid: Visor, 1997.



O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA VOZ DOS PROFESSORES DE UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE

Cremilda Martins Fuerst (UNIVILLE)

Rosana Mara Koerner (UNIVILLE)

Resumo:

A pesquisa que aqui se apresenta tem como objetivo verificar as percepções quanto à importância da formação inicial e continuada dos professores de Língua Inglesa (LI) de um município de pequeno porte do norte de Santa Catarina, bem como essa se reflete nas suas práticas pedagógicas. Como instrumento de coleta de dados, a pesquisa contou com um questionário que foi respondido por 13 professores e com uma entrevista semiestruturada, da qual participaram 4 desses profissionais. Como metodologia de análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, referenciada em Bardin (1977) e Franco (2005). Na condição de professor em formação, há um conjunto de saberes a serem adquiridos, como apontado por Tardif (2011). Para além dos saberes próprios de cada área, há um aspecto que faz parte das representações sociais que, de acordo com Kleiman (2006), pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos sobre pessoas, ideias, objetos, e que acaba por influenciar seus comportamentos e relações com outras pessoas, ideias e objetos.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação docente; Professores de língua inglesa.

Introdução:

Rubem Alves (1999) escrevia em suas crônicas que "Dores de coisas se resolvem tecnicamente, cientificamente. A dor fica diferente quando a dor que você tem é uma dor de ideia. Dor de ideia dói muito."

Aqui serão trazidos dados relacionados à formação inicial e continuada dos professores de Língua Inglesa de um município de pequeno porte do Norte de Santa Catarina, com o objetivo de verificar as percepções dos professores acerca destas formações.

A pesquisa que aqui se apresenta pode ser classificada como descritiva. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas levando-se em conta que "toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa" (TRIVIÑOS, 1987, p. 118), temos que o presente estudo apresenta características de um estudo quantitativo porque pretende fazer uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados. Contudo, também apresenta características de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, pretende-se a compreensão dos processos vividos pelos docentes.

Dessa forma, o conteúdo desse trabalho foi organizado da seguinte maneira. No primeiro momento, de modo a apresentar o percurso metodológico no qual se esclarece como transcorreu a pesquisa, como foram determinados os seus instrumentos, e ainda o perfil dos seus participantes. Para isso, contamos com os estudos de alguns teóricos, como Hubermann (1992) e Triviños (1987).

Em seguida, abordaremos as percepções dos professores de LI de um município de pequeno porte acerca da sua formação continuada. Desta forma, nos apoiamos nos estudos de Tardif e Lessard (2005), Nóvoa (2000) e Carvalho (1999).

As experiências diárias mostram que ensinar Língua Inglesa (LI) requer, por parte dos professores, não só conhecimento específico, requer estratégias diversificadas de ensino e adequação didática como forma de suprir as necessidades dos alunos. Além disso, torna-se imprescindível o estímulo constante dos alunos como forma de despertar nestes o interesse e o reconhecimento de que é de suma importância adquirir conhecimento sobre essa língua, não só no âmbito profissional, mas também pessoal.

No contexto da educação, o PCN (1998, p.37) especifica que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

Na concepção de Veiga (2006), o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com intuito de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Sendo assim, precisa constantemente aperfeiçoar suas técnicas, seus métodos e suas metodologias de forma a suprir as necessidades dos alunos as quais se modificam diariamente.

Para Nóvoa (1995, p. 18):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Os estudos de Nóvoa (2010, p. 23) ainda consideram a necessidade da aprendizagem continuada, mas enfatizam que isso não deve ser uma obrigação, advertindo para o consumismo de cursos que: “[...] caracteriza o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo [...]”. Essas redes seriam de trocas de experiências e estudos embasando as práticas de formação e as ações profissionais.

Segundo Nóvoa (2000), todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos de formação continuada do educador, assim como também existem normativas específicas sobre a formação de professores, como no artigo 67, incisos II e V, no parágrafo 1º da LDB: Art. 67, onde se lê que sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] 53 II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] IV - progressão

funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; [...] § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. [...] (Brasil, 1996, p.32)

Metodologia:

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, desenvolvemos um estudo qualitativo. Minayo (2001, p.22), diz que:

... a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, o sujeito da pesquisa deve ser analisado como um todo, não excluindo sua formação, realidade social e familiar, pois todas estas o constituem como profissional e influenciam no seu pensamento quanto a questões que perpassam suas práticas. Sendo assim, não existe neutralidade na análise dos dados, pois não é uma pesquisa estatística, mas que abrange a compreensão de cada um e como ela influencia o trabalho do professor de língua inglesa.

Os dados utilizados nesta pesquisa foram gerados através de um questionário baseado em perguntas abertas com o objetivo de conhecer melhor a realidade de cada participante da pesquisa.

Os questionários foram enviados aos professores de Língua Inglesa da cidade em questão acompanhados de uma carta explicando o propósito, destacando a importância da participação na referida pesquisa e enfatizando que todos os procedimentos de confiabilidade e privacidade aos participantes estavam sendo adotados. Treze professores responderam ao questionário, que trabalham em 15 escolas (há professores que trabalham em mais de uma escola).

Os questionários tinham como intenção levantar dados de modo a conhecer, entre outros aspectos, as percepções dos profissionais de LI quanto à importância da formação inicial e continuada, bem como, como essas se refletem em suas práticas pedagógicas diárias. Dos 13 professores que responderam ao questionário, 4 também participaram da entrevista, sendo que 1 entrevistado é efetivo há 10 anos, 2 entrevistados são efetivos há 12 anos e 1 entrevistado é efetivo há 14 anos. Todos se enquadram conforme Hubermann (1992), na mesma fase “Pôr-se em Questão ou Questionamento (7-25 anos). Esses profissionais que participaram da entrevista são todos do sexo feminino, e por essa razão passaram a ser tratados como “as participantes” e serão identificadas, no decorrer da apresentação dos resultados, com nomes fictícios de Denise, Eloisa, Fernanda e Gabriela, os quais foram escolhidos pela autora.

Os dados foram analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo, que se constitui em modalidade de interpretação de texto que possibilita que enfatiza a importância de se levar em consideração, não só os dados explícitos como também os implícitos, pois toda e qualquer manifestação pode se transformar em dados.

O município foco desta pesquisa, é um dos municípios do estado de Santa Catarina que passaram a oferecer o ensino da língua inglesa para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I a partir do ano de 2003. Apesar disso, essa oferta sofre alteração

de governo para governo, sendo que em alguns o ensino da LI começa no Berçário e em outros somente na Pré-escola.

Quando começou a ser ofertado o ensino da LI, essas aulas eram ministradas pelos professores de sala, formados no antigo magistério (os com mais tempo de trabalho, correspondendo ao Ensino Médio) ou em Pedagogia. Esses professores recebiam capacitação periódica de uma empresa de Curitiba – PR, para tornarem-se aptos a também lecionarem essa disciplina.

A partir do ano de 2002 começaram a ser contratados professores formados em Letras com habilitação em Língua Inglesa e esses passaram a dar aula nos três níveis como acontece até hoje.

Portanto, para este artigo, serão considerados somente os dados que se referem ao que os professores dizem sobre formação, envolvendo o ensino de Língua Inglesa.

Formação inicial e continuada dos Professores de LI

Todas as participantes da entrevista são formadas em Letras Português Inglês na mesma instituição, bem como todas têm especialização na área da licenciatura. Porém, quando na entrevista foram questionadas sobre se os conhecimentos usados no planejamento e nas práticas usadas em suas aulas vinham da formação inicial, foram obtidas as seguintes respostas:

Eloisa disse *“Com certeza, 90% é experiência em sala de aula. A formação, ela, claro, ensina muita coisa, né, a gente vem meio despreparada, mas o que o aluno precisa, o que você pode trabalhar, o que você não pode, você realmente vê com a prática.”*

A professora Fernanda respondeu a esta pergunta e ainda complementou

Pela prática. Com certeza pela prática porque, na faculdade, a gente só tem a teoria, né, e, assim, nem é toda a teoria ainda que a gente necessita. Então é lá na sala de aula que a gente vai ter a prática, né, e buscar sempre... porque se você for trabalhar a vida toda da mesma maneira, você não vai ter os mesmos resultados, né, os resultados positivos sempre porque a clientela muda. De 12 anos atrás, quando eu me efetivei, pra hoje, com certeza os de hoje, eles estão muito antenados e você tem que tá à frente deles e buscando pra trazer, pra que seja curioso pra eles porque senão não chama a atenção, né?

Já a professora Gabriela divide sua resposta entre a formação inicial e a continuada e diz: *Alguma coisa ainda trago da minha formação acadêmica, mas muita coisa eu trago da minha experiência, do que eu já fiz e não deu certo, do que eu fiz e deu certo. Daí, assim, eu vou montando as minhas aulas.*

O que essas professoras relatam vem sendo difundido por Tardif e Lessard (2005) quando estes afirmam que se aprende o ofício de ensinar, ensinando.

Segundo Nóvoa (2000), todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos de formação continuada do educador, mas as professoras entrevistadas declaram que não recebem formação continuada nem em serviço nem fora dele - há anos - e que quando sentem alguma dificuldade e ou necessidade, procuram por conta própria saná-los. Além disso, quando há formação, não é específica na área de atuação.

Quanto a isso, Denise declara que: *Olha, ultimamente, não tem muitas formações não. Da área específica, não, mas as formações que eu faço são todas pela internet, tá? São cursos online, né, mas assim, o município, específico na área, não.*

A professora Eloisa fala que:

Formação continuada é importante, só que tem que ser cada um por si, né? Porque não temos nenhuma disponibilidade de cursos, assim, pra professores. Não temos faz muitos...[...] É. Pra área, faz muitos anos que não temos. Eu sempre, né, quando eu posso ali, quando eu tenho condições, eu sempre procuro ir atrás e fazer um curso ou... nem que seja um curso curtinho, né, mas eu sempre procuro fazer e acho importante sim. Não podemos parar, né? Fiz. Fiz um curso em escola de idioma e fiz um curso fora também, um curso curtinho, né, fora do país. Um curso de aperfeiçoamento que eu acho que... apesar de ser curto, né, eu acho que valeu até pelo curso que eu fiz aqui porque foi 100% imersão, né?

A professora Fernanda também relata que: *Específico, em inglês, não, mas eu já fiz o curso de inglês particular, né, em escola de idiomas, mas assim, que a rede municipal ofereça, não temos. [...] Então quando muda, né, a gestão, acaba mudando as pessoas que organizam. Então não teve mais, específico assim.*

E ainda sobre este assunto a professora Gabriela fala que: *Pela rede municipal, a gente não tem cursos de formações continuadas já faz um tempo. E quando eu preciso de algum curso, eu corro atrás, eu faço por conta própria daí.*

Analisando o que disseram as entrevistadas, verificamos o quanto a formação continuada faz falta, tanto que estas, não a tendo através da instituição em que trabalham, procuram e fazem por conta própria, de forma a manterem-se atualizadas e isso fica claro nas suas falas.

A professora Fernanda, como já mencionado anteriormente, enfatiza que

*[...] eles estão muito antenados e **você tem que tá à frente deles e buscando pra trazer, pra que seja curioso pra eles porque senão não chama a atenção, né?***” (grifo da autora). *[...] eu já fiz o curso de inglês particular, né, em escola de idiomas [...]*

Assim como Fernanda, a professora Denise também fala que as formações que faz são todas pela internet, o que indica a sua busca pela a formação continuada.

Já professora Eloisa enfatiza que a formação continuada é importante, porém tem que ser feita por si. Ela disse que sempre que pode, que tem condições vai atrás e faz cursos, pois acha importante, acredita não ser possível parar, sendo um curso em escola de idioma e um outro curto, mas fora do país.

Ainda sobre isso a professora Gabriela também fala que quando sente necessidade, corre atrás e faz por conta.

Todas a participantes sentem por não terem formação continuada oferecida pela instituição em que trabalham, mas não deixam de buscá-la e fazê-la, mesmo quando precisam investir, inclusive financeiramente, de forma particular.

Carvalho (1999) declara que formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se

vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

Sendo assim, percebe-se que os participantes da pesquisa demonstram interesse e força de vontade em manter-se atualizados de forma a fazer acontecer o aprendizado da LI no município em estudo.

Considerações Finais

A busca por conhecer os profissionais que estão ensinando a LI no município se mostrou de grande valia já que apresentou uma realidade que perpassa os limites do município em estudo quando o tema é a formação inicial e continuada.

Além disso, percebe-se que estes profissionais reconhecem a importância da formação continuada e lamentam que esta não seja oferecida de maneira regular pelo município, pois sabe-se que essa oferta é extremamente importante para o aprimoramento e o bom desempenho docente.

Referências:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRASIL – Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira,1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto:Porto, 2000. p.31-61

MINAYO, M.C. de S. "Fase de trabalho de campo". In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1992. Pp. 105-196.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: **Vida de professores**. António Nóvoa (org.). Portugal: Porto, 2000

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



HISTÓRIA DOCUMENTADA E VIVIDA DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERTATIVIDADE (TDAH): O QUE DIZEM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS¹

Geisa Simone Hille (UNIVILLE)

Aliciene Fusca Machado Cordeiro (UNIVILLE)

Resumo:

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo analisar, dentro de um contexto histórico, a história documentada e vivida do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) nas políticas públicas educacionais de Santa Catarina, bem como, a compreensão deste pelos gestores educacionais. A produção dessa pesquisa enfoca, neste momento inicial a análise documental, especialmente das leis federais e estaduais (SC). Espera-se que o resultado desta pesquisa contribua para o processo de investigação científica em educação bem como seu desenvolvimento histórico, trazendo consigo a oportunidade de reflexão acerca da maneira que o diagnóstico de TDAH vem sendo percebido e utilizado no âmbito educacional e conseqüentemente, a possibilidade de traçar novos rumos e a superação dos desafios junto àqueles responsáveis pelos processos de ensino/aprendizagem que envolvam os estudantes diagnosticados com esse transtorno.

Palavras Chave: Educação Especial; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Políticas Públicas.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo a análise, dentro de um contexto histórico, da trajetória e a inserção do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) nas políticas públicas educacionais de Santa Catarina, bem como, a compreensão deste pelos gestores educacionais. O balanço de produção mostra que este é um tema silenciado e ainda pouco estudado, dentro do enfoque abordado. Assim, entende-se como fundamental aprofundar as discussões teóricas e empíricas envolvendo o tema da pesquisa.

Esta pesquisa, que está em desenvolvimento, utiliza referencial teórico extraído do balanço das produções e levantamento do referencial documental e bibliográfico, que será apresentado como um recorte inicial neste trabalho.

Com relação a Educação Especial, o Estado de Santa Catarina, através da Fundação Catarinense de Educação Especial criou em 2006, a “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”, preconizando a não discriminação de nenhuma natureza, a garantia de direitos e a inclusão escolar, independentemente das peculiaridades especiais e, foi neste momento histórico, que o TDAH foi inserido na política.

Primeiramente, é necessário compreender o que se entende por TDAH, Signor e Santana (2016) observam que existem duas principais tendências teórico-metodológicas

¹ Agência Financiadora: Pesquisador Bolsista Programa Institucional de Bolsa de Pós-Graduação – PIBPG.

que tentam explicar o TDAH. A primeira agrega pesquisadores que seguem a linha do positivismo, que acreditam no determinismo orgânico, como por exemplo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), que entende como “[...] um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. Na segunda tendência teórico-metodológica,

[...]encontram-se pesquisadores que concebem os Transtornos Funcionais Específicos como decorrentes de um processo da medicalização da educação, isto é, de redução de questões de cunho social, educacional, político, linguístico, pedagógico e afetivo a aspectos de ordem biológica. (SIGNOR, BERBERIAN, SANTANA, 2017, p. 745).

Portanto, existem controvérsias na definição e encaminhamentos relacionados ao TDAH. Para Freitas (2013), é “necessário e urgente olhar com preocupação para os rumos que vão sendo inferidos nos últimos anos com relação aos diagnósticos e sobre os propósitos da medicação”. Para ratificar, pesquisas apontam que em dez anos, a importação e a produção de metilfenidato, conhecido como Ritalina, cresceu 373% no País e conseqüentemente, a fácil disponibilidade do medicamento no mercado nacional impulsionou um aumento de 775% no consumo da droga, dados estes fornecidos através de pesquisa realizada pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Outra discussão referente ao aumento preocupante da utilização da medicação para o TDAH, que vem tomando visibilidade intensa e sendo motivo de discussões e de pesquisas, segundo Freitas (2013), é o processo de medicalização da vida. Para Angellucci e Sousa (2010 p. 9), a medicalização é “o processo de conferir uma aparência de problema de saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social”. Quanto a medicalização da educação, Signor e Santana (2016) definem que é uma forma de transformar as questões que estão nela inseridas como os aspectos sociais, educacionais, políticos etc. em problemas de ordem da saúde.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal Brasileira, o direito a educação passou a ter maior ênfase com a redação do artigo 205 que afirma “[...] a educação como direito de todos, dever do Estado e da Família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” Desde então, houve uma série de documentos legais que foram elaborados para definir questões das políticas educacionais do país, dos estados e dos municípios, possibilitando um aumento de vagas disponíveis nas áreas de educação público e privada e conseqüentemente de estudantes, porém:

[...] ao que parece, as instituições educacionais não estão preparadas para acolher a diversidade de alunos com perfis completamente diferentes do esperado, ou seja, do “aluno ideal” – interessado, atento, que gosta de ler e de aprender as matérias didáticas. Excluídos socialmente, os alunos que se diferenciam da homogeneidade almejada são, muitas vezes, diagnosticados com transtornos funcionais específicos. Ao receber esse diagnóstico, a família tenta receber atenção especial, algo que possa de alguma maneira promover a inclusão do aluno que já foi, de certa forma, excluído por meio da *medicalização*”. (SIGNOS e SANTANA 2016 p. 1535).

Com relação a educação especial, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Educação Básica – CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, define em seu artigo V, que rege as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quais são os tipos de necessidades especiais, porém o TDAH não foi incluído. Entretanto no estado de Santa Catarina, através da Resolução n. 112 de 2006, que fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Educação de Santa Catarina, em seu artigo 2º diz que:

Art. 2º As pessoas de que trata esta Resolução são aquelas diagnosticadas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

[...]

§ 2º. A pessoa com condutas típicas é aquela que apresenta manifestações típicas dos seguintes quadros, de maneira isolada ou combinada:

I. Transtorno hipercinético ou do déficit de atenção por hiperatividade/impulsividade se caracteriza pela combinação de comportamento hiperativo com desatenção marcante.

Neste sentido, o estado de Santa Catarina, ao inserir em suas políticas públicas de educação especial o TDAH, criou a possibilidade dos estudantes que são diagnosticados com este transtorno adquirirem o direito de receber um atendimento especial, sendo este um dos principais motivos que se optou em realizar esta pesquisa.

Metodologia

Segundo Chizzotti (1995, *apud* Piana 2009), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive o próprio homem”. Assim, a pesquisa científica somente existe e é realizada através da aplicação prática de um conjunto de processos metódicos de investigação utilizados por um pesquisador para o desenvolvimento de um estudo.

A presente pesquisa, terá como alicerce teórico/metodológico o materialismo histórico e dialético, cujo um dos aspectos principais objetivos é analisar, interpretar e conceber os fenômenos da vida em sociedade e sua evolução histórica, culminando com a conscientização do indivíduo enquanto ser humano e respectivamente seu desenvolvimento em sociedade. (TRIVIÑUS, 2007). „,Portanto, a abordagem metodológica escolhida para pesquisar a inserção do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas políticas públicas da Educação Especial, na rede pública estadual no estado de Santa Catarina foi a pesquisa qualitativa.

Yin (2016) relata que diferente de outros métodos das ciências sociais, praticamente todo acontecimento da vida real pode ser objeto de estudo, considerando inclusive que a pesquisa qualitativa é um campo que possui vários aspectos de investigação, sendo marcado por diferentes orientações e metodologias.

Para corroborar com tal entendimento, Yin (2016), traz as cinco principais a cinco características da pesquisa qualitativa:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;

3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e;
5. esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte.

Neste sentido, para alcançar o objetivo desta pesquisa, serão utilizadas duas técnicas de coleta de dados: pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

Entende-se como pesquisa documental:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2017 p. 2056).

Os documentos que serão estudados e analisados serão as legislações pertinentes as políticas públicas educacionais do estado de Santa Catarina.

A entrevista semiestruturada para Triviños (2007) tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Manzini (2003) esclarece que esses questionamentos são realizados através de um roteiro com perguntas previamente estabelecidas auxiliando para que os objetivos pretendidos com a entrevista sejam alcançados. As questões pré-definidas em roteiro servem para conduzir a entrevista e não obedecem necessariamente a uma ordem e não ditam a forma como a entrevista será conduzida, podendo ocorrer novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados.

Triviños (2007) complementa que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Os participantes da entrevista semiestruturada serão dois gestores responsáveis pela política educacional do estado de Santa Catarina. sendo eles: Coordenadora da Educacional Especial da Secretaria de Estado e Educação e Supervisor de Atividades Educacionais Extensivas da Federação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

Com relação a análise de dados desta pesquisa, esta terá como base norteadora a metodologia de Análise de Conteúdo.

Para Severino (2017), a análise de dados é uma metodologia de tratamento e análise de informações que compõem um documento como um todo, utilizada para interpretar, descrever e analisar as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, sempre procurando ver o que está por detrás das palavras.

Franco (2012) narra que o ponto de partida para a análise de conteúdo é a mensagem, sendo que esta se desdobra em várias formas, podendo ser verbal (escrita ou oral), gestual, silenciosa, documental ou provocada diretamente.

Os diferentes modos como o sujeito se inscrevem no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais que está lidando quando fala ou escreve. (VARLOTTA, 2002 *apud* FRANCO 2012).

No momento em que o pesquisador entrar em contato com a mensagem emitida pelo entrevistado será dado início a etapa de pré-análise, que Franco (2012) conceitua como a fase de organização propriamente dita, que irá refletir os primeiros contatos do pesquisador com os dados obtidos e a busca do mesmo pela sistematização preliminar do plano de análise.

Com relação a análise dos dados, Silva e Fossá (2015), apresentam um roteiro para a análise após a coleta do material:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
- 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);
- 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais – intermediárias – finais);
- 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Após a formação das categorias de análise, os dados serão entrelaçados à teoria histórico-cultural e amparado em autores cujo campo de discussão seja a Educação Especial.

Considerações Finais

No presente estudo, será abordado apenas os educandos diagnosticados com TDAH, sendo este, incluído na “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” como Transtorno Hipercinético ou do Déficit de Atenção com Hiperatividade/Impulsividade – TDAH/I.

Ferreira e Barbosa (2016), definem o TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento e que gera no indivíduo falta de atenção, hiperatividade e impulsividade, mas que o diagnóstico somente é possível com um acompanhamento clínico criterioso e deve ser realizado o mais cedo possível sendo assim, passíveis de realizar as devidas intervenções.

De acordo com Freitas (2013), existe um número expressivo de crianças nas escolas que são diagnosticadas pelos médicos com depressão, bipolaridade, transtorno obsessivo compulsivo e TDAH.

Nas últimas três décadas a proposição do diagnóstico de TDAH tem tomado intensamente o espaço escolar como primeiro alerta e a indicação

deste diagnóstico. Mesmo as crianças ainda em idade de Educação Infantil já têm sido encaminhadas aos consultórios com um olhar de suspeita da escola sobre a sua “hiperatividade”. Os modos de ser e viver das crianças no espaço escolar passaram a ser referidos como evidência de suposto desvio, muitas vezes associado ao TDAH. (FREITAS, 2013, p. 1).

Evidencia-se, portanto, controvérsias em torno deste diagnóstico e para Freitas (2013), é “necessário e urgente olhar com preocupação para os rumos que vão sendo inferidos nos últimos anos com relação aos diagnósticos e sobre os propósitos da medicação”.

No que tange a preocupação quanto a medicalização dessas crianças, Angellucci e Sousa (2010, p. 9), definem que a medicalização não é apenas o ato em si de prescrever medicação, mas sim como uma engrenagem, como máquina da medicina transformando a vida em objeto.

Portanto, segundo Freitas (2013), torna-se necessária a compreensão de quais critérios são utilizados para identificar o aluno com possível diagnóstico de TDAH, para que não seja apenas a indicação de medicar para “acalmar” a criança que se “comporta mal”.

Neste sentido, após evidências de várias discussões e preocupações acerca deste tema, pesquisar a história documentada e vivida do transtorno do déficit de atenção e hipertatividade (TDAH) e de que maneira os gestores educacionais o compreendem, é deveras importante para analisar sob um olhar mais minucioso se o TDAH realmente está sendo diagnosticado e medicado devidamente ou é apenas uma maneira de associar um possível diagnóstico de transtorno a um processo de medicalização das crianças dentro da escola.

Referências

ANGELUCCHI, Carla Biancha. SOUZA, Beatriz de Paula. **Medicalização de Crianças e Adolescente: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. Ed Casa do psicólogo, São Paulo, 2010.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-aumento-de-775-no-consumo-de-ritalina-em-dez-anos,1541952>. Acesso em: 08 jun. 2018.

FERREIRA, Ana Paula Almeida; BARBOSA, Priscila de Sousa. **O TDAH na perspectiva educacional: Um estado da arte da produção acadêmica**. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/resumo.php?idtrabalho=313>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **A medicalização escolar – epidemia de nosso tempo: o conceito de TDAH em debate**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/medicalizacao-escolar-epidemia-de-nosso-tempo-o-conceito-de-tdah-em-debate>. Acesso em: 08 jun. 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE, Maria Cristina *et al.* (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. P. 11-25

PIANA, Maria Cristina. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/05>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n. 112/2006**. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/593-593> Resolução 2016/112/CEE SC. Acesso em 10 jun. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** (livro eletrônico). 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

SIGNOR, Rita; SANTANA, Ana Paula. **TDAH e medicalização (recurso eletrônico): implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. São Paulo: Plexus, 2016.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualitas Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol. 17. No 1 (2015). Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em: 05 jun. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** (recurso eletrônico). Porto Alegre: Penso, 2016.



A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO

Daniela Gomes Medeiros (UNIVALI)

Resumo:

O discurso tem força criadora, produtiva, o discurso possibilita que as ideologias se materializem, torna-se perigoso na medida em que serve a interesses, consolida estratificações sociais, pode ser usado para marginalizar, discriminar, partindo desta ideia de análise nos propomos a refletir sobre a formação continuada dos professores e professoras por meio do contexto da implementação da BNCC. Este estudo se utiliza de uma abordagem qualitativa com pesquisa e coleta de dados em sites de domínio público com método de levantamento online, no âmbito na netnografia que usa as informações disponíveis, Kozinets (2010) e discussão e análise de dados com aporte teórico de Foucault (2006) e Ball (1993), (2012).

Palavras-chave: Formação Docente; Implementação da BNCC; Educação Básica.

Introdução

A formação docente é um tema para ser refletido por meio do contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 93.94/96) que é a legislação que regulamenta o sistema educacional, seja público ou privado no Brasil, em seu artigo 61 que dispõe sobre os profissionais da educação, diz que para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento este terá como fundamentos: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço [...]”, ou seja, além de sua formação inicial em nível superior, a lei prevê que os docentes sejam capacitados mediante a formação continuada no exercício do seu ofício. A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo, homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017 e está neste momento com a missão de reelaborar os currículos de todo o Brasil. Segundo o site do Ministério da Educação (MEC) a BNCC reorganiza os currículos a fim de diminuir as desigualdades educacionais, garantindo para todos os mesmos conhecimentos essenciais na educação básica. A construção e a implementação de uma base comum está prevista em lei desde a Constituição Federal de 1988 e, explicitamente, a partir da LDB de 1996, no artigo 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE). A partir desse contexto, segue a ideia de implementação política e documental, no qual nos perguntamos se a partir da implementação da BNCC onde haverá um novo currículo para escolas brasileiras, haverá também um novo currículo que norteará a formação dos professores e professoras?

Desde sua homologação, em 20 de dezembro de 2017, na gestão do então presidente Michel Temer, a BNCC passou a ser tema de várias discussões, este documento normativo e curricular perpassou governos e políticas partidárias diferentes. Com sua última versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro, depois homologada dia 20 de dezembro, a BNCC começa a valer em todo país

iniciando aí sua fase de implementação sendo este um ponto crucial para que esta política se concretize.

Em abril de 2019, no governo do presidente Jair Bolsonaro o MEC anuncia apoio aos estados e municípios na implementação da BNCC com o programa ProBNCC. O Programa (ProBNCC) foi estabelecido pela Portaria MEC nº 331/2018, seguindo a homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no fim de 2017. A Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, atualiza o programa para incluir aspectos da BNCC para o Ensino Médio. Esta iniciativa é uma das ações para a implementação da BNCC em regime de colaboração, envolvendo entidades do governo federal, como o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), além de representantes estaduais, como o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), e representantes municipais, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). O ProBNCC é o programa do MEC que apoia o avanço da implementação da Base em regime de colaboração entre estados e municípios conforme já salientamos porém, o programa segundo o site: Movimento pela Base Nacional Comum; este programa tem dois focos: “a (re)elaboração dos currículos de referência alinhados à BNCC e a formação continuada dos profissionais das redes para implementação dos mesmos”. (<http://movimentopelabase.org.br/> acessado em 28/08/2019).

Nakad e Skaf (2017) possuem uma dissertação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, evidenciando os desafios e complexidades que está ligado ao fator da implementação da BNCC no país. Por meio de um diagnóstico detalhado da educação básica do Brasil, este estudo aponta desafios e complexidades em relação à implementação nos 5.570 municípios brasileiros que incluem: comunicação e engajamento, sendo estes pontos cruciais para unificação de um mesmo discurso para a elaboração dos currículos locais, formação dos professores, material didático, apoio pedagógico, avaliação, feedback e revisão. Nesta pesquisa os autores apontam que uma das soluções para viabilizar a implantação da BNCC, seria o uso da internet como fonte formadora dos professores e das professoras, fazendo com que a BNCC, chegue às salas de aula.

Hypolito (2019) discute em seu artigo a formação docente, considerando algumas relações de políticas globais e políticas curriculares nacionais entre a Base Nacional Comum Curricular e as políticas nacionais mais amplas. No artigo há evidências de uma agenda global estruturada localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, mas que têm obtido sucesso em impor suas propostas, mudando profundamente a formação docente.

Com base nestas problemáticas apontamos como desafio e complexidade a questão que norteará este estudo; como a implementação da BNCC influenciará a formação continuada dos professores e professoras da educação básica?

Diante da exposição de contextos, busca-se refletir a partir do aporte teórico de Foucault (2014) e Ball (2016). Com base nesses autores pretende-se compreender a ideia da implementação da BNCC por meio da internet como estratégia e mecanismo para a formação dos professores professoras da educação básica levando o ofício do professor ao consumo e ao discurso único. Este estudo se utiliza de uma abordagem qualitativa com pesquisa e coleta de dados em sites e documentos de domínio público via online, chamado por Kozinets (2010) de método de levantamento online, este método está crescendo rapidamente e torna-se o principal método para investigar uma ampla variedade de

questões sociais. A coleta de dados como documentos e figuras se dará em sites de domínios públicos, segundo Kozinets (2010) esse método se assemelha como “mineração de dados” para capturar dados publicamente acessíveis. O artigo se divide em dados, discussão dos dados e considerações finais.

Dados

O Brasil é um país considerado continental, com extensão territorial de 8.516 milhões KM². Esta ampla área territorial do Brasil faz com que o país seja considerado “de dimensões continentais”, sendo a quinta maior do planeta, segundo o estudo de Nakad e Skaf (2017). No site do The World Bank, observa-se que população crescente do Brasil está em 209,3 milhões de pessoas distribuídas por todo território nacional. Considerando tamanhas proporções em área e população, precisa-se pensar na implementação de uma Base Curricular Nacional e na formação dos professores e professoras para a garantia e efetividade da implementação.

Para pensar sobre o mecanismo de implantação da BNCC, num país de números tão continentais como o exposto acima, corroboramos com a ideia de Nakad e Skaf (2017) que apontam a internet como um dos meios mais eficazes para a implantação da BNCC. Já é sabido que a formação online é uma realidade muito próxima de muitos professores e professoras que aderem a cursos e formações na modalidade em EAD. Esses cursos e formações têm enunciados sedutores para os modos de vida contemporânea; as aulas em cursos presenciais parecem não caber mais dentro dos modos de vida de professores e professoras brasileiras. No site agenciabrasil.com, o percentual de professores formados em cursos EAD aumentou em 2017. Segundo os dados do Censo, em 2016, cerca de 42,1% das matrículas em licenciaturas eram a distância. Esse percentual passou para 46,8% em 2017. Ao todo, as licenciaturas representam 19,3% das matrículas no ensino superior. Sendo assim apresenta-se um fenômeno a partir da realidade inquieta de muitos professores e professoras brasileiras. Nas facilidades, flexibilidades e oportunidade de estudar em EAD, a lógica da autonomia, performatividade, autogestão que estão na subjetividade desta modalidade acabam formando outros modos, outros tipos de professoras e professores e outros discursos sobre a formação docente.

Foucault (2014) coloca que é através do discurso que se inaugura algo, o discurso enquanto possibilidade de existência, passa pela oralidade e passa pela escrita. O discurso é a explicitação do mundo, a verbalização de uma realidade, na qual estamos inseridos, através do discurso o material pode ser compreendido, interpretado, reorganizado, dessacralizado. Assim como tudo se reorganiza e se renova, o discurso também é refeito cada vez que é anunciado, produzido.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 2014, pág. 45-46)

O discurso tem força criadora, produtiva, o discurso possibilita que as ideologias se materializem, torna-se perigoso na medida em que serve a interesses, consolida estratificações sociais, pode ser usado para marginalizar, discriminar. Discurso, nessa

perspectiva significa poder. Para Foucault, o discurso é acontecimento, o acontecimento é histórico, e diante disso compreendemos pelo discurso cursos e formação docente em EAD. O crescente número e a crescente procura por formação pela internet é algo que tem força, é produtivo, possibilita materializações.

A noção de política como discurso, nos amparou nas análises e críticas de Ball (2016) - (1993) - referência importante sobre a crítica do modelo gerencialista que vem se instalando na educação, para ele: “discursos são sobre o que pode ser dito, pensado, mas também sobre quem pode falar, quando e com que autoridade.” (BALL, 1993, p. 14. TRADUÇÃO NOSSA.) Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Atuam no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Assim, constroem certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) e excluem outras, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação para ele há uma produção de texto que se dá na criação de programas, treinamentos, campanhas, que são os mecanismos no qual a política será traduzida. Desta maneira o autor nos faz pensar que a internet é um dos vários mecanismos para formar os professores e professoras.

“Nos termos de Foucault, veríamos conjuntos de políticas que incluem, por exemplo, o mercado, a gestão, a avaliação e a performatividade como regimes de verdade através dos quais as pessoas governam a si mesmas e aos outros. Isto é baseado na produção, transformações e efeitos das distinções entre verdadeiros/falso e aplicação da ciência e hierarquização para os “problemas” na educação, como padrão, disciplina, qualidade do ensino e o uso eficiente dos recursos.”. (BALL, 1993. p.15. TRADUÇÃO NOSSA).

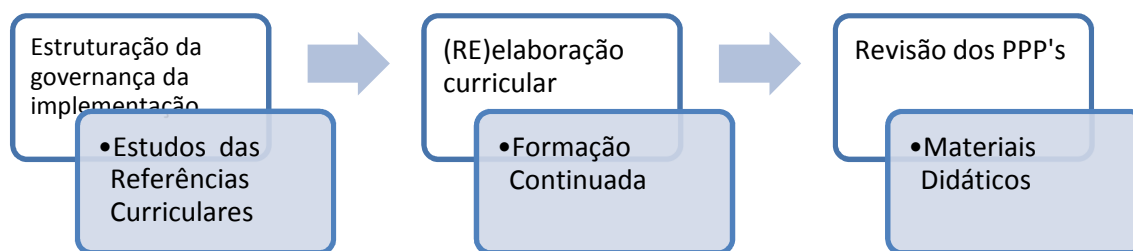
Nesse contexto de transformações baseado na solução de problemas, criam-se novas necessidades aos professores e professoras. A tecnologia vem suprir e servir as necessidades de todos, espalhando-se na produtividade, performatividade, flexibilidade, ou seja, ganhando mais espaço e território. Esse motor único se tornou possível porque nos encontramos em outro patamar: internacionalização de técnicas, mundialização de produtos, dinheiro, crédito, dívida, consumo e muitas informações. Esse conjunto de mundializações é sustentado e arrastado a outras novas necessidades, impondo-se mutuamente, nesse sentido o estudo feito por Hypolito (2019) nos ajuda a compreender que a BNCC é parte de uma agenda global que influenciará a formação docente, ele destaca que desde suas primeiras versões a BNCC passou a ser discutidas por “muitos *thinktanks* cada vez mais influentes, seja via entidades não governamentais, fundações ou consultorias privadas” (p.188).

O movimento Todos pela Educação desempenhou, nos últimos anos, um papel decisivo para a agenda educacional, em especial para que a educação brasileira se torne compatível com a agenda global (MARTINS, 2016). O Todos pela Educação e as entidades que gravitam sob sua influência, bem como vários órgãos governamentais e associações de dirigentes educacionais, passaram a desempenhar um papel determinante para a aprovação da BNCC (AVELAR; BALL, 2019). O

Movimento pela Base é um exemplo desse tipo de articulação. (HYPOLITO, 2019. p, 188-189)

De acordo com o parecer RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a resolução normativa do CNE, que: “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas (Ver figura 1, deste trabalho) e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” as redes começarão a trabalhar na implementação desta política. A revisão dos currículos teve início no ano de 2019 com prazo máximo de até 2020 efetivar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Desde então, estados e municípios seguem com as formações continuadas com o objetivo de alinharem seus currículos a nova Base. Em 2018, foi lançado um documento, intitulado: Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, construído pelo MEC, Consed, Undime, FNCC, Uncme, este documento elenca várias ações necessárias à efetivação da BNCC conforme mostra a figura:

Figura 1 – Agenda de Implementação



Fonte: Criado pela autora com base no documento: Educação Já Implementação da BNCC-

Este documento norteador está disponível no site todospelaeducacao.com.br, trás as principais ações a serem desenvolvidas pela equipe de implementação. Como pode ser observado na figura acima, a formação continuada é contemplada e mais ao longo do documento se tem uma proposta para as formações continuadas para estados e municípios via recurso do programa ProBNCC, dentro desta proposta encontra-se elaboração de planejamentos, incorporação de equipes técnicas responsáveis pela formação continuada, escolhas de coordenadores que atuarão no processo de formação continuada em etapas regionais e nacionais.

De acordo com Ball (2016) os mecanismos determinam e induzem políticas, criam cenários, comunicam, influenciam e alimentam condutas. Com base nessas ideias destacamos o uso da internet para estimular o consumo entre professoras e professores, modelando e subjetivando o ofício docente. Há um grande apelo nas mídias, que dá indícios para compreensão de estratégias e mecanismo que ajudarão na formação dos professores professoras da educação básica por meio do contexto da implantação da BNCC. Além das formações continuadas em estados e municípios, há também outros programas e outras empresas no auxílio da implementação da BNCC, fazendo com que ela chegue às salas de aulas e atinja um alto número de professores e professoras no país, em nossa concepção isso se dará na forma de um discurso hegemônico em torno de práticas.

Discussão dos Dados

Propomo-nos neste artigo a refletir sobre a formação docente por meio do contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular. As discussões são recentes, estamos em plena agenda de implementação para estados e municípios e o que temos tido a oportunidade de acompanhar é a informação via internet com materiais didáticos e publicitários destinados e endereçados aos professores e professoras. Segundo o documento: Educação Já! Implementação da BNCC- etapas da educação infantil e ensino fundamental; estamos na fase de reelaboração dos PPP's em paralelo às formações continuadas, ao mesmo tempo nos chegam novos discursos, ocupando lugar entre o pensamento e a palavra, com um aporte revestido de signos, tornando visível novas práticas, produzindo efeitos e sentidos em nós. (FOUCAULT, 2014).

Figura: 2



Fonte: <http://movimentopelabase.org.br/implementacao/>

Este material da figura 2 foi coletado no site: <http://movimentopelabase.org.br> destinado a gestores para o processo de implementação, agenda, (re)construção de currículos e propostas de formação continuada. Este guia da figura 2 contou a realização do Ministério de Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (Undime), União dos Conselhos Municipais da Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) com apoio técnico do Movimento pela Base Nacional Comum.

Na figura 3 também coletada do site educacional: <https://www.somospar.com.br> também encontramos um guia de implementação conforme a figura abaixo:

Figura: 3



Fonte: <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/06/infografico-guia-da-implementacao-da-bncc-em-7-etapas.pdf>

SomosPar é um site de plataforma educacional que promove soluções inovadoras para escolas particulares, oferecem cases, especialistas e formações continuadas aos professores.

Na última figura, de número 4 apresentaremos o guia: Educação Já! Implementação da BNCC – Etapas da Educação Infantil e Ensino fundamental, coletado do site: <https://www.todospelaeducacao.org.br>.

Figura: 4



Fonte: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/172.pdf>

Este é um documento que trás propostas para o governo federal (2019-2020), ele é uma continuidade do documento da figura 2, reitera o compromisso ali estabelecido e elenca várias ações necessárias para a efetivação da BNCC. No que diz respeito à formação continuada ele elenca até 2020 os seguintes itens:

- Garantir condições para a formação continuada (orientações nacionais/ planos locais, materiais de apoio, equipes de formadores locais, etc.).
- Formar equipes para escolha ou (re)elaboração de novos materiais didáticos de qualidade alinhados à BNCC.
- Informar escolas e professores sobre a escolha de materiais
- Alinhar matrizes de avaliações formativas à BNCC
- Estruturar acompanhamento da aprendizagem dos alunos a partir da BNCC
- Apoiar escolas na revisão de seus projetos pedagógicos.

A recolha destes dados visuais é uma pequena amostra em relação a grande oferta de consumo pela internet que há endereçado aos professores de todo o país. Mais que um material didático, estes guias fazem parte de uma variedade de materiais e empresas que oferecem cada vez mais recursos para escola, transformando o ofício do professor em consumidores de mídias, informados e formados pelas mídias e internet. A partir disso desempenho e comportamento vão fazendo parte do discurso e formando novos hábitos dentro e fora da escola.

Considerações Finais

Conforme podemos perceber até aqui, a formação docente por meio do contexto da implementação está sendo conduzida por meio dos materiais disponibilizados em site e plataformas educacionais e digitais. Foi feita uma recolha de dados visuais como ilustrativos para representar a política de implementação da BNCC. (BALL, 2016). Para este artigo estes recursos, estratégias e mecanismos atrelados a política, transmitem desempenhos, comportamentos, discursos de aprendizagem e exercem um papel importante na política escolar. (BALL, 2016).

Ball (2016) *apud* Foucault afirma que os “discursos são compostos de sinais; mas eles fazem é mais do que usar esses sinais para designar coisas”. Portanto esses discursos carregam consigo suas ideologias são dispositivas de interpretação.

Corroboramos com Ball (2016) que políticas são formações discursivas e como estratégias têm textos, eventos e práticas. Concluimos que de alguma maneira ou forma a implementação da BNCC trará algo de novo para a formação dos professores e professoras; é sabido que a BNCC precisa chegar as salas de aulas até 2020. As informações que levantamos convergem para necessidade de gerenciar um comportamento para promover aprendizagem significativa sobre os documentos e currículos que estão sendo (re)estruturados , já é sabido que o discurso de qualidade para elevar os padrões contribui para o um discurso dominante entre nós . Por meio deste estudo, compreender a ideia da implementação da BNCC por meio da internet como estratégia e mecanismo para a formação dos professores professoras da educação básica nos faz refletir sobre as mudanças sociais e as novas exigências para os professores e professoras e quais impactos trará tais reformas para as práticas.

Referências

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

BALL, Stephen J. Maguire, M., Braun, A. **Como as escolas fazem políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourses*, v. 13, n. 2, p.10-17, 1993.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª edição. Edições Loyola – São Paulo. 2014.

HYPÓLITO. Álvaro Moreira. **BNCC, agenda global e formação docente**. **Periódico: Retratos da Escola** – ISSN 1982-13X - ISSN 2238-4391 v. 13, n. 25 (2019)_Dossiê BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias/ A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias - DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25>

KOZINETS. Robert V. **Netnografia – realizando pesquisa etnográfica online**. Editora Penso-LTDA. São Paulo. 2010.

MOVIMENTO PELA BASE.< <http://movimentopelabase.org.br>> Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/implementacao/>. Acesso em set.2019.

NAKAD. Fabricio Abdo. SKAF. Gabriel Junqueira Pamplona. **Desafios para a implementação da base nacional comum curricular**. 2017. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas – São Paulo. 2017

SOMOS PAR. <<https://www.somospar.com.br>> Disponível em: <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/06/infografico-guia-da-implementacao-da-bncc-em-7-etapas.pdf> Acesso em set. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. <<https://www.todospelaeducacao.org.br>> Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/172.pdf>. Acesso em: set. 2019.



AS TIC NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO

Tatiana Paduin Bittencourt (FURB)
Marcia Regina Selpa Heinzle (FURB)

Resumo:

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação se deu, num primeiro momento, à gestão administrativa das instituições escolares e posteriormente, foram ganhando espaço no processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2003). Ressaltando a relevância do percurso curricular da formação docente, justificamos o tema investigando a formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia de uma Universidade Pública de Santa Catarina, com o objetivo geral de compreender a sua formação frente às TIC. Este estudo encontra-se em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da FURB, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES. A metodologia utilizada é a de caráter qualitativo, do tipo documental, no que se refere ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a matriz curricular do curso de Pedagogia, bem como, de aspectos conceituais relacionados as TIC por autores da temática. Como resultado, busca-se compreender como são/estão previstas as TIC na formação inicial docente nos documentos institucionais investigados. Concluindo, compreendemos que as TIC podem promover novas formas de aprendizagem e oferecer potencialidades diversas em relação ao ensino, seja para sua própria formação enquanto acadêmico, como na futura prática docente.

Palavras-chave: Formação Docente; Pedagogia; Tecnologias da Informação e Comunicação.

Introdução

Nos encontramos cercados de tecnologias, desde utensílios e ferramentas utilizados cotidianamente nos afazeres domésticos, equipamentos utilizados no desempenho profissional, dispositivos para comunicação, acesso à informação e lazer.

As transformações provenientes da era tecnológica, portanto, sugerem compreensão e inovação na formação e prática docentes levando o professor a apropriar-se de novos saberes, adequando-se a essas mudanças e buscando constantemente a compreensão das terminologias e linguagem utilizadas neste meio. Conforme aborda Barreto (2009, p.77):

[...]tecemos considerações sobre os modos de inserção das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na escola e propomos três encaminhamentos para a apropriação das TIC e suas linguagens: (1) a superação da concepção do “uso” das tecnologias como mais um “recurso” de ensino; (2) a identificação de algumas condições para a aproximação entre as práticas comunicativas escolares e as práticas

sociais; e (3) a ressignificação das práticas escolares a partir da apropriação das linguagens, textos, gêneros, tendências discursivas.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação se deu, num primeiro momento, à gestão administrativa das instituições escolares, viabilizando, agilizando e informatizando a demanda de vagas e vida escolar dos alunos, e a organização técnico-administrativa dos estabelecimentos de ensino. Posteriormente, as TIC foram ganhando espaço, se tornando multilateral em função da grande circulação de conhecimento e informação, e se inserindo gradativamente no processo de ensino-aprendizagem, conforme destaca Almeida (2003, p. 113):

As TICs começaram a adentrar no ensino e na aprendizagem sem uma real integração às atividades de sala de aula, mas sim como uma atividade adicional e, com certa frequência, como aula de informática ou, numa perspectiva mais inovadora, como projetos extraclasse desenvolvidos com a orientação de professores encarregados da coordenação e facilitação no laboratório de informática.

Desde então, compreendeu-se que as atividades desenvolvidas com a utilização das TIC na escola, especialmente com o acesso à Internet, possibilitaram uma gama de novas relações com o acesso à informação e ao saber, transcendendo as limitações materiais tradicionais.

Nesse sentido e considerando os tempos atuais, questiona-se como estão contempladas nos documentos institucionais e no currículo da formação docente do pedagogo, as tecnologias? Há componentes curriculares específicos na formação desses futuros professores da educação básica, no que tange as Tecnologias da Informação e Comunicação?

Ressaltando a relevância do percurso curricular da formação docente, justificamos o tema investigando a formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia de uma Universidade Pública de Santa Catarina, com o objetivo geral de compreender a sua formação frente às TIC. Este estudo encontra-se em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da FURB, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES.

Metodologia

A presente pesquisa tem por seu problema central características referentes à abordagem qualitativa, o objetivo à modalidade descritiva e procedimentos direcionados à análise documental (CELLARD, 2008), com provisão de análise de forma indutiva/reflexiva.

O processo investigativo desta pesquisa qualitativa, no que se refere ao objetivo geral: *“Compreender a formação inicial do pedagogo frente as TIC”*, nos remete à análise documental, cautelosa e criteriosa, de documentos que subsidiam a organização curricular do curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB), e os compreendemos como vieses norteadores desta pesquisa, conforme destaca Cellard (2008, p.299): “Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar”.

Subseqüentemente à definição do objetivo a ser alcançado, iniciamos a fase exploratória da pesquisa, ou seja, ao levantamento da documentação a ser analisada, conforme Minayo (1994, p.26),

[...] estabelece-se o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional etc. ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

Nesse sentido, compreende-se, como basilares para a fundamentação teórica da presente pesquisa, a análise dos seguintes documentos:

- a) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FURB (PPC)/2016;
- b) Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da FURB/2016, onde buscaremos identificar qual disciplina proporciona elementos de estudos com finalidade de apropriação dos conhecimentos e usabilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação e sua ementa;

Discussão dos dados

Neste capítulo serão apresentados os dados gerados e analisados na presente pesquisa de acordo com o objetivo proposto, estabelecendo um diálogo metodológico com Cellard (2008), no que tange a análise documental, e também uma articulação entre os dados empíricos e as bases teóricas, com Moran, Masetto e Behrens (2013), Kenski (2007) e Lévy (1993), ao tratarmos das tecnologias da informação e comunicação.

De acordo Cellard (2008, p.301), o pesquisador deve ater-se a autenticidade e a confiabilidade do texto: “É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Por exemplo, ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer da procedência do documento”. Nesse sentido, passamos a análise documental e a discussão dos dados subsidiados pelos critérios do referido autor.

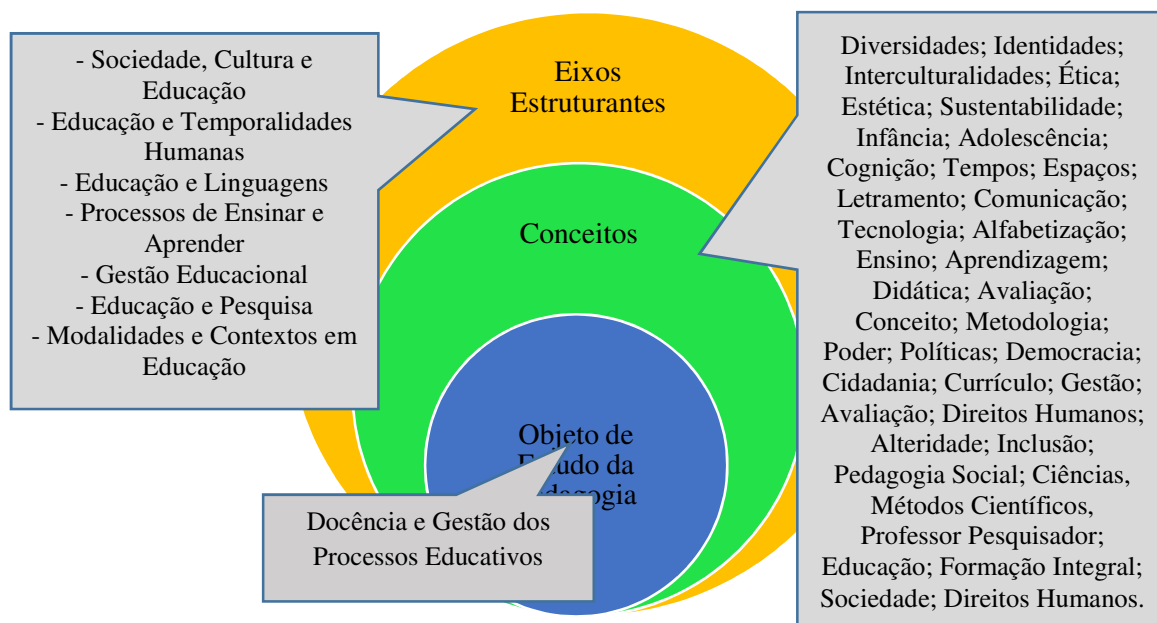
Contexto de currículo

Os documentos selecionados para interpretar o objetivo da pesquisa foram o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da FURB, a matriz curricular e suas ementas. O referido PPC foi fundamentado em elementos substanciais a partir de políticas institucionais a nacionais, a saber: do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da FURB, das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Resolução n 02 de 1º de julho de 2015) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia – Licenciatura (2006).

A organização do currículo do Curso de Pedagogia da FURB é pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006) e seus respectivos pareceres (Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007, Parecer CNE/CP nº 9/2009, de 02 de junho de 2009), a Resolução nº 2 de 18 de junho de 2007 e as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015).

É relevante destacar que no PPC, no currículo de Pedagogia, para fins metodológicos, encontram-se agrupados os conceitos em eixos estruturantes, que são agregadores dos conceitos e estruturam a distribuição, o desenvolvimento e uma integração dos componentes curriculares ao longo do curso.

Figura 1 – Organização Curricular do Curso de Pedagogia da FURB



Fonte: PPC de Pedagogia – FURB/2016

Para a concretização deste currículo são necessários que os conceitos fundamentais: Objeto de Estudo, Conceito, Eixo Estruturante estejam inseridos nos planos de ensino e ementas curriculares de acordo com as especificidades de cada componente curricular e em seus núcleos de formação.

Autores sociais do processo de construção do currículo

No decorrer da leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Pedagogia da FURB, pode-se constatar que este é o produto resultante dos trabalhos desenvolvidos de forma coletiva e colaborativa no âmbito do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do referido Curso. Foram discussões motivadas pelas avaliações internas com estudantes egressos e concluintes, pelas avaliações externas do Conselho Estadual de Educação e SINAES, bem como pela Resolução 02 de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, tendo sido desenvolvidas durante o ano de 2016.

Além das sucessivas reuniões do NDE, onde foram discutidos aspectos relacionados ao Curso, em vários destes encontros, nos quais temas específicos estavam previstos na ordem do dia, foram formulados convites dirigidos a Professores e acadêmicos, externos ao NDE, para participarem dos trabalhos e colaborarem para a construção do referido documento. Assim, houve participações nos trabalhos dos próprios integrantes do NDE, dos membros do colegiado do Curso de Pedagogia; de Professores Doutores do Departamento de Educação, Letras, Artes, Matemática, Psicologia, História, Ciências Sociais e Filosofia dentre outros.

A autenticidade e confiabilidade do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O Projeto Pedagógico de um Curso de graduação (PPC) deve ser elaborado levando em consideração as Diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), observando as particularidades e especificidades de cada curso, da comunidade acadêmica e que este represente os princípios e elementos norteadores do processo de ensinar e aprender.

Cellard (2008) nos diz que o pesquisador deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como sua representatividade, e o PPC, portanto, é um documento de importante relevância para esta pesquisa, pois o mesmo subsidia e orienta o planejamento docente de forma que se concretize a política educacional da instituição de ensino superior.

Também outros dispositivos regulatórios complementares relacionados aos Cursos de Pedagogia influenciaram a construção do referido documento, que são: as Diretrizes para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE 2014 e as Diretrizes para Avaliação do Componente de Formação Geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e o último Relatório de Avaliação da Renovação do Reconhecimento do Curso – registrado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina no ano de 2011.

A natureza do Projeto Pedagógico do Curso

A construção do PPC de Pedagogia da FURB, como já mencionamos, teve como elementos substanciais o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI/FURB), a Resolução 02 de 1º julho de 2015 e as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (2006). Destaca-se também, no referido documento, outros dispositivos regulatórios complementares relacionados aos Cursos de Pedagogia e/ou à elaboração do seu PPC que influenciaram a sua construção, que são: as Diretrizes para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2014 e as Diretrizes para Avaliação do Componente de Formação Geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e o último Relatório de Avaliação da Renovação do Reconhecimento do Curso – exarado pelo Conselho estadual de Educação de Santa Catarina no ano de 2011.

Para a estruturação da redação do documento estudado, foram observados o Roteiro para Elaboração/Reelaboração dos PPC's – Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Regional de Blumenau proposta pelo PROEN - Pró-Reitoria de Ensino.

Dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura [...] pretende contribuir com o projeto de modernização do ensino indissociável aos processos de pesquisa e extensão na FURB, bem como com a sociedade regional e nacional, em especial no que tange à formação de estudantes críticos, com independência intelectual, no intuito de contribuírem com uma educação mais inclusiva, democrática e humana nos contextos da Educação Básica. (FURB, 2016, p.9)

Prosseguindo a leitura do documento, pode-se observar a sua organização da seguinte forma: (1) a apresentação e fundamentação legal do curso de Pedagogia; (2) a

contextualização, que traz desde a sua origem e as reformulações ocorridas ao longo dos tempos; (3) o currículo, no âmbito do curso, organização didático-pedagógica e estrutura curricular; (4) mudanças curriculares e respectivas justificativas, que contempla alterações ocorridas dos campos curriculares, em relação às nomenclaturas, cargas horárias e ementas, a partir da construção do Núcleo Docente Estruturante e da deliberação do Colegiado do Curso de Pedagogia, considerando determinações e orientações das legislações nacionais vigentes; (5) formação discente, que tem a finalidade de oportunizar ao estudante atividades (regulares e extracurriculares) que visam enriquecer a sua formação e fortalecer a construção de saberes de forma interdisciplinar; (6) corpo docente, que trata do perfil docente, formação continuada e Núcleo Estruturante – NDE; (7) avaliação, que transcorre sobre ações decorrentes dos processos de avaliação do curso, avaliação da aprendizagem e avaliação docente; (8) infraestrutura, no que tange aos ambientes/estruturas físicas disponibilizadas.

Na seção seguinte, apresentamos a análise do PPC, a matriz curricular, assim como as ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia, afim de identificar a abrangência da expressão tecnologia ao longo de cada ementa. Entretanto, iniciamos a análise de partes do documento que contemple palavras, expressões e conceitos relacionados a tecnologia.

Análise do currículo: buscando pelo termo “tecnologia”

Partindo da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FURB, da matriz curricular e ementas, pode-se identificar o perfil do profissional de Pedagogia a ser formado nesta instituição em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, iniciamos a busca pelo termo **tecnologia** na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia. Nos artigos 4 e 5 da referida Resolução, estão previstos a formação inicial de professores e o perfil (esperado) do egresso.

Dos artigos ora mencionados, selecionamos dois trechos para esta pesquisa que contemplam o termo tecnologia e/ou tecnológico. O primeiro trecho encontra-se no inciso III (do art. 4), que destaca: “produção e difusão do conhecimento científico-**tecnológico** do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares”.

Art. 4º [...] Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...]

III - produção e difusão do conhecimento científico-**tecnológico** do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (CNE/CP, 2006, p.2 – grifo nosso)

O segundo excerto encontra-se no inciso VII (do art. 5) da mesma Resolução, onde destacamos:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das **tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (CNE/CP, 2006, p.2 – grifo nosso)

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, subsidiam os cursos de formação inicial, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006”.

Em continuidade à análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, nos reportamos ao perfil profissiográfico e áreas de atuação do egresso, previsto no capítulo da Contextualização do PPC. O texto discorre que com base em suas concepções filosóficas, seus objetivos e em consonância com a realidade social e DCNs, seu egresso deverá dentre outros critérios (e competências) previstos:

[...]conhecer e incorporar ao trabalho docente as novas **tecnologias da informação e comunicação**; ter espírito aberto para o novo e consciência do inacabado; ter autonomia de pensamento para tomar decisões políticas visando uma sociedade mais justa. (FURB, 2016, p. 18, grifo nosso)

Prosseguindo o processo de geração e análise de dados, buscamos a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da FURB, com objetivo da identificação de quais componentes curriculares contemplassem efetivamente as TIC na formação inicial docente. Pesquisamos as ementas dos componentes curriculares do curso, que encontram-se disponíveis no site da Instituição de Ensino Superior investigada.

A Matriz Curricular do curso de Pedagogia da FURB, identificada pelo código 2017.1.009-1, aprovada pelo Parecer CEPE nº 006/2019 e com vigência a partir do primeiro semestre do ano de 2017, é composta por nove fases (semestres), contemplando a obrigatoriedade de frequência e aprovação em trinta e sete componentes curriculares obrigatórios, seis componentes curriculares de estágio supervisionado obrigatório, três componentes curriculares optativos (oferecidos no curso de Pedagogia) e três componentes curriculares eletivos (de livre escolha, que deverão ser cursados nas duas últimas fases do curso e que estejam no quadro geral da Universidade, tanto na Graduação, como Pós-Graduação).

Após leitura e análise das ementas dos componentes curriculares da matriz curricular do curso de Pedagogia, constatou-se que há somente uma disciplina específica relacionada aos estudos das tecnologias, mídias e TIC, denominada Educação e Tecnologias Digitais, ofertada na quarta fase do curso conforme Quadro 1. Nesse Quadro também apresentamos as demais disciplinas dessa fase.

Quadro 1 – Recorte da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - FURB

Curso: Pedagogia						Código: 2017.1.009-1	
Fase	Componente Curricular	Carga Horária				C.A.	Pré-Requisitos
	Educação e Tecnologias Digitais	54	0	18	72	4	
	Alfabetização e Letramento II	54	0	18	72	4	Alfabetização e Letramento I

4	Didática e Teoria Pedagógica	72	0	0	72	4	
	Teoria e Prática Pedagógica em Matemática II	54	0	18	72	4	Teoria e Prática Pedagógica em Matemática I
	Estágio III – Anos Iniciais	36	36	0	72	4	
	Pesquisa em Educação II	18	0	18	36	2	Pesquisa em Educação I
	Subtotal	288	36	72	396	22	

Fonte: FURB (2016), grifo nosso

A disciplina Educação e Tecnologias Digitais, possui carga horária de 72 horas aula, subdivididas em créditos teóricos e práticos e é ofertada na quarta fase do curso de Pedagogia da FURB. A ementa da referida disciplina abrange a apropriação de conhecimentos referentes aos temas: Mídia e Tecnologias Digitais na Educação; Alfabetização e Letramento Digital; Competências Docentes para o Uso das Mídias e Tecnologias Colaborativas; Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem; Objetos Digitais de Aprendizagem.

Considerações Finais

Compreendendo que as tecnologias digitais alteram o processo de ensino-aprendizagem em seus significados e direcionam o ser humano a uma nova ótica de mundo e de si próprio, o papel do professor também perpassa por alterações significativas, assim como destacado por Assmann (2005, p.34): “A função do professor está condicionada à forma com que as tecnologias digitais são apresentadas no processo de ensino: como máquinas de instrução, ferramentas auxiliares do processo educativo ou parceiras evolutivas, co-autoras”.

As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. [...] Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e melhor aprofundamento do conteúdo estudado. [...] Encaradas como recursos didáticos, elas ainda estão muito longe de serem usadas em todas as suas possibilidades. (KENSKI, 2007, p. 45)

Há consenso dos autores, portanto, que o uso das tecnologias no desenvolvimento de atividades (mais complexas por exemplo), no processo ensino-aprendizagem, continuam a valorizar a atenção, a capacidade de concentração e organização do conhecimento, potencializando o processo educativo e tornando-o mais interessante e dinâmico, porém “exigirão a elaboração de uma nova abordagem teórica, centrada na valorização do conhecimento que signifique aprender a buscar o saber” (ASSMANN, 2005, p. 34).

Subsidiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, o curso de Pedagogia da FURB procura formar o estudante dentro de um repertório plural em termos de conhecimentos teóricos e práticos e que este compreenda a consolidação da sua formação inicial fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Referências

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. **O ensino e aprendizagem em tempos de internet.**

Disponível em <<http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal4/palestrasPDF/rubensqueiroz.pdf>>. Acesso em 15 fev.2019

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARRETO, Raquel G. **Discursos, tecnologias, educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

CELLARD, André. A análise Documental. In. POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FURB. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Matriz Curricular. 2017/1.

Disponível em:

http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201706221608360.PPC%20PEDAGOGIA%202017.pdf . Acesso em: 20 mai.2019

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.**

Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2013.



PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES: UM OLHAR NA FORMAÇÃO INICIAL E O TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Noeli da Silva Souza Conradi (UNIVILLE)

Sonia Maria Ribeiro (UNIVILLE)

Resumo:

Pretende-se nesse artigo identificar os currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e Universidade do Atacama no Chile – UDA, contemplam conteúdos voltados as políticas de educação inclusiva para estudantes com Deficiência na escola regular. O trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento com o tema Formação inicial nos Cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: e o trabalho Docente com Estudantes com Deficiência. Portanto baseia-se no estudo teórico em pesquisa bibliográfica, acerca das políticas internacionais de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, bem como as que orientam este processo, com ênfase nas políticas de formação inicial do Pedagogo. Declaração de Salamanca, 1994; Ministério da Educação, 2008; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015; Política Nacional de Educação Especial (Chile, 2005) e documental envolvendo os currículos dos cursos de pedagogia das instituições, com uma análise qualitativa. Tendo em vista os currículos acessados das instituições UFSC e UDA pode se dizer que ambos contemplam disciplinas, conteúdos que tratam do estudante com deficiência, entretanto, até o presente momento não é possível afirmar que as disciplinas que constam nos currículos possibilita ao futuro pedagogo a construção de uma prática pedagógica inclusiva.

Palavras-chave: Formação Inicial; Pedagogia; Estudante com Deficiência

Introdução

Nas últimas décadas as pessoas que compõem o grupo da diversidade e o público alvo da educação especial - PAEE tem sido prioridade nos agudos das políticas educacionais em diferentes países, sendo cada vez mais necessário debater com vistas a uma melhor qualidade das condições, as estratégias e os recursos para assegurar ao PAEE um ambiente educacional inclusivo. A temática da inclusão abrange espaço em âmbito educacional e social, as discussões baseiam-se no percurso histórico da educação e nas políticas públicas.

A inclusão do estudante com deficiência não é e nem pode ser apenas um movimento educacional, mas igualmente social e político que vem defender o direito de todos os sujeitos de participarem, da sociedade de que fazem parte e serem respeitados naquilo que os diferencia dos demais. Para os defensores do movimento inclusivo, a inclusão é uma assunto de direitos que olha, a todas as crianças, independentemente das deficiências, do gênero, da classe social, ou outras características individuais. Assim como se apresenta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Cabe esclarecer que a democratização e as ações voltadas a inclusão rompem com um modelo hegemônico de educação, ou seja, todos na escola aprendem e se desenvolvem de maneira igualitária . O professor era formado para atuar naquele contexto

e não tinha muitos desafios em desempenhar seu ofício. Entretanto, a presença da diversidade humana na escola pôs fim a esse padrão de homogeneidade.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre a formação inicial nos cursos de pedagogia e como são contemplados nos currículos esse tema considerando a presença do estudante com deficiência na escola regular. A presente pesquisa visa fomentar discussões em torno da formação inicial docente e busca identificar como os currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e Universidade do Atacama no Chile – UDA, contemplam os conteúdos voltados a educação dos estudantes com deficiência no ensino regular. Tecendo considerações sobre as orientações curriculares em atendimento as políticas de educação inclusiva estabelecidas por estes países, compreendendo o currículo como uma ferramenta importante no processo de formação e reconhecimento do espaço de atuação com foco na formação profissional. Estes aspectos ganham evidência quando nos reportamos a atenção para com o público da educação especial, como as pessoas com deficiência, pelo fato destas necessitarem de uma atenção, não somente das instituições formadoras e escolares, bem como da sociedade como um todo. Diante de tal provocação esse movimento exige novas práticas e conhecimentos a serem adquiridos pelos pedagogos.

O marco histórico mundial da educação especial com foco no processo de inclusão teve início na década de 90, em Jomtien com a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” e com a Declaração de Salamanca (1994), dando início ao desenvolvimento da educação inclusiva. Em diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, a educação inclusiva pressupõe que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, estudem numa mesma escola, sendo atendidos em suas particularidades, independentes das diferenças físicas, de raça, de classe social e religião. Então incluir significa atender as especificidades educativas da diversidade humana nas escolas de educação básica.

As discussões sobre a educação e a inclusão na América Latina, foram lideradas e atualmente são influenciadas pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) com participação na definição de metas e propostas educativas. As metas e propostas foram estabelecidas pelo Ministério da Educação de cada país. Assim como diversos países que compõem o grupo geopolítico reconhecido como América latina, Brasil e Chile passaram a desenvolver políticas de inclusão voltadas a diversos segmentos, dentre eles as pessoas com deficiência.

No Brasil, as orientações internacionais voltadas a inclusão escolar repercutiram na constituição de políticas públicas voltadas a garantir educação de qualidades a toda população. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação para Todos de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015. O conceito de inclusão tem sido pensado no sentido de oportunidade para todos, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), podemos dizer que a “educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, estabelece diretrizes e sugere caminhos para a execução de práticas que favoreçam o acesso a educação

escolar para todos os estudantes, dentre eles os que possuem deficiência, e postula que é direito de todos ser atendidos nas suas particularidades e ter aprendizagem com qualidade.

Quanto aos documentos que fazem referência a educação especial e inclusão, elaborados pelo Ministério da Educação do Chile, temos a Nova perspectiva e visão da educação especial (MINEDUC, 2004), Política Nacional de Educação Especial. Nosso compromisso com a diversidade, (MINEDUC, 2005) e Propostas para avançar em direção a um sistema de educação inclusiva no Chile: uma contribuição da educação especial (MINEDUC, 2015). Sendo a inclusão, compreendida por este país, como uma parte importante para melhorar a “qualidade e equidade dos sistemas educacionais e, assim, contribuir para o desenvolvimento de sociedades mais justas e respeitadas as diferenças.” (CHILE, MINEDUC, 2015, p. 05).

Nesse sentido no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, aprovada em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Conforme as diretrizes, no Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 2).

Em relação a formação do pedagogo para atuação com crianças com estudante com deficiência na escola regular, as Diretrizes pouco dispuseram. Esse assunto é abordado em dois artigos: nos artigos 5º e 8º.

Artigo 5º, inciso X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, as deficiências, escolhas sexuais, entre outras

Artigo 8º, inciso III – atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com deficiência, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas.

Os cursos de pedagogia, tem oferecido em seus currículos disciplinas sobre as políticas de inclusão, inclusão e diversidade, muitas como optativas e não obrigatórias. Conforme Saviani (2016), o currículo é percebido regularmente pela relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que formam uma disciplina e o programa. Sendo o currículo a expressão das atividades humanas, da natureza e da sociedade, do ensino e aprendizagem sistematizados. O conhecimento, a ser incorporado no currículo precisa levar em conta o que é essencial ao ser humano para que ele possa conhecer e enfrentar os problemas apresentados na realidade vivenciada em sociedade. O autor aborda também a importância do conjunto de conhecimentos que a humanidade constituiu acerca da realidade ao longo da história. Mas que não podemos ver apenas pelo senso comum é preciso ter um enfoque científico.

Outros princípios de currículo são apresentados, sendo que este não é apenas um “conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (Sacristán, 2013). Entretanto, nas palavras de Arroyo (2014), há entendimentos diversos sobre os processos educacionais e diferentes olhares em relação ao currículo escolar, as práticas educativas, os

procedimentos de socialização e a formação do pedagogo, da construção de saberes e identidades.

Conforme Arroyo (2014), os profissionais da educação devem buscar novos contextos de “currículos inovadores para envolver os educandos a novos saberes e garantindo o seu próprio direito de enriquecer seus conhecimentos”, atualizar-se com leituras, elaborações de conhecimentos diversificados. Para o autor, as instituições devem incluir no currículo a diversidade presente na escolar, ou seja o estudante com deficiência, sendo a escola o espaço apropriado para um debate construtivo. O direito à educação só será assegurado quando o direito as diferenças estiver garantido aos sujeitos que participam do processo educativo.

O autor Tardif (2002), apresenta os saberes que constroem a profissão docente: os da formação profissional, disciplinares, curriculares e os experienciais. Os docentes são profissionais que possuem saberes sociais e pedagógicos, formados de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana em sala de aula.

Segundo o autor o docente é caracterizado como aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e o programa, “além de possuir conhecimento relativo às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, pg.39). O professor ocupa uma posição fundamental na escola, sendo mediador da cultura e do saber produzido nesse espaço. No processo de ensino-aprendizagem existe emoção, afetividade, crença, cultura e história. A partir dos saberes enunciadas pelo autor, compreendemos que esses são elementos próprios da prática docente e provenientes de diversos momentos que permeiam o desenvolvimento profissional docente, entre esses, a formação inicial.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) diz que o professor tem sua ação voltada a finalidades sociais e políticas, consolidando um modo de conceber sua profissão fortemente marcado pelo controle das políticas e das instituições acadêmicas. E o espaço escolar, para o autor, é o lugar de formação contínua, trabalho coletivo e do diálogo, que desenvolve o exercício autônomo e diversificado. Importa valorizar a formação que promova a preparação de professores reflexivos para que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Assim, pensar na formação dos futuros pedagogos que irão atuar na educação como mediadores e facilitadores do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, requer um movimento de adequação que não passa apenas pelo direito de acesso ou pela promoção da acessibilidade, fazendo-se necessário um olhar abrangente e criterioso na formação inicial.

Metodologia

Assim sendo, a pesquisa se caracteriza como descritiva, qualitativa de base teórica.

A pesquisa constituiu-se em um estudo inicial, que buscou identificar os currículos dos cursos de Pedagogia, no Brasil e Chile, se esses apresentam em suas disciplinas/conteúdos pertinentes, as políticas de educação inclusiva/especial.

A pesquisa e um estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa, com base nos pressupostos histórico-culturais. Inicialmente, realizou-se uma busca, via sites institucionais para estudo e verificação dos currículos da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidad do Atacama – Chile.

Discussão dos dados

As universidades aqui referenciadas apresentam em suas matrizes curriculares disciplinas que abordam conteúdos das políticas de educação inclusiva/especial e estudante com deficiência.

Percebe-se que a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, oferece em seu currículo conteúdos voltados para a educação do estudante com deficiência. No currículo, as disciplinas que tratam esse tema encontram-se distribuídas como obrigatórias, optativas e o Núcleo de Diversidade e Aprofundamento de Estudos – NADE que envolve componentes curriculares a serem selecionados pelos estudantes do curso de acordo com a formação pretendida. No projeto pedagógico considera que “a formação para docência na educação pública” exige-se o entendimento das peculiaridades e as circunstâncias de vida de cada sujeito envolvido no processo de educação no espaço escolar.

Já a Universidade do Atacama – UDA, apresenta uma formação com o objetivo de garantir uma gestão curricular eficiente e eficaz atendendo as demandas sociais, políticas, promovendo a formação humana e profissional do pedagogo. A mesma apresenta no currículo três disciplinas voltadas para o tema da inclusão.

O estudo permitiu constatar que a matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e a Universidad do Atacama – UDA, no Chile, tem em suas grades disciplinas que contemplam as políticas de educação do estudante com deficiência, inclusão e diversidade. Nesse contexto universitário, os Pedagogos em formação inicial são contemplados com conteúdos da educação inclusiva.

Considerações finais

O estudo permitiu constatar que os currículos dos Cursos de Pedagogia da UFSC e da UDA, oferecem conteúdos voltados as políticas educacionais inclusivas ao estudante com deficiência. Considerando que o tema provoca importantes reflexões acerca da formação inicial do Pedagogo, na perspectiva da educação inclusiva. O grande desafio da formação inicial é oportunizar aos futuros Pedagogos, conhecimentos que venham contribuir para novas atitudes em relação a compreensão da educação e a atuação com o estudante com deficiência, desempenhando a função de educar a todos. Assim, a formação inicial do Pedagogo para atuar na educação inclusiva atendendo o estudante com deficiência é continuamente desafiadora.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Revoga as resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 196/96, 303/2000 e 404/2008 e aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 12 dez. 2012**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 03 abr.2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. 2006. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia** – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15/08/2019.

CHILE. Ministerio de Educación. **Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial - informe de la comisión de expertos**. Santiago: MINIEDUC, 2004. Disponível [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc Nueva perspectiva vision Ed Especial.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf). Acesso em 12 jun. 2019.

_____. Ministerio de Educación. **Política Nacional de Educación Especial**. Santiago:MINIEDUC, 2005. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

_____. Ministerio da Educacao do Chile (2015). **Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo em Chile: Un aporte desde la educación especial [Documento de trabajo]**, Santiago: Mineduc. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Ministério da Educação/Gabinete do ministro. **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em <http://portalMec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 24 abril, 2019.

MENEZES, Maria Aparecida. **Formação de Professores de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008, 250p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de PósGraduação em Educação (Currículo), São Paulo. Disponível em:<
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_prof_estudantes_neces_esp.pdf>. Acesso em: 10 mai, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial**. Genebra, 1994. Disponível em: <
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-paraaEduca%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-salamancasobreprincípios-política-e-prática-em-educacao-especial.html>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação para Todos** (1990) – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1990.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



A CONSTRUÇÃO DE UM CASO DE ENSINO A PARTIR DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Magali Kramer dos Santos (FURB)

Daniela Tomio (FURB)

Resumo:

Nos contextos de educação infantil a documentação pedagógica é valorizada, visando construir a memória das vivências experienciadas com as crianças, bem como a reflexão da prática docente. Geralmente os leitores destas narrativas são pessoas do contexto da instituição. Diferente disso, pensamos a documentação pedagógica para além do lugar em que é escrita, compreendendo sua potência para formação de outros sujeitos. Assim, em nossa pesquisa, objetivamos elaborar casos de ensino com temas da Educação Infantil a partir da documentação pedagógica registrada, como subsídios para percursos formativos de professores. Nessa direção, desenvolvemos uma pesquisa documental com a seleção e análise de registros de documentação pedagógica, no formato de Livros da Vida, de um centro de educação infantil. Com base em um roteiro de produção de casos de ensino, construímos um caso com o tema Lugar de Brincar, desenvolvido com crianças bem pequenas. Concluímos que a narrativa do professor, na documentação pedagógica, tem potência para construção de casos. Esta pesquisa se ampliará com a aplicação do caso elaborado em percursos formativos de professores a fim de investigar suas implicações no desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Casos de Ensino; Documentação Pedagógica; Formação Docente.

Introdução

Todos os anos registros de documentação pedagógica escritos por professores/as vão sendo somados às estantes de diferentes espaços de Educação Infantil no Brasil. É fato que são fundamentais para esses profissionais que trabalham com a infância, para memória das práticas educativas e a sua reflexão. No entanto, para além de si e do coletivo, pressupomos que esses saberes elaborados pelos professores poderiam circular para além do seu contexto, para outros interlocutores na formação docente e, com isso, valorizar o professor como autor, produtor de conhecimentos da Educação Infantil.

Nessa direção, por meio de uma pesquisa, propomos transformar registros de documentação pedagógica escritos por professoras de um Centro de Educação Infantil, na forma de “livros da vida” (FREINET, 1969), em *casos de ensino* e investigá-los como subsídios em percursos formativos.

Quando remetemos o caso de ensino para a formação docente, Nono e Mizukami (2002, p. 2) conceituam:

[...] um caso é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para

permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas.

Os casos de ensino são referenciados na literatura com diferentes finalidades a para a formação docente, como elencamos no quadro 1.

Quadro 1 – Finalidades dos casos de ensino para formação docente

Autor	Finalidades do Caso de Ensino para formação docente
Merseth (1996, p.19)	“Casos como exemplos enfatizam a teoria e priorizam o conhecimento proposicional; seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria ou a construção de novas teorias. Como oportunidades para praticar processos de tomada de decisões, casos podem ajudar professores a 'pensar como professores' pela apresentação de situações escolares das quais a teoria emerge; trazem situações problemáticas.”
Mizukami (2000, p. 153).	O caso de ensino “Possibilita reinterpretação e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos.”
Nono (2001, p. 128)	Com o caso de ensino “[...] o conhecimento profissional pode ser revisto e reconstruído diante de eventos que exemplifiquem a prática. Ao apresentar temáticas variadas – relativas aos atos de ensinar e de aprender – os casos de ensino colocam as futuras professoras diante da complexidade das situações de ensino vividas em sala de aula, permitindo a visualização de aspectos antes invisíveis para elas.”
Marcelo, Ruiz e Moreno (1999, p. 9)	“Os casos de ensino, geralmente, se associam a “sentimentos”: frustração, medo, alegria, esperança, afetividade etc. e é, certamente, este aspecto que incrementa sua importância e significação para os professores. Os casos têm servido ao longo de todo programa para colocar à prova a “praticidade de conhecimentos” [...]”
Rocha (2012, p. 159)	“Os casos de ensino constituem-se em importantes instrumentos pedagógicos para o trabalho de reflexão-ação docente no desenvolvimento profissional dos professores e daqueles que pretendem refletir sobre a complexidade da docência no cotidiano escolar. Tanto servem aos professores em exercício, quanto aos futuros profissionais, na medida em que ilustram e detalham situações da profissão, permitindo estabelecer relações entre a teoria e a prática docente”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Considerando sua importância para a formação docente, socializamos, de uma pesquisa mais ampla¹, um dos objetivos específicos que consistiu em elaborar casos de ensino com temas da Educação Infantil a partir da documentação pedagógica registradas nos Livros da Vida.

¹ Na dissertação de mestrado: Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente: a documentação pedagógica tratada como casos de ensino, cujo objetivo geral consiste em Compreender repercussões da aplicação de casos de ensino, construídos a partir de documentações pedagógicas da Educação Infantil, para formação docente, a partir da perspectiva dos formadores.

Os livros da vida são adotados no Centro de Educação Infantil Emilia Piske (CEI EP), Blumenau/SC, como uma documentação pedagógica, produzida com registros de professores sobre/com as crianças. Sua escrita é inspirada na concepção de Freinet (1969) em que são registrados acontecimentos da vida dos seus sujeitos, “[...] colecionando páginas de vida [...] e ele constitui um documento vivo que pode e deve ser lido por todos os que estão diretamente ligados às crianças: pais, amigos, colegas e visitas. (SAMPAIO, 1994, p.23-24).

Desses livros, escolhemos como situações reais para a construção de casos um conjunto de narrativas com foco em crianças bem pequenas a partir de um projeto de turma, com o tema Lugares de Infância. Na sequência apresentamos a metodologia da pesquisa e da construção do caso.

Metodologia

De natureza qualitativa, a pesquisa também se classifica em relação ao percurso investigativo como documental, pois temos os Livros da Vida, produzidos pelos professores do CEI EP para documentação pedagógica, como fonte de dados/narrativas para construção do caso de ensino. Assim, os livros da vida em nossa pesquisa são identificados como documentos. Segundo Amado (2017) esses documentos são produções pessoais, em formato escrito, oral ou gráfico e são reveladores da visão que seus protagonistas têm das experiências que viveram. Eles podem ser colhidos pelo pesquisador ou pode ser solicitada a sua produção no âmbito da investigação. Assim, segundo o autor, esses documentos não devem ser tratados só como informações, mas como produtos sociais, que pela sua análise permitem interpretar não só o que dizem, mas as relações que lhe deram origem.

No contexto desta pesquisa, esses documentos já existem e, considerando o grande volume de livros da vida encontrados no espaço da instituição pesquisada, foi preciso organizar critérios na investigação, em especial para escolha de quais registros elaborados pelas professoras autoras seriam utilizados para a construção de três casos. Para isso, foram nossos critérios:

1º) escolha de narrativas dos livros da vida que correspondessem situações que ilustram/problematizam conteúdos previstos para formação do professor que atua na Educação Infantil;

2º) escolha de livros da vida escritos por professoras ainda atuantes do CEI, para fins de autorização do uso de suas narrativas para construção dos casos;

3º) escolha de livros da vida de turmas de crianças bem pequenas. Justificamos a opção por essa faixa etária, pois em uma leitura exploratória de pesquisas sobre documentação pedagógica na Educação Infantil revelou uma lacuna de práticas com os bebês;

4º) escolha de narrativas nos livros da vida que assegurassem riqueza de detalhes para compor um caso de ensino.

Com os critérios definidos para seleção dos documentos (livros da vida), a próxima etapa do percurso investigativo foi a definição do instrumento de geração dos dados na leitura dessas fontes documentais.

Nessa direção, geramos dados por meio de um instrumento que denominamos de *roteiro de leitura* (Quadro 2), inspirados na pesquisa de Ronchi (2018), que considerou para

elaboração desse instrumento os procedimentos da análise documental sistematizados por Létourneau (2011):

Crítica de autenticidade (com o objetivo de validar o documento, a partir de um exame da fonte com uma série de indagações); *Leitura atenta do documento* (com a finalidade de conhecer o documento, fazendo uma leitura minuciosa do texto e do modo como é organizado); *Documentação* (considerando as particularidades da pesquisa, busca-se os elementos informativos nos documentos, que são extraídos e anotados) e *Comentário do documento* (consiste na formulação das interpretações da documentação). (LÉTOURNEAU, 2011 apud RONCHI, 2018, p. 25)

Apresentamos no quadro 2, o roteiro de leitura para análise documental dos livros da vida:

Quadro 2– Roteiro de Leitura para análise documental

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO	
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	ROTEIRO
Crítica de autenticidade	<ul style="list-style-type: none"> - Quem escreveu o documento? - Quando o documento foi escrito? - Que tipo de documento é?
Leitura atenta do documento	<ul style="list-style-type: none"> - Do que se trata o documento? - Como o documento é estruturado?
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> - Com qual/ais perguntas lemos os documentos? - Que informações/dados podem-se extrair do documento que contribuem para responder a pergunta que mobiliza a leitura?
Comentário do documento	<ul style="list-style-type: none"> - Que interpretações da análise do documento auxiliam-nos a elaborar explicações? - Que outras perguntas as interpretações dos documentos suscitam?

Fonte: Ronchi (2018 adaptado de LÉTOURNEAU, 2011)

A partir dos critérios estabelecidos e definido o roteiro de leitura para geração dos dados descrevemos a análise documental.

Discussão dos dados

Nos procedimentos *Crítica de autenticidade*, o livro da vida, assim denominado a documentação pedagógica naquela instituição, trata-se de uma documentação pedagógica sistematizada pelos professores do CEI Emília Piske. Do conjunto de livros da vida arquivados no CEI, selecionamos, de acordo com os critérios pré definidos e mencionados anteriormente, os quatro livros da vida da "turma do Vai e Vem", do ano de 2015, composta por um coletivo de crianças de 1 a 2 anos e 11 meses e suas professoras que ainda fazem

parte do coletivo de profissionais e estão na instituição participando deste movimento a mais de dez anos.

Com a *Leitura atenta do documento* foi selecionado o projeto *A criança no mundo das linguagens: A brincadeira como patrimônio cultural da humanidade, brinquedos e brincadeiras na linha do tempo*.

A próxima etapa do percurso de análise é a *Documentação*. Nessa etapa, o pesquisador se indaga: Com qual/ais perguntas lemos os documentos? Que informações/dados podem-se extrair do documento que contribuem para responder à pergunta que mobiliza a leitura? Nessa direção, a pergunta que formulamos para leitura dos livros da vida selecionados foi: “Que registros podem contribuir para novas reflexões sobre a prática pedagógica na educação infantil?” Como informações para resposta, recolhemos aquelas relacionadas às narrativas sobre lugares de infância. Esse tema reverberou na leitura, após conhecermos o projeto da turma, que deixa bastante evidente em seus objetivos explorar os espaços de infância.

Diante disso, passamos para etapa *Comentário do documento*, quando as informações geradas nos permitem interpretar e ampliar compreensões acerca do documento analisado. Em nossa pesquisa, essa etapa consistiu na construção de casos de ensino, considerando o percurso de análise dos documentos/livros da vida selecionados. Essa etapa será descrita na próxima seção.

Construção do caso de ensino

Com o tema definido, os registros narrativos e de imagem selecionados, partimos com o objetivo de elaborar os Caso de Ensino.

Para construir os casos utilizamos o CANVAS, um *site* de ferramentas de *design* gráfico que nos possibilitou desenvolver um material com qualidade estética e que se diferenciava de um texto acadêmico.

No quadro 3 apresentamos a estrutura de construção dos casos de ensino na/para pesquisa:

Quadro 3 – Construção do Caso de Ensino na/para pesquisa:

CAPA	Título	Todos os casos obtiveram o mesmo título: “Casos de Ensino para Formação Docente”.
	Tema	Os três casos são apresentados com o mesmo tema: <i>Lugares de Infância</i> , pois foram abordados em contexto de infância, de um mesmo projeto de turma. No entanto, cada caso de ensino tem uma especificidade para o ensino
	Identificação das professoras autoras	São duas professoras efetivas da instituição que estão a mais de dez anos neste movimento de registro do livro da vida.
	Identificação da organizadora do caso	A própria pesquisadora
	Caso	Cada caso retrata uma situação vivida com as crianças da turma <i>Vai e Vem</i> , relacionada a um lugar específico do CEI EP e sob abordagens dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC (BRASIL, 2018):

DESCRIÇÃO DO CASO		<i>Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.</i>
	Idade das Crianças	Os três casos fazem referência a uma única turma que são crianças de creche bem pequenas, ou seja, os quatro livros são de uma única turma.
	Recorte do livro da vida (Introdução ao caso)	Os relatos selecionados para construção dos casos têm pequenas inserções da pesquisadora para melhor compreensão do contexto do caso. Visto que o relato das professoras autoras não foi escrito com este interesse.
	Recorte do livro da vida (Relato das crianças)	Os relatos e imagens selecionados para construção dos casos não têm intervenções da pesquisadora.
ESTUDANDO O CASO	Foco do caso	Informações aos leitores sobre o caso elaborado.
	Conversando sobre o caso	Perguntas abertas sobre o caso a fim de promover o “ensino”.
	Sugestões de Leituras	As sugestões de leitura vêm para ampliar este percurso formativo dos leitores dos casos.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Na sequência apresentamos um dos casos de ensino construídos com a pesquisa. Importante destacar que as imagens e narrativas foram autorizadas pelos pais e professores, em conformidade com termo de consentimento, segundo comitê de ética.

Figura 1 - Caso de ensino Lugar de Brincar

CASO DE ENSINO

FORMAÇÃO DOCENTE



The photograph shows an outdoor play area with a wooden structure made of pallets. Several children are engaged in play. One child is sitting on the ground with a colorful toy tractor. Another child is standing near a wooden table with a white container. A third child is standing near the wooden structure. The ground is dirt, and there are trees in the background.

Tema LUGARES DE INFÂNCIA	Caso LUGAR DE BRINCAR	Creche CRIANÇAS BEM PEQUENAS
---	--	---

•PROFESSORAS AUTORAS: ANDREIA MARIA CLERECI KLOCK
DAIANE STUEPP

•ORGANIZADORA: MAGALI KRAMER DOS SANTOS

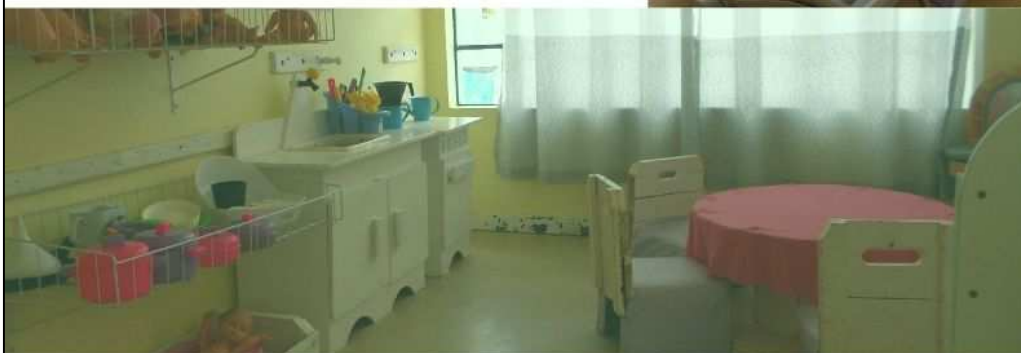
UM LUGAR DE BRINCAR

No **Centro de Educação Infantil Emília Piske**, na cidade de Blumenau/SC, estamos observando como as crianças, da turma do "Vai e vem", formada por crianças bem pequenas, de idades entre 1 a 2 anos e 11 meses, **brincam no espaço interno**, quais opções elas têm de objetos, brinquedos para brincar de jogos simbólicos (faz de conta), como elas interagem entre si, quais suas necessidades de brincar com adulto mediando ou por iniciativa própria, com autonomia.

A partir das observações percebemos que há pouca diversidade de brinquedos, objetos e espaços organizados com diferentes interesses e desafios, gerando conflitos entre as crianças, necessitando da mediação das professoras frequentemente. [...]


Com o objetivo de organizar espaços, expandindo as possibilidades de interação para aprendizagens, realizamos intervenções no espaço da sala. Nessa semana as brincadeiras auto-organizadas pelas crianças nos espaços internos foram diversificadas, suscitadas por alguns objetos, brinquedos (construídos), acessórios (doados) que foram ampliando o faz de conta.

PÁGINA 2



Registro de situação no Livro da Vida, 2015, Livro 1, p. 67, 80.

PÁGINA 3



RELATOS DAS CRIANÇAS

Na intervenção estivemos atentas aos movimentos das crianças e realizamos registros de suas falas e com fotografias.

A criança Aline brinca individualmente, ela escolheu bonecas (aparentemente estão no papel de filhas e ela representa papel de mãe); em seguida pega uma bolsa (ao sair do carro azul junto com a boneca e vai em direção a porta da sala, querendo ir embora). Em outro dia, ela fez a festa com os acessórios (colares, óculos, arcos, elásticos de cabelo com flores, etc) que Adriana, mãe de Alice, doou para o espaço de beleza.

Brayan, Yuri, Bernardo R., Alice, Gabriely, Isabella, Beatriz L. e Caroline experimentam brincar no espaço da cozinha com telefones, fazendo ligações; nos carros representando o papel de motoristas e passageiros. Estas brincadeiras foram geralmente em duplas ou trios de crianças (outros carros foram construídos nessa semana, o zelador Julio ajudou).

ESTUDANDO O CASO

Nessa série de **casos de ensino para formação docente**, intitulada **Lugares de Infância**, buscamos apresentar três situações envolvendo crianças bem pequenas de creche.


Os casos são narrativas coletadas de registros de documentação pedagógica, escritas pelas suas professoras nos **Livros da Vida**, do CEI Emília Piske.


Neste caso de ensino o lugar observado é o espaço interno da sala, com foco no "brincar".

VAMOS CONVERSAR?

- a) Qual foi o problema identificado pelas professoras na situação envolvendo um lugar de brincar no espaço interno da sala?
- b) Você compreende que a solução desenvolvida pelas professoras para a situação foi adequada? Por quê?
- c) Em seu desenvolvimento profissional docente, você consegue elencar leituras/conceitos que permitem você compreender essa prática educativa com uma base teórica? Se sim, compartilhe de quais bases teóricas você interpreta o caso.
- d) Com a narrativa das professoras, produto da documentação pedagógica de sua turma, o que você reflete sobre o trabalho docente na Educação Infantil?

Dicas de leitura para aprofundamento:





Biografia das professoras:
 Andréia, Daiane e Magali são docentes da Educação Infantil e escrevem os Livros da Vida há dez anos. Dessas documentações pedagógicas, Magali em sua pesquisa de mestrado, na Universidade Regional de Blumenau, constrói e circula esse conhecimento em casos de ensino para formação docente.

Fonte: arquivo pessoal.

Considerações Finais

Neste artigo socializamos o objetivo da pesquisa que consistiu em elaborar casos de ensino com temas da Educação Infantil a partir da documentação pedagógica registradas nos Livros da Vida.

Na descrição do percurso investigativo documental, buscamos evidenciar a possibilidade de transformar a documentação pedagógica de professores de educação infantil em casos de ensino.

Com o conhecimento elaborado pela pesquisa buscamos contribuir com o campo de pesquisa da formação de professores, especialmente da Educação Infantil, pensando a documentação pedagógica para além do contexto em que é escrita e ampliando-a em sua potência para formação de outros sujeitos. Assim, entendemos a narrativa da prática educativa do professor como um saber para a formação e não somente dados para a academia. Como destaca Nóvoa (2009, p.44, grifo nosso):

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, **mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação**. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI.

Desse modo, propomos uma inserção social dos textos escritos pelos professores na universidade por meio dos casos de ensino.

Esta pesquisa se ampliará com a aplicação do caso elaborado em percursos formativos de professores a fim de investigar suas implicações no desenvolvimento profissional docente.

Referências

AMADO, João; FERREIRA, Sonia. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BOGDAN, Roberto. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FREINET, Celéstin. **Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. Tradução: Arlindo Mota. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

GARCIA. C. M. RUIZ. C. M. MORENO. M. S. **El Conocimiento de Casos en el Discurso de los Profesores Principiantes**. Currículum / Número 10 e 11, 1999.

https://www.academia.edu/20906075/El_conocimiento_de_casos_en_el_discurso_de_los_profesores_principiantes. Acesso 10/04/2019.

LÉTOURNEAU, J. **Ferramentas para o pesquisador iniciante**. São Paulo: Martins Fonte, 2011.

NONO, M. A, MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. Pedag**, Brasília, v.83, n.203/204/205, p. 72-84, jan/dez.2002.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: **Revista de Educación**. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Política Social e Deporte. Gobierno de España. Nº 350. set/dez 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-educacion/articulosre350/re35009por.pdf?documentId=0901e72b81234821>>. Acesso em 09 maio 2018.

MERSETH, K. K.. **Cases and case methods in teacher education**. In: SIKULA, J. (Ed.). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MIZUKAMI, M. G. N. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência**. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Metodologia de Ensino, São Carlos, 2001.

RONCHI, Rocheli Rita. **Desenvolvimento profissional docente na educação não formal**: Formando(-se) Educador no “Programa Sesi Ciências Itinerante”. 2018. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, Blumenau, 2018.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação**. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.



FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL ENTRE 2014 A 2018¹

Isabela Cristina Daeuble Girardi (FURB)

Rita Buzzi Rausch (FURB)

Resumo:

O presente trabalho é parte de uma dissertação desenvolvida no Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A pesquisa é de abordagem quantitativa e se caracteriza como pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. O objetivo foi mapear a produção científica publicada no Brasil, entre 2014 e 2018, sobre formação de professores alfabetizadores. Os dados foram gerados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o *corpus* de análise envolveu 61 dissertações e 15 teses. Constatou-se, como resultado, que houve um aumento no número de pesquisas no período analisado. As regiões que mais produziram foram Sul e Sudeste e a temática mais investigada foi a formação continuada, sendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa o estudo mais privilegiado. Espera-se, com o desenvolvimento deste trabalho, fortalecer a formação de professores alfabetizadores e contribuir com a qualificação de futuras investigações sobre o tema.

Palavras-chave: Formação de Professores; Professores Alfabetizadores; Estado do Conhecimento.

Introdução

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, Lei n. 9394/96, a formação do professor responsável pela alfabetização passou a acontecer no curso de Pedagogia, encarregado por uma formação ampla, na qual, além de formar o pedagogo, forma o professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica (GATTI et al., 2019). Diante deste contexto, exige-se que o profissional formado em Pedagogia conheça e esteja apto a responder questões sobre diferentes especificidades da profissão, o que acarreta uma formação muito genérica, superficial e que não atende aos desafios cotidianos. As especificidades do curso de Pedagogia requerem estudos mais aprofundados, como é o caso da alfabetização, o que resulta, segundo Pimenta et al. (2017, p. 25), em um curso que “[...] não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente”.

Diante da complexidade que se encontra o curso de Pedagogia, frente aos conhecimentos teóricos e práticos que sobre alfabetização, que podem se encontrar negligenciados em detrimento da variedade de componentes curriculares que a profissão exige, entende-se necessária a realização de estudos que mapeiem pesquisas que

¹ Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

investigaram a formação o professor alfabetizador. Tais estudos podem contribuir para qualificar futuras investigações e fortalecer o campo de estudo.

A formação de professores no Brasil se configurou, nos últimos 30 anos, em um campo de estudos autônomo, separando-se da didática em que, por muito tempo, esteve vinculada. Pode-se afirmar que esta configuração tem relação com o crescente número de produções científicas sobre o tema (ANDRÉ, 2010), fortemente influenciada por instituições internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, através dos discursos da opinião pública. O aumento significativo da produção científica também decorre tanto da criação de programas de pós-graduação no país, iniciado em 1965, quanto pela sua expansão na década de 1970, formando pesquisadores de alto nível (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Charlot (2006) critica as ciências da educação ao afirmar que ela carece de memória, pois por inúmeras vezes, refaz-se as mesmas pesquisas sem saber o que foi anteriormente produzido, provocando certo empecilho ao progresso das ciências em educação. Neste sentido, entende-se de extrema importância mapear as pesquisas sobre formação de professores, principalmente sobre formação de professores alfabetizadores, de modo a analisar criticamente seu conteúdo, indicar os temas estudados e apontar lacunas a serem consideradas nas futuras investigações.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mapeia a produção científica sobre Educação desde o ano 2000, quando publicou a primeira edição da série “Estado do Conhecimento”, coordenada por Soares e Maciel (2000). A autoras mapearam as pesquisas sobre alfabetização, publicadas no país entre 1961 e 1989, e apontaram que, entre os temas mais privilegiados, encontrava-se a formação do professor alfabetizador.

Em outra edição, organizada por André (2002), a autora mapeou a produção científica sobre formação de professores, publicadas entre 1990 e 1998, e sinalizou que muitas pesquisas analisadas demonstram preocupação com o preparo docente para os anos iniciais, incluindo a alfabetização. Uma edição organizada por Brzezinski e Garrido (2006), na qual as autoras investigaram pesquisas publicadas entre 1997 e 2002 sobre formação de profissionais da educação, as professoras indicaram que a formação do professor alfabetizador não foi um tema muito privilegiado no período investigado. Contudo, a última edição sobre formação de profissionais da educação, organizada por Brzezinski (2014), analisou pesquisas publicadas entre 2003 e 2010 e evidenciou um número expressivo de investigações que trataram da formação inicial, priorizando a formação do professor para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais.

Pode-se inferir que a formação do professor para os anos iniciais é um tema bastante estimado pelas produções científicas. Ao considerar a expansão dos programas de pós-graduação em Educação no país e, conseqüentemente, expansão do número de pesquisas, entende-se que possa existir um número expressivo de investigações sobre a formação do professor alfabetizador.

Diante do exposto, este artigo, parte de uma dissertação realizada no Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), tem como objetivo mapear a produção científica publicada no Brasil, entre 2014 e 2018, sobre formação de professores alfabetizadores.

O artigo está organizado da seguinte maneira: introdução, com breve contextualização sobre o tema e descrição do objetivo desta pesquisa; metodologia, com a descrição do percurso metodológico utilizado; discussão dos dados, com explanação e

análise dos dados gerados; e considerações finais, com reflexões acerca do tema e proposições para futuras investigações.

Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem quantitativa (GATTI, 2004) e se caracteriza como bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. A pesquisa bibliográfica é um estudo teórico que se utiliza integralmente do levantamento, leitura, análise e reflexão de documentos secundários (dados já processados analiticamente por alguém) para responder a uma pergunta de pesquisa (RAUEN, 2015). Nesta pesquisa, os dados analisados envolveram teses e dissertações sobre formação de professores alfabetizadores publicados no Brasil no período de 2014 a 2018.

A pesquisa bibliográfica possui diferentes tipologias e este trabalho é do tipo estado do conhecimento, definido como um estudo de revisão que se propõe mapear a produção científica sobre determinado tema a fim de levantar tendências e evidenciar lacunas que precisam ser preenchidas, de modo a servir de referência a outros pesquisadores (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Os dados foram gerados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), biblioteca digital atualizada anualmente pelos Programas de Pós-Graduação através da Plataforma Sucupira. Os descritores utilizados se referenciavam a formação de professores alfabetizadores, de modo a refinar qualitativamente a busca pelas investigações, sendo combinados entre si com a ajuda dos operadores booleanos, sendo eles: “formação de professores”, “formação docente”, “professor alfabetizador”, “alfabetização” e “anos iniciais”.

Tabela 1 - Combinação de descritores utilizados nas buscas

Busca	Combinação de Descritores
1	“Formação de Professores” AND “Professor Alfabetizador”
2	“Formação de Professores” AND “Alfabetização”
3	“Formação de Professores” AND “Anos Iniciais”
4	“Formação Docente” AND “Professor Alfabetizador”
5	“Formação Docente” AND “Alfabetização”
6	“Formação Docente” AND “Anos Iniciais”
7	“Formação do Professor Alfabetizador”

Fonte: elaboração das autoras.

A primeira busca compreendeu um número grande de investigações sobre o tema, o que exigiu o estabelecimento de critérios de inclusão para a seleção do *corpus* de análise. Os critérios empregados foram: investigações desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil; investigações produzidas em mestrados e doutorados acadêmicos; e investigações defendidas no período de 2014 a 2018.

Foram selecionados 90 trabalhos neste primeiro processo. Contudo, após a leitura dos resumos e, em alguns casos, da introdução, refinamos o *corpus* excluindo alguns trabalhos. Os critérios de exclusão utilizados foram: pesquisas cujas palavras-chave não se relacionavam com a formação de professores alfabetizadores; pesquisas que se

concentravam na alfabetização matemática; e pesquisas que focavam estudos de concepções teóricas e do currículo. Portanto, das 90 pesquisas selecionadas inicialmente, 14 foram eliminadas com a utilização dos critérios de exclusão, resultando em um *corpus* de análise com 76 investigações.

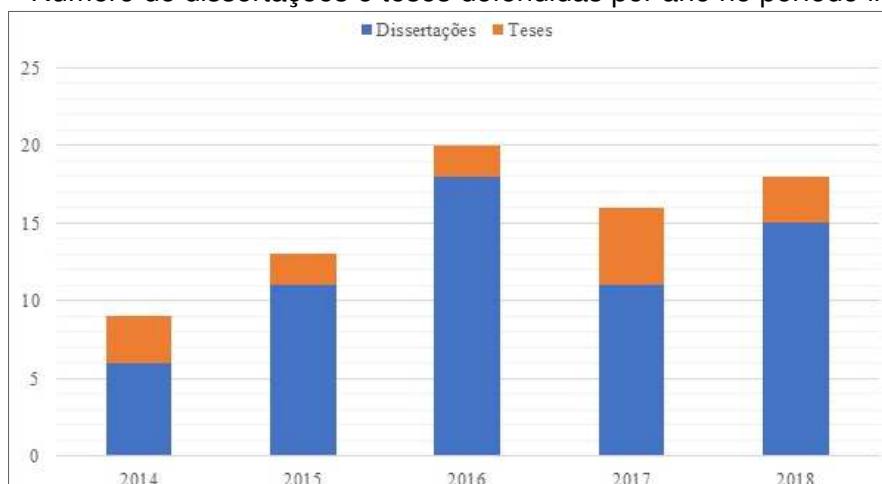
Os dados foram analisados pautados na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que se iniciou com a leitura flutuante no intuito de estabelecer um primeiro contato com as pesquisas selecionadas. A leitura transcorreu acompanhada de um protocolo com unidade de análise para delimitar as informações a serem mapeadas, sendo elas: instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida; ano em que ela foi defendida; e a temática privilegiada na investigação. Posteriormente, realizou-se um levantamento quantitativo das informações. No próximo capítulo é possível verificar o mapeamento e a análise dos dados.

Discussão dos dados

Das 76 investigações selecionadas, 61 correspondem a dissertações de mestrado e 15 a teses de doutorado. Os dados se assemelham aos resultados apresentados por Soares e Maciel (2000), André (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014), na qual mais de 75% das pesquisas analisadas se referiam a dissertações. Infere-se que o número elevado de dissertações ocorre pelo elevado número de cursos de mestrado no país que, segundo o Documento de Área de Educação da CAPES (2019), dos 270 cursos de Pós-Graduação em Educação mapeados em abril de 2019, 133 se referiam a mestrados acadêmicos e 88 a doutorados acadêmicos.

Percebeu-se, ainda, a presença de pelo menos duas dissertações e duas teses em cada ano analisado, conforme Figura 1. O ano de maior produção científica foi 2016, com 18 dissertações e duas teses. Em seguida, apareceu o ano de 2018, com o segundo maior número de produções científicas: 15 dissertações e três teses. O ano de 2017 aparece em terceiro lugar, com 11 dissertações e cinco teses. Por fim, aparecem os anos de 2015, com 11 dissertações e duas teses, e 2014 com seis dissertações e três teses.

Figura 1 – Número de dissertações e teses defendidas por ano no período investigado



Fonte: elaboração das autoras.

Infere-se que no período analisado houve um aumento no número de pesquisas, corroborando com as investigações de Soares e Maciel (2000), André (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014). De acordo com Romanowski (2018), este aumento

pode estar estreitamente vinculado à ampliação do número de cursos de mestrado e doutorado no país. De acordo com os dados do Documento de Área da Educação da CAPES (2019), os Programas de Pós-Graduação expandiram 136% no Brasil nos últimos 12 anos.

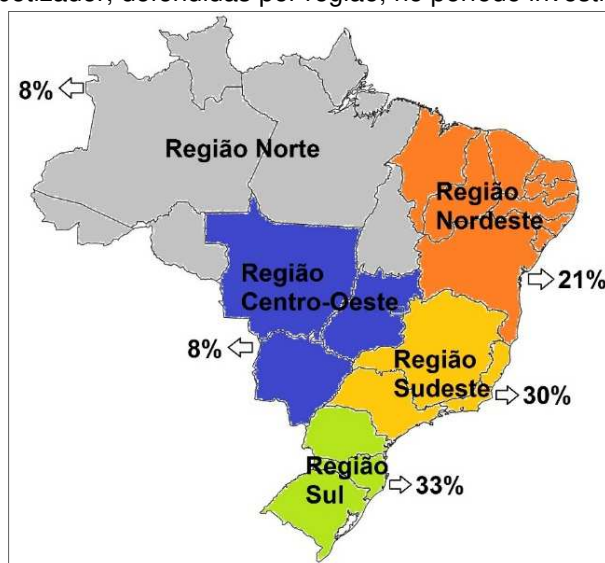
No que se refere à procedência das pesquisas, são contemplados 43 Programas de Pós-Graduação distribuídos pelas regiões do país. No período investigado, a região que apresentou o maior número de produções foi a Região Sul, representando 33% do *corpus*, conforme Figura 2. Nesta região, o estado com maior número de investigações foi o Paraná, com oito dissertações e três teses. Posteriormente, aparecem os estados de Santa Catarina, com sete dissertações, e do Rio Grande do Sul, com quatro dissertações e três teses.

Logo após, aparece a região Sudeste, representando 30% do *corpus* de análise da pesquisa. Nesta região, o estado de São Paulo apresentou o maior número de investigações: 14 dissertações e uma tese, além de se apresentar como o estado com maior número de produção científica do país. Prontamente aparecem os estados do Rio de Janeiro, com três dissertações e uma tese, e de Minas Gerais, com duas dissertações e duas teses.

Posteriormente, encontra-se a Região Nordeste com 21% do *corpus* de análise. Nesta região, o estado com o maior número de investigações foi o Piauí: três dissertações e duas teses. Logo após, aparecem os estados do Rio Grande do Norte, com duas dissertações e duas teses, do Ceará, com três dissertações, e da Bahia, com duas dissertações. Por fim, encontram-se os estados do Maranhão e do Sergipe, com uma dissertação cada estado.

Por fim, aparecem as regiões Norte e Centro-Oeste, na qual cada uma representa 8% do *corpus* de análise. A Região Norte é representada pelos estados do Amazonas, com duas dissertações e uma tese, do Pará, com duas dissertações, e de Rondônia, com duas dissertações. Já a Região Centro-Oeste é retratada pelos estados do Mato Grosso, com duas dissertações, Mato Grosso do Sul e Goiás, com uma dissertação cada um, e o Distrito Federal, com duas dissertações.

Figura 2 – Percentual de dissertações e teses que investigaram a formação do professor alfabetizador, defendidas por região, no período investigado

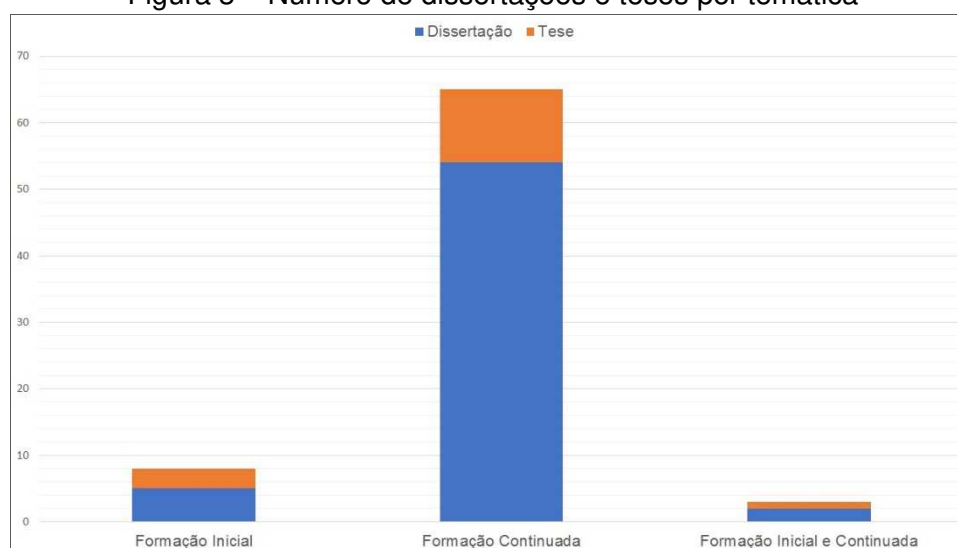


Fonte: elaboração das autoras.

Percebe-se uma d spar distribui o da produ o cient fica sobre o tema pelo pa s, concentrando-se nas regi es Sul e Sudeste. Tais constata es se assemelham com as considera es feitas por Andr  (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014). Entende-se que estes dados est o estreitamente relacionados com o fato destas regi es terem o maior n mero de Programas de P s-Gradua o em Educa o do pa s. De acordo com o Documento de  rea da Educa o da CAPES (2019), em abril de 2019 a Regi o Sudeste contava com 73 Programas e a Regi o Sul com 47. Inferimos, ainda, estreita rela o com o fato destas mesmas regi es serem detentoras dos Programas mais consolidados, como o da Universidade de S o Paulo (USP), criado em 1971; a Universidade Federal de S o Carlos (UFSCar), pensada por Dermeval Saviani e implementada em 1976; e a Universidade Federal do Paran , criada em 1975.

No que se refere  s tem ticas, das 76 investiga es analisadas, 65 abordam a forma o continuada de professores alfabetizadores, sendo 54 disserta es e 11 teses, conforme Figura 3. Das demais investiga es, oito abordaram a forma o inicial (cinco disserta es e tr s teses) e tr s abordam forma o inicial e continuada (duas disserta es e tr s teses).

Figura 3 – N mero de disserta es e teses por tem tica



Fonte: elabora o das autoras.

Das pesquisas sobre forma o continuada, constatou-se que a maioria desenvolveu estudos relacionados a programas de forma o continuada, sendo o Pacto Nacional pela Alfabetiza o na Idade Certa (PNAIC) o estudo mais privilegiado. Este programa foi implementado pelo Minist rio da Educa o em 2013, tendo como objetivo oferecer forma o continuada relacionada   alfabetiza o de crian as at  oito anos de idade para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. As demais investiga es que privilegiaram a forma o continuada abordaram temas relacionados a forma o continuada no contexto escolar, necessidade formativas e saberes necess rios para a doc ncia, constitui o docente e desenvolvimento da reflexividade na forma o continuada.

As demais pesquisas desenvolveram estudos relacionados   forma o inicial e   forma o inicial e forma o continuada conjuntamente, abordando temas relacionados  s pol ticas de forma o, necessidade formativas e saberes necess rios   doc ncia e

desenvolvimento profissional docente. Algumas pesquisas trataram de programas de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que apareceu em uma única pesquisa.

Entende-se que o elevado número de pesquisas sobre o PNAIC se dá pela necessidade de estudar o que é novo na educação. Contudo, sente-se falta de estudos sobre as contribuições de programas de formação inicial para professores alfabetizadores, como o PIBID. Identificou-se como lacuna a ausência de pesquisas que versassem o desenvolvimento profissional docente do professor alfabetizador na sua plenitude, considerando todas as fases do seu processo de constituição docente, conforme apresentam Vaillant e Marcelo (2015): a fase antecedente que precede a formação inicial; a base que corresponde a formação inicial; o começo que se refere à entrada na profissão docente; e o desenvolvimento, que engloba a formação continuada entrelaçada às demais fases. Há lacunas, também, no que se refere às produções que investigaram o desenvolvimento integral do professor, principalmente a dimensão estética.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi mapear a produção científica sobre formação de professores no Brasil, publicada no país entre 2014 e 2018, a partir do inventário do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que compreendeu 76 pesquisas: 61 dissertações e 15 teses.

Constatou-se, assim, que no período investigado houve um aumento no número de pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores no país, no qual as regiões Sul e Sudeste foram as que mais produziram pesquisas sobre o tema. Constatou-se, também, que a temática mais investigada foi a formação continuada, sendo o PNAIC o estudo mais privilegiado.

Diante da expansão no número de pesquisas, infere-se que a formação do professor alfabetizador se configura como uma tendência na área da educação, sendo necessário o aprofundando da temática, principalmente ao se considerar a história da formação inicial de professores alfabetizadores, que ainda hoje se encontra frágil. Compreende-se, ainda, necessária a elaboração de investigações sobre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento integral do professor alfabetizador, incluindo sua formação estética.

Com este trabalho, espera-se que os estudos sobre o tema se ampliem para cursos de doutorado, fortalecendo o campo da formação de professores, em especial a formação de professores alfabetizadores. Este estudo apresentou dados que podem ser considerados na realização de novas investigações, contribuindo com a qualificação de futuras investigações sobre o tema.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/bHgi3d>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAPES (2019). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2019. Área de avaliação: Educação**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/educacao_doc_area_2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/V3L9r>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

GATTI, Bernadete; et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

PIMENTA, Selma; et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: <<http://shorturl.at/oJLX1>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

RAUEN, Fábio. **Roteiros de Investigação Científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

ROMANOWSKI, Joana. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 207-224, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10449>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Editorial Narcea, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire; ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/CkjtsV>>. Acesso em: 28 ago. 2019.