

ANAI S

**XVIII SIMPÓSIO
INTEGRADO DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO**

FURB/UNIVILLE/UNIVALI

19/08/2021



EXPEDIENTE

ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ

Conselho de Administração
Presidente – Loacir Gschwendtner

Conselho Curador
Presidente – Rafael Martignago

ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ

Presidente
Alexandre Cidral

Vice-presidente
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo
José Kempner

Procuradora-Geral da Furj
Ana Carolina Amorim Buzzí

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA

ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Conselho Universitário
Presidente – Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Reitor
Alexandre Cidral

Vice-Reitora
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitora de Ensino
Patrícia Esther Fendrich Magri

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Yoná da Silva Dalonso

Pró-Reitor de Infraestrutura
Gean Cardoso de Medeiros

Diretor do *Campus* São Bento do Sul
Eduardo Silva

PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA

Diretor Executivo
Marcelo Leandro de Borba

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

S612 Simpósio integrado de pesquisa em educação FURB/ UNIVILLE/
UNIVALI (18. : 2021 : Joinville, SC)

Anais XVIII simpósio integrado de pesquisa em educação FURB/ UNIVILLE/ UNIVALI. –
Joinville, SC : Editora UNIVILLE, 2021.

453 p.

1. Professores – Formação. 2. Educação e Estado. 3.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro - UNIVILLE
Profa Dra. Rita Buzzi Rausch - UNIVILLE
Mestranda Amanda Suellen Bodnar - UNIVILLE
Mestranda Barbara Alves Ribeiro Marques - UNIVILLE
Mestranda Daniele Claudia Miranda - UNIVILLE



PROFESSORES COLABORADORES PARECERISTAS

Prof. Dra. Adair de Aguiar Neitzel - UNIVALI
Profa Dra. Adriana Fischer - FURB
Profa Dra. Adriana Gomes Alves - UNIVALI
Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar - FURB
Prof. Dr. Allan Henrique Gomes – UNIVILLE
Profa Dra. Andrea Wuo - FURB
Prof. Dr. Antonio José Müller - FURB
Profa Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia - UNIVILLE
Profa Dra. Carla Carvalho - FURB
Profa Dra. Cintia Régia Rodrigues - FURB
Profa Dra. Daniela Tomio - FURB
Profa Dra. Cyntia Bailer - FURB
Profa Dra. Elzira Maria Bagatin Munhoz - UNIVILLE
Prof Dr. George Saliba Manske - UNIVALI
Profa Dra Jane Mery Richter Voigt - UNIVILLE
Profa Dra. Juliana de Mello Moraes - FURB
Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna - UNIVALI
Profa Dra. Marcia R. Heinzle - FURB
Profa Dra. Marly Krüger de Pesce - UNIVILLE
Profa Dra. Mônica Zewe Uriarte - UNIVALI
Prof. Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira - UNIVALI
Prof. Dr. Rafael José Bona - FURB
Profa Dra. Regina Celia Linhares Hostins - UNIVALI
Prof. Dr. Rodrigo Diaz de Vivar y Soler - FURB
Profa Dra. Rosana Mara Koerner - UNIVILLE
Profa Dra. Rosânia Campos - UNIVILLE
Profa Dra. Sandra Cristina Vanzuita da Silva - UNIVALI
Profa Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto - UNIVILLE
Profa Dra. Stela Maria Meneghel - FURB
Profa Dra. Sonia Maria Ribeiro - UNIVILLE
Profa Dra. Tânia Regina Raitz - UNIVALI
Profa Dra. Valéria Silva Ferreira - UNIVALI
Profa Dra. Verônica Gesser – UNIVALI

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que a Comissão Organizadora compartilha os anais do XVIII Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação FURB/UNIVILLE/UNIVALI. Esse evento, de periodicidade anual e itinerante, representa o fortalecimento e a ampliação de um movimento de interlocução entre pesquisadores, Linhas e Grupos de Pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). O propósito do evento é promover uma integração entre os três PPGEs com a discussão de temas relevantes no campo da educação, bem como socializar e qualificar as teses e dissertações em construção.

A décima oitava edição será sediada pela UNIVILLE no dia 19 de agosto de 2021 e, devido à pandemia do Coronavírus, acontecerá na modalidade virtual. O evento terá a presença ilustre da professora Bernardete Gatti, que abordará o tema “Pesquisa em educação, políticas educacionais e formação de professores”. A submissão dos trabalhos a serem apresentados na modalidade oral no evento, seguiram o formato de resumo expandido. Nesta edição foram aprovados 53 trabalhos, distribuídos em seis eixos temáticos: Linguagens, Arte e Educação; Políticas Públicas e Currículo; Práticas Educativas; Educação e Infância; Trabalho e Formação Docente; e Educação e Diversidades.

Estes Anais refletem o engajamento dos pesquisadores com o desenvolvimento e fortalecimento da ciência no campo da educação. Que sua publicização possibilite maior integração e intercâmbio entre os grupos de pesquisadores da pós-graduação em educação em nossa região.

Atenciosamente

Comissão organizadora



**XVIII SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA
FURB/UNIVILLE/UNIVALI**



Eixos:

**Linguagens e Arte
Práticas Educativas
Políticas Públicas e Currículo
Educação e Infância
Trabalho e Formação Docente
Educação Inclusiva e Diversidades**

SUMÁRIO

Apresentação

EIXO LINGUAGENS E ARTE

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DE PROFESSORES PESQUISADORES EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS.....10

Aline Gonçalves Cedeçari Silva - FURB

Adriana Ficher - FURB

ARTE E SENSIBILIDADE: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES.....18

Alex Bauer Antonio Moreira - FURB

Carla Carvalho - FURB

A ESTÉTICA E O RELACIONAL: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO.....25

Roseli Kietzer Moreira - FURB

Carla Carvalho - FURB

A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS INCONCLUSOS E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....32

Elaine Laumann - UNIVILLE

Silvia Sell Duarte Pillotto - UNIVILLE

Berenice Rocha Zabbot Garcia - UNIVILLE

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NOS PERCURSOS FORMATIVOS DA DANÇA/EDUCAÇÃO: UMA IMERSÃO (AUTO)BIOGRÁFICA/NARRATIVA.....38

Andresa Gonçalves da Silva - UNIVILLE

Silvia Sell Duarte Pillotto - UNIVILLE

Rita Buzzi Rausch - UNIVILLE

A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E O ENSINO DE ARTE NOS IFS.....46

Charles Immianovsky - FURB

Carla Carvalho - FURB

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO: APLICABILIDADES DA ADAPTAÇÃO DE BRANCA DE NEVE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....55

Rodrigo Uliano - FURB

Rafael José Bona - FURB

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ (BA).....64

Eva Kátia da Silva Santos - FURB

Carla Carvalho - FURB

“EU GOSTARIA DE PUBLICAR ARTIGOS EM INGLÊS E ISTO É IMPORTANTE PARA ESCREVER MELHOR E DO JEITO CERTO”: REFLEXÕES ACERCA DE MOTIVAÇÕES PARA CURSAR UMA DISCIPLINA DE INGLÊS ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....70

Eduardo Pereira da Costa - FURB

Cyntia Bailer - FURB

A FORMAÇÃO DE SUJEITOS SENSÍVEIS E SUAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NOS CURSOS DE MODA/DESIGN.....78

Jaqueline Almeida Camargo - UNIVILLE

Silvia Sell Duarte Pillotto - UNIVILLE

Allan Henrique Gomes - UNIVILLE

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM ARTIGOS DE UM PERIÓDICO DE ALTO IMPACTO: A AUTOCITAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA VIDA E BIOMEDICINA.....83

Mariana Vicentini - FURB

Adriana Fischer - FURB

OS ESTUDOS HISTÓRICOS-CULTURAIS E A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DOS LETRAMENTOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....92

Camila Grimes - FURB

Adriana Fischer - FURB

Edson Schroeder - FURB

EIXO PRÁTICAS EDUCATIVAS

LETRAMENTO LITERÁRIO: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL JUVENIL NAS PRÁTICAS.....102

Sandro Everton Nascimento - UNIVILLE

Berenice Rocha Zabbot Garcia - UNIVILLE

Rosana Mara Koerner - UNIVILLE

A EXPERIÊNCIA DO ABANDONO ESCOLAR: ANÁLISE DE CARTAS ESCRITAS POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO VALE DO ITAJAÍ.....110

Patricia Tatiana Raasch - FURB

Rodrigo Diaz de Vivar y Soler - FURB

AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE AS HISTÓRIAS DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II PASSADOS DEZ ANOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08.....119

Clemilda de Jesus Sena Brasil - FURB

Cíntia Regina Rodrigues - FURB

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO BILÍNGUE.....127

Renata Domingues Gomes - UNIVILLE

Jane Mery Richter - UNIVILLE

Elzira Maria Bagatin Munhoz - UNIVILLE

O MÉDICO-DOCENTE E A ATIVIDADE DE ENSINO COMO FORMADORA DE HUMANIDADES.....135

Clarisse Daminelli Borges Machado - FURB

Edson Schroeder - FURB

INVENTÁRIO DE DOSSIÊS DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO COM FOCO EM PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA CORONAVÍRUS.....144

Luciana Mafra - FURB

Daniela Tomio - FURB

O TRABALHO COLABORATIVO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA.....154

João Eduardo Lamim - UNIVILLE

Marly Kruger de Pesce - UNIVILLE

EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

A ESCUTA E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E REVISÃO.....161

Ana Cristina Rodrigues Bernardes - UNIVILLE

Jane Mery Richter - UNIVILLE

QUEM TEM MEDO DE GÊNERO? UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DA IGUALDADE DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....168

Bruna Boldo Arruda - UNIVILLE

Rosânia Campos - UNIVILLE

PLANO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE DE CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS.....176

Giselly Cristini Mondardo Brandalise - FURB

Marcia Regina Selpa Heinzle - FURB

PANDEMIA, FRACASSO ESCOLAR E EDUCAÇÃO – ALGUMAS REFLEXÕES.....87

Andrielle Silva Petersen - FURB

Stela Maria Meneghel - FURB

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: ORIENTAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....196

Radimara Bomfim Ramos da Silva - FURB

Cássia Ferri - FURB

TRADUÇÕES DOCENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO.....201

Ana Cristina Quintanilha Schreiber - FURB

Cássia Ferri - FURB

A EXPANSÃO E QUALIDADE DOS CURSOS DE DIREITO DA BAHIA NO PERÍODO 2010-2020.....209

Joilson Leopoldino Vasconcelos Junior - FURB

Stela Maria Meneghel - FURB

HISTÓRICO E PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURB.....218

Simone de Souza Padilha - FURB

Stela Maria Meneghel - FURB

EIXO EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

ESTADO E FAMÍLIA NO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: QUAL A LÓGICA DE ATENDIMENTO?.....227

Ana Claudia do Prado Lima - UNIVILLE
Rosânia Campos - UNIVILLE

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....235

Lylían Rosee Muller - UNIVALI
Sandra Cristina Vanzuita da Silva - UNIVALI

A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E A EDUCAÇÃO DOMICILIAR.....244

Janaína Silveira Soares Madeira - UNIVALI
Valéria da Silva ferreira - UNIVALI

A CRIANÇA NO ESPAÇO URBANO: PARTICIPAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A CIDADE.....253

Cristiane Theiss Lopes - FURB
Rita de Cássia Marchi - FURB

INFÂNCIAS, FILOSOFIA E NEOLIBERALISMO.....261

Ketlin Braatz - FURB
Celso Kraemer - FURB

DISPOSITIVO DE PERFORMATIVIDADE GOVERNANDO O PEDAGOGO BRASILEIRO: ESTRATÉGIAS PARA RESPONSABILIZAÇÃO NO RELATÓRIO DA UNESCO.....267

Luciane Oliveira da Rosa - UNIVALI
Valéria da Silva ferreira - UNIVALI

CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA – BNC-FORMAÇÃO: POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES...278

Daniela Gomes Medeiros - UNIVALI
Valéria da Silva ferreira - UNIVALI

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS DE SI A PARTIR DE UMA ESCOLA E UM LIXÃO.....287

Kátia Lira Oliveira - FURB
Rodrigo Diaz de Vivar y Soler - FURB

INFLUENCIADORES DIGITAIS DA EDUCAÇÃO: DISCURSOS E NOVAS NARRATIVAS PARA PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....294

Juliana Pinheiro Mafra - UNIVALI
Sandra Cristina Vanzuita da Silva - UNIVALI

EIXO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....304

Andréia Roncáglio Geraldo - FURB
Rita Buzzi Rausch - FURB

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO DOCENTE.....313**

Mônica Maria Baruffi - FURB
Rita Buzzi Rausch – FURB

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM HORA ATIVIDADE PROMOVIDA PELO
COORDENADOR PEDAGÓGICO: INVENTÁRIO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS.....322**

Graciela Nunes Duarte - FURB
Daniela Tomio - FURB

OS ESTUDOS SOBRE AS ETAPAS DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO.....332

Diogo Scandolara - FURB
Celso Kraemer - FURB

**REPERCUSSÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO, POR MEIO DE COMUNIDADE DE
PRÁTICA, À DOCÊNCIA DE PROFESSORAS INICIANTES NA ALFABETIZAÇÃO.....344**

Cleide dos Santos Pereira Sopelsa - FURB
Rita Buzzi Rausch - FURB

**CONTRIBUIÇÕES DOS CLUBES DE CIÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS.....353**

Fernanda Rodrigues - FURB
Daniela Tomio - FURB

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS INICIANTES E
EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA.....363**

Barbara Alves Ribeiro Marques - UNIVILLE
Rita Buzzi Rausch - UNIVILLE

**O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS
DE INÍCIO DE CARREIRA.....372**

Jane Tromm Stopa - UNIVILLE
Rosana Mara Koerner - UNIVILLE

**A PESQUISA PARTICIPANTE COMO METODOLOGIA EMANCIPATÓRIA: DEBATES
DESDE OS OLHARES DO SUL.....380**

Camila Schlickmann Ribeiro - UNIVILLE
Pierre Patrick Pires - UNIVILLE
Rosânia Campos - UNIVILLE

EIXO EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADES

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA EM ANÁLISE.....388**

Daniele Claudia Miranda - UNIVILLE
Sonia Maria Ribeiro - UNIVILLE
Rita Buzzi Rausch - UNIVILLE

**A TRAJETÓRIA DA MULHER BRASILEIRA NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
– DE NORMALISTAS A PESQUISADORAS.....397**

Joseane Monteiro Mauricio - FURB
Stela Maria Meneghel- FURB

POLÍTICAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ELEMENTOS PARA O DEBATE.....405

Tatiana Costa Maserá - FURB
Stela Maria Meneghel- FURB

DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA.....414

Ana Cristina Adry Moura de Argôllo - FURB
Stela Maria Meneghel- FURB

VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS.....422

Anne Caroline da Silva - UNIVILLE
Aliciene Fusca Machado Cordeiro - UNIVILLE
Allan Henrique Gomes - UNIVILLE

QUESTÕES DO “OUTRO” E A EDUCAÇÃO COMPARADA.....431

Bárbara Macedo – FURB
Adolfo Ramos Lamar - FURB

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA: A LÍNGUA INGLESA EM QUESTÃO.....438

Amanda Suellen Bodnar - UNIVILLE
Aliciene Fusca Machado Cordeiro - UNIVILLE
Marly Kruger de Pesce - UNIVILLE

ALTERIDADE/DIFERENÇA NO NOVO ENSINO MÉDIO - UM OLHAR FOUCAULTIANO.....446

Fabício Filisbino - FURB
Celso Kraemer - FURB

EIXO LINGUAGENS, ARTE E EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DE PROFESSORES PESQUISADORES EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Aline Silva^[1] – FURB

Adriana Fischer^[2] – FURB

Eixo temático – Linguagens, Arte e Educação

Resumo

A proposta de trabalho aqui apresentada é parte de uma pesquisa de mestrado, de caráter qualitativo em andamento (2020-2022), com enfoque documental, sobre práticas de letramentos com o uso de tecnologias digitais (TDs) relatadas por professores pesquisadores em *lives* no ano de 2020. Nessa perspectiva, o objetivo é analisar encaminhamentos metodológicos propostos com o uso das TDs. São analisadas, como parte da pesquisa maior, vozes de professores pesquisadores em torno da temática, a partir das seguintes fontes: uma live vinculada pela Anped (área de Educação) e outra do projeto de extensão do CEFET-MG - Aula Aberta (área de Linguística). Como referencial teórico, abordamos os letramentos (STREET, 2003) vistos como conjunto de práticas sociais (GEE, 2001) relacionadas ao uso das tecnologias digitais (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). Nesse sentido, os resultados parciais indicam que o encaminhamento de práticas de letramentos com tecnologias digitais em sala de aula tem o potencial de influenciar diretamente a aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas de letramentos. Tecnologias Digitais. Vozes de professores pesquisadores. Contextos escolares.

[1] Graduada em Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestranda em Educação (FURB); agcsilva@furb.br

[2] Doutora em Linguística (UFSC). Docente permanente no PPGE (Mestrado e Doutorado) -FURB. adrfischer@furb.br

Introdução

Esta pesquisa, com temática direcionada às práticas de letramentos com o uso de tecnologias digitais (TDs) vista a partir de professores pesquisadores, representa o delineamento de investigação do mestrado, em andamento, que tem por objetivo geral compreender práticas de letramentos com tecnologias digitais na Educação Básica, a partir de *lives* realizadas por professores/pesquisadores representantes das áreas da Educação e da Linguística na pandemia no ano de 2020. Tem-se como parte da pesquisa o objetivo específico de analisar encaminhamentos metodológicos propostos com o uso das TDs.

Este trabalho se vincula à Linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação, especificamente, ao Grupo de Pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

No ano de 2020 a primeira autora indicada neste texto iniciou o percurso de mestranda tendo como objeto as práticas de letramentos com o uso de tecnologias digitais, a partir da visão dos estudos dos letramentos, porém, com os delineamentos que se seguiram (pandemia covid-19) esta pesquisa foi tomando novos rumos. Tem como principal investigação, que norteia este estudo, problematizações acerca das práticas de letramentos com o uso de tecnologias digitais em contextos escolares analisados por professores/pesquisadores vistos em *lives* (adaptação feita devido ao novo contexto ao qual esta pesquisa se insere). Desta maneira, a perspectiva dos estudos dos letramentos é o enfoque teórico central deste estudo, a partir da relação da escrita como prática social e historicamente situada (GEE, 2001).

Letramentos e tecnologias digitais na educação: enfoques teóricos

O enfoque teórico que firma a investigação são os estudos dos letramentos, que apreende os letramentos como práticas sociais visualizadas historicamente

situadas (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003; GEE, 2001) relacionadas ao uso das tecnologias digitais (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). Nesse sentido, para Street (2003, p.1), “as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita de um determinado grupo social depende do contexto, não podem ser vistos isoladamente, ou seja, o social não pode ser retratado como neutro”, desse modo, o conceito de letramentos é a base do enfoque temático apresentado nesta pesquisa.

Esta pesquisa se classifica como qualitativa (MARTINS, 2004), de abordagem documental (CELLARD, 2008). Dessa forma, as vozes de professores pesquisadores serão vistas através da abordagem de duas diferentes *lives*: a primeira da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – encaminhada pelas professoras Ediméa Santos e Geovana Lunardi, com o título “Educação a distância em tempos de pandemia”, a segunda do projeto de extensão Aula Aberta do CEFET-MG, intitulada “Idéias para se pensar o fim da escola” produzida pela profa. Carla Viana Coscarelli. Essas *lives* estão disponíveis gratuitamente e trazem à tona a importância da implementação de práticas que caracterizam os letramentos com o uso de tecnologias digitais em salas de aula on-line no ano de 2020.

Definidas a metodologia e a fonte para a geração de dados, iniciamos a análise ao observar as *lives*, com apoio do suporte teórico desta pesquisa (STREET, 2003) que nos guiou a identificar excertos nas *lives* que se aproximam de metodologias que utilizam práticas de letramentos com o uso de TDs, a partir das vozes destas professoras/pesquisadoras aqui citadas.

Para tanto, apresentamos a Tabela 1 a seguir, com informações base acerca das *lives* abordadas:

Tabela 1 - *Lives* abordadas na pesquisa

ANPED	AULA ABERTA
Educação a distância em tempos de pandemia	Ideias para pensar o fim da escola
Profs. Edméa Santos e Geovana Lunardi	Prof. Carla Viana Coscarelli
Data: 15/04/2020	Data: 18/07/2020
Duração: 58:35	Duração: 1:36:01
Link: https://www.youtube.com/watch?v=PWmuNdt7dAc&t=6s	Link: https://www.youtube.com/watch?v=UcCHga9c8RQ

Fonte: elaboração das autoras.

A Tabela 1 indica o título das *lives*, as autoras dessas *lives* (professoras/pesquisadoras das *lives*), a data em que as *lives* foram feitas, a duração e o link de acesso na página do *youtube*, disponíveis de forma gratuita.

Nessa perspectiva, ao analisar os encaminhamentos metodológicos levantados a partir do excerto da *live* intitulada “Ideias para se pensar o fim da escola”, Coscarelli (2020) assim discute:

os encaminhamentos das aulas com o uso das TDs irá produzir uma aula diferente, ajuda bastante, porque realmente pensando no celular, no tablet,

o celular que temos hoje no bolso ele é o computador muito bom, porque sem dúvida é nele que esses jovens estudantes, que dizemos que não escrevem o tempo todo, na verdade estão sempre escrevendo com auxílio desse aparelho, e é um modo de metodologia para alcançar esses estudantes, utilizar os celulares ou tablets em sala de aula (*live* de Carla Coscarelli, projeto Aula Aberta, julho/2020).

Nessa direção, o uso de ferramentas como o tablet e o celular possibilitam uma maior interação e compreensão dos alunos no âmbito escolar. Como Gourlay, Hamilton e Lea (2014) enfatizam, a aprendizagem informal em práticas cotidianas incorporadas em redes de apoio pode se relacionar com os contextos educacionais formais.

Dessa maneira, a aprendizagem é encontrada em todos os domínios da vida social e molda significativamente as práticas por meio de seu papel em oportunizar atividades e oferecer acesso a habilidades específicas e materiais necessários para potencializar o aprendizado (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). Nesse viés, segundo o Coscarelli (2020) indica:

repensarmos bastante essa sala de aula e as possibilidades que temos na mão no celular e desses equipamentos todos que estão aí e é um pouco da ideia das tecnologias e tentar trazer esses textos por uma linguagem mais universal - técnica e absolutamente acolhedora e mediadora dessa necessidade do professor repensar e que pudesse ser interessante o professor conhecer e que tivesse alguma aplicabilidade à sala de aula ou em algum ambiente de educação (*live* de Carla Coscarelli, Parábola, setembro/2020).

Nesse sentido, diante do excerto acima, é necessário reposicionar a sala de aula, utilizando diferentes textos, possibilitados pelo uso das TDs, no âmbito escolar. Desta maneira, o uso de diferentes recursos tecnológicos e de diversos textos para encaminhamento de práticas de letramentos com leitura e escrita nas salas de aula são concebidas a partir, principalmente, da prática social, com ênfase em sua natureza situada (GEE, 2001; BARTON E HAMILTON, 2000, DIONÍSIO, 2007). Assim, marca-se a importância de valorizar práticas digitais, em diferentes contextos, como pode ser visto no excerto de Ediméa Oliveira (2020):

Neste novo modelo de ensino, observamos o tempo e espaço diferentes do que estamos acostumados e de como os arranjos e espaços temporais podem ser utilizados em conjunto com as tecnologias, onde as pessoas estão geograficamente distantes e o que faz as pessoas terem acesso a ambientes formativos, educação pensada, desenhada com intencionalidade pedagógica, com o auxílio das tecnologias, com conteúdo e situações de aprendizagens que o sujeito possa aprender. (live de Ediméa Oliveira, Anped, abril /2020).

Diante deste novo modelo de ensino com a utilização das tecnologias digitais inseridas no currículo, os educandos conseguem ter acesso a aprendizagens e conhecimentos educacionais, aprender e conseguir, através desse uso a progressão do ensino. Logo, mudando o paradigma educacional, os sujeitos que antes se sentiam distantes tanto geográfica quanto situacionalmente, agora se aproximam dessa aprendizagem (OLIVEIRA, 2020). Assim, a elaboração e a transmissão de práticas de sala de aula, no modo online, permitem que possamos nos encontrar, mesmo geograficamente dispersos. Para Lunardi (2020), inserir as tecnologias digitais em sala de aula online é:

tentar criar um espaço de conexão, de diálogo sobre temas que são muito importantes na área da educação, pois nós temos visualizado como a pandemia e a quarentena têm modificado a educação (live de Geovana Lunardi, Anped, abril /2020).

Desse modo, as tecnologias digitais são uma parte fundamental dos cenários de aprendizagem contemporâneos, oferecendo muitas possibilidades para mudar as pedagogias e as formas de oferta educacional (GOURLAY, HAMILTON, LEA, 2014).

As manifestações em *lives* selecionadas neste trabalho, portanto, consideram que as tecnologias digitais têm o potencial de influenciar diretamente a aprendizagem.

Considerações Finais

É possível observar que a utilização das práticas de letramentos com o uso de TDs em sala de aula, a partir das vozes dessas professoras/pesquisadoras, influencia

na aprendizagem dos estudantes, pois a inserção de ferramentas já usadas no cotidiano destes alunos no âmbito escolar, os situa em práticas sociais antes conhecidas com outro sentido. Deste modo, o que ocasiona, a partir do uso das ferramentas com TD no âmbito escolar neste momento de sala de aula online uma continuidade no ensino, além de diferentes aprendizados.

Nesse viés, destacamos, assim, como relevante esta temática, por ser concebida através do olhar de professoras/pesquisadoras das áreas de Educação e Linguística, em diálogo com professores da Educação Básica, por trazerem à tona práticas relevantes sobre o uso das TDs no âmbito escolar a partir da pandemia do coronavírus.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Understanding literacy as social practice. In: BARTON, David, Local Literacies. Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA. Produção de Ediméa Santos e Geovana Lunardi. Rio de Janeiro: Anped, 2020. 1 vídeo (58:35 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWmuNdt7dAc&t=6s>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GEE, James Paul. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: MAYBIN, J. (Org.). Language and literacy in social practice: a reader. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 168-192.

GOURLAY, Lesley; HAMILTON, Mary; HAMILTON, Lea. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. In: Research in Learning Technology. v. 21, 2014. p. 1-13.

IDÉIAS PARA SE PENSAR O FIM DA ESCOLA. Produção de Carla Viana Coscarelli. Belo Horizonte: Projeto de extensão Aula Aberta do CEFET-MG, 2020. 1 vídeo (1:36:01 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UcCHga9c8RQ>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educ. Pesquisa. [online]. 2004, vol.30, n.2, pp.289-300. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

STREET, Brian. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Revista Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, v. 8, 2006.

ARTE E SENSIBILIDADE: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES

Alex Bauer Antonio Moreira[1] – FURB

Carla Carvalho[2] – FURB

Eixo temático – Linguagens e Arte/Educação

Resumo

Dissertação em desenvolvimento no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação da linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação do PPGE-FURB que aborda o tema das representações de adolescentes acerca da relação com educação e o processo de aprendizagem. Tem como questão problema: Qual é o sentido da educação para os adolescentes? O objetivo geral: compreender como adolescentes em processo de aprendizagem escolar percebem e poetizam sobre educação. A pesquisa é de abordagem qualitativa e tem base na *a/r/tografia* (DIAS; IRWIN, 2013). Nesse sentido, coloca em perspectiva a ação do artista, professor, pesquisador, que aqui se coloca em pesquisa junto aos estudantes. Para geração de dados está sendo elaborado com um grupo de adolescentes um *sketchbook*. Os dados indicam que, no contexto da oficina, os processos de sensibilidades ocorrem no coletivo, mas são percebidos e compreendidos de forma singular.

Palavras-chave: Sensibilidade. Educação. Arte. *Sketchbook*. Aprendizagem. Adolescentes.

[1] Mestrando em Educação. Universidade de Blumenau - FURB. abamoreira@furb.br.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Universidade de Blumenau - FURB. ccarvalho@furb.br

Introdução

A presente dissertação é desenvolvida junto à linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB com o Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. O Grupo de pesquisa tem como foco discussões sobre a arte e educação estética e mediação cultural em espaços formais e não-formais de aprendizagem.

Esta pesquisa provém de inquietudes de um professor que percebe a apatia dos estudantes em relação ao mundo e a situações singulares que envolvem a vida e a empatia com a vida. Santiago (2008) nos provoca a pensar sobre a apatia como parte da aprendizagem ou como causas do fracasso escolar. Assim nos provoca a questionar os sentidos da educação para esses adolescentes.

O principal questionamento aqui exposto, a partir da exposição da problemática da pesquisa é: Qual é o sentido da educação para os adolescentes? Construindo essa pergunta me ateno ao detalhe importante da ambiguidade do termo sentido, significando tanto um norteamento de algo quanto uma percepção de um sujeito. Para responder essa pergunta é necessário estabelecer os conceitos de sensibilidade e suas aplicações na aprendizagem para a investigação sobre esse questionamento.

Para esta pesquisa deleita-se com a obra *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, de Duarte Júnior (2000), complementando-a com as obras de Michel Maffesoli: *Elogio da Razão Sensível* (1998), para uma justificativa que avessa a noção científica para um saber de tato com o mundo, sendo complacente com a obra *A Partilha do Sensível*, de Jacques Rancière (2005) e com a dissertação de Fischer (2015) *Educação e sensibilidade: tensões e desafios*.

Diante de uma situação em que a educação é tida como um fenômeno amplo e constante, tecemos como objetivo geral: compreender como adolescentes em processo de aprendizagem escolar percebem e poetizam sobre educação.

O primeiro objetivo específico da pesquisa é: investigar o significado de sensibilidade e como ela é considerada na sociedade dos alunos. Sendo este necessário para a clareza do trabalho, em que se define a sensibilidade como a capacidade humana de percepção do outro, de situar-se no mundo.

O segundo objetivo específico da pesquisa é: compreender o entendimento dos adolescentes acerca da sensibilidade e educação. Para tal objetivo será elaborado com um grupo de adolescentes um *sketchbook*, comparado a um diário, onde poderão manifestar suas ideias e compreensão sobre educação por meio de desenhos.

O terceiro objetivo específico da pesquisa é: analisar as percepções acerca do contexto atual, da educação e da relação com os processos de aprendizagem nos registros visuais dos adolescentes. Para alcançar esse objetivo será realizada a leitura das imagens conduzidas a reflexões, explorando descritivamente os processos representados pelos participantes.

Para alcançar esses objetivos será efetuada uma atividade com adolescentes que frequentam uma oficina na Fundação Cultural do município de Indaial - SC, com uma metodologia que consiste na elaboração de um *sketchbook* e análise de acordo com as metodologias da *artografia* (DIAS; IRWIN, 2013). Objetiva-se observar a atuação dos estudantes em praticar por meio do desenho sobre como compreendem a realidade. Acredita-se que, assim, será possível analisar qualitativamente como percebem o seu entorno. Neste ponto, é prevista a elaboração de respostas a algumas perguntas: como um adolescente em processo de aprendizagem escolar percebe sua própria vida e sua comunidade? Como esse adolescente percebe a educação?

Para o embasamento desse objetivo será utilizada a obra de Teixeira Coelho (2016) onde afirma que arte é a exceção de um processo do qual a cultura é a regra, ou seja, para que o aluno consiga transpassar os valores da escola e ser disruptivo com sua própria cultura é importante que o trabalho/intervenção do pesquisador seja por meio da arte.

Para buscar compreender melhor o contexto desta pesquisa foi realizado um levantamento digital para busca de pesquisas correlatas.

Em pesquisa realizada no dia 29 de junho de 2020, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: “juventude escola sensibilidade arte” com o intuito de localizar trabalhos acadêmicos com proximidade temática. O resultado contemplou duas pesquisas com títulos *Juventudes em diálogo: práticas educativas digitais e tessituras imagéticas*, de Simone de Fátima Brichta (2015) e *Educação Teológica E Educação Ambiental: Há Lugar nos Espaços da Educação Teológica no Brasil para a Responsabilidade Ambiental na Perspectiva da Missão Integral?*, de Angela Maringoli (2016). O primeiro trata-se de uma análise das práticas educativas digitais e uma reflexão sobre a cultura de imagem produzida por jovens. O segundo trata-se de uma relação com a história da teologia com aspectos sociológicos na atualidade. O trabalho de Brichta será analisado e aproveitado quanto ao cotidiano e ao imaginário das culturas juvenis, a exploração de seu mundo íntimo quando exposto para ser experienciado por si, por um coletivo ou por um outro (BRICHTA, 2015).

Sobre a metodologia

Neste trabalho o foco é o estudante e como este se situa durante seus processos de aprendizagem e como compreende a educação. Para realizar a pesquisa foram convidados sete estudantes no contraturno escolar do curso de Desenho Artístico da Fundação Indaialense de Cultura em Indaial - SC.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, aprovada pelo Comitê de Ética da FURB e tem base na *a/r/tografia* (DIAS; IRWIN, 2013). Nesse sentido, coloca em perspectiva a ação do artista, professor, pesquisador que aqui se coloca em pesquisa junto aos estudantes.

Está sendo elaborado um *sketchbook*, compreendido aqui como um instrumento artístico para a geração de dados. Assim, na medida em que os estudantes estudam e fazem arte, esse material depois será analisado pelo professor, artista, pesquisador, que no processo também fará seu *sketchbook*. O *sketchbook aqui* é tomado como um livro de artista e compreendido como o precursor da união

de arte e o objeto bibliográfico. Sobre o livro de artista, Derdyk afirma que este se desdobra em muitas possibilidades da linguagem:

As possibilidades conceituais/formais, que se entreabrem a partir da investigação do livro como objeto poético, desenham um arco extenso de experimentações, congregando o conhecimento artesanal aos processos industriais, potencializando a mixagem de várias linguagens e modalidades de registros visuais e literários, multiplicando a descoberta de estruturas narrativas dadas pelos entrelaçamentos inusitados entre a palavra e a imagem. O livro de artista nos convida para caminhar nessa paisagem feita de campos de cultivo híbridos, sugerindo o convívio das diferenças (DERDYK, 2013).

Assim, o trabalho iniciou-se com o convite aos adolescentes, alunos da oficina, a participarem da pesquisa. Foram convidados a realizar desenhos como registros de processos de aprendizagem e provocados com perguntas do pesquisador que norteiam a atenção e explicitam o foco desta pesquisa sobre a sensibilidade dos alunos. Os adolescentes assinaram o termo de consentimento livre, assim como seus familiares para ciência e compromisso com a pesquisa.

A pesquisa está em processo de geração e análise de dados. Apresentamos o início desse processo.

Início da análise dos dados

Em resultados preliminares do trabalho de dois participantes, os resultados foram provocadores: ambos os desenhos representam ideias bastante diferentes, ricos em detalhes, sobre suas formas de analisar e sentir o mundo. Os dois participantes são estudantes com a mesma idade. A estudante 01 é menina com 13 anos, mora em Indaial, mas nasceu em São Paulo. O estudante 02 é um menino, de 13 anos, que reside na mesma cidade. Ambos frequentam o espaço de cultura da cidade e são de realidades aparentemente distantes, no entanto, circulam em espaços e contextos comuns a sujeitos que possuem certo capital cultural. Ambos

apresentaram na forma que lhes convieram o próprio destaque sobre a própria aprendizagem, sendo essas escolhas cruciais para detectar aquilo que é sentido pelos alunos e interpretado por eles como relevante. A primeira provocação feita a eles foi:

“O que representa um momento de grande aprendizagem para você?”

A estudante 01 desenhou um cérebro cheio de ligações, com cores diferentes e palavras específicas, como: conversas, música, estudos e observar.

O estudante 02 desenhou um espaço íntimo com um computador, duas telas, teclado, mouse e um fone de ouvido.

O desenho da participante 01 compreende uma interligação de conhecimentos e evidencia que a participante percebe sua aprendizagem como a junção de diversos componentes, formados por meio da percepção e interação com o outro. O desenho do estudante 02 tem seu foco voltado ao desenvolvimento tecnológico, talvez profissional, em contexto muito próximo ao que vivemos agora em jornada de horas em frente ao computador, conectados com o mundo em pandemia.

Apesar de próximos, de compartilharem o mesmo contexto de estudos na oficina, os dois estudantes que participaram desta breve análise possuem percepções singulares quanto a compreensão do que é aprender e percebem o contexto de aprender de formas diferentes. Há relações entre elas? Talvez, ainda estamos em processo de análise. Os diálogos podem acontecer de forma virtual. Assim como a interação e a relação com o universo sensível ainda pode vir mais presente em outros registros dos estudantes aqui analisados.

Considerações em processo

Em primeiro momento é correto pontuar que os processos de sensibilidades ocorrem no coletivo, mas são percebidos e compreendidos de forma singular. A atividade aqui proposta aos adolescentes foi coletiva, a todos foi fornecida a mesma

provocação, no entanto, os dados demonstram que a maneira com que percebem o aprender são diferentes. Os dados até agora não indicaram nada sobre o contexto escolar, mas desejamos no percurso ter indícios sobre a relação com a educação e talvez a educação escolar.

Referências

BRICHTA, Simone de Fátima. **Juventudes em diálogo: práticas educativas digitais e tessituras imagéticas**. 2015.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001**. Iluminuras e Itaú Cultural, 2016.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

DERDYK, E. **Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas** / Organização de Edith Derdyk. - São Paulo. Editora Senac São Paulo. 2013

DUARTE JUNIOR, João Francisco et al. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000.

MAFFESOLI, Michel; STUCKENBRUCK, Albert Christophe Miguez. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RANCIÈRE. Jacques. **O mestre ignorante**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **A apatia em questão: patologia ou resposta da criança à escola?**. Rev. psicol. plur, p. 25-48, 2008.

A ESTÉTICA E O RELACIONAL: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO

Roseli Kietzer Moreira^[1] – FURB

Carla Carvalho^[2] – FURB

Eixo temático – Linguagens e Arte/Educação

Agência Financiadora – FURB

Resumo

Essa tese de doutorado tem como motivação um trabalho artístico da pesquisadora, que propõe a interação do público junto à obra. Essas experiências sensíveis articulam também a criatividade e a socialização de indivíduos num determinado espaço e tempo. A partir dessa prática potente de relações, a pesquisa se norteia na seguinte questão: quais os princípios de uma educação estética e estética relacional que podem contribuir para a educação? Os objetivos se alinham em buscar conceitos na educação estética e na estética relacional que possam contribuir para uma educação sensível. A pesquisa é de cunho teórico bibliográfico, com base em autores como Bourriaud (2009) e Schiller (2002). Os estudos sobre a Modernidade tardia que viabilizam a racionalidade e o intelecto indicam a necessidade de uma educação estética e estética relacional.

Palavras-chave: Educação estética. Estética relacional. Educação.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Professora de Arte na Escola Técnica do Vale do Itajaí – ETEVI e Departamento de Artes da FURB. rmoreira@furb.br.

[2] Orientadora, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de Artes e no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. carcarvalho@furb.br.

Introdução

Essa pesquisa de doutorado dá continuidade às ideias e pesquisas iniciadas no mestrado, com enfoque na educação estética, no sensível e no tridimensional. Faz parte do cotidiano da pesquisadora, a tridimensionalidade, nas esferas artísticas e pedagógicas, transfiguradas em estruturas cerâmicas e escultóricas (MOREIRA, 2012).

O conceito tridimensional, já trabalhado no mestrado, na tese aparece de forma diferenciada. Percebe-se aqui uma mudança de atitude perante o tridimensional: na dissertação, este termo e atitudes eram da contemplação e percepção das possibilidades, das variadas perspectivas de olhares para o objeto. Com a tese, a relação com o objeto artístico se modifica: o indivíduo não apenas contempla, mas interage com a materialidade argila que provoca sensações diretas captadas pelo tato.

E assim surge a ideia e o desafio de transpor elementos do campo artístico contemporâneo para a educação. Percebe-se uma potencialidade dessas relações e faz-se, portanto, a seguinte pergunta: quais os princípios de uma educação estética e estética relacional que podem contribuir para a educação? A partir dessa questão, surge o objetivo de investigar possíveis conceitos na educação estética e na estética relacional que possam prover para uma educação sensível.

O ineditismo desse trabalho é buscar a motivação para o tema de pesquisa na arte contemporânea e trazer para a educação. A estética relacional é um conceito praticado pelos artistas, em que o autor se despede da autoria exclusiva e propõe a intervenção do público para a construção/desconstrução da obra. A pesquisa é de cunho teórico bibliográfico; quanto à natureza ela é básica; quanto a sua abordagem do problema é qualitativa; e quanto ao aspecto epistemológico, a pesquisa está alicerçada na hermenêutica.

Educação estética e estética relacional

A linguagem e o fazer tridimensionais são a motivação que surge a partir de um trabalho de arte realizado em maio de 2019 pela pesquisadora, também artista e professora. A instalação intitulada *Como fazer um pote?* aconteceu no Museu de Arte de Blumenau - MAB. Na ocasião da abertura da exposição, o público pôde interferir e se relacionar com a obra. A intenção do público como co-autor faz parte de uma das vertentes da arte contemporânea, na qual o artista abre possibilidades para que o público participe de forma direta, aqui, manipulando a argila e criando interações com a arte, com os outros e com o meio.

As estesias contempladas a partir dessas vivências viabilizam sensibilidades. Esta interação é provocativa e convida o indivíduo a abandonar seu espaço seguro como observador e passar a experiências provocadoras de sensibilidades, além de propiciar uma identidade como co-autor que se expressa e que contribui com uma produção envolta em criatividade e arte.

Figura 1: “Como fazer um pote?”



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Tentar transpor essas ideias para a educação é uma das premissas da pesquisa. Observa-se que a existência de uma educação sensível e estética é relevante para uma escola que privilegia a razão e o intelecto, que se baseia no positivismo e em uma racionalidade operacional. Não se contesta aqui a racionalidade científica, mas ela não é suficiente para atender a alguns parâmetros, principalmente voltados às ciências humanas.

Engana-se toda a crítica que imagina poder decompor em elementos ou partes uma obra de arte para, de forma mecanicista, obter dela uma compreensão mais científica. Inútil. Isto se pareceria com estilhaçar a pérola e, estudando sua constituição físico-química, chegar a compreender a beleza (MORAIS, 2001, p.15-16).

A arte pode sensibilizar por meio de suas linguagens e possibilitar uma educação da sensibilidade do corpo que sente e percebe o mundo pelos sentidos. João Francisco Duarte Júnior (2000) menciona a necessidade de uma estesia, ou seja, o sentir, ao contrário da anestesia. A anestesia confunde e nos afasta dos sentidos. O autor ainda afirma que o grande desafio da educação é a recuperação de um sujeito integral. A arte na educação é uma grande aliada ao propiciar ao indivíduo práticas pedagógicas que estimulam os sentidos e uma educação estética.

Em favor de uma educação estética humanizadora, voltada ao sensível, o filósofo Friedrich Schiller (2002) propôs seus ideais de relação entre razão e sensibilidade.

Schiller vivencia um momento histórico-cultural em que a enfática valorização da razão se achava em pleno curso, Schiller assumiu a ousadia de propor a educação do sensível como contrapeso e complemento da educação das faculdades racionais humanas (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 182).

Para o autor alemão, há tendências voltadas para dois impulsos: o impulso sensível e o impulso formal. O impulso sensível está ligado à corporeidade, se manifesta pelos sentidos e está sintonizado com o tempo. Está ligado à sensibilidade. Esse impulso, também reconhecido como Vida, procura a forma (que está na razão)

para que não se torne uma mera impressão da realidade. “Para que o instinto não se transforme em fanatismo, precisa de personalidade” (MOREIRA, 2012, p. 61). O impulso formal é o aspecto da mente. “É a racionalidade com aptidões de imutabilidade, por não pertencer ao tempo. Ele pede por unidade e permanência e busca conteúdo e sensibilidade para não reter a característica da dureza” (MOREIRA, 2012, p. 61).

Para que esses dois impulsos possam se correlacionar, faz-se necessário: “(...) o intermédio do Belo, uma educação estética que condicione ao impulso lúdico: para Schiller sinônimo de humanidade” (MOREIRA, 2012, p. 61). É assim, nesse momento, que o homem vivencia e é Forma Viva:

Um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza. [...] um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo (SCHILLER, 2002, p. 77-78).

Nicolas Bourriaud (2009) faz reflexões sobre possíveis práticas que viabilizem a razão e o sensível numa perspectiva de humanização e do amparo do sensível. Na estética relacional, o objeto de atenção está no intercâmbio das mostras artísticas. Existe uma dinâmica, um diálogo e uma troca entre o artista, a obra e o público.

[...] reside no fato de que essa geração de artistas não considera a intersubjetividade e a interação como artifícios teóricos em voga, nem como coadjuvantes (pretextos) para uma prática tradicional da arte: ela as considera como um ponto de partida e de chegada, em suma, como os principais elementos a dar forma à sua atividade. O espaço em que se apresentam suas obras é o da interação, o da abertura que inaugura todo e qualquer diálogo. O que elas produzem são espaços-temporais relacionais, experiências inter-humanas que tentam se libertar das restrições ideológicas da comunicação de massa; de certa maneira, são lugares onde se elaboram socialidades alternativas, modelos críticos, momentos de convívio construído (BOURRIAUD, 2009, p. 61-62).

Para a realização dessas interações, os sentidos são necessários. Rubem Alves (2005) em seu livro “Educação dos sentidos e mais...” diz que as crianças veem com as mãos. Complementa-se esta frase: os adultos também. Não se perdeu essa capacidade, somente a prática do tatear.

O tato contém um saber. Talvez, uma provocação ao saber. Faz-nos pensar. Teríamos então de pensar o tato como uma das experiências essenciais que devem acontecer no espaço escolar. O tato incita a inteligência. Há muitos pensamentos que brotam das mãos. (...) A ostra constrói a pérola por causa do tato. O grão de areia a faz sofrer. Seu corpo então pensa uma coisa lisa que não a faça sofrer (ALVES, 2005, p. 60).

Após tais ponderações sobre os sentidos e sua possibilidade como via para a construção de saberes, define-se pesquisar proposições e relações entre educação estética e estética relacional e possíveis contribuições para uma educação sensível.

Considerações finais

Esse texto teve a intenção de demonstrar elementos de uma pesquisa teórico bibliográfica de doutorado em andamento. No momento, a investigação se encontra nos estudos de conceitos sobre a modernidade e a modernidade tardia. Foi possível vislumbrar um cenário e os vários aspectos que definem tanto a modernidade quanto a modernidade tardia. Destacam-se: o antropocentrismo, o humanismo, o iluminismo, o pensamento cartesiano como formas filosóficas que enfatizam o materialismo, o individualismo, a razão e a Ciência. Não esquecendo de fatos e eventos que contribuíram para os tempos modernos e a modernidade tardia como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as Grandes Guerras e a indústria tecnológica.

Nesses estudos, averiguou-se características do indivíduo na modernidade e modernidade tardia, bem como os fatores que contribuíram para a formação desse indivíduo. Os autores Hall (2006), Bauman (2001) e Elias (1987) contribuíram de maneira efetiva para este entendimento. Cita-se aqui algumas palavras que ajudam a caracterizar o indivíduo contemporâneo: fragmentação, individualização,

velocidade, especialidades, competição, angústia, insatisfação, insegurança, provisório, contradição, incertezas, consumismo.

Ao entender essas peculiaridades, pode-se refletir sobre a sociedade em que se vive, que teve como herança o Materialismo científico e racional e está individualizada e fragmentada. Percebe-se que, ao priorizar a razão e a intelectualidade, os sentidos e a emoção são reprimidos. A educação também participa dessa premissa e deixa de lado o sensório e o sensível e especializa o indivíduo numa razão operacional. Acredita-se que uma educação estética e uma estética relacional podem ser mediadoras no processo de sensibilização de indivíduos, contribuindo para uma formação digna, mais ampla e humana.

Referências:

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...**Campinas: Verus editora, 2005.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SCHILLER, Friedrich. **Educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

MORAIS, Regis de. **A educação do sentimento**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 2001.

MOREIRA, Roseli. **O tridimensional: dimensões para a arte e educação**. Blumenau: Nova Letra, 2012.

A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS INCONCLUSOS E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Elaine Laumann^[1] – UNIVILLE

Silvia Sell Duarte Pillotto^[2] – UNIVILLE

Berenice Rocha Zabbot Garcia^[3] - UNIVILLE

Eixo temático – Linguagens e Arte/Educação

Agência Financiadora – CAPES / PROSUC

Resumo

Esse Resumo Expandido é recorte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Enquanto fragmento de pesquisa, esse texto deriva da seguinte inquietação: *como a educação não formal pode influenciar a formação dos sujeitos no processo educativo?* Tem como objetivo *refletir sobre educação não formal e sua influência por meio da arte e sensibilidade na formação dos sujeitos*. Como seres inconclusos, estamos em constante formação e mudança, influenciando e sendo influenciados pelo meio cultural. A educação não formal pode valer-se da arte como meio de trabalho, atuando com o coletivo, levando em conta as singularidades e contribuindo na formação dos sujeitos e grupos. A pesquisa tem abordagem bibliográfica e natureza qualitativa, a fim de perceber as contribuições da educação não formal, da arte e das sensibilidades nas relações afetivas e suas influências na formação dos sujeitos inconclusos.

Palavras-chave: Educação não formal. Sensibilidade. Seres inconclusos.

[1] Bacharel em Psicologia pela Associação Catarinense de Ensino, mestranda no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE. elaine.laumann@gmail.com.

[2] Professora titular no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE. pillotto0@gmail.com

[3] Professora titular no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Pesquisadora e Coordenadora do Programa de Literatura Infantil Juvenil – PROLIJ. berenice.rocha@univille.br

Introdução

O Resumo Expandido apresentado é fragmento da pesquisa de dissertação em andamento no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille): *O Educador Social: a criança e o adolescente em acolhimento institucional – uma leitura sensível*. A partir do recorte desta pesquisa em andamento, a indagação nesse texto é: *como a educação não formal pode influenciar a formação dos sujeitos no processo educativo?* A partir desse questionamento, o objetivo do trabalho apresentado é refletir sobre educação não formal e sua influência por meio da arte e sensibilidade na formação dos sujeitos. Para atender a essa intenção de pesquisa, utilizamos como autores fundantes Freire (2011a; 2011b; 2020), Gohn (2010) e Meira e Pillotto (2010).

Essa pesquisa tem natureza qualitativa e cunho bibliográfico. Justificamos a escolha dessa metodologia por meio das ideias de Minayo (2002), que aponta a abordagem qualitativa como capaz de alcançar aprofundamento investigativo no que se refere às ações e relações humanas, que não são possíveis de se perceber e captar por meio de números. Além disso, Cruz Neto (2002) destaca que a pesquisa bibliográfica é fundamental, pois possibilita a articulação e sistematização de conceitos da área de conhecimento pesquisada, colocando os desejos do pesquisador e os autores de seu campo de interesse frente a frente.

Para a escrita deste texto, consideramos que as pessoas estão em constante movimento e mudança: sujeitos e agentes da sociedade, que transformam e também são transformados. Assim, nos apoiamos em Freire (2011b) ao caracterizar as pessoas como seres inconclusos, que estão sendo. Partindo desse pressuposto, compreendemos que os futuros resultados da presente pesquisa podem apontar, de forma mais rigorosa, como se dão esses afetamentos.

Enquanto seres inconclusos, nossas vivências e contexto cultural em que nos inserimos mediam nossa formação. Conforme pontua Freire (2020, p. 103), não nascemos feitos, e nos fazemos “[...] aos poucos na prática social de que tomamos parte”. Assim, com base nas ideias de Gohn (2010) e Freire (2011b), compreendemos a relação educador-educando como dialética, pois por meio do diálogo quem ensina

também aprende. Assim, a educação não formal, por meio da atuação do educador não formal, pode (trans)formar os seres inconclusos.

A educação não formal e suas contribuições para a formação dos sujeitos

Enquanto processo permanente, a educação está presente em diferentes esferas da sociedade e podemos percebê-la mesmo quando não há intenção de se educar alguém. Nesse sentido, Gohn (2010) descreve e diferencia a educação em três diferentes âmbitos: formal, informal e não formal. O contexto formal de educação está voltado para a aprendizagem escolar, com conteúdos historicamente sistematizados, baseado em currículos e diretrizes. Já a educação informal é caracterizada pela autora como os aprendizados espontâneos, não sistematizados e involuntários que acontecem durante toda a vida. Além disso, Gohn (2010) também caracteriza um terceiro âmbito da educação: a educação não formal.

Dotada de intencionalidade, a educação não formal é aquela que acontece no mundo da vida, por meio das demandas apresentadas pelo grupo, que constrói as temáticas e o conhecimento junto ao educador (GOHN, 2010). Na educação não formal, o educador tem papel fundamental, para promover as discussões, reflexões e apresentar aos educandos novas possibilidades de perceber o mundo, mobilizando assim a consciência e a criticidade de seus educandos.

Na educação não formal, a atuação do educador deve ser pautada em humildade e amor. Humildade para que compreenda que além de ensinar também aprende. Por meio do diálogo verdadeiro os papéis são imbricados e se entrelaçam: o educador é também aprendiz, e o aprendiz é também educador (FREIRE, 2011b). Nesse sentido, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011b, p. 96).

Junto à premissa da humildade na atuação do educador também está o amor. Freire (2011a) aponta que o amor promove a ação contra o egoísmo e que não há educação sem amor. Para o autor, o educador precisa amar as pessoas, caso contrário não conseguirá educar os seres inconclusos. A educação não formal,

enquanto espaço de formação de saberes para convivência em coletividade, envolve aspectos relacionados ao plano emocional e cognitivo (GOHN, 2010). Assim, a atuação do educador social, torna-se mais efetiva quando encharcada de amor e humildade, considerando os sujeitos em suas singularidades, afetos e contextos.

Nesse sentido, quando falamos em educação, não é possível dicotomizar a razão da emoção, o pensamento do sentimento, a sapiência do sensível. Meira e Pillotto (2010) destacam a influência dos vínculos afetivos ao nos relacionarmos com os outros e apontam também que o conhecimento deve ser humanizado, considerando sempre os aspectos cognitivos e afetivos, sincronamente.

Freire (2011b, p. 101) destaca que a concepção e prática bancárias “[...] terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a [concepção e prática] problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens”. Assim, os sujeitos inacabados e inconclusos serão formados por meio da educação não formal enquanto prática libertadora: por meio de diálogo, interação, afetos e reflexões, educador e educandos constroem o aprendizado conjuntamente, e (trans)formam-se em suas singularidades.

Destacamos a atuação do educador social em espaços de educação não formal como mediador do processo de formação, que desperta afetos e sensibilidades e promove reflexões com sua atuação ativa e interativa. Meira e Pillotto (2010), denotam que em sua atuação o educador traz consigo os contextos em que convive e a cultura massificada a que somos diariamente expostos. As autoras levantam ainda a reflexão sobre o que pode ser feito, para que o educador não perca a sensibilidade de vista.

Na prática educativa, para que a sensibilidade não seja esquecida, ou mesmo negligenciada, o educador deve ser e estar sempre consciente que “[...] nós aprendemos pela via do afeto, da sensibilidade e da razão” (MEIRA e PILLOTTO, 2010, p. 53), e planejar sua atuação considerando os sujeitos em seus aspectos racionais, sensíveis e afetivos.

No campo da educação não formal, diversas são as possibilidades de atuação para que as sensibilidades sejam cultivadas e ampliadas. Um dos meios de atuação é a arte. Dotada de sensibilidade, por meio da arte é possível afetar, provocar, transformar. Ostrower (1987) destaca que o homem é um fazedor, um formador, que o faz não apenas porque gosta, mas porque precisa, pois os homens crescem enquanto humanos coerentes e ordenados, criando.

Em espaços de educação não formal, a utilização da arte como recurso pedagógico permite que cada subjetividade seja atravessada e transformada por diferentes singularidades. Assim, uma imagem, um poema, uma música, ou outras formas de arte, são criações individuais que afetam os coletivos. Ou conforme Meira e Pillotto (2010, p. 54) “[...] é prolongar sua singularidade até outras singularidades”. Assim, por meio da educação não formal, a arte sensibiliza, conecta, desperta visões e reflexões, influencia a formação de subjetividades e dos sujeitos.

Considerações Finais

Enquanto seres inconclusos, somos influenciados por diferentes campos e esferas sociais em que estamos inseridos, e como não poderia deixar de ser, a educação não formal exerce grande influência nos sujeitos envolvidos em seu processo. Na educação não formal, com intencionalidade e por meio da arte, o educador tem grande influência na formação dos educandos, e o contrário também é verdadeiro: o educador é atravessado por vivências e experiências em sua prática, que o afetam, modificam e o transformam.

Isto porque dialoga, ama, ouve e promove troca de experiências e conhecimento por meio da educação não formal e da arte. Ao exteriorizar sua singularidade por meio da arte, esses sujeitos se conectam a outras singularidades, que atravessadas podem transformar-se coletivamente para uma sociedade mais empática, afetiva, amorosa e igualitária.

Compreendemos assim que a arte é uma ferramenta sensível para a atuação do educador na educação não formal, pois ao criar nos é dada a possibilidade de desenvolver coerência e ordenação de pensamentos e sentidos (OSTROWER, 1987). Também, por meio da arte somos atravessados e nos conectamos com diferentes singularidades: o singular torna-se coletivo, e nesse sentido entendemos a arte como potencial de transformação individual, e também social.

Referências

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Política e educação**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 93-103.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: (org). MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. P9-30.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NOS PERCURSOS FORMATIVOS DA DANÇA/EDUCAÇÃO: UMA IMERSÃO (AUTO)BIOGRÁFICA/NARRATIVA

SILVA, Andresa Gonçalves da [1] - UNIVILLE

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte [2] - UNIVILLE

RAUSCH, Rita Buzzi [3] - UNIVILLE

Eixo Temático - Linguagens e Arte/Educação

Agência Financiadora - PICPG UNIVILLE

RESUMO: A pesquisa em andamento está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da Universidade da Região de Joinville. Como problemática, trazemos a questão: de que modo as experiências estéticas com a dança/educação se imbricam na minha constituição docente? O objetivo é *compreender como as experiências estéticas com a dança/educação na educação formal e não formal, estão imbricadas na minha constituição docente.* A abordagem metodológica é (auto)biográfica/narrativa, trazidas em fragmentos de memórias que subsidiarão os aspectos teórico/metodológicos, ancorada nos autores: Marques (2012); Laban (1990); Meira e Pillotto (2010); Souza (2006, 2007), Nóvoa (2009), Vaillant e Marcelo (2015). Como resultados parciais, realizamos o estado de conhecimento, que apontou um reduzido número de pesquisas que articulam dança/educação imbricada na constituição docente. O próximo percurso é criar um protocolo de pesquisa, organizando materiais utilizados de modo a (re)significa-los conectando com a constituição docente.

Palavras-chave: 1. Dança/Educação 2. Experiências Estéticas 3. Autobiografia 4. Constituição Docente

[1] Andresa G. da Silva - Mestranda em Educação– UNIVILLE. e-mail: andresagoncalvesedf@gmail.com

[2] Silvia Sell Duarte Pillotto - Doutora em Engenharia de Produção - UNIVILLE. e-mail: pillotto0@gmail.com

[3] Rita Buzzi Rausch - Doutora em Educação - UNIVILLE - e-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

INTRODUÇÃO

As experiências estéticas com dança/educação nos espaços formais e não formais, inquieta-me quando percebo a sua desvalorização na educação, especialmente na educação formal. Ao compreender a dança/educação como um agente transformador, nasce a seguinte problemática: de que modo as experiências estéticas com a dança/educação se imbricam na minha constituição docente?

Nessa perspectiva busco perceber os percursos formativos no período da Educação Básica e na Educação não formal e os imbricamentos na minha constituição docente como professora de dança. Como ponto crucial trago em minhas memórias e em alguns materiais produzidos pistas de experiências estéticas com a dança, no intuito de compreendê-la não apenas como componente curricular, mas sobretudo como uma necessidade humana.

Assim, a pesquisa tem como objetivo *compreender como as experiências estéticas na dança/educação, seja no contexto da educação formal e/ou não formal, estão imbricadas em minha constituição docente.*

A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, aproximando do pensamento de Minayo (2012, p.21) quando afirma que: “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Na qualidade de pesquisa qualitativa o método (auto)biográfico/narrativo, destaca a escrita de si e as narrativas produzidas através das experiências estéticas e narrativas, uma vez que fragmentos de memórias dos percursos formativos estarão subsidiando os aspectos teórico/metodológicos da pesquisa, que também estará ancorada nos seguintes autores: Marques (2012); Laban (1990) no que tange à dança/educação; Meira e Pillotto (2010) ao tratarem das sensibilidades e das experiências estéticas; Souza (2006,2007), quando dialoga sobre as narrativas (auto)biografias e Nóvoa (2009) e Vaillant e Marcelo (2015) que aprofundam as questões referentes à constituição docente.

A abordagem (auto)biográfica tem possibilitado o revisitamento das memórias e a valorização dos processos auto reflexivos sobre as experiências estéticas na dança/educação, nos percursos formativos, tanto como estudante como docente e sempre como aprendiz.

DESENVOLVIMENTO

1 DANÇA/EDUCAÇÃO: PERCURSOS INQUIETANTES

Ao revisitar os caminhos na Educação Básica e não formal revisito memórias e inquietações sobre a dança no processo educacional, presentes ainda nos dias atuais. Tenho questionado a visão estereotipada da dança/educação, cujos preceitos se firmavam e por vezes se firmam hoje, em práticas que visam a reprodução de movimentos pelos estudantes e as competições e premiações pelos professores e gestores na Educação Básica.

É fundamental pensarmos nos processos da dança/educação nesses espaços de educação formal e não formal, e assim nos inquietarmos quando percebemos a desvalorização dos processos relacionados à dança/educação, despotencializando essa linguagem.

A dança/educação mais do que recurso e competição é agente de mediações e transformações dos sujeitos (criança, adolescente, adulto...), contribuindo em seus processos cognitivos e sensíveis. Laban (1990, p.107) afirma que a dança/educação traz como um dos objetivos "[...]ajudar o ser humano por meio da dança a achar uma relação corporal com a totalidade da existência". Assim, a dança/educação possibilita aos estudantes, por meio dos movimentos corporais a interação com o espaço, que geram sentimentos e que desenvolvem a consciência de si mesmo e do meio em que vivem, possibilitando a relação entre o mundo interior e exterior do sujeito que vive a dança.

Desta forma “[...] a escola pode sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança, e portanto, da sociedade” (MARQUES, 2012, p.26). Nesta perspectiva, dançar vai muito além de movimentos estereotipados, portanto, a identificação dessas lacunas com a dança educação provoca por meio das narrativas, a repensar sobre as ações em relação a dança/educação. Para Marques (2012), a dança na escola traz consigo um fazer – sentir e pensar, que proporciona ao sujeito momentos de percepção e reflexão. Momentos de se conhecer, observar espaços e tempos, perceber-se, olhar o outro, observar seu entorno e compreender o mundo em que vive. Nas escolas, onde a arte da dança é fomentada o que se precisa acontecer, segundo Laban (1990, p 18) “[...] não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno”.

1.1 CONSTITUIÇÃO DOCENTE E SENSIBILIDADE

Nesse entrelaçar de experiências, posso refletir sobre o que aprendemos com o outro e o que ensinamos aos outros. São fragmentos de minhas histórias revisitadas no nascer da professora e pesquisadora e da escrita de si, oportunizando a compreensão sobre minhas aprendizagens. Conforme Souza (2006, p.14), “a escrita da narrativa remete ao sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”.

Os caminhos que me constituíram docente, estão imbricados em meus percursos com a dança/educação, tanto na educação formal como na educação não formal. Ao adentrar nessa dimensão da docência, trago conceitos, crenças e experiências com a dança/educação e nesse sentido Vaillant e Marcelo (2015) corroboram quando nos falam que o processo de aprendizagem docente ocorre quando colocamos nossas teorias e crenças associadas ao período de acadêmica/estudante. É como uma união de teorias e práticas que contribuem para o processo, ou seja, nos formamos e nos constituímos docentes.

Sobre essa questão, Nóvoa (2009) traz a importância da formação dos professores na sua própria formação, por meio de um professor reflexivo sobre seu próprio trabalho, sobre a valorização das aprendizagens ao longo da vida, sobre os percursos mais significativos e a valorização do (auto)conhecimento no interior da profissionalidade.

Desta forma, revisitando as experiências estéticas com a dança/educação e os imbricamentos na constituição docente, percebo a importância da reflexão sobre as práticas educativas e a potencialização do processo enquanto dança/educação.

1.2 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa de natureza qualitativa e de abordagem narrativa/(auto)biográfica permite por meio dos fragmentos de minha memória, visitar minha história de vida, narrando experiências e (re)construindo os percursos formativos, os quais me constituíram a docente que sou hoje. Na pesquisa (auto)biográfica “[...]o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2007 p. 69). As narrativas nascem por meio da escrita de si e tem o poder de compreender o sujeito, seus percursos e produzir novas experiências, valorizando então as questões subjetivas. Nesse sentido a memória entra em cena e de acordo com Souza (2007 p.63), é “[...] como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências”

Para identificar as pistas iniciais desta pesquisa, mapeamos as pesquisas já realizadas de acordo com a temática da mesma, realizando o estado de conhecimento, utilizando as plataformas da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), da CAPES e da BDTD do IBICT. Os descritores utilizados foram: dança/educação; constituição docente, narrativas (auto)biográficas e experiências estéticas. Com a intensa pesquisa, percebeu-se ainda um número pequeno de pesquisas relacionadas a este tema.

Na estruturação da pesquisa para melhor compreensão na análise de dados, utilizou-se de autores como Vaillant e Marcelo (2015) principalmente com o livro A, B, C y D de la formación docente para organizar os percursos teórico/metodológicos. Para compreender como as experiências estéticas com a dança educação estão imbricada na minha constituição docente, a pesquisa foi dividida em: (1) Percursos antecedentes onde narro as experiências da minhas infância e adolescência com a dança/educação; (2) Percursos de Base que relaciona-se com meus percursos na formação inicial e (3)Percursos de começo e do desenvolvimento da minha formação docente, que relaciona-se com a minha prática docente na atuação como professora de dança/educação.

A produção de dados está sendo coletada e analisada por meio de revisitamento nos registros fotográficos, gravações, objetos de memória entre outras fontes que possam estimular a memória e narrar minhas experiências com a dança/educação articulando com os teóricos aqui referenciados. Além disso, a criação de um protocolo de pesquisa está em andamento para validar este processo valorizando minhas experiências e cada etapa desta pesquisa para encontrar as pistas e os efeitos das experiências estéticas com a dança/educação e os imbricamentos na minha constituição como docente.

1.3 RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados para essa pesquisa têm como objetivo compreender a dança/educação, revisitando os percursos como estudante e docente na linguagem/expressão da dança, através das experiências, a fim de melhor compreender os imbricamentos da minha constituição docente.

Além disso, é importante aprofundar os estudos sobre o método (auto)biográfico com abordagem narrativa, a fim de assumir esse papel como pesquisadora relacionando as concepções trazidas pelos autores que conversam nesta pesquisa.

É importante compreender como as experiências estéticas na dança/educação contribuem no processo de constituição docente, bem como refletir sobre os

percursos formativos enquanto criança, adolescente e adulto, perante a formação de um sujeito mais sensível.

A intenção é de que essa pesquisa possa contribuir para a reflexão de profissionais que atuam na dança, seja por meio de identificações ou contraposições. Além disso, é imprescindível repensarmos nossas práticas educativas e a docência como lugar de experiências, construção e (re)construção de saberes e sentires.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Os estudos relacionados às histórias de vida estão se expandindo cada vez mais. O desenvolvimento destas pesquisas é de grande relevância no âmbito educacional para a valorização do processo de formação e constituição dos docentes. De acordo com Souza (2006, p.15) "a dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido". Portanto, as narrativas por meio das memórias proporcionam relacionar as experiências revisitadas articuladas às nossas práticas educativas e aprendizagens docente, tencionando discussões e buscando entendimento de como nos tornamos professores cada vez mais sensíveis.

Em relação ao processo da dança/educação em nossas práticas educativas, podemos mobilizar os estudantes às diversas possibilidades que a dança/educação pode oferecer. Essa linguagem, contribui consideravelmente para a construção de um vocabulário próprio do sujeito, nas construções identitárias, perpassando pelas experiências estéticas.

Entendendo assim, que as experiências estéticas podem acontecer das mais variadas formas, envolvendo o conhecimento sensível e cognitivo, construídos a partir de experiências e afetamentos. Meira; Pillotto (2010) corroboram sobre essa questão, dialogando sobre a importância do sensível e do afeto nas práticas educativas, compreendendo o conhecimento como algo a ser construído e sentido a partir das próprias experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Tradução: Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MEIRA, M. PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade: O desafio da Pesquisa Social. 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Memória e formação de professores [online], Salvador: EDUFBA, 2007. p.59 – 74.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **El abc y d de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015

A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E O ENSINO DE ARTE NOS IFs

Charles Immianovsky^[1] – FURB

Carla Carvalho^[2] – FURB

Eixo temático – Linguagens e Arte/Educação

Agência Financiadora – IFC/FURB

Resumo

O estudo aqui apresentado parte da pergunta: como a arte reverbera a educação democrática nos Institutos Federais (IFs)? O objetivo é compreender como práticas e ações em arte nos IFs reverberam a educação democrática na educação integral. O conceito de educação democrática é explorado a partir de alguns autores críticos e dos estudos sobre política, democracia, estética e educação de Jacques Rancière. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo pesquisa documental. O material documental é composto por 35 artigos publicados nos anais do ENPAIF. O tratamento inicial dos artigos foi realizado pela perspectiva da “Análise documental” e o tratamento analítico pela perspectiva da “Análise de Conteúdo”. A análise realizada até o momento confirmou a credibilidade e a relevância do material documental frente aos objetivos da pesquisa e que os artigos expressam indicadores de uma perspectiva de educação democrática em práticas e ações em arte nos IFs.

Palavras-chave: Educação democrática. Escola sem Partido (EsP). Ensino de arte. Estética.

^[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB; Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (FURB – SC). Professor do Instituto Federal Catarinense (IFC-SC) – Brasil. E-mail: charles.ismirnov@gmail.com

^[2] Orientadora, Doutora em Educação – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB); Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (FURB – SC). E-mail: ca_carvalho@icloud.com

Introdução

Em 2017, a organização “Escola sem Partido” (EsP) passou a ser percebida com maior nitidez enquanto uma “nova” ameaça à educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao caráter democrático dessa educação. As ideias, os objetivos, as propostas e as ações da organização colocaram em questão princípios democráticos e educacionais basilares que pareciam consolidados na legislação e na sociedade brasileira.

O fato é que, mesmo comprovada a inconsistência teórica e jurídica das propostas da EsP, a organização obteve capilaridade no ciclo do golpe de Estado de 2016. Isso explicitou que a organização EsP não é uma iniciativa localizada e nem isolada, mas articulada a grupos do espectro político mais amplo que vêm atuando também no campo educacional para fazer valer seus interesses específicos. Ofensivas como as da EsP derivam de um longo processo de “modernização conservadora” (APPLE, 2003) que vem, há algumas décadas, impactando na política educacional de muitos países. Nesse sentido, cabe alertar que embora ministros do Supremo Tribunal Federal já manifestaram a inconstitucionalidade de projetos embasados nas ideias e propostas da organização e o seu próprio coordenador anunciou o fim das atividades dos canais do EsP sob sua responsabilidade, as ameaças podem (re)surgir sob novas roupagens e insurgir contra a educação pública, gratuita, de qualidade e democrática.

A compreensão desse contexto levou pesquisadores (FRIGOTTO, 2018; PENNA, 2018) a enfatizarem a importância de reavivar o debate sobre “educação democrática”.

Coadjuvando o exposto com os campos da arte, estética e o ensino da arte, e com o contexto profissional de um dos pesquisadores, desenvolve-se uma pesquisa com o objetivo de compreender como práticas e ações em arte nos IFs reverberam a educação democrática na educação integral. O estudo é orientado pela pergunta: como a arte reverbera a educação democrática nos Institutos Federais (IFs)?

Justifica-se o campo de pesquisa porque os IFs são instituições educativas que têm em sua concepção e, na forma de se organizar e de se estruturar, elementos potenciais ao desenvolvimento de uma educação democrática, como: concepção de formação integral e integrada; propostas de inclusão social; núcleos de estudos sobre diversidades e questões étnico-raciais e documento norteador que afirma a importância da presença da arte na formação humana. Outra constatação auxilia nessa justificativa: a rede organiza formas de divulgar, socializar e debater as práticas e ações de ensino/pesquisa/extensão desenvolvidas nos seus diversos *campi*, a exemplo do Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais (ENPAIF).

Na sequência, apresenta-se a fundamentação teórica que embasa a pesquisa, a metodologia e a análise parcial dos dados. Por fim, faz-se considerações acerca do andamento da pesquisa e do seu possível impacto no campo educacional.

Educação democrática: política, democracia, arte e estética

Qualquer debate sobre o tema educação democrática não pode ignorar os estudos e as pesquisas que Apple e Beane desenvolveram sobre as chamadas “escolas democráticas” (APPLE, 1997; APLLE; BEANE, 1997).

Apple e Beane (1997) elencam quatro pontos que expressam as estruturas e processos essenciais que caracterizam as escolas democráticas e a sua efetivação e que servem ao debate sobre educação democrática: (1) Comunidades de aprendizagem; (2) Ênfase na cooperação e na colaboração; (3) Igualdade estrutural e (4) Reconhecimento das condições sociais em torno das escolas e amplitude do sentido de democracia (APPLE; BEANE, 1997). Essas estruturas e processos são entendidos como uma espécie de “currículo oculto” que ensina lições fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima, e definem a qualidade da vida cotidiana das escolas (APPLE; BEANE, 1997).

Além do “currículo oculto”, dar atenção ao “currículo oficial” é outra ação que implica no funcionamento das escolas democráticas segundo os autores. Não restringir o conhecimento a ser transmitido na escola ao conhecimento “oficial”, aquele produzido ou endossado pela cultura dominante, indica uma versão mais completa do trabalho das escolas democráticas (APPLE; BEANE, 1997). Isso porque um currículo democrático enfatiza o amplo acesso a um “[...] leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir” (APPLE; BEANE, 1997, p. 26).

Essas estruturas e processos essenciais que caracterizam as escolas democráticas, recentemente, reverberaram na definição de educação democrática proposta por Penna (2018, p. 128), para quem a educação democrática é: “[...] uma educação que não reduza à qualificação para o trabalho, que combata as diferentes formas de opressão que levam à exclusão de muitos jovens do cotidiano escolar e que valorize o profissional da educação.”

Esses autores fornecem indicadores, ao estudo, relacionados à educação democrática centrados na organização da gestão dos espaços da escola e do currículo e, auxiliam inicialmente na caracterização de práticas e ações voltadas à uma perspectiva de educação democrática que reverbera também na Constituição Cidadã Brasileira de 1988.

Porém, um conjunto de publicações sobre política, democracia, estética e educação de Jacques Rancière conduz a pensar a educação democrática no âmbito da arte, da estética e do ensino de arte. Mais especificamente, percebe-se a possibilidade de se incorporar um elemento estético à perspectiva da educação democrática.

Rancière (1996) pensa a democracia no âmbito de uma vida democrática e não apenas como um regime político. Por isso, o que comumente chamamos de política, o autor chama de *polícia*. Assim, a política, antagônica à *polícia*, é a atividade que “[...] desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho.” (RANCIÈRE, 1996, p. 42). Para Rancière (1996), a política envolve uma espécie de

curto-circuito entre um universal (o todo social) e um particular (aquele que reivindica uma parte nesse todo) que é colocado em funcionamento por um “ato insubordinado”. Esse ato insubordinado que está na base da política e da democracia também está na arte, naquilo que Rancière (2009) chama de regime estético das artes e é aqui que a arte se liga umbilicalmente à política, pois não ter normas é característica do regime estético (RANCIÈRE, 2009). A arte plenamente realizada no regime estético é ação política porque está longe da contemplação do êxtase; ela dá a ver pontos que não são iluminados, não são verbalizados no campo social (RANCIÈRE, 2009).

Essa formulação entre política, democracia, arte e estética é explicitada por Rancière (2009) no conceito de “partilha do sensível”. É com a partilha do sensível que o autor busca afirmar uma dimensão estética da política, se referindo, ao mesmo tempo, a duas noções: a de que existe participação num plano comum, que dá forma à comunidade, e ao recorte desse comum sensível em partes espaço-temporais definidas (RANCIÈRE, 1996).

Assim, quando educação e arte se propõem a intervir na direção da transformação social, pode-se inferir uma dimensão política e estética comum entre ambas, explicitada no conceito de “partilha do sensível”. Busca-se então, a partir desses conceitos, "outros" indicadores em práticas e ações em arte que possam dar visibilidade à uma perspectiva de educação democrática ampliada, baseada numa dimensão estética.

Metodologia da pesquisa

Caracteriza-se a pesquisa, a partir de Bogdan e Biklen (1994), como de abordagem qualitativa e do tipo “pesquisa documental” conforme descrevem outros autores (LÜDKE, 2013; CELLARD, 2012; OLIVEIRA, 2007). Entende-se a partir desses autores que os artigos publicados nos anais do ENPAIF dos anos de 2017, 2018 e 2019, material analisado no estudo, são dados originais ou fontes primárias e por isso dados documentais.

A preparação e o tratamento inicial dos dados foi realizada a partir da perspectiva da “Análise documental” proposta por Cellard (2012). Inicialmente se procedeu com a seleção das publicações do ENPAIF excluindo os trabalhos não publicados no formato de artigo. Obteve-se dessa seleção um conjunto de 106 artigos. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos com objetivo de identificar palavras-chave relacionadas a indicadores de uma perspectiva de educação democrática. Foram termos utilizados na busca: educação democrática, democracia, política, estética, ato insubordinado, escola democrática, diversidade, questões étnico-raciais, inclusão, formação integral. Nesta etapa foram identificados e selecionados 35 artigos que apresentavam uma ou mais dessas palavras-chave.

Seguiu-se com a leitura dos 35 artigos observando a estrutura e conteúdo destes e extraíndo dados de identificação do(s) autor(es) e das práticas e ações que os textos documentavam. Essas informações foram organizadas em três quadros.

Durante a identificação das palavras-chave nos resumos e a organização dos dados dos artigos nos quadros, esteve-se atento às indicações de Cellard (2012) que orienta que, ao trabalhar com documentos é indispensável a localização dos textos pertinentes, a avaliação da credibilidade e a representatividade destes. Objetivou-se ainda, com esta pré-análise, explicitar o contexto de produção dos artigos e a identidade dos autores, caracterizar este material documental, sua representatividade e identificar o alcance e relevância dos artigos no contexto da pergunta e dos objetivos da pesquisa.

O tratamento analítico dos 35 artigos é realizado pela perspectiva da Análise de Conteúdo (AC) baseado em Lüdke (2013) e tratamento dado aos dados até o momento buscou identificar as unidades de contextos e o estabelecimento de indicadores. Essas unidades foram registradas em quadros individuais (um para cada artigo), onde estão descritos cinco indicadores relacionados à educação democrática elaborados a partir do aporte teórico, a saber: Incorporação dos saberes não oficiais; Abertura na tomada de decisão; Práticas coletivas ou com vias à coletividade; Preocupação com questões étnico-raciais, das minorias, diversidade e pluralidade; Ato insubordinado.

As práticas e ações em arte nos IFs e a educação democrática

A pré-análise realizada permitiu aferir que os 35 artigos expressam práticas e ações em arte dos Institutos Federais de todas as regiões do Brasil – 11 da Região Nordeste, 9 da Região Sul, 7 da Região Centro-Oeste, 4 da Região Norte e 4 da Região Sudeste. Quanto aos autores dos artigos, identificou-se que são professores de cursos de Ensino Médio Integrado e/ou superiores ou estudantes de cursos superiores destas instituições, sendo que apenas um coautor de um dos artigos pertence a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e um outro coautor de outro artigo pertence à Universidade Federal de Tocantins. Quanto à formação profissional e acadêmica dos autores dos artigos, considerando o autor com maior titulação, 6 possuem doutorado, seis são doutorandos, 16 possuem mestrado, 1 possui especialização e 2 são graduados. A formação profissional e acadêmica dos autores reforça a credibilidade dos artigos, pois além de serem submetidos a avaliação entre pares, estes foram elaborados por professores que também possuem formação no campo da pesquisa.

Quanto ao conteúdo dos artigos frente aos objetivos da pesquisa, confirmou-se a relevância destes a partir da pré-análise, visto que são artigos que documentam práticas e ações de ensino/pesquisa/extensão na área de arte.

O procedimento analítico mostra, inicialmente, que em todas as práticas e ações em arte documentadas nos artigos dos anais do ENPAIF reverberam indicadores de uma educação democrática. Porém, o tratamento dos dados até o momento não permite precisar e especificar como esses indicadores reverberam nessas práticas e ações e, se fica explícito a presença de um elemento estético nessas práticas e ações que pode ser incorporado à perspectiva de uma educação democrática. Isso indica a necessidade dos próximos procedimentos previstos (avaliação do conjunto de categorias e o enriquecimento do sistema), segundo a metodologia adotada.

Considerações Finais

Embora até o momento não seja possível explicitar a presença de um elemento estético em práticas e ações em arte que pode ser incorporado à ideia de uma educação democrática, entende-se que o fato do estudo reafirmar a educação democrática no contexto atual tem significativo impacto para o campo da educação. Isso porque o espaço que a organização EsP e suas ideias obtiveram no cenário político e educacional brasileiro recente, alertam que é preciso reafirmar o sentido de uma educação democrática e de como efetivá-la na prática. E, se esse “outro” elemento (estético) puder ser explicitado nas práticas e ações em arte nos IFs, associa-se certo grau de inovação da pesquisa, uma vez que se poderá ampliar a perspectiva de educação democrática.

Referências

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. Tradução de Alain François. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1019-1040, set. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

APPLE, Michael W.; BEANE, James. (Orgs.). **Escolas democráticas**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto, 1994.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. *In*: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio

(orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 15-32.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U.,2013.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PENNA, Fernando de Araujo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. *In*: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 111-130.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. Tradução de Ângela leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: Editora 34, 2009.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO: APLICABILIDADES DA ADAPTAÇÃO DE BRANCA DE NEVE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rodrigo Uliano[1] – FURB

Prof. Dr. Rafael J. Bona[2] – FURB

Linguagens, Arte e Educação – FURB

PPGE – FURB

Resumo

Esta comunicação refere-se ao estudo na linha de pesquisa *Linguagens, Arte e Educação* do PPGE-FURB. Como objeto de estudo, temos a adaptação do conto alemão *Branca de Neve* que ganhou sua versão escrita pelos Irmãos Jacob & Wilhelm Grimm. Nesse contexto, forma-se o problema da pesquisa: de que forma o cinema de animação como em *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937) dos Estúdios *Disney* pode colaborar nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental? Como as adaptações podem despertar o interesse dos alunos para questões da literatura? O problema de pesquisa conduziu para o objetivo de como ensinar elementos de um conto através de uma adaptação cinematográfica de um conto clássico para o Ensino Fundamental. O tipo de pesquisa classifica-se como descritiva e sua abordagem é de natureza qualitativa. Assim, espera-se que os alunos compreendam a importância da interpretação para o sucesso de futuras interpretações de outros textos.

Palavras-chave: Literatura. Educação. Adaptação. Cinema. Televisão

[1] Mestrando em Educação. FURB. batman@furb.br.

[2] Professor Orientador. FURB. rbona@furb.br.

Introdução

Este resumo expandido é desenvolvido no grupo de pesquisa *Comunicação e Educação Midiática* dentro da linha de pesquisa *Linguagens, Arte e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) que tem como tema a utilização do cinema e da literatura na educação cujo objeto é o conto *Branca de Neve* dos Irmãos Jacob & Wilhelm Grimm, adaptado pelos Estúdios *Disney* para o cinema em 1937.

Atualmente, existe uma forte tendência na utilização de adaptações de obras literárias na sala de aula desde as séries iniciais até o ensino superior. Essa adaptação já acontece desde os quadrinhos, passando por programas televisivos às adaptações cinematográficas.

Também, o cinema e a literatura têm sido bons subsidiadores de práticas pedagógicas. O cinema com as suas características, com as suas produções e significados a partir de imagens e movimentos, pode contribuir de forma essencial para o ensino-aprendizagem de adolescentes e crianças. Como também, a literatura com as suas histórias, com seus fundamentos, com seus autores, também pode contribuir na sala de aula. Assim, os professores podem, com as adaptações cinematográficas de obras literárias, utilizando o cinema como a literatura para dar suporte no ensino-aprendizagem de seu público-alvo, os estudantes.

Já que, normalmente, os adolescentes apreciam o cinema, então, é proposto uma sequência didática entrelaçando essa interdisciplinaridade entre a análise de uma história, próprio do estudo em Língua Portuguesa e o cinema. Carvalho (2010) corrobora que a sala de aula é um lugar próprio para isso porque esses personagens que compõem os contos de fada “podem influenciar favoravelmente a formação de identidade” (CARVALHO, 2010, p. 2) dos estudantes que estão estudando nessas salas de aula.

Os contos de fada são histórias curtas com começo, meio e fim que apresentam elementos de realismo fantástico (de personagens a acontecimentos) em sua narrativa. Eles popularizaram-se na Europa, onde antes, quase todos eles começaram a surgir por meio de uma lenda oral que era transmitida de mãe para filha

quando as progenitoras as usavam para fazer com que suas herdeiras dormissem, ou contavam-nos após a janta. Lembrando que era a única distração que uma família de dez filhos tinha. Então, chegou-se a uma época em que certas pessoas letradas, característica pouco comum, sentiam a necessidade de transpor esses contos para o papel. Como Tatar (2004) relata ao afirmar que os contos de fada “outrora narrados por camponeses ao pé da lareira para afugentar o tédio dos afazeres domésticos, foram transplantados com grande sucesso para o quarto das crianças, onde florescem na forma de entretenimento e edificação.” (TATAR, 2004, p. 10)

Essas pessoas, de acordo com a História da Literatura com quais esses contos de fada são muito bem conhecidos até hoje. Com certeza, se alguém não leu, já ouviu falar em algum desses títulos.

Dentre esses contos, destaca-se o conto de fadas *Branca de Neve* que apresenta elementos determinantes de uma boa narrativa curta como uma protagonista indefesa, uma vilã horripilante, ajudantes incondicionais da protagonista e um herói virtuoso.

Branca de Neve é uma obra feita pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm e que já houve várias adaptações tanto para a própria literatura como para o cinema onde ela foi mostrada em filmes.

Em função desses elementos em sua narrativa, pensamos como esse conto pode ser trabalhado em sala de aula com os adolescentes que formam o corpo discente de uma escola, já que interessam aos estudantes que circulam entre as idades de onze a catorze aproximadamente. Apresentando ao adolescente do século XXI, os elementos de uma narrativa do século XIX, proporcionando-lhe a descoberta de cada detalhe do conto, considerando os tabus dessa época e também, o público-alvo da adaptação, nesse caso, as crianças. Assim como as suas adaptações, principalmente, essas três escolhidas.

A escolha do filme de David Hand justifica-se por ser o primeiro longa-metragem produzido por Walt Disney e também por ser a primeira adaptação cinematográfica do conto, comparando semelhanças e diferenças na narrativa, e também, apresentando ao adolescente do século XXI, os elementos de uma narrativa dos anos 30 do século XX, proporcionando-lhe a descoberta de cada detalhe de cada

mudança na adaptação, considerando os recursos e os tabus dessa época, e também o público-alvo da adaptação, nesse caso, as crianças.

Acreditando nessa interdisciplinaridade, forma-se o problema da pesquisa: de que forma o cinema de animação como em *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937) de David Hand dos Estúdios *Disney* pode colaborar nas aulas de Língua Portuguesa das Séries Finais do Ensino Fundamental II? Entendemos por interdisciplinaridade conforme Leis (2005), “um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes.” (LEIS, 2005, p. 9)

Acreditando nesse viés, Evangelista (2016) trabalhou com adaptações do conto *A Bela Adormecida* dos irmãos Grimm utilizando como ferramenta tecnológica a mídia cinema, com o qual aplicou atividades que foram desenvolvidas com alunos do primeiro ano do ensino médio de um colégio estadual de Ibiporã-PR. Onde concluiu que essas atividades pedagógicas, mediadas pelo professor de Língua Portuguesa, permite ao aluno “à compreensão das transposições de um conto clássico para a sétima arte, o cinema e na interpretação do texto e do contexto em que a obra literária está inserida, assim o aluno poderá fazer sua própria leitura do conto de fadas que estará sendo trabalhado em sala de aula” (EVANGELISTA, 2016, p. 68).

A partir da discussão e reflexão desses autores, pensamos em que medida, as obras literárias poderiam ser utilizadas sob diferentes contextos educativos e educacionais? Ou seja, em que medida filmes infantis comerciais como *Branca de Neve* (1937) podem permitir uma reflexão e diálogo com estudantes da contemporaneidade?

Branca de Neve teve diversas adaptações para o cinema, mas a mais famosa dessas é aquela que é considerada um clássico da animação dirigida pelo cineasta David Hand pelos Estúdios *Disney* já que, atualmente, muitos admitem que assistiram, mas assumem que conhecem esse filme. Também, pelo seu valor histórico, pois é o primeiro longa-metragem de animação lançado no cinema e também, o primeiro longa-metragem produzido pelos Estúdios *Disney* com o qual, depois desse filme, o cinema de animação, nunca mais foi o mesmo. Esse estúdio já adaptou muitos contos, inclusive, dos Irmãos Grimm, como *Cinderela* e *A Bela Adormecida*, porém, *Branca de Neve* é a mais interessante por conto dos pontos de

vista já assinalados. Cosme (2020) defende que essas adaptações permitem “uma identificação com o público espectador.” (COSME, 2020, p. 240) Ela mesma declara que

Revisitar os contos de fadas permite que, de início, o interlocutor já se relacione com a obra, pois essas histórias pertencem ao imaginário coletivo dos indivíduos, são difundidas desde a tenra idade, possibilitando que os espectadores adultos reconheçam as histórias ouvidas/lidas/assistidas anteriormente e realize as relações entre texto-fonte e adaptação, e os espectadores crianças ou adultos que não conhecem as versões mais tradicionais apreciem a obra como nova e única, experienciando a obra de maneira diferente daqueles que conhecem o texto-fonte, o que não significa prejuízo à leitura do espectador. (COSME, 2020, p. 241)

As animações são importantes para o aprendizado do aluno pois são filmes que duram, no máximo, noventa minutos, então, é uma história cinematográfica que não é nem curta demais e nem longa demais para ser discutida numa sala de aula. O professor pode exibi-lo integralmente em duas aulas, no máximo, três, já que, normalmente, são quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, e na quarta discute-la com seus estudantes sobre questões levantadas pelo professor ou até mesmo pelos próprios alunos. Já que como estão em plena adolescência, eles já são capazes de opinarem sobre certas questões e mostrarem seus próprios pontos de vista. Oliveira (2015) também percebe que esse tipo de filme, de animação, seja uma “ótima opção para trabalho em sala de aula, além de ser algo que o estudante tem um contato bem próximo, por ser considerado atrativo, é uma boa opção para questionar o que consumimos “inocentemente” que esconde sob o véu da fantasia e do encantamento a mentalidade norte-americana.” (OLIVEIRA, 2015, P. 2392)

A nossa intenção é aplicar esse projeto como proposta pedagógica em salas de aula de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental II, pois apresenta como objetivo da pesquisa como ensinar elementos de um conto através de uma adaptação cinematográfica de um conto clássico, nesse caso, *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937); já que os elementos de um conto é um dos conteúdos do ensino da Língua Portuguesa da Séries Finais do Ensino Fundamental II de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Este artigo foi organizado, começando pela introdução, apresentando seu desenvolvimento, concluindo com as considerações finais e exibindo suas referências.

Desenvolvimento

Este tipo de pesquisa classifica-se como exploratória descritiva e é uma pesquisa de abordagem qualitativa, assim como Flick (2009) define que uma pesquisa qualitativa apresenta determinadas características como mostrar um ambiente natal, nesse caso, a sala de aula, em quem o investigador é o instrumento principal dessa pesquisa. O autor ainda afirma que essa investigação qualitativa é descritiva e percebe que o interesse é pelo processo da dessa pesquisa, não pelos resultados dos produtos, como também, que a análise dos dados é indutível e que o significado dessa pesquisa é de vital importância.

Por meio de uma sequência didática, esses alunos entenderão o que é um conto, lerão exemplos de um conto e criarão um conto.

Em seguida, será mostrado o conto original da Branca de Neve, na versão impressa para cada estudante, traduzido em português, de *Branca de Neve* dos Irmãos Jacob & Wilhelm Grimm (1817-1822) por meio de uma primeira leitura silenciosa, solicitando-lhes que anotem no caderno de Língua Portuguesa o que não entendem para depois, ser explicado em aula. Seguidamente, uma leitura coletiva sonora direta. Em seguida, outra leitura coletiva com discussão explicativa no final de cada parágrafo.

Até chegarmos ao universo dessa pesquisa que é o filme de animação dos Estúdios *Disney*, tendo como amostra, o longa *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937) de David Hand. Os critérios de seleção dessa obra deram-se em conta, intencionalmente, de acordo com as preferências do pesquisador, a partir de uma observação prévia do filme, observou-se nele vários valores educacionais e valores morais. Outro critério de escolha desse filme foi a classificação indicativa dele, pois é sem contraindicações já que é um desenho animado feito para as crianças. Esse filme

ser o primeiro longa-metragem de animação também foi um critério de seleção, ainda mais, nos dias de hoje com tantas opções de filmes animados, pois muitos estudantes atuais do Ensino Fundamental II já ouviram falar sobre essa fita, porém, nunca, realmente, assistiram-no, já que os desenhos animados “despertam o interesse de crianças e adolescentes no país inteiro.” (Sousa, Lima, p. 3, 2014)

Depois, serão propostas atividades de analogias entre esse conto e a adaptação animada intitulada *Branca de Neve e os Sete Anões* que David Hand fez nos Estúdios Disney em 1937, em que os próprios alunos percebam essas semelhanças e diferenças com o auxílio do professor, além de discussões orais com mediação do próprio professor. Essa atividade será aplicada com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental.

Assim, essa sequência didática de Língua Portuguesa proposta nessas turmas, foi, teoricamente, do macro conhecimento ao micro conhecimento. Começando no estudo do conto, de um conto, nos contos de fada até chegarmos ao da Branca de Neve dos Irmãos Grimm, para irmos à adaptação dos Estúdios Disney, *Branca de Neve e os sete anões* de David Hand (1937).

Considerações Finais

Assim, espera-se que esse trabalho que os alunos compreendam a importância da interpretação desse conto para o sucesso de futuras interpretações de outros textos literários, com os próprios contos de fada, já que por meio “dos contos de fadas é possível identificar padrões de comportamento da sociedade da época em que foram concebidos bem como ensinamentos que as sociedades buscavam transmitir aos seus ouvintes ou leitores.” (COSME, 2016, p. 18)

Ou seja, se os alunos perceberam o que há por trás de cada palavra escrita, esse trabalho atingiu esse objetivo porque, dessa maneira, eles poderão interpretar qualquer registro escrito de qualquer área, assim, como, de qualquer nação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília – DF, 2018.

CARVALHO, M. Princesas e heróis na sala de aula: dos contos de fadas a Harry Potter. *Sede de Ler*, v. 1, n. 1, p. 6-11, 1 nov. 2010.

COSME, A. L. F. Era uma vez... Branca de Neve e a representação feminina no conto clássico e no filme espelho, espelho meu. Universidade Federal do Rio Grande - RS, 2016.

COSME, A. L. F. Fadas, bruxas, príncipes e princesas: as representações sociais nos contos de fadas clássicos e suas adaptações cinematográficas. Universidade Federal do Rio Grande - RS, 2020.

EVANGELISTA, J. L. Do cinema para a sala de aula: a transposição de um conto clássico. Londrina - PR: [s.n], 2016.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª edição. Artmed Editora S. A. Porto Alegre – RS.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade in *Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*. Nº 73. Florianópolis-SC, 2005.

OLIVEIRA, P. E. O fantástico mundo da animação: Uma breve reflexão sobre o uso dos desenhos de Walt Disney em sala de aula. Universidade Estadual de Londrina – PR.

SOUSA, M. A.; LIMA, I. M. C. Potencialidades da TV e vídeo na aprendizagem da escrita no 4º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Leniza Menezes de Jesus, em Ribeirópolis/Sergipe. *Scientia Plena*, v. 10, n. 04, 2014.

TATAR, M. Contos de fadas: edição comentada e ilustrada. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro - RJ: Jorge Zahar Ed., 2004.

[https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/branca de neve](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/branca_de_neve) . Acesso em:
04/04/2021.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ (BA)

Eva Kátia da Silva^[1] - FURB

Carla Carvalho^[2] - FURB

Eixo temático: Linguagem e Arte/Educação

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender como a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Sensível são vivenciadas nos contextos escolares do perímetro urbano da cidade de Jequié (BA), a partir da pergunta: como a Educação Ambiental Crítica e Educação do Sensível é vivenciada num contexto escolar no perímetro urbano de Jequié (BA)? Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca-se entender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos a partir da percepção dos diversos fatores sociais (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002). A geração de dados se dará em uma escola da Rede Municipal de Ensino. O instrumento de geração de dados é uma entrevista com três professores de diferentes disciplinas, com o intuito de compreender como a escola e as pessoas desse contexto lidam de modo sensível e crítico na percepção dos principais problemas ambientais do município.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Educação do Sensível; Jequié (BA).

^[1] Mestranda em Educação/linha de pesquisa: formação de professores, políticas e práticas educativas FURB/Blumenau/SC – Brasil – eva.duda0617@hotmail.com.

^[2] Professora PPGE/FURB - Blumenau/SC - Brasil - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). ca_carvalho@icloud.com.

Introdução

O trabalho intitulado “A educação ambiental crítica e sensível no ambiente escolar no perímetro urbano do município de Jequié (BA)” busca compreender a percepção de educação ambiental, por meio dos processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (DUARTE JR, 2001). Deseja-se compreender os sujeitos e seu convívio sensível, bem como coletar informações que estejam contextualizadas com a temática, e que isso gere uma reflexão crítica para a compreensão dos principais problemas ambientais do município. Este trabalho gera uma expectativa de contribuir para a formação de uma escola/cidade multiplicadora de ações favoráveis à educação ambiental e busca contribuir para uma melhoria na qualidade de vida dos alunos, como também de toda a população.

Por ser um estudo de conteúdo relevante, apresenta uma tentativa de reconhecer e entender a influência de uma educação ambiental crítica e sensível no ambiente escolar, como também no perímetro urbano, para que o sujeito viva e sinta-se pertencente ao meio, e que manifeste ações de melhoria a partir de sua localidade. Diante disso tem como pergunta de pesquisa: como a Educação Ambiental Crítica e Educação do Sensível é vivenciada num contexto escolar no perímetro urbano de Jequié/BA? Para responder tal pergunta tem como objetivo geral compreender como a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Sensível são vivenciadas nos contextos escolares do perímetro urbano da cidade de Jequié (BA). As inquietações para este estudo surgiram mediante alguns resultados de insucessos no contexto escolar no que se refere ao cuidado com o ambiente e com o contexto urbano.

Educação Ambiental Crítica e Educação sensível: Relações possíveis?

Entende-se que a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade com finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e alunos. A finalidade desse trabalho – de caráter coletivo e interdisciplinar e que tem como objeto o conhecimento – é contribuir com o processo de socialização de ambos, numa

perspectiva de inserção social crítica e transformadora (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.80).

Segundo Duarte Jr. (2001), a educação vigente no Brasil carece de uma atenção especial para a educação do sensível. Esse modelo de educação poderia denominar-se como educação estética, porém não no sentido de informação teórica acerca da arte, e sim, no sentido de fazer com que o ser humano sinta a si próprio e ao mundo como um todo integrado. A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossas atenções de educadores para aquele saber primeiro em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas, principalmente, no âmbito familiar de toda vivência cotidiana .

Nessa perspectiva, a educação de um cidadão não se limita a uma ação centrada no indivíduo isolado do restante da sua construção como sujeito. Ela só faz sentido para o educando se pensada na realidade em que ele vive e pela qual se sente responsável.

O projeto educativo crítico tem como base os ideais emancipadores da educação popular, ultrapassando a visão que a educação só pode ensinar determinado conhecimento e que, por meio dessa educação crítica, somos convidados a assumir uma função de prática mediadora na construção social de conhecimentos que fazem parte da história de vida desse sujeito (CARVALHO, 2012). É neste sentido que se compreende a Educação Ambiental Crítica, que promove mudanças sociais e culturais que pretendam obter da coletividade, tanto a sensibilização sobre a crise ambiental e a urgência de mudar os padrões de uso dos bens ambientais, quanto o reconhecimento dessa situação e a tomada de decisão a seu respeito (LOUREIRO, 2019).

Neste estudo, a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Sensível podem ser articuladas com o propósito de contribuir para uma mudança de atitudes que constituem um sujeito ecológico com condições e sensibilidades para identificar e problematizar as demandas socioambientais e agir sobre elas.

Primeiros passos da caminhada

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca entender com base em dados qualificáveis a realidade de determinados fenômenos a partir da concepção dos diversos fatores sociais (GIL, 1999; CERVO, 2002; BERVIAN, 2002). Este

trabalho é norteado por essa concepção de pesquisa, por se entender que por meio desta é possível aproximar-se das subjetividades dos sujeitos pesquisados.

Neste estudo aproxima-se a Educação do Sensível abordada pelo autor João Duarte Jr. (2001) e a Educação Ambiental Crítica a partir dos autores Isabel Carvalho (2012) e Frederico Loureiro (2019). Foi realizado um levantamento de pesquisas correlatas na Biblioteca Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para compreender o universo já investigado sobre tal tema. Foram encontradas vinte e cinco dissertações, das quais uma se aproximou da temática desta pesquisa.

A dissertação da autora Lígia Nicácio Santos, publicada no ano de 2015, intitulada *O despertar do Ser Sensível: Educação Ecológica e complexidade*, da Universidade Católica de São Paulo que tem como objetivo entender o papel da educação ecológica na formação humana, cidadã, e sobretudo, o complexo mundo dos seres humanos, tornando-os aptos a refletir a diversidade ambiental de forma responsável e sustentável, contribui muito para as delimitações e esclarecimentos sobre os passos a serem dados no nosso trabalho.

A partir das leituras, tanto das aproximações teóricas, quanto dos estudos publicados em dissertações, compreendemos que o despertar da educação do sensível, concatenado a uma educação ambiental crítica, oferece a possibilidade de se construir um processo de aprendizagem significativa, conectando todo o ambiente educacional à uma coletânea de experiências já existentes e com os repertórios prévios, bem como outras vivências que possam gerar novos entendimentos e significados para o alunado do perímetro urbano da cidade de Jequié.

A escola Simões Filho está situada na entrada da cidade, em uma localidade periférica do município e é constituída de uma comunidade carente, desprovida de saneamento básico e infraestrutura, Tanto na área da escola quanto nos arredores do ambiente escolar, há contêineres de lixo totalmente danificados, como também não se vê nenhuma área verde que possa tornar aquela região um pouco mais fresca e agradável, uma vez que a cidade apresenta, na maior parte do ano, altas temperaturas, o que torna o ambiente escolar cálido e desconfortável para o aluno. No entanto, mesmo com todas essas adversidades climáticas e ambientais, o aluno vai, aos poucos, se adaptando a este cenário, onde todos esses empecilhos lhe parecem algo natural e sem possibilidades de melhorias. Contrariando essa perspectiva anuente, Paulo Freire (2004) afirma ser preciso promover nos alunos uma

compreensão e competência para transformar sua realidade, fazer com que o aluno se reconheça no seu meio.

As atenções passaram a ser dedicadas ao espaço escolar e seu entorno que, durante vinte anos, foi, e continua sendo tão familiar. Esse espaço é a Escola Simões Filho da rede municipal de Jequié (BA). Os dados serão gerados por meio de entrevistas com perguntas semi-abertas com três professores de áreas do conhecimento diferentes para compreender como percebem a relação com o ambiente escolar, o meio ambiente e o meio urbano. Elas serão por intermédio de encontros individuais, pela plataforma *Microsoft Teams*, gravados e posteriormente transcritos. Vale ressaltar que, por conta do atual momento pandêmico, as entrevistas com os professores serão realizadas por meio virtual, seguindo todos os protocolos de segurança da lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. A pesquisa está tramitando no Comitê de Ética.

Com base nessas entrevistas e no compêndio teórico, desejamos compreender como a escola e os sujeitos educativos lidam de modo sensível ou não, na compreensão dos principais problemas ambientais do município, e, também, como leem o meio ambiente durante os processos de aprendizagem nas relações sociais e nos desenvolvimentos naturais nas relações ambientais. Desejamos, ainda, investigar a interação entre as dimensões culturais e sociais com o ecossistema (CARVALHO, 2012).

Considerações Finais

Diante do estudo que foi iniciado, almeja-se evidenciar de que modo os professores vivenciam a Educação Ambiental Crítica e Educação do Sensível com os alunos em uma escola do perímetro urbano do município de Jequié.

Considerando os resultados obtidos a partir da análise de dados e assumindo o compromisso de multiplicadores de conhecimentos, na última etapa desta pesquisa, elaboraremos uma proposição de intervenção que possa ser futuramente aplicada em contextos de formação continuada, especialmente nas reuniões destinadas às denominadas Atividades Complementares (AC). Essa proposta se configura em um segundo produto oriundo da pesquisa, além da dissertação, e versará sobre os fundamentos teórico-metodológicos para o trabalho com Educação Ambiental Crítica e a Educação do Sensível.

Referências

CARVALHO, Isabel De Moura. **Educação Ambiental a formação do sujeito ecológico**. São Paulo, Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

Loureiro, Carlos, Frederico B. **Educação Ambiental Questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. (Docência em Formação.)

“EU GOSTARIA DE PUBLICAR ARTIGOS EM INGLÊS E ISTO É IMPORTANTE PARA ESCREVER MELHOR E DO JEITO CERTO”: REFLEXÕES ACERCA DE MOTIVAÇÕES PARA CURSAR UMA DISCIPLINA DE INGLÊS ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Eduardo Pereira da Costa^[1] – FURB

Cyntia Bailer^[2] – FURB

Eixo temático – Linguagens e Arte/Educação

Agência Financiadora – FAPESC

Resumo

Este trabalho se trata de um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, que acompanha pós-graduandos na disciplina Inglês Acadêmico I e observa como se apropriam da escrita acadêmica de *abstracts*. Aqui buscamos compreender as motivações que levaram esses acadêmicos a cursar a disciplina a partir da análise qualitativa preliminar de dados de um questionário e da ementa e objetivos da disciplina. A análise se baseia no dialogismo de Bakhtin e nos estudos dos letramentos acadêmicos. Os dados revelam a necessidade apontada pelos participantes de fazerem parte da comunidade científica internacional ao se tornarem *insiders* nas práticas acadêmicas de escrita em inglês, de forma autônoma.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escrita acadêmica. Pós-graduação. Língua inglesa.

[1] Graduado e pós-graduado em Letras Português e em Direito. Mestrando em Educação pela FURB – Universidade Regional de Blumenau. E-mail: dudublu@furb.br.

[2] Graduada em Letras Português/Inglês, Mestre em Letras e Doutora em Estudos da Linguagem. Docente no PPGE da FURB – Universidade Regional de Blumenau. E-mail: cbailer@furb.br.

Muitos são os gêneros textuais, os quais exercem funções socioculturais e são desenvolvidos às várias formas de comunicação, de divulgação e de escrita. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 280), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Swales (2004, p. 61, nossa tradução) esclarece que “[...] gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos. Ou seja, os gêneros textuais, como canais de comunicação, precisam ser compartilhados, estudados e ensinados.

Diante da importância dos gêneros textuais e discursivos na vida acadêmica, a dissertação em andamento, que aqui se apresenta um recorte inicial, tem por tema a aprendizagem da escrita do gênero textual resumo acadêmico, *abstract*, em inglês. Para Swales e Feak (2009, p. 2), o *abstract* é visto como um convite, um chamariz, um atrativo ao leitor, ou ainda, a “porta de entrada” ao trabalho completo. Assim, o *abstract* deve conter as ideias principais de um trabalho acadêmico e é uma prática importante de divulgação científica.

Apesar de o ensino de língua inglesa estar previsto nos documentos oficiais brasileiros como componente curricular obrigatório a partir do 6º ano, isso não quer dizer que o estudante ingresse na universidade com conhecimentos suficientes a ler e redigir textos, dos mais simples aos mais complexos. Quando confrontados com pesquisa, leitura e escrita de *abstracts*, os acadêmicos demonstram muitas dificuldades.

O presente artigo apresenta um recorte inicial de uma pesquisa de mestrado, cuja coleta de dados foi iniciada em março/2021 na disciplina Inglês Acadêmico I, ministrada em inglês, com o total de 60h, a pós-graduandos de diversas áreas dos Programas de Pós-graduação da FURB. A ementa da disciplina se concentra na “Leitura e interpretação de textos da esfera acadêmica em inglês. Linguagem científica. Características estruturais e linguísticas do gênero resumo (*abstract*). Produção de *abstracts* em inglês.” Conforme a primeira aula da disciplina, os objetivos são os seguintes:

Oferecer aos alunos as ferramentas para que desenvolvam as habilidades necessárias para a compreensão e a utilização da língua

inglesa nos contextos acadêmicos da sua área. Refletir sobre os gêneros da academia e suas características estruturais e linguísticas em inglês. Inserir-se como autor em práticas de escrita. Apropriar-se da linguagem científica em inglês.

Com o apoio do material de Swales e Feak (2009), analisam-se as características estruturais e linguísticas dos *abstracts* e seus contextos de circulação. Pautado nos estudos e nas produções realizadas ao longo da disciplina, os acadêmicos produzirão seus próprios *abstracts*. Com a oferta desta disciplina, a Universidade busca internacionalizar-se mais ao favorecer a publicação em inglês.

A geração de dados da pesquisa está sendo realizada com observação participante e continuará com a coleta das produções escritas dos participantes nas aulas virtuais síncronas, semanais, através do Microsoft Teams e finalizará em julho/2021. Sua justificativa deu-se por meio de uma busca de teses e dissertações junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em que se constatou a relevância de pesquisar da escrita de *abstracts* no contexto da universidade e acompanhar os pós-graduandos por um semestre, observando-os no curso e como se dá sua apropriação da escrita de *abstracts*. Desta forma, este trabalho apresenta dados preliminares, obtidos nas aulas iniciais da disciplina, acerca das motivações e expectativas dos estudantes que a iniciaram. Para tanto, busca compreender motivações que levaram esses acadêmicos a cursarem a disciplina.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo com viés etnográfico (BOGDAN, BIKLEN, 1994), com potencial de gerar uma compreensão mais detalhada sobre o campo de estudo, com desenho metodológico flexível e sensível ao seu contexto social (FRITZEN, 2012). Este recorte revela dados preliminares extraídos de questionário enviado a 32 pós-graduandos que participaram da primeira aula da disciplina, como tarefa de casa à segunda aula. Vale ressaltar que esse questionário, com oito questões, integra o planejamento regular do curso e objetiva compreender os motivos que levaram os pós-graduandos a se inscreverem na disciplina, suas expectativas, experiências com inglês e a escrita acadêmica de *abstracts*, além de um espaço aberto para comentários que julgassem relevantes adicionar às respostas.

Das respostas obtidas, em inglês e por nós traduzidas, destacamos nove excertos de sete pós-graduandos, em resposta a quatro perguntas, que julgamos representar as respostas dos 32 participantes, dados os limites de espaço deste trabalho.

Em resposta à primeira pergunta, *“Por que você está fazendo este curso?”*, P1 revela: *“Eu sempre tive dificuldade e ‘evitei’ o inglês na minha vida acadêmica. Agora no Mestrado eu decidi que é a hora de ‘quebrar’ esta barreira”*. Esta resposta evidencia a necessidade de o pós-graduando superar o obstáculo da escrita acadêmica em inglês, que parece o acompanhar há anos. Apesar de o inglês ser componente curricular desde o 6º ano, o estudante parece não se sentir à vontade com a língua. Entretanto, agora com mais maturidade, o acadêmico sente-se seguro para aprender inglês na disciplina. Neste ponto, destaca-se o conceito de Kleiman (2010, p.7) de que o “letramento é um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita”, logo, as produções escritas em inglês a serem realizadas nas aulas da disciplina contribuirão com a trajetória do acadêmico em inglês.

Assim como P1, P2 vê a disciplina como oportunidade de inserção em práticas de escrita acadêmica em inglês. P2 apresenta seu desejo de publicar em inglês com qualidade e de acordo com as normas técnicas ao responder o motivo pelo qual está cursando a disciplina: *“Porque eu quero aprimorar meu inglês, especialmente o inglês acadêmico. Eu gostaria de publicar artigos em inglês e isto é importante para escrever melhor e do jeito certo”*. Os acadêmicos parecem nutrir a expectativa de que as práticas proporcionadas pela disciplina os farão compreender os modos institucionalizados da escrita acadêmica (LEA; STREET, 2014). Conforme consta em sua ementa, a disciplina se concentra na leitura e escrita acadêmica em inglês e através de atividades favorece a aprendizagem da língua e do contexto social em que os textos acadêmicos circulam, o que está de acordo com a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (GEE, 2015), em que aprender a escrever academicamente envolve além de habilidades linguísticas, conhecimentos dos contextos socioculturais e institucionais das práticas, inclusive relações de poder e autoridade.

Uma das participantes (P3) é professora de inglês na Educação Básica e revelou que *“Quando você decide entrar no programa de Mestrado você precisa abrir sua mente para muitas oportunidades no Mundo Universitário. E quando você pode*

aprender como escrever um artigo em inglês é uma ótima oportunidade para viajar ao exterior, para mostrar ao mundo sua pesquisa e às vezes, ajudar pessoas que estão estudando o mesmo tema. Por esta razão e também porque eu sou uma professora de inglês, eu decidi vir e aprender algo novo na minha carreira.” Reconhece que escrever academicamente em inglês requer mais conhecimentos e que tal ato oportuniza internacionalizar sua pesquisa.

Esses excertos evidenciam a relevância da publicação em inglês na academia e o reconhecimento de que a escrita, uma prática social (LEA; STREET, 2014), deve ser adequada às exigências dos gêneros, culturas e contextos acadêmicos em que se insere. Dessa forma, os participantes esperam, ao longo das aulas da disciplina, se apropriar dos conhecimentos necessários para fazer parte da comunidade acadêmica internacionalizada.

A segunda pergunta do questionário versava sobre as expectativas para a disciplina. P4 declara: *“Aprender sobre linguagem acadêmica, aprimorar o entendimento acadêmico e a escrita, e talvez escrever resumos de artigos em inglês sem ajuda do Google”*. P5 expõe: *“Eu espero estar apto a escrever resumos facilmente, geralmente tento traduzir e isso fica estranho”*. Os dois excertos revelam a compreensão de que escrever em inglês exige autoria e conhecimento da língua para adequar o vocabulário àquilo que se quer dizer de forma autônoma, sem ajuda de tradutores automáticos. Os participantes demonstram o desejo de serem autônomos na escrita em inglês e a disciplina, a partir da análise dos seus objetivos, propõe reflexões acerca dos gêneros acadêmicos além de ferramentas para que os estudantes desenvolvam conhecimentos para compreender e utilizar a língua na academia. Os objetivos da disciplina parecem estar de acordo com Freire (1996) quando destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.12).

Ainda em relação às expectativas, P3 mostra que *“Com esta experiência em inglês, podemos praticar todas as quatro habilidades não somente a habilidade de escrita. Nós estamos tendo a oportunidade de falar, ler, escrever, ouvir, compartilhar nosso conhecimento e publicar no idioma (inglês). Esta é minha expectativa no curso, praticar o que eu já sei e aprender mais e mais. Eu acho que um professor nunca pode parar em sua carreira porque nós sempre temos coisas novas para aprender e*

neste caminho nós construímos nossa identidade como professor ou professor universitário". Apesar de o foco da disciplina estar nas práticas de leitura e de escrita, a participante revela a expectativa de praticar todas as habilidades, inclusive a fala e a compreensão oral, ao se expor às aulas da disciplina, compartilhando seu conhecimento e publicando em inglês. O excerto demonstra a importância do diálogo na academia, das trocas e reflexões. Essa interação dialógica (BAKHTIN, 2006) contribui ao desenvolvimento da linguagem e do conhecimento, de modo que o sujeito se insira em práticas acadêmicas, aprimorando sua escrita na língua e alcançando seus objetivos. Como P3 é professora, parece revelar ser uma professora pesquisadora-reflexiva (SANTOS, 2017).

Buscando conhecer a experiência de escrita acadêmica, a pergunta 3 questionava os participantes se já haviam escrito *abstracts* em português e em inglês. P6 mencionou: *"Eu já escrevi abstract em inglês e em português. Mas, em inglês a experiência foi triste, porque eu paguei para corrigi-lo e vi muitas coisas que estavam erradas. Então, eu preciso aprender mais e mais"*. Embora tenha experienciado a escrita do gênero nas duas línguas, P6 relatou a necessidade de saber escrever em inglês sozinha, sem precisar recorrer a outras pessoas, revelando assim sua expectativa de desenvolver a escrita acadêmica em inglês a partir da participação na disciplina.

P4 demonstrou que *"Sim, usei o Google tradutor, eu encontrei dificuldade nisso, porque eu tinha pouco conhecimento na linguagem acadêmica"*. Mais uma vez, a ferramenta de tradução automática é mencionada como recurso quando o autor não se considera capaz de escrever academicamente em inglês. Ao passo que reconhecem suas dificuldades, os participantes buscam alternativas e desejam ser autônomos (FREIRE, 1996), aprender a estruturar enunciados (BAKHTIN, 1997) e fazer parte da comunidade acadêmica internacional, o que revela compreenderem que estar na academia exige se adequar a modos de ser, estar e agir, possuindo uma linguagem institucionalizada (LEA; STREET, 2014).

Na última pergunta do questionário, um espaço aberto para comentários sobre a experiência com inglês, P7 expôs que *"Aprendi inglês durante minha adolescência e tenho ensinado desde meus 17 anos. Embora, tenha alguma experiência com o idioma, produzir material científico ainda me deixa nervosa. Espero obter mais*

confiança no decorrer destas aulas.” A participante, professora da língua, revela que experiência com o idioma não é suficiente para escrever academicamente em inglês. Reconhece a necessidade de se sentir uma *insider* no contexto acadêmico (GEE, 2008), (re)significando suas concepções de escrita e (re)construindo os modos como interage com as práticas de escrita. Ainda, enxerga a disciplina como potência para aprender e adquirir confiança.

Assim, os excertos demonstram a necessidade apontada pelos participantes de fazerem parte da comunidade científica internacional ao se tornarem *insiders* nas práticas acadêmicas de escrita em inglês. De acordo com os excertos, tornar-se um *insider* requer conhecimento linguístico, desenvolvimento de habilidades, de autonomia, além de conhecer os contextos de produção e publicação.

Desta forma, este trabalho apresentou uma análise preliminar dos dados de um questionário integrante de uma disciplina de inglês acadêmico, evidenciando as vozes dos participantes sobre as motivações que levaram os participantes a cursarem a disciplina, suas expectativas e experiências com inglês e a escrita acadêmica, tanto em português quanto em inglês. Espera-se, por fim, com a continuidade da pesquisa compreender o processo de apropriação de escrita de *abstract* desses pós-graduandos, acompanhando sua participação em todas as aulas bem como o desenvolvimento da sua escrita acadêmica em inglês, na perspectiva do pesquisador e dos próprios participantes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: Fritzen, M. P.; Lucena, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, p. 55-71, 2012.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies**: ideology in discourses. 3. ed. London: Routledge, 2008.

_____. The New Literacy Studies. In: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. **The Routledge Handbook of Literacy Studies**. New York: Routledge, 2015. p. 35-48.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez 2010.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2. 2014.

SANTOS, Jéssica Reinert dos. **A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do Pibid**. 156 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: <https://bu.furb.br/docs/DS/2016/362799_1_1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SWALES, John M. **Research Genres**: Explorations and Applications. Cambridge: CUP, 2004.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Abstracts and the Writing of Abstracts**. Michigan: UMICH Press, 2009.

A FORMAÇÃO DE SUJEITOS SENSÍVEIS E SUAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NOS CURSOS DE MODA/DESIGN

CAMARGO, Jaqueline Almeida[1]

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte[2]

GOMES, Allan Henrique[3]

RESUMO

O presente resumo é um fragmento de uma pesquisa-dissertação em andamento inserida no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em educação, da universidade da região de Joinville (UNIVILLE). A pesquisa se orienta a partir da seguinte problemática: *de que forma as experiências estéticas podem contribuir para os cursos de Moda/Design na formação de profissionais sensíveis, críticos e reflexivos?* A pesquisa de cunho qualitativo (auto)biográfico, tem como objetivo analisar os percursos de um dos integrantes desta pesquisa, em seu tempo-espaço como estudante/aprendiz na graduação, com a criação de um protocolo, que tem por finalidade, captar pistas e efeitos sobre possíveis fragilidades e potencialidades das experiências estéticas de estudantes que frequentam esses cursos, a fim de formar sujeitos sensíveis, críticos e reflexivos. Com a intenção de problematizar as questões oriundas da temática de pesquisa, contamos com a contribuição de alguns autores fundantes, como: Josso (2007), Pareyson (2001), Meira (2003), Maffesoli (2005; 2014), Duarte Jr (2000), Sant’anna (2016), Crane (2008) e Meira e Pillotto (2010).

[1] Bacharel em Moda pelo Centro Universitário Moura Lacerda – CUML, mestranda no Programa de pós-graduação – Mestrado em Educação na universidade da região de Joinville – UNIVILLE e atua no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE jaqueline.camargo@outlook.com

[2] Professora titular no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação na universidade da região de Joinville - UNIVILLE; Pesquisadora e Coordenadora de Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE pillotto0@gmail.com

[3] Professor titular no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação na universidade da região de Joinville – UNIVILLE allanpsi@yahoo.com.br

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Este Resumo Expandido é um recorte de uma pesquisa-dissertação em andamento, inserida no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em educação, da universidade da região de Joinville (UNIVILLE). A proposta desta pesquisa se direciona a partir da seguinte problemática: *de que forma as experiências estéticas podem contribuir para os cursos de Moda/Design na formação de profissionais sensíveis, críticos e reflexivos?* A pesquisa de abordagem qualitativa (auto)biográfica, tempo por objetivo, analisará os percursos de um dos integrantes desta pesquisa, em seu tempo-espaço como estudante/aprendiz na graduação em Design/Moda, com a finalidade de captar quais são as fragilidades e potencialidades para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e reflexivos dos referidos cursos. Com o intuito de problematizar a temática de pesquisa, será criado um protocolo que auxiliará na apreensão de pistas e efeitos produzidos pelas possíveis fragilidades e potencialidades das experiências estéticas de acadêmicos que frequentam os cursos de moda. Os materiais analisados para o protocolo serão o histórico escolar, fotografias, trabalhos e anotações realizadas do tempo-espaço de graduação. O método (auto) biográfico apropriado na pesquisa nos “permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (JOSSO, 2007, p. 414). Potencializa os processos formativos, ao permitir que sejamos os protagonistas nos processos de formação, por via das trajetórias que traçamos e podem ser recontados e organizados por meio das memórias. Para contribuir com as reflexões trazidas pela pesquisa tem sido imprescindível alguns autores fundantes, como: Josso (2007) quando tratamos sobre as narrativas (auto)biográficas; Pareyson (2001) e Meira (2003) no que se refere à estética; ao que tange às experiências estéticas, Maffesoli (2005; 2014) e Duarte Jr (2000); para apresentar o Design/Moda, Sant’anna (2016) e Crane (2008) nos auxiliarão e por fim no que concerne às práticas educativas, Meira e Pillotto (2010).

FRAGMENTOS REFLEXIVOS

Partimos do pressuposto de que a moda é agente impulsionadora da experiência estética por abranger maneiras de ser, modos de pensar, assim como estilos de comportamento. Ela cria “narrativas próprias” que contenham sua compreensão do próprio passado, presente e futuro” (CRANE, 2008, p. 37). A moda permite a religação social, justamente porque atravessa a vida cotidiana. A partir desse pensamento, buscaremos compreender quais as possíveis fragilidades e potencialidades que os cursos de moda/design têm a oferecer no que se trata as experiências estéticas. Uma vez que, identificamos uma série de questões, como o cunho liberal dos cursos, que abordam a estética meramente como belo, harmonioso e puro, resumido em mercadoria, sem outra finalidade além do capital (DUARTE Jr, 2000). As concepções destes cursos são de praticidade e ajustados para o mercado de trabalho, sempre direcionados para a criação de peças de ‘aparência agradável’, padronizadas para a venda, utilitárias e descartáveis. A estética, entretanto, “é e não pode deixar de ser filosofia; melhor, só pode salvar-se na sua autonomia – sem reduzir-se a crítica, ou a poética ou a técnica” (PAREYSON, 2001, p. 4). Fazer estética é pôr sentido naquilo que está em crise, por meio de reflexões sobre o imprevisível, o imponderável, o complexo e o incalculável, dessa forma é possível criar força criadora (MEIRA, 2003). Ao reduzir a estética em mercadoria, as manifestações sensíveis se dissolvem em um cotidiano prático e as experiências estéticas se esvaem. A configuração que a maioria dos cursos de Design/Moda adotam, está diretamente interligada com a contemporaneidade, caracterizada pela sua fluidez, visto que, a cultura material é explorada em massa pela mídia e o consumo está em sua base. Os sujeitos não se prendem mais às tradições ou às esferas econômicas e políticas quando se trata da aparência. Podem entrecruzar todas as formas de vestir livremente. A aparência torna-se um investimento, não só para a distinção de classes, mas também, para o processo de identificação de si e para com o outro (SANT’ANNA, 2016). A criação de identidades é colocada em primeiro plano, do qual os corpos se destacam por via das modas. Então, tem-se o que Maffesoli (2014) chama de socialidade. As pessoas deixam de ser estáticas, não há mais definições pré-estabelecidas, elas podem assumir diversos papéis inseridas no âmbito profissional e pessoal. A moda é o que pode tornar o denominador desse coletivo, dado que, as pessoas trocam suas

indumentárias de acordo com seus gostos para assumirem seus papéis nos âmbitos do qual se limitam.

A estética é um meio de experimentar, de sentir em comum e é, também, um meio de reconhecer-se. [...] A teatralidade instaura e reafirma a comunidade. O culto do corpo, os jogos das aparências só valem porque se inscrevem em uma cena ampla na qual cada um é, ao mesmo tempo, ator e espectador (MAFFESOLI, 2014, p. 139).

A moda está presente em todas as camadas sociais do nosso cotidiano. Influencia comportamentos, gostos, ideias, artes, móveis, roupas, objetos e linguagens, de acordo com os estilos de vida e os hábitos das pessoas. Dessa forma, vários setores da socialidade passam por constantes transformações em determinada temporalidade (CALANGA, 2011).

É a partir da necessidade de sentir em comum, que os cursos de moda/design se formam. Cada estudante matriculado, à sua maneira, com seus modos de vida, suas ideologias e seus estilos em particular, criam o que Maffesoli (2005) chama de Narcisismo coletivo, porque diversos valores estão postos ali. Porém, é preciso lembrar que vivemos em um sistema capital, cujo foco está na produção; os materiais assumem uma existência fantasma, sem significados e em uma visão restrita e delimitada onde “práticas corriqueiras e modas de criatividade definem uma cultura visual” (MEIRA, 2003, p. 45). Ou seja, essa existência fantasma, é fator dos produtos econômicos que só conseguem ser perfeitos como produtos econômicos (SIMMEL, 2020). Isto significa, que a socialidade (MAFFESOLI, 2014) se enfraquece, uma vez que estes cursos estão focados no mercado de moda e pouco no que se refere a educação por via da estética.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para que se tenham profissionais da área de moda/design sensíveis críticos e reflexivos, é preciso refletir, paralelamente, nos aspectos cognitivos e afetivos dos cursos (MEIRA, PILLOTTO, 2010). Em outras palavras, é preciso compreender a moda como ferramenta para a experiência estética, potencializando as práticas educativas por via da estética.

REFERÊNCIAS

CALANGA, Daniela. **História social da moda**. São Paulo, Sp: Editora Senac São Paulo, 2ed - 2011

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2ed – 2008

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: outubro de 2020

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

MEIRA, M. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre, Rs: Editora mediação, 2003

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

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 5ed – 2014.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Teoria de moda**: sociedade, imagem e consumo. São Paulo, SP: Estação das letras e das cores, 2ed – 2016.

SIMMEL, Georg. **A tragédia da cultura**. São Paulo, Sp: Iluminuras, 2020.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM ARTIGOS DE UM PERIÓDICO DE ALTO IMPACTO: A AUTOCITAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA VIDA E BIOMEDICINA

Mariana Vicentini^[1] – FURB

Adriana Fischer^[2] – FURB

Eixo temático – Linguagens, Arte e Educação

Agência Financiadora – Capes

Resumo

Esta investigação tem por objetivo compreender usos de citações em artigos científicos de periódicos de alto impacto das grandes áreas de Ciências da Vida e Biomedicina e Ciências Sociais. No presente trabalho se valoriza a ocorrência da autocitação em artigos da área de Ciências da Vida e Biomedicina, subárea de Ciências Biológicas. A partir de um olhar qualitativo, são analisados cinco artigos, publicados nos últimos dois anos em um periódico de alto impacto indexado na Web of Science. As análises são sustentadas por um enfoque advindo dos Estudos dos Letramentos. Os resultados apontam para a existência de características próprias da área; como colaboração entre vários autores, alta ocorrência de autocitação por referência, citações com base em artigos científicos; institucionalizadas, permeadas por forças que orientam os sujeitos a incorporarem determinadas práticas, que refletem em sua escrita, desvelando, portanto, um estilo científico de escrita da área, na relação com as normas do periódico.

Palavras-chave: Citação. Autocitação. Escrita Científica. Ciências Biológicas. Artigo Científico.

[1] Graduada em Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação (FURB); Doutoranda em Educação (FURB). Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bolsista Capes. mvicentini@furb.br

[2] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Titular da Universidade Regional de Blumenau (FURB). adrfischer@furb.br.

Introdução

Este trabalho, com temática voltada às práticas de letramentos acadêmicos, representa recorte de investigação doutoral, em andamento, que tem por objetivo compreender usos de citações em artigos científicos de periódicos de alto impacto das grandes áreas de Ciências da Vida e Biomedicina e Ciências Sociais. No presente trabalho se valoriza a ocorrência da autocitação em artigos da área de Ciências da Vida e Biomedicina, subárea de Ciências Biológicas.

Está integrado aos projetos Escrita acadêmica/científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares (PUCMinas); e Autoria em diferentes grandes áreas de conhecimento (Unesp). Além disso, a investigação é vinculada à Linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que oportuniza a interdisciplinaridade, pois integra diversas áreas do conhecimento, como linguística e educação, e permite a construção de diferentes soluções para problemáticas atuais da área. Vincula-se, ainda, ao Grupo de Pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação, que busca oportunizar estudos e pesquisas em torno dos letramentos, práticas escolares e acadêmicas de linguagem, plurilinguismo e constituição identitária de professores com graduandos, mestrandos, doutorandos, professores da Educação Básica e do Ensino Superior

Com base na trajetória da primeira autora deste trabalho como acadêmica da área da educação, professora-pesquisadora, estagiária docente em disciplinas de produção de texto e linguagem científica para cursos de diferentes áreas do conhecimento e a partir do levantamento e estudo de pesquisas da área da educação e linguística (BARATA, 2010; FERREIRA, 2021; FUZA, 2015; KOSLOSKI, 2021; MELLO, 2020), as quais discutem percursos de autoria, autoria ideológica e usos da citação em diferentes áreas do conhecimento, todas pelo viés dos estudos dos letramentos, encontramos espaço para discutir o objeto de pesquisa em questão: práticas de letramentos com escrita científica, a partir de um olhar que toma por base os estudos do letramentos.

A principal problemática que dá origem à investigação é a de que no percurso de escrita científica se revela, de maneira expressiva, um modelo de atividade fortemente balizado pelos traços das ciências experimentais e, ainda, impera ou se denuncia, fortemente, um modelo de racionalidade científica construído pelo domínio das ciências naturais e exatas, como um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos. Somado a esses fatores que, na maioria das vezes, acabam por dar maior visibilidade a trabalhos produzidos por áreas ditas de maior *status*, e fazendo a comunidade científica contestar o que verdadeiramente conta como ciência, há o fato de que a Capes, em reuniões com coordenadores de programas de pós-graduação, tem debatido a possibilidade de extinção do *Qualis* e sua substituição por um modelo de avaliação que considere, dentre inúmeros fatores, o impacto, o qual tem como um dos modos de contabilização, o número de citações que artigos de distintas áreas de conhecimento recebem, em bases de dados específicas. De acordo com a Capes, “a avaliação da produção, em cada área de avaliação, deve se dar a partir de métricas internacionais estabelecida e, nesse sentido, a Comissão propõe a extinção do *Qualis* a partir do próximo ciclo avaliativo (2021-2024)” (CAPES, 2019, p. 25). Nesse sentido, um olhar a partir da perspectiva dos estudos dos letramentos, nos permite problematizar questões relacionadas à escrita científica como prática social, ideológica e sócio-historicamente situada.

A autocitação na área de Ciências Biológicas pela perspectiva dos Estudos dos Letramentos

O escopo teórico que ampara a investigação são os estudos dos letramentos, que compreendem os letramentos como práticas sócio-historicamente situadas e, portanto, ideológicas e perpassadas por relações de poder (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003). Um olhar pela perspectiva dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006) também nos auxilia na compreensão dessas práticas, visto que tal abordagem tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade e coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como

conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (STREET; LEA; LILLIS, 2015).

Esta pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) dá enfoque, especificamente, à área de Ciências Biológicas, a partir de um *corpus* de análise composto por cinco artigos, publicados em um periódico de alto impacto, nos últimos dois anos, indexados na *Web of Science*.

A escolha da áreas mencionada encontra apoio no *Clarivate Report* (2019), um relatório elaborado pela *Web of Science*, encomendado pela Capes, que apresenta uma visão geral da pesquisa no Brasil, dos últimos seis anos, o qual menciona: a) a maioria dos trabalhos de pesquisadores brasileiros são publicados nas áreas de Ciências da Vida (subárea de biologia) o meio principal para a divulgação desses trabalhos é pela publicação em periódicos bem-conceituados na *Web of Science*; c) Apesar de o relatório indicar a área de Ciências da vida com uma área em ameaça no Brasil, ela é a área em que o número de citações se acumula mais rapidamente; d) existem focos de excelência, em termos de impacto de citações, na pesquisa brasileira, na área de ciências da vida. O interesse em investigar a área de Ciências Biológicas econtra-se, principalmente, por compreender o funcionamento da linguagem acadêmico-científica adotada por áreas de grande impacto, que pode servir como uma estratégia para áreas de menos impacto, como a da Educação, ganharem visibilidade ou, até mesmo, para demarcarem um posicionamento como uma área que também produz ciência.

Neste momento, as análises recaem, especificamente sobre a área de Ciências da Vida e Biomedicina, a partir de uma análise preliminar, sobre autocitações em cinco artigos publicados na revista *Nature*, nos anos de 2017 e 2018.

Quadro 1 - classificação dos cinco artigos mais citados no periódico Nature nos anos de 2017-2018, na base de dados Web of Science.

Artigo	Título	Autores	Ano	Citado (2017-2018)
A1	Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks	Andre Esteva, Brett Kuprel, Roberto A. Novoa, Justin Ko et al.	2017	2.630
A2	Unconventional superconductivity in magic-angle graphene superlattices	Yuan Cao, Valla Fatemi , Shiang Fang, Kenji Watanabe, et al.	2018	1.432
A3	Neurotoxic reactive astrocytes are induced by activated microglia	Shane A. Liddelow, Kevin A. Guttenplan , Laura E. Clarke, Frederick C. Bennett, et al.	2017	1.519
A4	Mastering the game of Go without human knowledge	David Silver, Julian Schrittwieser, Karen Simonyan, Ioannis Antonoglou, et al.	2017	1.445
A5	Layer-dependent ferromagnetism in a van der Waals crystal down to the monolayer limit	Bevin Huang, Genevieve Clark, Efrén Navarro-Moratalla, Dahlia R. Klein, et al.	2017	1.211

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021)

A autocitação, uma das facetas da citação, é um fenômeno que vem tomando grandes proporções em trabalhos científicos. De forma bastante sucinta, é definida

como um movimento em que “o autor cita seu trabalho anterior em trabalhos acadêmicos subsequentes” (IOANNIDIS, 2015, p. 7, tradução nossa)[3].

O Quadro 2, a seguir, elaborado com base nos estudos de Fischer, Grimes, Kosloski e Vicentini (2020), apresenta a organização dos dados dos artigos analisados, com ênfase ao número de vezes que foram citados por outros autores, número de autores, referências e autocitações por referências. Cabe ressaltar que, nos artigos analisados, cada autocitação foi contabilizada apenas uma vez, independentemente do número de ocorrências no texto.

Quadro 2 - número de vezes que o artigo foi citado por outros autores, número de autores, referências e autocitações por referências.

Artigo	Citado	Número de Autores	Número de Referências	Número de autocitação por referência
A1	2.630	7	30	0
A2	1.432	7	65	13 (20%)
A3	1.519	21	48	16 (33,33%)
A4	1.445	17	69	11 (15,94%)
A5	1.211	14	37	5 (13,5%)

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021) com base em Fischer et al. (2020).

A partir do quadro 1, o uso da autocitação parece dar indícios de que grande parte dos pesquisadores estão se inserindo em uma prática dita dominante (STREET,

2003; BARTON; HAMILTON, 2000), presente e disseminada em um contexto socialmente institucionalizado: o uso da autocitação, que, por consequência, sustentará a sobrevivência deste campo específico.

Conforme demonstrado no Quadro, com exceção de A1, os artigos analisados apresentaram um alto índice de autocitações por referência, sendo A2 com 13/65 (20%), A3 com 16/48 (33%), A4 com 11/69 (16%) e A5 com 5/37 (13%). Há indícios de que apesar de A1 ser o artigo mais citado por outros autores, não há a presença de autocitações no trabalho o que leva a refletir acerca de duas possibilidades: a primeira delas é a de que os pesquisadores que desenvolveram o estudo apresentado em A1 ainda não compreendem completamente esta prática de letramentos ou, em outras palavras, os dados parecem indicar que os pesquisadores em A1, se comparados aos demais, não são *insiders* (GEE, 2001) na prática de letramentos com autocitação.

Outra interpretação que pode ser feita é a de que, apesar de A1 não possuir autocitações, ele é o artigo mais citado entre os demais. Nesse sentido, ao contrário da discussão no parágrafo anterior, talvez os autores de A1 já sejam legitimados dentro de seu campo e, portanto, não precisam adotar a autocitação como uma tática (CANAGARAJAH, 2014), diferentemente dos demais autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados parecem fazer emergir a existência de características próprias da área; como colaboração entre vários autores, alta ocorrência de autocitação por referência, menção a artigos científicos; institucionalizadas, permeadas por forças que orientam os sujeitos a incorporarem determinadas práticas, que refletem em sua escrita, desvelando, portanto, um estilo científico de escrita da área, na relação com as normas do periódico.

Destacamos que a mudança social acelerada e a diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos

contextos e perspectivas. Tratam-se de situações novas que não são mais supridas por metodologias dedutivas tradicionais, fazendo com que, cada vez mais, se faça uso de estratégias mais indutivas de pesquisa. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários conceitos sensibilizantes para a abordagem dos contextos sociais em estudo, em que conhecimento e prática são estudados enquanto conhecimentos e práticas locais. Nesse sentido, destaco como relevante a oportunidade de lançar um olhar de âmbito social à escrita científica em distintas áreas de conhecimento, pois, apesar de preliminares, os dados podem ser úteis na demarcação de um posicionamento às novas formas de avaliação estabelecidas por órgãos superiores, no sentido de que estamos atentos a essas mudanças e não seremos calados ou invisibilizados.

REFERÊNCIAS

BARATA, G. F. **Nature e Science**: mudança na comunicação da ciência e a contribuição da ciência brasileira (1936-2009). Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. A escolha de um estudo. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994, p. 85-88.

CANAGARAJAH, S. Local Knowledge When Ranking Journals: Reproductive Effects and Resistant Possibilities. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22 n. 28, 2014.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024**: Modelo Multidimensional, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FERREIRA, K. M. **Ideological authorship in medical articles: how do researchers become authors in literacy practices?** 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, 2021.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; KOSLOSKI, E. R.; VICENTINI, M. A. Padrões da autocitação em artigos de alto impacto da Revista Nature. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 276-291, jan./mar. 2020.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269598> . Acesso em: 12 mai. 2021.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, 2001. p. 714-725

IOANNIDIS, J. P. A. A generalized view of self-citation: Direct, co-author, collaborative, and coercive induced self-citation. **Journal of Psychosomatic Research**, n. 78, p. 7-11, 2015.

KOSLOSKI, E. R. **As formas de presença do autor e do outro em práticas de letramento com artigo científico em uma Escola de Altos Estudos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Regional de Blumenau, 2021.

MELLO, A. C. S. **Letramentos acadêmicos e o processo de autoria em artigos científicos produzidos por pós-graduandos em Ciências Humanas**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

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, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

WEB OF SCIENCE GROUP. **Research in Brazil: Funding excellence - Analysis prepared on behalf of CAPES by the Web of Science Group**. Clarivate Analytics Company, 2019.

OS ESTUDOS HISTÓRICOS-CULTURAIS E A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DOS LETRAMENTOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Camila Grimes^[1] – FURB

Adriana Fischer^[2] – FURB

Edson Schroeder^[3] – FURB

Eixo temático – Linguagens e Arte/Educação

Resumo

Os letramentos sob a perspectiva sociocultural estão associados aos Novos Estudos dos Letramentos, conhecidos também como práticas em torno da leitura e da escrita. Neste estudo, além desta abordagem, empregamos a Teoria Histórico-Cultural. Sob este enfoque, enfatizamos que o desenvolvimento psicológico do ser humano compreende uma parte do desenvolvimento histórico da espécie, assim, existe a necessidade de encontrar uma nova metodologia para a investigação psicológica que aborda o desenvolvimento humano. Dessa forma, o objetivo da presente proposta de trabalho, que é um recorte de investigação de doutorado, é discutir as aproximações teóricas e metodológicas entre os aportes da escola Histórico-Cultural e da perspectiva sociocultural dos letramentos, bem como suas implicações para a área da educação. As aproximações teóricas e metodológicas entre as perspectivas compreendem a análise de dados na pesquisa de cunho etnográfico como teorização profunda, bem como, a investigação psicológica que considera a relação mediada entre indivíduo e sociedade.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Letramentos. Teoria e Metodologia.

[1]Doutoranda. Universidade Regional de Blumenau - FURB. cgrimes@furb.br

[2]Doutora. Universidade Regional de Blumenau -FURB. adrfischer@furb.br

[3]Doutor. Universidade Regional de Blumenau - FURB. ciencia.edson@gmail.com

Introdução

Os Novos Estudos dos Letramentos (NEL), do inglês “New Literacy Studies” (NLS), norteiam os letramentos, sob a perspectiva sociocultural que concebem a leitura e a escrita como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades, levando em consideração letramentos relacionados e não relacionados às disciplinas, bem como aos discursos institucionais e a gêneros (LEA; STREET, 2014). Os NEL possuem grande implicações para a pedagogia, visto que vão muito além do ensino dos aspectos técnicos da linguagem, pois permitem aos estudantes “adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET; 2014, p. 23).

Deste modo, para Fiad (2011), os NEL oferecem grande contribuições, inferindo que a escrita e a leitura são influenciadas pelos processos históricos, sociais e culturais. Assim, a autora destaca que existem múltiplos letramentos, vinculados aos sentidos atribuídos pelos diversos grupos sociais. Portanto, de acordo com Street, Lea e Lillis (2015), os NEL surgiram a partir de uma perspectiva antropológica sobre a linguagem e as práticas de letramentos que utilizam perspectivas etnográficas para compreender o que os indivíduos fazem realmente com a leitura e a escrita.

Neste estudo, também empregamos a Teoria Histórico-Cultural, e seus desdobramentos teóricos. Andrade e Smolka (2009) destacam que as investigações que utilizam a abordagem Histórico-Cultural, possuem grande relevância, visto que os procedimentos metodológicos empregados por Vigotski reconhecem nos processos interativos, “[...] a construção do conhecimento como um movimento de imergência/mergulho nas (e de apropriação das) práticas sociais, com todas as negações, adesões e transformações que isso implique” (ANDRADE; SMOLKA, 2009, p. 266).

Desse modo, na base da Teoria Histórico-Cultural, encontra-se o princípio central da filosofia e metodologia do materialismo histórico e dialético. Vigotski (2007), fundamentado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, reflete que o comportamento humano e o comportamento animal, diferem

qualitativamente um do outro. Para o autor, o desenvolvimento psicológico do ser humano compreende uma parte do desenvolvimento histórico da espécie, desta forma, existia a necessidade de encontrar uma metodologia para a investigação psicológica que abordasse o desenvolvimento humano. Esta nova metodologia proposta por Vigotski (2007), tem como aspecto norteador as abordagens naturalísticas e dialéticas para a compreensão da história humana.

Ao encontro deste pensamento, Vigotski (2004, p. 149) reflete sobre o objetivo da psicologia dialética de origem marxista, que consiste em perceber as conexões significativas entre as partes e o todo, bem como, compreender “o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo”. Conforme o autor, a dialética está relacionada estreitamente à natureza, o pensamento e a história, compreendendo a ciência em toda a sua amplitude.

Corroborando este pensamento, destacamos a importância dos estudos da matriz Histórico-Cultural e das investigações ancoradas na perspectiva sociocultural dos letramentos para a pesquisa na área da educação. Desta forma, as aproximações inovadoras das vertentes são essenciais para a compreensão teórica-metodológica da pesquisa em educação, especialmente em práticas de letramentos, na Educação Básica.

Diante do exposto, o objetivo da presente proposta de trabalho, que é um recorte de investigação mais ampliada de doutorado, é apresentar uma discussão sobre as aproximações teóricas e metodológicas entre os aportes da escola histórico-cultural e da perspectiva sociocultural dos letramentos, bem como suas implicações para a área da educação.

Um abordagem teórica-metodológica aproximando as perspectivas, pela investigação em sala de aula na Educação Básica, possibilita uma maior compreensão do desenvolvimento humano em práticas de letramentos, enfatizando a pesquisa de cunho etnográfico que compreende as relações entre o texto e o contexto, bem como, a investigação psicológica que considera a relação mediada entre indivíduo e sociedade.

Estudos Históricos-Culturais e a perspectiva sociocultural dos letramentos

Como resultado parcial, apresentamos elaborações de natureza teórica. Segundo Vigotski (2004), o método histórico-genético possibilita o estudo do comportamento humano pela perspectiva histórica e dialética. Para o autor, com este método, é possível estudar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito e a influência do ensino, compreendendo-se como ocorre a reestruturação do funcionamento psicológico dos estudantes num plano específico do desenvolvimento: a microgênese.

Vigotski (2004) infere que, na metodologia com inspiração marxista, é de suma importância investigar com profundidade, esgotar todas as possibilidades, para compreender os fatos em todas as suas conexões. O autor destaca que conhecer o singular possibilita a compreensão da psicologia social, isto é, o sujeito concebido como microcosmo, que reflete uma consciência social. Nesse sentido, para Vigotski (2009), o programa de pesquisa desenvolvido na Teoria Histórico-Cultural consiste em uma investigação psicológica a partir de uma problemática complexa, constituída de diversos aspectos de natureza teórica e crítico experimental. Para o autor, a investigação psicológica, compreende um estudo crítico da teoria do pensamento e da linguagem, bem como, uma análise teórica referente ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, tanto no plano filogenético quanto no plano ontogenético.

Ao encontro deste pensamento, Oliveira (2002) destaca que Vigotski propõe quatro planos históricos: a filogênese, compreendendo o desenvolvimento da espécie humana; a sociogênese, a história cultural da sociedade humana; a ontogênese, a história individual; e a microgênese, as experiências singulares vividas por cada um (VIGOTSKI, 2004).

Andrade e Smolka (2009, p. 266) refletem que nos estudos de abordagem Histórico-Cultural, os procedimentos metodológicos reconhecem, nos processos interativos, as mudanças qualitativas em um determinado plano histórico, como “[...] a construção do conhecimento como um movimento de imergência/mergulho nas (e

de apropriação das) práticas sociais, com todas as negações, adesões e transformações que isso implique”.

Para Wertsch (1998), a investigação sociocultural, terminologia que abrange os estudos da Teoria Histórico-Cultural, levando em consideração as discussões contemporâneas nas ciências humanas, tem como objetivo compreender a mente humana e a sua relação com o contexto, ou seja, a relação mediada entre o indivíduo e a sociedade.

Por sua vez, o desenvolvimento das práticas sociais letradas, no modelo ideológico dos letramentos (STREET, 2014), que compreende a construção de sentidos pelos sujeitos, possibilita uma abordagem de análise etnográfica como teorização profunda (LILLIS, 2008), que permite diminuir a lacuna entre o texto e o contexto, bem como, realizar a análise de relatos, de forma minuciosa, detalhadamente, de todo o contexto social em que as práticas façam sentido (STREET, 2014). Lillis (2008), na etnografia como teorização profunda, reflete sobre como a análise da linguagem, na forma falada ou escrita, direciona para a identificação de aspectos do contexto social dos sujeitos. Para a autora, o objetivo da análise é que o pesquisador possua a capacidade de olhar para além do que está explícito no texto ou na fala do sujeito. Desta forma, a partir da interpretação do pesquisador, os indícios observados, podem auxiliar na compreensão do empírico, do contexto.

Pasquotte-Vieira (2014; 2016) e Miranda (2016) discutem sobre as reflexões de Lillis (2008) em relação à etnografia como teorização profunda. Para as autoras, a história do texto, ou seja, o diálogo em torno do texto, é um conceito fundamental nas inferências de Lillis, valorizando, deste modo, as interações entre os sujeitos da pesquisa e os textos. As autoras destacam, ainda, sobre a possibilidade de aliar a etnografia e a dialogicidade para a análise de eventos de letramentos, pois a etnografia como teorização profunda permite uma ampliação de visão sobre o material analisando, tanto os textos quanto os elementos que permeiam as práticas socioculturais em torno dos textos.

Nesse sentido, Pasquotte-Vieira (2016, p. 177) ressalta que a perspectiva etnográfica permite a busca do “contexto ao redor do texto para também compor a

análise, como as histórias de letramento dos sujeitos, suas perspectivas e significações sobre a linguagem, as práticas letradas, os gêneros escritos, os objetivos de escrita, entre outros”. Para a autora, todos estes aspectos estão diretamente relacionados às práticas de letramentos, com base nos sentidos e usos da linguagem, vinculados aos contextos locais e globais.

Nesse âmbito, a pesquisa etnográfica “tem uma tarefa a desenvolver, ao tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento, e ao desafiar os estereótipos e a miopia dominantes” (STREET, 2003, p. 03), ou seja, considerar que nem sempre o que se ensina é o que o estudante aprende. Exige compreender, sobretudo, o contexto local em que este está inserido, desfragmentando pré-conceitos sobre expectativas de que venham a responder de acordo com o que se demanda, e construir a partir do local, sentidos às práticas de leitura e escrita já existentes, considerando ampliá-las em uma dimensão global.

Street (2003), em suas pesquisas etnográficas, constatou que, para que haja uma prática educativa de qualidade, é preciso que o professor amplie aquilo que o estudante traz para o ambiente escolar, sem desconsiderar suas vivências. O docente não é o detentor do saber e a aprendizagem se dá na troca entre falar e ouvir; nesta troca é possível considerar as necessidades e anseios dos estudantes, baseando-se em práticas de letramentos já existentes.

Logo, a etnografia, tendo como base a linguagem, compreende a observação em campo e geração de dados pelo pesquisador, na qual a linguagem e as suas formas de uso direcionam a análise, caracterizando uma perspectiva teórico-analítica que considera a linguagem como prática social em investigações de contextos de práticas de letramentos (PETERMANN; 2020). Nestas práticas emergem a construção de sentidos, de identidades socialmente situadas, o desenvolvimento das relações de poder e de autoridade (FISCHER, 2007).

Nessa perspectiva, a linguagem é o caminho para o acesso aos instrumentos sociais complexos, visto que nas investigações etnográficas procura-se compreender fenômenos sociais e culturais em diferentes contextos, além dos processos de interação social permeados pela linguagem. De tal forma, as pesquisas de perspectiva etnográfica perpassam pelo conceito de reflexividade, no qual

compreende o posicionamento sócio-histórico do pesquisador (PASQUOTTE-VIEIRA; 2014).

Deste modo, a análise de dados levantados, pelo viés da Teoria Histórico-Cultural e da perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos, possibilita a compreensão do processo de constituição dos sujeitos, com olhar atento sobre o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, em práticas de letramentos.

Considerações Finais

Sintetizamos, até o momento, as aproximações inovadoras entre os enfoques teórico-metodológicos, com destaque para a análise de dados na pesquisa de cunho etnográfico como teorização profunda, que compreende as relações entre o texto e o contexto, bem como, a investigação psicológica vinculada a Teoria Histórico-Cultural, que considera a relação mediada entre indivíduo e sociedade. As aproximações possuem com foco predominante a construção de sentidos e a importante compreensão das investigações na área da educação por estas vertentes, especialmente, em práticas de letramentos na Educação Básica.

Referências

ANDRADE, J. de. J.; SMOLKA, A. L. B. A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski. **Ciência e Educação**, v. 15, n. 2, p. 245-268, 2009.

FIAD, R. S. **A escrita na universidade**. ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 357-369, 2ª parte, 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341p. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

LEA, M. R.; STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LILLIS, T. Ethnography as Method, Methodology, and “DeepTheorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. In: **Written Communication**, v. 25, n. 03. Sage Publications, 2008, p. 352-388.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade**: (re)significações e refrações com tecnologias digitais. 2016. 414 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos**: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. 2014. 242 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. A aliança entre a etnografia e a linguística como proposta teórico-metodológica para pesquisas sobre letramentos acadêmicos. In: FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos**: contexto, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 161-200.

PETERMANN, R. **Constituição de letramento acadêmico em um curso técnico integrado ao ensino médio**: percursos de escrita de TCC. 2020. 243p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. 2020.

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 set. 2020.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. 238p.

STREET, B.V.; 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, S. (Eds.). **Working with academic literacies**: Case studies to wards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, (pp.385-390), 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 496p.

WERTSCH, J.V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V; DEL RIO, P; ALVAREZ, A. (Orgs.) **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, p. 56-71,1998.

EIXO PRÁTICAS EDUCATIVAS

LETRAMENTO LITERÁRIO: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL JUVENIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sandro Everton Nascimento[1] – UNIVILLE

Berenice Rocha Zabbot Garciar[2] – UNIVILLE

Rosana Mara Koerner[3] – UNIVILLE

Eixo temático – Práticas Educativas

Resumo

Esse resumo expandido é um recorte de pesquisa que está inserido na linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e tem como objetivo geral compreender, por meio das vozes dos Professores de Língua Portuguesa, como se dão as práticas pedagógicas realizadas no trabalho em sala de aula que objetivam o letramento literário. Sabendo que o letramento envolve múltiplas capacidades e habilidades que refletem valores e práticas sociais no cotidiano, esta pesquisa busca o entendimento dos caminhos que o professor realiza neste percurso. A pesquisa tem abordagem qualitativa e para a geração de dados, a coleta foi feita através de entrevistas semiestruturadas realizadas remotamente com 12 Professores de dez diferentes escolas da Rede Pública Estadual de uma grande cidade catarinense.

Palavras-chave: Professor. Literatura Infantil Juvenil. Letramento Literário.

[1] Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Graduado em Letras pela Universidade Norte do Paraná. sandro-1905@hotmail.com.

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. berenice.rocha@univille.br

[3] Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. rosana.mara@univille.br

Introdução

Desde o momento que nascemos, a escrita passa a fazer parte da nossa vida e durante nossa existência ela estará presente em praticamente todas as situações cotidianas. Os estudos de letramento surgem a partir da percepção que ler e escrever já não eram suficientes numa sociedade em que é preciso muito mais do que simplesmente decodificar palavras. É preciso assim muito mais que decodificar palavras para compreender os diversos textos que circulam na sociedade. Dessa forma, como fenômeno social multifacetado, são inúmeros os tipos de letramento

que fazem parte de nossa vida social que nos exigem práticas de leitura e escrita específicas como o letramento jurídico, o letramento acadêmico, o letramento religioso entre muitos outros. A escola, enquanto um dos espaços privilegiados no ensino dos mais variados usos da escrita, tem no ensino da literatura um importante instrumento de emancipação pessoal. Conforme Andruetto (2017, p. 29) “no ato de ler, um livro se recolhe de sua condição de objeto que tem dono para se converter num ser vivo, capaz de nos interrogar, de nos perturbar e de nos ensinar a olhar zonas ainda não compreendidas de nós mesmos”, e ao nos conhecermos melhor, compreendemos nosso lugar no mundo e o do outro, enriquecendo nossa existência. A partir dessas reflexões, esta pesquisa procura lançar luz sobre as práticas pedagógicas dos Professores da rede estadual de Joinville, buscando compreender parte da rotina desses Professores em sala de aula e como desenvolve-se o trabalho realizado com a literatura Infantil Juvenil na busca a apropriação dos sentidos literários do texto. Para esta investigação, doze Professores de Língua Portuguesa do 9º ano participaram de uma entrevista semiestruturada, realizada de modo remoto como forma de garantir-lhes segurança em tempos de distanciamento social, em que responderam perguntas sobre seu dia a dia no trabalho com a literatura, suas intencionalidades na escolha das práticas pedagógicas, seus principais desafios e como se dá o enfrentamento desses desafios no trabalho com a literatura infantil juvenil. Assim, este trabalho apresenta como seu principal objetivo compreender como se dão as práticas pedagógicas utilizadas nas atividades de letramento literário de 12 professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de escolas públicas de Joinville-SC com vistas à formação de leitores através de literatura infantil juvenil.

Letramento Literário: práticas docentes como caminho para o desvelamento do texto.

Está claro que a literatura tem um importante papel a cumprir no ambiente escolar. Conforme Coelho (2009), a escola é compreendida atualmente como um espaço fundamental de iniciação à vida e que essa formação essencial está fortemente ancorada na convivência do educando com o livro. Quando lemos, apreendemos a herança cultural que nos foi deixada como legado e assim compreendemos melhor nossa condição humana. De acordo com o Professor Rildo Cosson (2014, p. 120).

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário.

É na busca desta competência leitora que se ampara o trabalho com o letramento literário aqui abordado. De acordo com Cagneti (2017, p. 12), “o leitor atual, convidado a entrar na literatura e a impregná-la com suas verdades e modos particulares de interpretação, precisa cada vez mais de uma competência leitora”. Essa competência leitora que a autora se refere é adquirida, sob mediação do Professor, através de atividades que oportunizem a apropriação da literatura enquanto linguagem e enquanto um modo de ler e reconhecer essa linguagem.

Compreende-se assim o letramento literário como a apropriação que se faz dos sentidos literários do texto. Enquanto mediadores, podemos levar o aluno a pensar como sua leitura pode referenciar o mundo que o cerca, apropriando-se dos instrumentos culturais que tornam possível a regulação de seu próprio comportamento, conforme Vigotsky (2001) que atribui à linguagem uma importante função reguladora e autorreguladora. Nesse sentido, quando ocorrem as apropriações e o domínio dos instrumentos culturais, torna-se possível ao aluno a

regulação e a autorregulação do próprio comportamento. Assim sendo, através da leitura literária, compreendida como um produto social, o sujeito tem a possibilidade de compreender e interpretar os elementos que fazem parte deste contexto social, auto regulando assim seu próprio pensamento.

O Professor de Língua Portuguesa, visto como o protagonista no papel de mediação entre os alunos e os saberes, “cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 48). Dessa forma, cabe ao professor *agente de letramento literário* guiar seu aluno através do texto, auxiliando na leitura pela busca dos sentidos, preenchendo os vazios deixados pelo autor, confrontando sua visão de mundo com outras leituras. É na busca de estratégias que envolvam o aluno em práticas de leitura formativa que se embasa o trabalho do Professor agente de letramento literário.

As práticas docentes envolvidas neste propósito, referem-se ao conjunto de ações organizadas pelo Professor, com o intuito de oportunizar situações de ensino e aprendizagem. São práticas socialmente planejadas pelos agentes educativos e que tem como alvo o corpo discente, operacionalizado a partir das interações entre professor e aluno, através de ações pedagógicas. Para que seja efetivada como prática pedagógica, é preciso considerar a intencionalidade do Professor nas construções de suas práticas. É somente através da construção de práticas conscientes, incorporadas por reflexões contínuas e coletivas e que a intencionalidade do professor seja alcançada por toda a turma, dialogando com as necessidades do aluno, é que podemos considerar como práticas pedagógicas. Assim a Professora Sueli Cagnetti (2017, p. 15) se posiciona sobre o trabalho com a leitura:

Aos interessados em iniciar leitores nesta leitura mais competente, mais individualizada e cada vez menos positivista, a literatura infantojuvenil muito vem contribuindo. Basta que se vá apontando os passos que, individualmente, cada um vai encontrando, desvendando os meandros da leitura e auxiliando nas associações que puderem ser feitas ou na busca de outros textos, ou gêneros, ou personagens que possam ser reconhecidos naquilo que está sendo lido.

O trabalho com a leitura literária, requer assim, que seja considerado como um processo formativo, em que o Professor oportuniza o contato do aluno com o texto, levando em consideração seus interesses pessoais e níveis de leitura, guiando o aluno por essa leitura e descobrindo junto com ele os implícitos do texto, aquilo que ficou nas entrelinhas e o autor deixou para o leitor descobrir, assim como um detetive procura por pistas num conto de mistério. Roland Barthes (2010) nos ajuda a compreender as diferenças entre o texto de prazer, ligada a uma prática confortável de leitura, geralmente escolhida pelo aluno para seu lazer. A outra, leitura de texto de fruição, relacionada a uma leitura formativa. São textos indicados para o trabalho com a leitura formativa, comprometida com o saber, por exigir do aluno uma análise mais apurada do que se lê. Ao trabalhar o letramento literário, o Professor age potencializando o texto, tirando dele muito mais do que poderíamos encontrar numa leitura superficial.

A pesquisa terá abordagem qualitativa, cuja escolha justifica-se por pressupor que nesta modalidade ocorra um contato direto com o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos na investigação. De acordo com Gonçalves et al. (2011, p. 38), esta abordagem “utiliza-se de procedimentos descritivos que possibilitem analisar as falas, os discursos, os escritos, os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social”. Neste sentido, o campo empírico de investigação são as salas de aula das escolas estaduais e sua movimentação no trabalho com o texto literário.

Sobre os sujeitos da pesquisa, este trabalho foi realizado a partir da escuta das vozes dos Professores, que através de suas experiências, puderam partilhar um pouco de suas práticas que envolvem o letramento literário em sala de aula. De acordo com Lüdke e André (2014, p. 39) podemos encontrar vantagens na realização de entrevistas como coletas de dados pois “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Dessa forma, a coleta de dados para esta pesquisa será feita através de entrevistas semiestruturadas realizadas remotamente com 12 Professores de dez diferentes escolas da Rede Pública Estadual.

Os dados obtidos serão analisados sob a luz da análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2016, p. 15), trata-se de “um conjunto de instrumentos de cunho

metodológico extremamente diversificado”. Assim, é possível ao pesquisador, ao fazer uso desta metodologia, fazer inferências sobre os elementos de comunicação sejam eles orais ou escritos, a partir dos critérios utilizados para categorização que tomarão forma a partir dos dados coletados durante as entrevistas e servirão de base para as análises.

A partir da escuta da voz dos Professores, pode-se compreender um pouco sobre suas rotinas em sala de aula e as práticas educativas utilizadas no trabalho com a literatura. Os Professores entrevistados relataram que costumam organizar suas aulas de leitura a partir de práticas variadas. Entre eles, alguns revelaram que costumam abordar a literatura a partir de construções dialógicas que oportunizam a troca de impressões sobre o texto entre Professor x aluno x colegas da turma, tal qual uma comunidade leitora. Tais atividades são concretizadas em cafés literários, rodas de conversas, atividades lúdicas que incentivam o diálogo sobre o texto lido. Outras práticas realizadas envolvem a produção de resenhas, dramatização do texto, leitura de contos de mistério, letras de música, a leitura de clássicos da literatura, entre outros.

A intencionalidade dos Professores durante suas práticas demonstram que grande parte dos docentes utilizaram-se de práticas que reconhecem o aluno como centro do processo educativo. Assim, são levados em consideração o repertório do aluno, seus gostos pessoais, a realidade em que ele está inserido. Percebe-se, através dos relatos, a necessidade da compreensão do perfil da turma antes de oferecer os textos de literatura. Outras intencionalidades mostram a preocupação do Professor em despertar o gosto pela leitura, o senso crítico, a ampliação do conhecimento, a compreensão das entrelinhas e a interpretação da mensagem do autor.

Em relação aos desafios encontrados pelos docentes no trabalho com a literatura destacam-se a falta de acesso à internet, o acervo insuficiente das bibliotecas, falta de apoio familiar no acompanhamento do aluno e a resistência do estudante para a leitura. Mesmo com certas dificuldades, muitos Professores relataram sua satisfação com os resultados alcançados, ainda que esses resultados não atinjam a todos.

Os resultados da pesquisa servirão como base para o entendimento sobre a importância do trabalho com o letramento literário em sala de aula. Pode-se ainda propor uma reflexão, em especial ao Professor, sobre como o trabalho com a literatura Infantil Juvenil pode revelar sua potencialidade através do letramento literário e como tais estratégias podem beneficiar o trabalho docente na formação de leitores competentes. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 23) nos alerta que “[...] falta a uns e a outro uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”. Torna-se fundamental assim que o trabalho com a literatura esteja sempre centrada na leitura literária dos textos, e menos em escolas literárias, críticas ou biografia do autor. Depreende-se também que a leitura em sala de aula precisa ser feita de forma sistemática, com objetivos planejados pelo Professor, compreendendo que a literatura tem um papel fundamental na formação do aluno. Assim, a leitura por prazer, aquela que o aluno escolhe e lê independentemente sem a ajuda do Professor, tem seu valor. Mas é somente através de práticas educativas que oportunizem ao aluno o encontro dos sentidos literários do texto, que poderemos pensar num ensino da literatura transformador.

Considerações finais

Compreende-se pois, o letramento literário como um processo continuado pelo qual estamos sempre nos letrando, dentro e fora da escola. Embora esta seja a agência de letramento essencial, precisamos considerar que este processo se perpetua para além dos bancos escolares, e que é preciso formar leitores para que continuem a se interessar pela leitura no decorrer da vida. Percebe-se também que o papel do Docente, enquanto Professor de leitura, é trabalhar de maneira formativa, compreendendo que a aproximação do aluno com a obra literária configura-se como um direito do aluno em vivenciar o mundo letrado e apreender a diversidade cultural presentes nestas obras.

Referências

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A Leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017. 168 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2016. 279 p.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspetiva, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em Contraponto**. São Paulo: Paulinas, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramentos Literários: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

GONÇALVES, Mônica Lopes et al. **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A EXPERIÊNCIA DO ABANDONO ESCOLAR: ANÁLISE DE CARTAS ESCRITAS POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO VALE DO ITAJAÍ

Patricia Tatiana Raasch [1] - FURB

Rodrigo Diaz de Vivar y Soler [2] - FURB

Práticas Educativas

CAPES

Resumo

O abandono escolar é considerado um problema de alta relevância. Os índices mais elevados estão no Ensino Médio. Dentro do próprio sistema escolar existem mecanismos que facilitam a exclusão dos jovens. A Dissertação tem como pergunta: *A partir das experiências escolares de jovens do Ensino Médio, quais obstáculos estariam ligadas ao abandono?* O objetivo geral é discutir o abandono escolar a partir das experiências dos estudantes matriculados em uma escola pública da região do Vale do Itajaí. Os objetivos específicos procuram identificar os grupos sociais através do perfil sócio-econômico e compreender os mecanismos escolares do abandono escolar. O horizonte epistemológico está inscrito na perspectiva da sociologia da experiência. O procedimento metodológico da pesquisa é a análise de conteúdo. Também ocorreram rodas de conversa com os estudantes participantes da pesquisa e aplicação de um questionário socioeconômico em análise, como a interpretação das cartas a ser realizada em momento oportuno.

Palavras-chave: Abandono escolar. Experiência escolar. Ensino Médio.

[1] Mestranda em Educação - FURB

[2] Doutor em Filosofia – FURB

Introdução

Existem diversos(as) autores(as) e estudos que têm apontado para as características determinantes do abandono escolar. Estas pesquisas relacionam-no a fatores externos à realidade escolar - aspectos sociais, culturais, econômicos - entre os quais podemos citar as políticas governamentais, a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, as condições sócio-econômicas, a violência, o uso de drogas e o racismo.

Mas além dos aspectos externos, dentro dos próprios sistemas escolares existem mecanismos que excluem crianças e jovens que permanecem na Escola^[3]. Devemos refletir sobre esse cenário, em que crianças e jovens podem estar nela e regularmente frequentando-a, porém apenas “de corpo presente”^[4], ou seja, estão lá fisicamente, porém não há envolvimento afetivo e pedagógico. Quantas destas crianças e jovens não chegam efetivamente a abandonar a escola, ou o fazem tardiamente, enquanto por muito tempo sentem-se relegados às margens do sistema escolar, mesmo dentro dele? A exclusão, vista desse ponto de vista, é um processo, muitas vezes longo e doloroso, operado dentro do próprio sistema escolar em que esses estudantes estão inseridos.

^[1] Nesse estudo, optamos por utilizar o termo Escola com a inicial maiúscula no sentido de compreendê-la como instituição e não unidade escolar.

^[2] As autoras Fabris e Lopes (2013) desenvolvem o conceito de in/exclusão, para mostrar que embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes.

O abandono escolar, no cenário brasileiro, é um problema que merece atenção, visto que as estatísticas apontam para números expressivos. Por meio das informações coletadas do Censo Escolar, desenvolvido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) podemos verificar a taxa de rendimento escolar. Com relação a estas informações - taxas de aprovação, reprovação e abandono - é possível compreender que os índices mais alarmantes estão no Ensino Médio. E se observarmos apenas as taxas de abandono no Ensino Médio, mesmo com quedas sucessivas entre 2014 e 2018, ela representa 6,1% (2018) - o que revela que muitos jovens em idade escolar estão fora da escola a nível nacional.

Diante do exposto, esta pesquisa justifica-se por investigar, no contexto de sua região, quais são os mecanismos escolares que potencializam o abandono escolar. Além disso, busca-se compreender de que maneira os jovens experienciam as diversas formas desse abandono. Definimos que o tema desta pesquisa é o abandono escolar e a pergunta que norteia este trabalho é: *a partir das experiências escolares de jovens do ensino médio, matriculados em uma escola pública da região do Vale do Itajaí, quais obstáculos/dificuldades estariam ligadas ao abandono dos estudos?* O objetivo geral é discutir o abandono escolar a partir das experiências dos estudantes matriculados em uma escola pública da região do Vale do Itajaí em Santa Catarina. Por sua vez, os objetivos específicos procuram identificar os grupos sociais dos estudantes através do perfil sócio-econômico e compreender os mecanismos escolares potencializadores do abandono escolar.

Desenvolvimento

A pesquisa realizou-se em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual, na região do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina, que atende estudantes somente no período noturno. O espaço físico da escola é compartilhado, pois no período diurno atende estudantes da rede pública municipal do Ensino Fundamental. Ela não possui, portanto, sede própria.

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes do 3º ano do Ensino Médio, por estarem concluindo toda a trajetória do ensino básico. Este grupo iniciou o ano de 2021 com dezenove estudantes, que frequentam a escola em dois grupos diferentes (grupos A e B) em semanas alternadas, em função da pandemia de Covid-19 e dos decretos estaduais que regulamentam o funcionamento das escolas em decorrência da crise sanitária. No momento, a turma está composta por vinte e um estudantes.

A primeira etapa da pesquisa foi a realização de rodas de conversa virtuais via plataforma Google meet, com os grupos A e B, sendo fundamentais para apresentar os objetivos da pesquisa, o método de geração de dados e a importância da participação dos estudantes.

Na segunda etapa da pesquisa foi realizada a aplicação de um questionário socioeconômico, a fim de identificar o perfil dos estudantes da turma. Tendo em vista a pandemia de Covid-19, a aplicação ocorreu via Google forms. A elaboração desse questionário foi realizada com base no questionário aplicado na escola, respondido pelos estudantes de 1º a 3º ano, no ano de 2018. A aplicação do questionário socioeconômico foi realizada pela diretora da escola, em vista da impossibilidade da presença da pesquisadora na escola. Os resultados foram compartilhados de forma virtual, quando o acesso ao formulário foi disponibilizado pela diretora. Os resultados foram tabulados pela pesquisadora e assim, traçado o perfil dos estudantes.

A seguir, iniciaram-se as trocas de cartas entre a pesquisadora e os estudantes. A carta, como meio informal de escrita, permite que os jovens expressem aquilo que sentem e percebem em sua experiência escolar. Esse tipo de escrita lhes permite a liberdade de expressão sem julgamentos e lhes dá margem para um diálogo fictício, no qual revelam seus pensamentos. “Como escrita [a carta], sempre é um ‘sucesso’, um acontecimento que remete a outros acontecimentos sobre os quais reflete. Na carta realizam-se projetos de dizer.” (CAMARGO, 2000, p. 87).

Desse modo, as cartas expressam sentimentos, desejos e decepções. Elas são um meio de expressão para esses jovens que muitas vezes não são ouvidos, e comumente silenciados numa Escola que se quer democrática e aberta ao diálogo, mas nem sempre o é. “Ultrapassando a denúncia da palavra que cala, que emudece o aluno, há também a palavra que tem gosto de liberdade, que tem autoria

– as cartas escritas pelos jovens são exemplo deste cenário” (ESTEVES *et al*, 2005, p. 31).

Portanto, a sugestão da troca de cartas foi apresentada aos estudantes com essa orientação, de modo que ao escrevê-las, pudessem, além de exercitar a redação, refletir e repensar suas experiências escolares e de vida.

A pesquisa em questão está centrada na análise de documentos, especificamente as cartas produzidas por jovens do Ensino Médio. Segundo Ludke e André (2013, p. 44-45),

(...) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nesse sentido, as cartas produzidas pelos estudantes são analisadas como documentos que contém relatos das experiências individuais vivenciadas por esses jovens, carregadas de sentimentos, aflições, esperanças, impressões. Essas cartas, portanto, estão submetidas à análise de conteúdo, que é definida como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF, 1980, p. 21).

Para realizar a análise das experiências escolares que esses jovens vivenciam, fundamentamos a pesquisa na obra de François Dubet (2008, 2010, 2013), que fornece uma ampla análise do conceito de experiência social. Para o autor, a experiência social envolve as condutas individuais e coletivas dominadas por princípios heterogêneos e a atividade dos indivíduos deve construir o sentido de suas práticas no interior dessa heterogeneidade. Em contraposição à sociologia clássica, a noção de experiência pode ser usada onde há várias lógicas de ação, onde não há só “um sistema”, onde a unidade não vem dada. A experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional, ao passo que vai descobrindo sua subjetividade. É a experiência estética, amorosa, religiosa, ou seja, de vários tipos de experiências. A experiência é também uma maneira de *experimentar* o próprio Eu.

Ela não é uma esponja, que incorpora o mundo através das emoções e sensações, mas uma maneira de construir o mundo.

Se tomamos, assim, o conceito de experiência social dos atores como uma experiência múltipla, e que leva os indivíduos a construir uma ação própria a cada experiência vivenciada, como é possível compreender a experiência dos jovens? Primeiramente, precisamos lembrar que os jovens transitam por “mundos” diferentes, que se referem a diferentes espaços: o lar (o ambiente privado), a escola (o ambiente coletivo) e a rua (o ambiente público). São estes três espaços, ao menos, que articulam as experiências vividas pelos jovens. À experiência escolar, somam-se outras, que vão construindo o ator social, que não está dado. Cada um destes espaços é diferente, mas são essenciais à vida dos jovens.

Aplicação do questionário socioeconômico

Até este momento da pesquisa, realizamos a aplicação do questionário socioeconômico, no mês de maio do ano de 2021, com os Grupos A e B, da turma de 3º ano. Obtivemos vinte e um questionários respondidos, que é o número de estudantes da turma. O questionário tem vinte e seis questões fechadas, e a maior parte das questões com alternativas. Os resultados foram analisados a partir dos gráficos obtidos via formulário. Os nomes utilizados para identificação dos estudantes são os mesmos nomes fictícios utilizados nas cartas.

A turma é mista (onze são do sexo feminino e dez, do sexo masculino) e a maior parte (dezenove) têm 17 anos (somente um aluno possuía 18 anos, até o mês de maio, quando foi aplicado o questionário). O dado indica que há baixa distorção idade-série nesta turma. A maioria é natural do estado (SC - dezoito estudantes) e somente três são de outros estados (PA, RS e SP). Também dezoito estudantes declararam-se de cor branca. A maior parte da turma mora em residência própria (quatorze) e ainda com os pais (quinze), ou somente com a mãe, no caso de três estudantes. Outros três declararam residir com companheiro(a).

Em relação à escolaridade dos pais, de modo geral ela é baixa e há diferenças entre pai e mãe - os pais possuem, na sua maioria, Ensino Fundamental completo (sete) ou Ensino Médio (seis). Somente um pai possui Ensino Superior completo. Quanto às mães, a maioria (oito) possui apenas até a 4ª série concluída ou Ensino Fundamental completo (quatro). Nenhuma mãe possui o Ensino Superior completo (três indicaram Ensino Superior incompleto). A escolaridade das mães, de modo geral, apresenta-se inferior à dos pais.

Há diferenças em relação ao trabalho dos pais e das mães também, mas a maioria, independente do sexo, trabalha no setor secundário: seis pais e onze mães. Isso se explica pelo fato da cidade ter como principal atividade econômica a Indústria.^[5] Além do trabalho no setor secundário, três pais trabalham em atividades ligadas ao campo e outros três, em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo, entre outros). Quanto às mães, quatro trabalham em atividades remuneradas em casa (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria) e mais três são consideradas como do lar (atividade sem remuneração).

Com relação à renda familiar mensal das famílias, nove famílias possuem renda entre R\$ 3.300,00 e R\$ 4.400,00, quatro famílias recebem entre R\$ 1.100 e R\$ 2.200,00 e mais cinco famílias entre R\$ 5.500,00 e R\$ 6.600,00. Sobre a quantidade de pessoas na família que contribuem para essa renda, praticamente metade da turma, ou seja, 9 estudantes informaram que são duas pessoas, no caso de mais quatro estudantes são três pessoas, e para outros três estudantes são cinco pessoas. Nessa turma, metade (dez) dos estudantes já estão trabalhando. Destes, apenas quatro iniciaram no trabalho há menos de um ano. Estudar e trabalhar ao longo do Ensino Médio é a realidade de muitos. Mesmo assim, sete estudantes indicaram como finalidade a independência financeira e os demais, a contribuição na renda familiar. Ainda, dos onze estudantes que estão trabalhando, cinco informaram que, de modo geral, o trabalho dificulta os estudos.

^[5] A Indústria ocupa 72% da mão-de-obra da cidade. Disponível em <https://www.pomerode.sc.gov.br/pomerode>. Acesso em 25 mai 2021.

Por fim, sobre condições de acesso, metade da turma (dez estudantes) não possui computador em casa, mas todos/as possuem celular próprio. Quinze alunos utilizam internet de banda larga. E todos(as) responderam que o meio pelo qual mais se informam é a internet (havia outras possibilidades de resposta, como jornal, TV, rádio, revistas; no entanto a resposta foi unânime). A internet também foi apontada por quinze estudantes como a atividade que ocupa a maior parte do tempo livre (outras indicações foram os esportes - para quatro - e a leitura - para dois).

Considerações finais

Este questionário ainda será utilizado para complementar a análise dos textos das cartas. Quanto à elas, as trocas estão ocorrendo entre a pesquisadora e os estudantes. Para efetuar a análise dos textos presentes nas cartas, optamos pela divisão do conteúdo das cartas em três categorias principais, considerando o conceito de experiência social e os entrecruzamentos que dela decorrem: o ambiente familiar, o ambiente escolar e o ambiente da rua^[6]. E para cada uma destas três categorias específicas, dividimos o conteúdo em dezesseis subcategorias: história de vida, expectativas em relação ao futuro, família, dificuldades de aprendizagem, cotidiano escolar, relação com os professores e as disciplinas, avaliações, tarefas e trabalhos, aprovação X reprovação, conceito de *bom X mau* estudante, abandono escolar, pontos positivos e negativos da escola, trabalho X escola, amizades, drogas e violência, práticas culturais (música, filmes, séries, hobbies, livros, redes sociais). Esta etapa da pesquisa pretendemos concluir até o mês de julho de 2021.

^[6] A discussão relacionada ao ambiente familiar, ambiente escolar e o ambiente da rua como entrecruzamentos da experiência social e escolar será realizada mais adiante.

Referências

CAMARGO, Maria R. R. M. de. **Cartas e escrita**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2000. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/296831996.pdf>. Acesso em 15 mar. 2021.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Tradução: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008. Título original: L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?

DUBET, François. **Sociología de la experiencia**. Tradução: Gabriel Gatti. Editorial Complutense, 2010. Título original: Sociologie de l'expérience.

DUBET, François. **El trabajo de las sociedades**. Tradução: Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2013. 384p. Título original: Le travail des sociétés.

FABRIS, Eli T. H.; LOPES, Maura C. **Inclusão & Educação**. Autêntica, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Painel Educacional, 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/quest/painel-educacional>. Acesso em: 10 nov. 2020.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**. Beverly Hills, Ca.: SAGE, 1980.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/978-85-216-2306-9>. Acesso em: 7 dez. 2020.

UNESCO. *Estar no papel: cartas dos jovens do Ensino médio*. ESTEVES, Luiz C. G. *et al.* **Estar no Papel: cartas dos jovens do Ensino Médio**. Brasília: Unesco, INEP/MEC, 2005.

AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE AS HISTÓRIAS DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II PASSADOS DEZ ANOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08.

Clemilda de Jesus Sena Brasil[1] - FURB

Cíntia Regia Rodrigues[2] - FURB

Eixo temático – Práticas Educativas

Resumo

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. A temática surge da seguinte questão: De que forma as histórias dos povos indígenas têm sido representadas nos Livros Didáticos de História utilizados pelos estudantes e docentes na rede municipal de Gandu/BA, após uma década da Lei 11645/08? Como objetivo geral propomos: analisar quais são as representações construídas sobre as Histórias dos povos indígenas nos livros didáticos de história do Brasil do ensino fundamental II. São investigadas duas coleções de livros didáticos adotadas a partir dos dois últimos editais do PNLD. As referências teóricas sobre História, Cultura e Representação partem das concepções de Chartier; a discussão acerca do Livro Didático e PNLD teremos autores como: Bezerra, Bittencourt, Caimi. Nesse sentido, os resultados parciais indicam que as representações dos povos indígenas têm como premissa após a efetivação da Lei 11.645/2008, contribuir de forma parcial para a visibilização dos povos indígenas.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Representação. Livros Didáticos. Lei 11645/2008.

[1] Mestranda em Educação - FURB

[2] Doutora em História - FURB

Introdução

Esta pesquisa, com temática direcionada para as representações dos povos indígenas tem como objetivo geral analisar quais são as representações construídas sobre as Histórias dos povos indígenas nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental- Anos Finais, passados dez anos da implementação da Lei 11.645/08. A referida Lei altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Esse olhar sobre o cumprimento da Lei 11.645/2008 no âmbito do livro didático surge da necessidade de dar visibilidade às discussões em sala de aula cujo objetivo parte da própria ação pedagógica da pesquisadora, devido à sua atuação como professora de História e aspirando por materiais didáticos mais qualificados em descrever e valorizar as culturas e as contribuições dos povos indígenas como uma etapa de estudos indispensáveis no currículo do ensino de História e na educação básica.

No que tange aos objetivos específicos pretendemos: (i) Identificar os documentos curriculares elaborados após a Constituição de 1988 e as representações sobre os sujeitos indígenas, (ii) Entender conceitos e funções dos livros Didáticos de História no ensino e suas políticas públicas, (iii) Descrever as representações sobre os povos indígenas nas duas coleções de Livros Didáticos de História utilizados da rede municipal de Gandu/BA. O corpus do estudo será construído a partir das coleções “História, Sociedade e Cidadania”, da editora FTD, edital PNLD - 2017 a 2019, tendo como autor Alfredo Boulos Júnior e a coleção “Inspire História”, da editora FTD, edital PNLD 2020, com ciclo de quatro anos e autoria de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi, adotadas respectivamente, pela Escola Municipal Ceres Libâneo e Escola Prof.^a Elódia Vellôso de Souza, na cidade de Gandu/BA.

Quanto a abordagem sobre o ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da história e cultura dos povos indígenas, as obras aprovadas no PNLD 2014 contemplam orientações para o professor abordar tais temáticas, de modo a

promover a cultura afro-brasileira e indígena, dando visibilidade aos seus valores, conquistas e tradições e diversidade, sem deixar de considerar os direitos desses povos no processo de construção da história nacional.

Vale salientar a importância do contexto da Lei 11.645/2008 a respeito da abordagem curricular que regulamenta o ensino e as discussões sobre as representações dos povos indígenas de forma dialógica com as mudanças sociais que são necessárias, sobretudo, no contexto da aceitação e valorização da diversidade cultural, como determina o parágrafo 1º do artigo 26-A da Lei 11.645/2008:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Parâmetros Curriculares Nacionais. BRASIL, 2008).

Esse entendimento sobre a lei que dedica cuidado elementar ao tratamento da temática indígena, torna-se um desafio para todas as escolas públicas de todo país, principalmente no que tange o livro didático, que funciona como instrumento indispensável de aprendizagem para o aluno e também para o professor que organiza sua proposta de trabalho.

De modo geral, o uso de livros didáticos assume um importante papel no ensino básico no sentido de proporcionar mudanças e permanências de concepções teórico-metodológicas no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Veigas (2014, p. 257):

“se consideramos que grande parte dos professores da Educação Básica orientam suas aulas pelos livros didáticos, somos levados a concluir que a mudança de perspectiva

teórica precisará acontecer nesse material, a fim de que se efetive na escola”.

Essa compreensão motivou a problemática do estudo, principalmente porque existe a necessidade de saber se mesmo com a obrigatoriedade da Lei 11.645/2008 sobre a história e culturas indígenas nos currículos escolares da Educação Básica, a abordagem sobre o discurso e as representações da história dos povos indígenas estão sendo ressignificado? Dessa forma, a problematização do estudo parte da seguinte questão: de que forma as histórias dos povos indígenas têm sido representadas nos livros didáticos de História utilizados pelos estudantes e docentes que atuam na rede municipal de Gandu/BA, após uma década da construção da Lei 11.645/2008.

No que tange ao procedimento metodológico é uma pesquisa de abordagem bibliográfica. Uma das características da pesquisa bibliográfica é que ela "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Para tanto, a pesquisa bibliográfica faz uso de determinadas fontes, de acordo com Marconi e Lakatos (2011), de fontes secundárias, totalizando os dados da bibliografia que já se tornaram públicos em relação à proposta do tema em estudo. Esses autores afirmam que as fontes bibliográficas auxiliam o pesquisador fornecendo diversos dados, no entanto, essas fontes são diversas e podem ser encontradas através das publicações que são compostas por livros, pesquisas, monografias, teses etc. Sendo assim, por meio da pesquisa de cunho bibliográfico e de suas fontes secundárias, a presente autora gerou os dados para atingir os objetivos desta proposta de pesquisa, trazendo informações importantes sobre os sujeitos indígenas.

Desta forma, esta pesquisa apresenta uma breve discussão sobre quem são os sujeitos indígenas?

O Brasil tem buscado construir uma política de valorização e reconhecimento do pluralismo étnico-cultural a partir da Constituição Federal de 1988. No que tange

os povos indígenas as políticas de afirmação, principalmente voltadas para o ensino a Lei 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a Lei 12.711/2012 que dispõe das cotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, reconhecem aos indígenas o direito à diferença, à alteridade cultural como povos, rompendo com o entendimento de serem vistos como grupos étnicos que deveriam ser incorporados à nação brasileira.

Mesmo nas fases mais esclarecidas da "proteção" oficial, os órgãos indigenistas trabalhavam no sentido de amenizar o impacto do processo "civilizatório", considerado um fato inevitável que, dia mais, dia menos, levaria à completa integração dos índios à nação brasileira. (MONTEIRO, 1995, p. 222-223).

Esses direitos consolidados por meio dos dispositivos legais apontam um processo de visibilização do sujeito indígena na sociedade brasileira, o que nos permite indagar: quem são os sujeitos indígenas?

Segundo dados censitários de 2010 há no Brasil a existência de 305 etnias diferentes e 274 línguas. Em termos de população, constatou-se que há cerca de 896.917 indígenas. O censo levou em consideração o pertencimento étnico, as línguas faladas e a localização geográfica, considerando também a população indígena residente fora das terras indígenas. Nesse contexto, a população que residia nas terras indígenas oficialmente reconhecidas, atingiu 517,4 mil, correspondendo a 57,7% do total de nativos. As regiões Norte e Centro-Oeste possuíam os maiores percentuais de indivíduos residentes nas terras indígenas com o percentual de 73,5% e 72,5%, respectivamente, enquanto a Unidade da Federação que possuía mais povos residentes nas Terras Indígenas era Roraima, enquanto o de menor percentual, o Rio de Janeiro

Socialmente cada um desses povos tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história. Podemos dizer que as relações de língua e as questões culturais constituem os elementos fundamentais para a construção identitária da população indígena.

Entretanto, a construção histórica do conceito índio e do próprio entendimento do ser indígena está atrelada ao processo de colonização do Brasil. Segundo Ariceneide O. Silva (2017) em sua dissertação de mestrado, intitulada 'O Sujeito, o Discurso, a ideologia e a constituição da identidade indígena: Uma análise discursiva de documentos oficiais e políticas públicas' afirma que:

Foi o processo de colonização relatado nos textos de viajantes dos séculos XV e XVI, ou seja, o contato entre as duas culturas, índios e brancos que deu início a um processo de interpelação e constituição de uma nova identificação do sujeito índio, pois os portugueses com suas formações discursivas e formações ideológicas entraram em conflitos com a cultura indígena (SILVA, 2017, p. 11).

A partir do contexto da colonização fora construído o sentido da palavra índio. Segundo historiadores a denominação 'índio' foi atribuída aos habitantes das novas terras pelos colonizadores, os quais acreditavam terem chegado à Índia.

Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de "índios" ou "indígenas" que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada "índio" pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria (LUCIANO, 2006, p.30)

Desta forma, a pesquisa evidencia a forma como foram e são reconhecidos os povos indígenas.

Considerações Finais

A partir do desenvolvimento da pesquisa pode-se entender a função do livro didático apresentando as diferentes etnias de forma mais representativa, tanto para

superação dos sentimentos de exploração e inferioridade vividos por todos, desde a colonização, como a visibilidade para os povos indígenas a partir da Lei 11.645/288.

Com a inclusão da obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” nas diretrizes e bases da educação nacional, tem-se claro reconhecimento da contribuição para o arcabouço normativo nacional assim como para a efetivação da pluralidade cultural, elencado e discutido a partir da Constituição de 1988.

Para tanto e tendo por base as premissas trazidas pela referida lei, resta patente o legado do Livro didático de História a agregar valor e importância à historiografia brasileira, ao passo que se configura como uma das principais fontes de importância na propagação do saber histórico.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

AMABILE, Antonio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In AMABILE Antonio Eduardo de Noronha; CASTRO, Carmem Lucia Freitas; GONTIJO, Cintia Braga Rubia. **Dicionário de Políticas Públicas. Universidade de Minas Gerais** Campus Belo Horizonte. Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves. Eduemg. Barbacena, 2012. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em 06 de abril de 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Em foco: História, produção e memória do livro didático**. In Educação e Pesquisa. vol.30 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2004

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>. Acesso 24/04/2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura (s): uma aproximação**. Educação e Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. Livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice ;REZINIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livro didático de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

Convívio Social e Ética. Cadernos de Pesquisa, nº 99, São Paulo, 1996.

CHARTIER, Roger. A história Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. Brasília, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO BILÍNGUE

GOMES, Renata Domingues^[1] – UNIVILLE

VOIGT, Jane Mery Richter^[2] – UNIVILLE

MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin^[3] - UNIVILLE

Eixo temático – Prática Educativas

Agência Financiadora – Fundo de Apoio à Pesquisa da Univille - FAP/UNIVILLE

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre práticas curriculares do ensino da língua inglesa no currículo bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico da pesquisa está pautado nas teorias de Vygotsky acerca do meio e da aquisição da linguagem e nos estudos curriculares. Considerando as particularidades que definem a relação da criança com os conhecimentos, questionamos como as organizações práticas do currículo bilíngue promovem a aquisição da linguagem da língua inglesa. De abordagem qualitativa, o estudo contou com a observação de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando apresentar reflexões sobre as práticas curriculares no ensino bilíngue em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Joinville-SC. As análises indicam que a preparação do ambiente com recursos visuais diferenciados e as práticas curriculares utilizadas pelos professores fortalecem o currículo e o ensino da língua inglesa nos anos iniciais.

Palavras-chave: Ensino Bilíngue; Práticas Curriculares; Aquisição da Linguagem.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, Brasil.

[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, Brasil.

[3] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, Brasil.

Introdução

Desde a década de 1990, pode-se observar um movimento de internacionalização dos currículos na Educação Básica que, de acordo com Thiesen (2017), é motivada pela política e pela economia, e fortalecida por influências dos organismos internacionais e/ou privados. Esse movimento inclui desde a formulação de políticas curriculares mais amplas até reconfigurações curriculares, com foco nos conteúdos de conhecimento, aprendizagens, avaliação e nas respectivas metodologias de ensino (THIESEN, 2017). Desse modo, observa-se no país um aumento do número de instituições de ensino que oferecem um currículo bilíngue, que possibilita estudar uma língua estrangeira com foco na competência comunicativa a partir das quatro habilidades da língua: ler, ouvir, escrever e falar.

O ensino bilíngue em inglês no Brasil, se estabelece como a oferta de um estudo que visa oportunizar aos estudantes uma interação com a comunidade internacional e a troca de experiências e vivências da cultura estrangeira, em especial a americana, visando a melhor qualificação do aluno no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5^a a 8^a série (BRASIL, 1998), o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita o aumento e autopercepção do estudante como ser humano e cidadão, e por isso a aprendizagem deve engajar o discurso do aprendiz de modo a possibilitar a sua ação no mundo social (1998, p. 15). Já segunda a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o ensino da língua inglesa orienta-se em cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, além disso

“Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.” (BRASIL, 2017)

A construção do bilinguismo e sua implementação no ensino surge da necessidade de comunicação entre as pessoas, ao mesmo tempo que são trabalhados a construção de conhecimento em uma língua estrangeira. Diversas estratégias tem sido implementadas, mas em sua maioria essa proposta se

materializa a partir da ampliação da carga horária regular, inclusão de disciplinas com conteúdos técnico científicos ou de desenvolvimento de habilidades na segunda língua, uso de tecnologias e estímulo ao uso constante do idioma no ambiente escolar.

Para compreender as práticas curriculares nos pautamos em Sacristán (2000), que compreende o currículo a partir de campos de ação, que contemplam diversos fatores de influência, incluindo a definição da função social do currículo e a sua relação entre a sociedade e a escola. Nesse contexto, o projeto educativo é proposto a partir de diferentes aspectos como expressão formal e material apresentado em seu formato, conteúdo, orientações e sequências para abordá-lo. Já o currículo é compreendido a partir de um campo prático a fim de analisá-lo como processo instrutivo e a realidade da prática, compreendendo diversas práticas para além do processo pedagógico, sustentando-o no discurso da interação entre teoria e prática na educação.

Com o objetivo de compreender como as práticas curriculares no ensino bilíngue promovem a aquisição da língua inglesa, foi realizado uma pesquisa de abordagem qualitativa, que contou com a observação de aulas nas séries iniciais do ensino fundamental junto a três professoras especialistas do idioma no programa em uma escola que oferece o programa bilíngue na cidade de Joinville/SC. Para essa comunicação, buscou-se a partir dos dados coletados apresentar reflexões sobre as práticas curriculares no ensino bilíngue, em especial sobre a relação apresentação da sala de aula e da aquisição da linguagem.

Outro aspecto a ser considerado nesse estudo está pautado em Vygotsky (2008), que considera a vivência experienciada pela criança e as particularidades constitutivas que foram selecionadas do meio desempenham um papel decisivo em como a criança compreende os sentidos e significados desse meio. Assim, os instrumentos e os signos utilizados na escola e nas práticas curriculares são elementos mediadores, e introduzem uma nova ligação na relação ensino e aprendizagem.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E PRÁTICAS CURRICULARES

O termo bilíngue se define como um processo que ocorre a partir do contato linguístico de falantes de diferentes línguas, construindo conhecimento em uma língua estrangeira a partir da comunicação no idioma (GONÇALVEZ, 2015). Desse modo, currículos ofertados em programas bilíngues contemplam ações como a inclusão de disciplinas em língua estrangeira, ampliação de carga horária obrigatória, utilização de tecnologias educativas, contratação de professores com domínio da língua estrangeira para o desenvolvimento de aulas que utilizem o idioma estrangeiro na maior parte do tempo.

Ao analisar as práticas curriculares em propostas de ensino bilíngue, nos pautamos em pressupostos sobre o processo social de aquisição da linguagem. Vygotsky (1999) afirma que é através dos outros que nos tornamos nós mesmos, o que mostra a imprescindível necessidade da interação para o desenvolvimento social do ser humano. Diante disso, é impossível falarmos sobre interação sem discutir também a linguagem, já que esta se constitui como o nosso principal meio de interação social. Por fim, ao falarmos de interação social e linguagem chegamos ao local que pressupomos ser o ponto de partida desta investigação, a sala de aula.

Vygotsky (1999) ainda teoriza que as formas iniciais de conhecimento acontecem de forma mediática, possibilitada por sistemas semióticos, destacando-se o papel da linguagem. A aquisição da linguagem ocorre inicialmente pela fala da criança na interação com o adulto, se convertendo em discurso interno organizador de seu pensamento num processo de transformação de uma função mental interna. A língua completa pensamentos, processos cognitivos e ideias, e se torna instrumento de interação externa a partir dessa internalização. A linguagem representa uma cultura, resultado da interação social e mediada por símbolos culturais, como conceitos construídos e internalizados.

Dessa forma, se o conhecimento acontece inicialmente a partir da mediação, o meio em que o aluno está inserido é fortemente relacionado a esse conhecimento, já que instrumentos e signos são elementos mediadores na relação entre o homem e o meio vivenciado. Os signos são auxiliares internos, mediadores das ações psicológicas do indivíduo, que lhe permite representar mentalmente objetos e

situações por meio da interação social com os elementos culturais do ambiente (VYGOTSKY, 2008).

Para Sacristán (2000), a mediação no conhecimento escolar é necessária, ela passa pela organização das atividades, dos materiais, dos processos e é imprescindível para que os objetivos da proposta educacional se concretizem. Assim, o currículo se realiza nas mediações, num processo complexo e contraditório, permeado de relações, conexões e espaços de autonomia.

PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO BILÍNGUE NOS ANOS INICIAIS

Nas aulas observadas nos anos iniciais do ensino fundamental, percebeu-se que as crianças são instigadas a se comunicarem em língua inglesa através da interação social entre colegas e entre aluno e professor. Estabelecendo o currículo como construção cultural, supondo a sua concretização por fins sociais, culturais e de socialização atribuídos à educação escolarizada (SACRISTÁN, 2000), dando dessa forma os reais sentidos e significados da ação do currículo.

Nas aulas observadas percebeu-se que as salas de aula são preparadas e organizadas pelos professores com a adição de variados recursos visuais na língua inglesa para que os alunos associem os signos com os significados, como calendários com mês, dia da semana, clima e estação do ano, alfabeto com letras indicando objetos que iniciam com cada uma delas, e cartazes com algumas das interações mais comuns em sala de aula, como por exemplo: (Posso ir ao banheiro? Não entendi, pode repetir? Como eu falo ___ em inglês?). Esses aspectos visuais fazem parte do currículo realizado, que de acordo com Sacristán (2000, p. 104), “produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc.”

No 1º e 2º anos, para incentivar a comunicação no idioma, no início da aula a professora escolhia um aluno para preencher no calendário afixado na parede, as informações sobre data e o clima do dia, quando havia dúvida, a professora pedia que os colegas auxiliassem com hipóteses de respostas corretas. Nas turmas de 3º, 4º e 5º anos, além dos recursos já citados, havia também posters nas paredes com o resumo das unidades conceituais que estavam sendo trabalhadas e também as já

concluídas. Os pôsteres ou mapas didáticos eram também apresentados na língua inglesa e continham informações como o título, objetivo da unidade vocabulário utilizado, pontos gramaticais abordados e atividades realizadas ao longo da unidade. O uso dos materiais carrega uma intencionalidade e assim, “as consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, 104).

Além disso, percebeu-se que os professores organizam uma estratégia que funciona como um sistema de motivação para que o aluno utilize o idioma diariamente, nas turmas do 1º ao 3º ano, cada aluno possui colado em seu livro didático uma tabela para ser completada conforme sua performance na língua inglesa, na promessa de ganharem um prêmio à medida em que a completam. Nas turmas de 4º e 5º ano, a mesma estratégia é utilizada, mas a tabela é exposta na sala de aula e preenchida coletivamente, pois a turma deve completá-la para receber o prêmio. Já diferente das estratégias até então utilizadas, na turma do 5º ano observou-se um método de auto-organização e também de relato por parte dos alunos: ao término da aula a professora chamava cada aluno individualmente para que o aluno realizasse uma auto-avaliação e depois ela dava o *feedback* sobre o uso da língua inglesa na semana. Essa abordagem mostra um maior controle do professor e também do próprio aluno em relação ao desenvolvimento de cada um de forma individual.

Podemos inferir que o uso de recompensas pode estar atrelado, mesmo que uma lógica meritocrática, à necessidade de avaliação da aprendizagem. A prática docente não é desvinculada do social, o professor acaba sendo condicionado por esse movimento de globalização por meio da prestação de contas externas, testes e competições centradas na mercantilização do ensino. A globalização neoliberal define a eficácia do ensino não pelo processo, mas sim pelos resultados (PACHECO, 2018). Infelizmente esses são fatores que afetam a educação, pois muitas vezes acaba por se dar mais importância a entrega de resultados do que o resultado como um todo no processo de ensino aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar algumas reflexões sobre as práticas curriculares no ensino bilíngue, focando na relação entre as atividades na sala de aula e o ensino da língua inglesa, já que segundo teorias, a criança adquire a linguagem na relação com os processos sociais, as práticas curriculares e o meio em que ela está inserida definem esse processo.

Com a pesquisa pode-se observar que além da importância do currículo prescrito já planejado e apresentado aos professores, a preparação do ambiente em que os alunos estão inseridos também é de suma importância no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa no contexto de escolarização bilíngue. Estando ligado a lógica meritocrática ou em uma abordagem focada no desenvolvimento de cada aluno, essa organização do currículo prescrito e as práticas curriculares planejadas na preparação e organização da sala de aula dão ao currículo praticado o real sentido ao conteúdo ensinado (SACRISTÁN, 2000). Desse modo, o meio é instrumento para as práticas curriculares, estimulando a aprendizagem da língua e a comunicação no idioma.

Esse estudo se mostra pertinente tanto para os pesquisadores da área de currículo e currículo bilíngue, quanto na contribuição para que os professores inseridos nesse tipo de currículo possam compreender melhor a importância da sua prática para além do currículo prescrito, elaborado e apresentado aos professores.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf . Acesso em: 29 de maio de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, (1998)

GONÇALVEZ, Maria de Fátima. A aprendizagem colaborativa em um contexto de currículo bilíngue. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS 2015

PACHECO, J. A. Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos. 2018. Disponível em:

<http://www.rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/120/1/E->

[Book%20%28Curr%C3%ADculo%252c%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%29.pdf](http://www.rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/120/1/E-Book%20%28Curr%C3%ADculo%252c%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%29.pdf) Acesso em: 29 de maio de 2021.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

THIESEN, J. D. (2017). Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e cotextos. Revista e-curriculum, p. 991-1017 (2017)

VYGOTSKY, L.S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo. 2008

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo. 1999

O MÉDICO-DOCENTE E A ATIVIDADE DE ENSINO COMO FORMADORA DE HUMANIDADES

Clarisse Daminelli Borges Machado^[1]- FURB

Edson Schroeder^[2] - FURB

Eixo temático - Práticas educativas

Agência Financiadora - Capes

Resumo

Cada vez mais, a discussão acerca dos médicos-docentes vem ganhando espaço na academia. A construção da sua trajetória histórico-cultural, como percebe-se docente, como se relaciona com o conhecimento científico e com os sujeitos inseridos na relação entre ensinar e aprender e como este profissional compreende, organiza e desenvolve suas atividades de ensino são questões a serem respondidas em busca de uma maior compreensão do seu papel, na perspectiva da atividade de ensino como atividade formadora de humanidades. Objetivamos cotejar duas linhas de desenvolvimento histórico: a história do curso de Medicina da FURB, como contexto histórico-cultural e trajetórias docentes, como ações mediadas. Empregamos o método histórico-genético, que pressupõe a interpretação de processos de desenvolvimentos históricos, pelos quais se analisa contextos histórico-culturais, e estabelecemos a ação mediada como unidade fundamental de análise de constituição dos processos mentais superiores, para compreendermos formas de organização funcional do comportamento, expressa aqui, como atividade de ensino.

Palavras-chave: Atividade de ensino. Cultura médica. Educação Médica. Médico-docente. Personalidade médica.

[1] Doutoranda. Universidade Regional de Blumenau - FURB. clarissedbm@gmail.com

[2] Doutor. Universidade Regional de Blumenau - FURB. ciencia.edson@gmail.com

Introdução

O papel do médico-docente no processo de formação teórica, técnico-procedimental e ética dos estudantes de Medicina é inequívoco. Conhecer e compreender a trajetória docente destes médicos, inseridos em contextos histórico-culturais específicos, figura como parte da discussão e tem se transformado numa questão central da Educação Médica.

A atividade de ensino atua na constituição subjetiva do sujeito em um processo de desenvolvimento histórico (VIGOTSKI, 2004), aspecto de natureza psicológica que está diretamente vinculado ao pensamento docente sobre o estudante e sua relação com o conhecimento. Neste sentido, propomos uma formação médica mais humana que passa, necessariamente, pela preparação profissional do médico-docente, mas numa perspectiva psicológico-pedagógica, se atentarmos para o desenvolvimento humano e histórico, considerando-se como transcorre este processo. Nossa hipótese tem inspiração em Vigotski, ao afirmar que, tanto como a cultura determina seres humanos, a própria cultura segue sendo uma criação humana. Esperamos, com a pesquisa, dar um passo a mais: olhar para os sujeitos envolvidos nos contextos da atividade de ensino: médicos que, através de suas trajetórias no curso de Medicina da FURB constituíram-se docentes. Neste processo de constituição, identificar determinantes histórico-culturais (materializadas no desenvolvimento histórico do curso) e que caracterizam suas atividades, considerando-se três importantes dimensões vinculadas ao ensinar e ao aprender. Por conseguinte, como médicos-docentes expressam, idealizam e desenvolvem as suas atividades de ensino.

O método

Trazemos como objeto de pesquisa a atividade de ensino como formadora de humanidades, a partir da unidade dialética: atividade de ensino ↔ atividade de estudo. Asseveramos que ambas se relacionam à ideia de desenvolvimento humano. Por conseguinte, ambas assumem como ideal a atividade prática profissional. Isto ocorre

pela internalização da cultura médica (a sua necessidade), uma vez que a dialética entre ensinar e estudar tem implicações sobre a formação da consciência e o desenvolvimento de novas e importantes formações psicológicas - neoformações, como a personalidade.

Entretanto, para estabelecermos este “olhar” estamos cientes da necessidade de uma abordagem teórico-metodológica que permita compreender o processo de desenvolvimento humano emergente de interações sociais de produção (de subjetividades) entre o médico-docente e o estudante. Nos referimos a uma prática cultural de organização do desenvolvimento de sujeitos (o ensino), portanto, uma prática cultural que distingue a própria humanidade. Assim determinamos a Teoria Histórico-Cultural (em Vigotski), a Teoria da Atividade (em Leontiev) e a Teoria do Ensino Desenvolvimental (em Davidov) como os principais aportes para nossas reflexões.

Nossa tese é que a proposição de uma epistemologia psicológico-pedagógica, inspirada na tradição Histórico-Cultural, considerando-se a unidade “criação de significado/aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento” contribui para pensarmos o papel do médico-docente na formação profissional e humana dos estudantes, via ensino. Sinalizamos para o conceito de atividade produtiva como relação mediada entre sujeitos e estes consigo mesmos e com o mundo, para compreendermos a dialética “ensinar ↔ estudar”, que insere o estudante em formas desenvolvidas de consciência social (como cultura médica).

Assim, o método histórico-genético (VIGOTSKI, 2004) pressupõe a interpretação de processos de desenvolvimento históricos (a história do curso de Medicina e trajetórias docentes), pelos quais se analisa contextos histórico-culturais específicos. A partir destes contextos, a formação dos processos psíquicos superiores (a constituição subjetiva do médico em docente, como personalidade, será considerada um importante fenômeno psicológico para compreendermos formas de organização funcional do comportamento.

O método histórico-genético (VIGOTSKI, 2004) que integra, ao mesmo tempo, método e teoria, incorpora as teses do materialismo dialético e diz respeito ao método de compreensão de processos sociais em sua historicidade. Uma pesquisa histórico-cultural objetiva compreender duas importantes dimensões: a ação humana e a mediação, ou seja, compreender a relação entre a ação mediada e os contextos histórico-culturais onde a ação acontece. Nosso intento foi cotejar duas linhas de desenvolvimento cultural: a história do curso de Medicina da FURB, como ambiente e as trajetórias docentes, como ações mediadas.

Ressaltamos que nossa pesquisa abarca as áreas da psicologia do desenvolvimento e da didática. Desta forma, nossas questões levam em consideração os contextos histórico-culturais no ambiente em que o objeto se insere, isto é, tem-se como tarefa estudar a atividade de ensino como fenômeno em sua historicidade, para explicitar origens da subjetividade (constituir-se um médico-docente). Isto significa olhar com atenção para uma unidade essencial: atividade e consciência - tanto do ponto de vista do ensino como do estudo - mas como atividades inextricavelmente ligadas, conforme referido por Vigotski (2017; 2001), Leontiev (1978) e Davidov (1999). É na dinâmica das atividades práticas que ocorre a emergência da consciência humana, um fenômeno que os autores distinguem como desenvolvimento humano. Esclarecemos que o termo “trajetórias” necessita ser compreendido com base no conceito vigotskiano de linha do desenvolvimento cultural: “a história precisa ser considerada em termos da história local da atividade e seus objetos, mas também como a história das ideias e ferramentas teóricas que moldaram a atividade.” (DANIELS, 2011, p. 173).

Logo, identificar determinantes histórico-culturais que caracterizam as atividades de ensino no curso, levando-se em consideração a relação entre as dimensões conceituais, pedagógicas e psicológicas do processo, configura-se como o primeiro objetivo geral da pesquisa. Além disso, também definimos como objetivo analisar como médicos-docentes expressam, idealizam e desenvolvem suas atividades de ensino ao atuarem no curso de Medicina. Estabelecemos três etapas para a geração de dados: análise documental, aplicação do Teste Cognitivo e entrevistas semiestruturadas. Para a consecução das análises definimos, *a priori*, três categorias dialéticas:

1. A relação entre a história do curso de Medicina da FURB e trajetórias de médicos-docentes.
2. A relação entre a atividade de ensino e a atividade de estudo, com a emergência da aprendizagem e o desenvolvimento de uma personalidade médica (como formação profissional/humana dos estudantes).
3. A relação existente entre o plano da atividade profissional e o plano da atividade de ensino.

A pesquisa e seus resultados parciais

No que diz respeito à primeira categoria dialética é importante esclarecer que, para cotejarmos duas linhas de desenvolvimento histórico: a história do curso de Medicina e as trajetórias docentes, foi preciso fazê-lo considerando-se determinantes histórico-culturais (dimensões) que se relacionam com o nosso objeto e pertinentes às duas linhas de desenvolvimento. Estas determinantes constituirão nossos três elos que as vinculam, a saber: a dimensão conceitual, a dimensão pedagógica e a dimensão psicológica dos contextos histórico-culturais analisados. Diante do exposto definimos as dimensões, como ações mediadas pelo conhecimento, também formuladas *a priori*, e todas profundamente vinculadas à atividade de ensino:

a) A dimensão conceitual: explicita uma relação com o conhecimento científico como formas histórico-culturais da atividade humana, na forma de conceitos, princípios e propedêuticas (a teoria), técnicas e procedimentos (a prática) e condutas (os aspectos éticos): o que é necessário ensinar para os estudantes de Medicina?

b) A dimensão pedagógica: explicita uma relação com o fazer pedagógico materializado no cotidiano da sala de aula. Aqui, leva-se em consideração os espaços, recursos e metodologias adequados à atividade: como ensinar aquilo que é necessário que o estudante aprenda?

c) A dimensão psicológica: explicita uma relação com a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos de constituição humana, ou seja, trata-se das questões psicológicas pertinentes aos estudantes: a motivação e o interesse para o estudo, o engajamento entre estudante e docente e os estudantes entre si, em torno de objetivos e tarefas, como se relacionam com o conhecimento e desenvolvem formas de pensar e agir a partir deles: como os estudantes aprendem?

Assim, o curso de Medicina da FURB apresentou-se como o ambiente em que as relações entre os médicos-docentes, os estudantes e o conhecimento se entrelaçam. Para Vigotski (2017), o ambiente desempenha função essencial como fonte de desenvolvimento, neste caso, consideramos o curso como ambiente que conduz às aprendizagens e o desenvolvimento de uma personalidade médica, onde consciências se encontram em torno de ideais, como planos históricos singulares.

Organizar o percurso histórico-temporal para o curso de Medicina, a partir de um *corpus* documental[3], especificando o que denominamos de linha de desenvolvimento cultural, não foi tarefa simples. Esta etapa mobilizou sujeitos (coordenador de curso, assessoras pedagógicas, docentes e funcionários), numa intensa busca por documentos. A maior parte da documentação foi obtida no Centro de Memória Universitária (CMU) da universidade.

Sempre esteve presente um ideal para o curso de Medicina na Furb. No entanto, parece que as ações que aconteceram, pelo menos as relacionadas à docência, não foram organizadas em torno deste ideal (nos termos da sua consciência). Nossa análise, aqui, tem base no conceito teórico da atividade prática, que possui uma estrutura interna que gira em torno de ideais - a necessidade, e que articula as ações em torno de objetivos formadores de sentido. Não houve a vivência da unidade “consciência e atividade”.

Nem sempre houve uma equipe de apoio pedagógico. Este apoio surgiu após a avaliação de 2000, para a elaboração do PPC (aprovado em 2005). O ano de 2004 inicia com a assessoria pedagógica, no entanto, numa etapa anterior a este período, havia uma espécie de “força tarefa” organizada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), relacionada à formação pedagógica. Não identificamos qualquer menção sobre o acompanhamento pedagógico e a existência de algum referencial teórico em torno

das unidades “ensinar/estudar” e “aprender/desenvolver”, que pudessem orientar o planejamento das formações e o apoio aos médicos-docentes. Nos referimos ao fato destes atuarem nos espaços de aprendizagem do curso, conscientes dos reais significados de uma atividade de ensino e suas implicações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento.

O curso sempre atribuiu valor às formações e elas ocorreram no decorrer da sua história. Contudo, percebemos que deram ênfase à dimensão conceitual e pedagógica do processo. E, na dimensão pedagógica, atribuiu-se valor a determinadas metodologias que poderiam ser reproduzidas em sala de aula. A questão que problematizamos situa-se na ausência de uma compreensão a respeito da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e que atribuisse sustentáculo teórico consistente em torno dos processos psicológicos envolvidos. Sem este sustentáculo, a proposição de um determinado método e sua simples aplicação nos espaços de aprendizagem situa-se exclusivamente como empirismo que, parece, não fazer muito sentido.

Muitas formações tiveram centralidade nos aspectos burocráticos do ensino, como a elaboração de instrumentos de avaliação dos estudantes. Novamente, percebemos uma preocupação em torno desta organização como a elaboração de planos de ensino ou de instrumentos de avaliação. Sobre a avaliação, parece não ter existido alguma discussão sobre os aspectos psicológicos envolvidos. Ou seja, o conhecimento sobre como os estudantes elaboram um pensamento a partir da cultura médica, tanto teórica como prática, e como este pensamento se transforma em linguagem e em ação (agora como neoformações, entre elas, a personalidade). Entendemos que os instrumentos de avaliação necessitam levar em consideração a natureza das funções psicológicas superiores, sobretudo a relação pensamento e linguagem. Isto tem um importante significado: como os estudantes, ao aprenderem sobre a cultura médica, desenvolvem as qualidades (competências e habilidades) relacionadas aos contextos demandados pela prática da medicina (o mundo objetivo).

As oportunidades de formação fazem parte de um ambiente que abrange a docência, contudo, nem sempre os médicos-docentes estão presentes. Diferentes razões podem justificar o pouco interesse, mas aqui dedicamos a nossa atenção sobre um importante aspecto psicológico: o desejo pela docência. E, com ele, a

necessidade de conhecer e se envolver com os seus desafios. Novamente, retomamos a unidade “consciência e atividade” como central para as nossas argumentações em torno da compreensão de que a atividade de ensino, no curso de Medicina, necessita se transformar na atividade principal na medida em que o médico (agora um docente) estabelece uma relação distinta daquela que acontece no consultório: a vivência da unidade “ensinar/estudar”, na perspectiva do desenvolvimento humano. A vivência representa esta relação consciente que une elementos pessoais e ambientais e que engloba, ao mesmo tempo, afeto e racionalidade. Este foi e continua sendo um grande desafio para os cursos de Medicina.

Considerações finais

A história do curso de Medicina da FURB, iniciada há mais de 50 anos, nasce dos anseios de um grupo de profissionais e da sociedade como um todo, para melhorar os índices de saúde de Blumenau e região. Assim, o curso foi pensado, e guiado, ao longo dos anos, por um mesmo ideal: a formação de médicos generalistas, voltados para a atuação na atenção primária à saúde. Para tanto, o curso teve uma preocupação, marcadamente em sua implantação, com a qualificação pedagógica dos médicos-docentes.

A oferta de cursos de formação didático-pedagógica, assim como a implantação da assessoria pedagógica, pela instituição, confirma a relevância da dimensão pedagógica para o curso, como já evidenciado pelos documentos descritos e analisados anteriormente. Contudo, ao longo dos anos, percebemos uma diminuição gradativa relacionada à importância que o curso dispensou à formação pedagógica dos seus docentes, resumindo para ações de formação pontuais, envolvendo aspectos técnicos e metodológicos.

Referências

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DAVIDOV, V. V. O que é a Atividade de Estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, p. 1-7, 1999.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16 ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2018. p. 59-83.

_____, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed, São Paulo: Centauro, 2004.

_____, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MACHADO, M. M. C.; SCHROEDER, E. Uma Epistemologia Psicológico-Pedagógica como possibilidade à Epistemologia da Prática na Educação Médica. **Revista Cocar**, v. 5, n. 31, jan. 2021.

VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na pedologia. In.: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

_____, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

[3] Foram analisados 83 documentos até o presente momento: atas de regulamentação de abertura do curso, atas de reuniões de colegiado, atas de reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), Projetos Políticos Pedagógicos do curso além de documentos de natureza pessoal de médicos-docentes.

INVENTÁRIO DE DOSSIÊS DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO COM FOCO EM PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA CORONAVÍRUS

Luciana Mafra^[1] – FURB

Daniela Tomio^[2] – FURB

Eixo temático – Práticas Educativas

Resumo

Este trabalho aborda compreensões iniciais advindas de uma pesquisa mais ampla, que parte da questão: O que as pesquisas em Educação têm privilegiado acerca de práticas educativas desenvolvidas na Educação Básica durante a pandemia e divulgadas em periódicos científicos? Para respondê-la, estamos desenvolvendo uma pesquisa de revisão sistemática de artigos científicos divulgados em dossiês de periódicos da área de Educação, no ano de 2020. Socializamos um de seus objetivos específicos que consiste em inventariar esses dossiês de periódicos científicos e classificar os temas de pesquisas recorrentes em seus artigos. Em análises iniciais, já podemos interpretar nas investigações, realizadas durante a pandemia, os desafios causados nos sistemas de ensino e as inovações das práticas educativas desenvolvidas pelos docentes investigados no tempo em que o ensino foi remoto, especialmente pela virtualização da educação formal.

Palavras-chave: Práticas educativas. Educação básica. Pandemia Coronavírus. Periódicos científicos.

[1] Acadêmica do Mestrado de Educação. Universidade Regional de Blumenau. lucmafra@furb.br

[2] Doutora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. dtomio@furb.

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde caracterizou a doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 de COVID-19 e decretou o estado de pandemia no mundo. (OPAS, 2020, on-line). Desta forma, o isolamento e o distanciamento social foram medidas emergenciais e necessárias para a não propagação do vírus e para prevenção da doença. Nesse caso, somente atividades essenciais poderiam funcionar e assim, as escolas de todos os países paralisaram as suas atividades presenciais. No Brasil, mais de 44 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aula devido à pandemia de coronavírus (UNESCO, 2020). Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem outros meios e tecnologias de informação e comunicação, (BRASIL, 2020).

Diante deste cenário nacional, gestores e professores das instituições educacionais precisaram criar estratégias para que o ano letivo pudesse continuar e, também, manter o vínculo com os estudantes. Bandeira e Ipiapina (2014, p, 111), afirmam que “o sentido da prática educativa, tal como a definição de sociedade, tem mudado e tem relação com a concepção educacional e com as necessidades produzidas em cada contexto sócio-histórico.” Com base nisso, podemos interpretar que esse contexto social, também trouxe desafios para os professores no desenvolvimento de outras práticas educativas que pudessem, nesse tempo, favorecer os percursos formativos dos estudantes em suas diferentes realidades.

É também nesse momento, que surgem as primeiras pesquisas, ainda com poucos dados e focos em específicas realidades, mas com interesses de problematizar, apresentar panoramas, diagnósticos e investigar diferentes nuances das práticas educativas emergentes nas escolas nesse contexto pandêmico. Diante disso, a comunidade científica passa a escrever e publicar, pesquisas em educação na pandemia, e surgem dossiês nos periódicos da área de Educação.

Uma revisão sistemática dessas pesquisas, desenvolvidas no ano de 2020, é o objeto de estudo de nossa pesquisa de mestrado. Justificamos a investigação, como

um retrato da produção científica desenvolvida na educação no início da pandemia, quando todas se referem ao tempo da educação formal em isolamento social, a partir da pergunta: O que as pesquisas em educação têm valorizado/privilegiado acerca de práticas educativas desenvolvidas na Educação Básica durante a pandemia coronavírus e divulgadas em periódicos científicos?

Em se considerando a importância de estudos contemporâneos que reafirmam a nova epistemologia da prática, na qual diferentes pesquisadores sublinham a importância do sujeito-docente que elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo, afirma-se neste artigo que a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações. (FRANCO, 2016, p. 540).

Nessa direção, socializamos de uma pesquisa mais ampla de revisão sistemática, o primeiro objetivo específico que consiste em: inventariar dossiês de periódicos científicos da área da Educação com publicações de artigos sobre pandemia coronavírus e classificar os temas de pesquisas recorrentes.

Com esse estudo busca-se contribuir com o registro de memória do ano de 2020, que surgiu na pandemia da COVID-19 e seus efeitos na Educação a partir de um retrato das pesquisas divulgadas em artigos científicos no campo da educação, investigando e analisando de forma mais abrangente as práticas educativas investigadas no referido ano.

Percurso metodológico

A pesquisa é de natureza qualitativa e em relação ao procedimento se classifica como bibliográfica, do tipo revisão sistemática. Importante mencionar que nesse trabalho, em fase inicial de desenvolvimento, serão apresentados dados da primeira etapa da revisão sistemática, concentrando-se no inventário das pesquisas a serem revisadas.

Para isso, empregamos como critério de busca na internet a seleção de periódicos na área da educação, dossiês, com os seguintes descritores: “Dossiê” +

“Pandemia” ou “Covid19”. Como critérios para inclusão, definimos: pesquisas desenvolvidas em periódicos científicos ano de 2020, primeiro ano da pandemia da COVID-19; dossiês relacionados a pandemia da COVID 19 publicados em periódicos da área de Educação, serem artigos científicos e pesquisas brasileiras. A opção por periódicos científicos, em detrimento de portais de teses e dissertações, é o fato de que no ano de 2020, as pesquisas estavam iniciando sobre o tema, portanto sua circulação na comunidade científica ainda estava restrita aos artigos.

Resultados

Com base no inventário dos dossiês de periódicos científicos da área da Educação com publicações de artigos sobre pandemia coronavírus, apresentamos os resultados no quadro 1:

Quadro 1 – Inventário das pesquisas de Educação em tempos de pandemia

Nome do Periódico	Título do dossiê	Artigos do dossiê	Data
RCE- Revista Científica de Educação	Educação em tempos de COVID19	13	25/10/2020 v.4 n.8 (2020)
Revista Olhar de professor	Caderno Temático: Covid 19 - Educação em tempo de Pandemia (Volume 1)	19	17/06/2020 v.23 publicação contínua

Revista Zero-a-seis	Dossiê Especial: Educação infantil em tempos de Pandemia	13	1. v. 23 n. Especial (2021 29/01/2021
Interfaces científicas- Educação	Cenários escolares em tempo de COVID-19	15	2020-09-06 v.10 N.1 (2020)
Revista Aproximação. Educação, Tecnologia e Sociedade	Educação em tempos de Pandemia	07	v.2,n.5 (2020) 10/11/2/2020
Revista Criar Educação	Reflexões interdisciplinares sobre a pandemia causada pela COVID-19.	08	v.9,n.2 (2020) Edição Especial
Revista Retratos da Escola	Trabalho docente em tempos de pandemia	09	v.14,n.30 (2020) set/dez/2020
Revista Dialogia	O (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia	27	n.36 set/dez.2020
Revista Práxis	Ensinar e Aprender no cenário de pandemia	20	v.12,n.1 (sup) 2020

Pedagogia em Ação	Pedagogia e Pedagog@s em tempos de pandemia	28	v.13, n.1 (1. sem. 2020) 09/07/2020
Práxis Educativa	Seção Temática: Adiado o fim da escola: perspectivas internacionais sobre educação em tempos de pandemia	22	v. 15, e2017127, p. 1-6, 2020
Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades	Educação, desigualdade e pandemia na América Latina	06	v.2.n.2,p.1-4, maio/ago.2020
Revista Educação & Realidade	As lições da pandemia	09	v. 45, n. 4 (2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Com o quadro 1 podemos constatar 12 dossiês em periódicos científicos sobre a temática, reunindo 183 artigos científicos, divulgados no ano de 2020. Dentre os focos dos dossiês, com base na leitura dos seus objetivos nos editoriais, podemos destacar, que a maioria deles, buscaram refletir sobre o impacto da pandemia no campo educacional, mais precisamente na educação básica. Nisto abarcando as

relações de saberes, interesses, orientações educacionais, experiências laborais de professores acerca de suas práticas educativas, assim como, quais reformulações dos sistemas de ensino para as aulas mediadas por tecnologias no ensino remoto, buscando compreender suas repercussões na educação escolar.

De cada dossiê, foram lidos os resumos da sua coletânea de artigos e gerados dados sobre: autores, títulos, objetivos das pesquisas e métodos, que compuseram um novo quadro, não apresentado aqui pela limitação de espaço.

A partir da análise dos títulos e objetivos dos artigos, foram classificados em 09 categorias temáticas, bem como sua quantificação em cada uma delas: virtualização da Educação (72); condições de trabalho do professor (15), formação docente continuada (12), formação docente inicial (06), práticas educativas em componentes curriculares (24), trabalho online do professor (22), legislação educacional e políticas educacionais na pandemia (12), educação inclusiva (09), educação e diversidades (10).

Pode-se interpretar com dados iniciais de que as pesquisas no primeiro ano da pandemia, especialmente quando a educação formal aconteceu em casa, versaram sobre objetos de estudos diferenciados, discutindo em seu bojo, assuntos pertinentes ao momento pandêmico vivido por educadores, educando e famílias.

Neste contexto, na *virtualização da educação*, os artigos abordam em sua maioria desafios que foram encontrados, dentre eles, dificuldades de acesso dos alunos as atividades remotas, comprovados pelas eminentes desigualdades sociais. No *trabalho online do professor*, e nas *condições de trabalho do professor*, a saúde mental e a exaustão com cargas horárias excessivas de trabalho, foram focos desta discussão. Na *formação docente inicial e continuada*, observou-se lacunas de formações com tecnologias, nas quais pudessem oferecer competências tecnológicas para os docentes. Nas *práticas educativas* em componentes curriculares, emergiram novas metodologias com recursos tecnológicos utilizados pelos educadores em diversas disciplinas, como: artes, inglês, matemática, ciências, língua portuguesa, etc. Em *legislação educacional e políticas educacionais*, reflexões sobre pareceres, resoluções e políticas governamentais que surgiram devido a pandemia. Sobre a

educação inclusiva e diversidades, temas como, inclusão e exclusão tecnológica, gênero, raça, anti racismo, pobreza, sexualidade e feminização vieram à tona.

Cada categoria também contemplou a organização das pesquisas em três contextos de investigação: Educação Básica (144), Educação Superior (45) e Outros (hospital, museu) (02). Pode-se interpretar que os estudos, apesar da distância, predominaram sobre a Educação Básica e a Educação Superior. Desse segundo levantamento, elegemos para revisão sistemática das pesquisas divulgadas nos artigos aqueles referentes a categoria *Prática Educativa na Educação Básica*.

Por prática educativa, definimos como “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123). Nessa direção, buscamos compreender o que pesquisadores (e os periódicos científicos) priorizaram investigar e comunicar acerca das práticas educativas, em suas criações de “oportunidades de ensino e aprendizagem”. Neste sentido inventariamos 24 artigos, identificamos nessa análise inicial os objetivos da pesquisa e, em síntese, enunciemos as principais tendências observadas nas práticas educativas.

Segundo Sacristán (1995, p.68), “é necessário alargar o conceito de prática, não se limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar”. Nisto a coadunamos com o autor, quando se evidencia nas primeiras análises dos artigos que as práticas educativas investigadas aconteceram no seio familiar e em ambientes virtuais fora da escola.

Com os dados, podemos interpretar a ocorrência de pesquisas com relatos de experiências em diferentes componentes curriculares (mas não em propostas interdisciplinares); análise das metodologias propostas e tecnologias adotadas pelos sistemas de ensino; recursos utilizados pelos docentes em suas práticas educativas, dentre eles, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TDICs) tais como: ferramentas síncronas e assíncronas, jogos, vídeos, material impresso, redes sociais (*Whatsapp, e-mail, facebook, tv*). Nessa direção, as pesquisas vão ao encontro do que afirma Sacristán (1995, p.68) “a prática educativa remete frequentemente para o

processo de ensino-aprendizagem e a própria investigação reportar-se sobretudo acção didáctica.”

Considerações Finais

Diante do contexto social investigado, consideramos importante tecer discussões sobre as práticas educativas evidenciadas em periódicos científicos durante a pandemia. Com base neste estudo, a investigação por meio dos dossiês e a posterior análise e interpretação dos artigos publicados, trará uma melhor compreensão de como a pandemia repercutiu na inovação destas práticas e ainda como se constituiu nos sistemas de ensino e na educação básica.

Nesse viés, a pesquisa em desenvolvimento, ainda abrangerá uma análise mais aprofundada dos temas investigados, bem como outros objetivos específicos, como: analisar objetivos, métodos e instrumentos adotados pelos/as pesquisadores/as para investigação de práticas educativas na Educação Básica no primeiro ano da pandemia coronavírus; e caracterização das práticas educativas principais contribuições, de relevância social e científica, desenvolvidas em tempos de pandemia coronavírus na Educação Básica.

Referências

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/pt/revista/revista-da-faeeba/articulo/pratica-educativa-entre-o-essencialismo-e-a-praxis>>. Acesso em: 07 abr. 2021

BRASIL. **Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 05 abril de 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência:

um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OPAS Brasil. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#historico>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio *et al.* **Profissão Professor**, Editora Porto, 1995.

UNESCO. **Impacto da COVID-19 na educação. 2020**. Disponível em: <<http://pt.unesco.org/covid19/educationreponse>>; Acesso em: 12 maio de 2021.

O TRABALHO COLABORATIVO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

João Eduardo Lamim^[1] – UNIVILLE

Marly Kruger de Pesce^[2] – UNIVILLE

Eixo temático 3 - Práticas Educativas

Bolsa PROSUC/CAPES

Resumo

Com a suspensão das atividades educacionais presenciais, devido à pandemia do Novo Coronavírus, os professores precisaram aprender a utilizar as tecnologias digitais para dar prosseguimento às aulas de forma remota. Nesse cenário, esta pesquisa qualitativa objetivou conhecer a prática de docentes do Ensino Médio e o uso das tecnologias digitais. Como recorte da análise parcial das entrevistas feitas com professores entre outubro e dezembro de 2020, evidencia-se a formação rápida aligeirada e com enfoque instrumental, que receberam para o uso das plataformas digitais durante as aulas na pandemia, aliada em grande parte ao trabalho colaborativo e partilhado entre os próprios docentes e com seus alunos. A chamada “cultura digital”, caracterizada por Castells (2000; 2013) e Santaella (2003; 2010), está em permanente construção e incorpora na sua dialética as relações educacionais, dentro da lógica da participação e da interatividade, o que parece ter sido vivenciado pelos professores participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Práticas Docentes. Trabalho Colaborativo.

[1] Mestrando em Educação; bolsista integral PROSUC/CAPES. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Email: joao.lamim@univille.br.

[2] Doutora em Educação; professora do Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). marly.kruger@univille.br.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte parcial da análise da dissertação em andamento que objetiva conhecer a prática com tecnologias digitais de docentes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais no município de Joinville e que são graduados/licenciados entre 2010 e 2020. Para tal, realizou-se entrevistas no período de outubro a dezembro de 2020, momento histórico da suspensão de grande parte das atividades humanas devido à pandemia do Novo Coronavírus, obrigando à remotização das aulas e utilização obrigatória dos recursos digitais. Uma das perguntas das entrevistas, que está neste recorte, alude à formação e experiência com tecnologias: como aconteceu a formação para uso das tecnologias e como tem sido a experiência das aulas remotas?

Para dar suporte à discussão sobre as relações sócio históricas ligadas às tecnologias digitais, usa-se as reflexões sobre sociedade e cultura de Castells (2000; 2013) e Santaella (2003; 2010) e sobre formação docente de Gatti (2013). Na intersecção conceitual entre educação, tecnologias e formação docente, Santella reforça a pertinência desta discussão, já que “dentre as grandes questões que surgem, na conjuntura atual, uma das mais fundamentais é aquela que se reporta ao papel que a educação formal pode continuar a desempenhar no contexto das tecnologias” (SANTAELLA, 2010, p. 17.). A discussão sobre educação e tecnologias se coloca como urgente e pertinente, especialmente no auge da utilização das tecnologias digitais nas aulas em modo remoto atualmente.

Desenvolvimento

Tendo em vista o objetivo da dissertação em construção, em vista de conhecer a prática docente com tecnologias de professores do Ensino Médio, foram realizadas entrevistas para investigação qualitativa, utilizando na atual fase da dissertação a análise dos dados com a análise de conteúdo, caracterizada por Bardin (1977, p. 28)

como um método investigativo para identificar, nas falas dos sujeitos, tendências que permitam ir além dos dados materializados pelos entrevistados. Como as entrevistas foram realizadas durante a pandemia, que obrigou a todas as aulas serem feitas de modo remoto, um dos dados latentes e recorrentes em todas as falas dos entrevistados foram as situações relacionadas com a pandemia.

Quando indagados acerca da formação realizada para o manuseio das tecnologias digitais (aparelhos, plataformas, aplicativos, metodologias) e a experiência das aulas remotas até então, destaca-se a tendência nas narrativas de indicar a rapidez na adaptação, formação voltada mais para a dimensão técnica para lidar com as plataformas disponíveis e encontros formativos acelerados e com cunho instrumental. Quanto à rapidez e adaptação à nova realidade, um dos professores relata que “mais no início foram duas semanas apenas de formação para todos os professores da rede estadual, duas semanas somente de preparação para aprender a lidar com a plataforma. Então foi pouco” (Professor A). Outro professor relata que, tendo obrigatoriamente a formação para lidar com as tecnologias, após a prática e os embates na utilização conseguiu perceber a necessidade de tal foco formativo, relatando que “já devia ter utilizado muito antes[...]; agora foi um choque de realidade: tem que usar! Agora a gente viu o quão legal é porque tem muitas questões para a gente utilizar a tecnologia em sala” (Professor B).

É latente nas narrativas compreender que, diante da obrigatoriedade da utilização das tecnologias e da formação apressada e aligeirada, um dos grandes apoios para as aulas remotas foi a ajuda mútua entre os professores e dos alunos. Um dos professores afirma que “a gente foi se ajudando; um professor foi descobrindo uma coisa [...] e assim a gente foi passando um para o outro e foi se ajudando. Aí onde hoje é possível mexer tranquilamente em quaisquer ferramentas” (Professor C). Ainda que nos espaços formais de contato e aprendizado com as tecnologias digitais não aconteça o incentivo necessário, um professor ressalta que o aprendizado e a troca de experiências acontecem nos espaços não formais e nas situações além dos momentos de formação inicial ou continuada. Ele afirma: “me lembro que nos intervalos buscávamos por si mesmos essa interatividade. Íamos aprendendo com os amigos mesmo” (professor D). Outro professor afirma a interação necessária que deve haver, evidenciando um processo educacional construído através das

demandas dos alunos. Ele afirma que “as vezes os meus alunos chegam com alguma dúvida [...]. Então eu me obrigo a correr atrás e me informar. Às vezes até ouço reclamação das aulas de outros professores que eles falam que é *chata* porque [...] não interagem” (professor E).

Castells (2000) reforça esta ideia da aprendizagem colaborativa “em rede” e em construção na atual expressão cultural caracterizada como “digital”. Ele afirma que à medida na qual “a internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-la de muitas maneiras, nós transformamos a própria internet. Um novo padrão sociotécnico emerge nessa interação” (CASTELLS, 2013, p. 10). Santaella (2010) também recorda que o contato inevitável dos sujeitos atuais (inclusive os educacionais) produz novas significações e demandas de aprendizado. Ela reafirma o “fato de que as mídias e as linguagens que nelas se processam [...] conformam perfis cognitivos que lhes são próprios, perfis diferenciais, inconfundíveis, mas também indissociáveis, responsáveis pela multiplicação crescente de facetas do ser humano na sua aventura rumo a destinos que não podemos prever, apenas pressentir” (SANTAELLA, 2010, p. 18).

A formação docente, para uso das tecnologias, se mostra cada vez mais urgente, a fim de ajudar a fazer da aprendizagem um processo que costure as relações dos sujeitos educacionais e ajude a criar sentidos nos contextos nos quais se inserem. À semelhança afirma Gatti (2013, p. 54), ao dizer que “as práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas”. A prática docente se realiza no contexto e direcionada aos sujeitos específicos, com suas demandas, anseios e contribuições. A inserção das tecnologias nos processos educacionais possibilita inúmeros caminhos de interação, colaboração e trabalho em conjunto, características próprias da conexão das tecnologias e das relações emergentes dos sujeitos atuais, conectados em rede de relações e na semiótica da realidade.

Considerações Finais

A dissertação em questão, que visa conhecer as práticas docentes com tecnologias digitais, está em construção justamente no bojo das aulas remotas devido a pandemia do Novo Coronavírus, o que potencializa os dados e discussões advindas das entrevistas com os professores. Quando questionados sobre a formação para utilização das tecnologias e experiências advindas das aulas remotas, a constante evidenciada foi da construção coletiva de práticas e conhecimentos durante as práticas das aulas remotas. Ainda que tenha havido formação para tal, esta foi repentina, técnica e apressada. É válida a teoria aprendida, especialmente a técnica no lidar com os aparatos tecnológicos e as plataformas de ensino, mas é igualmente válida a experiência partilhada e os conhecimentos tecnológicos construídos entre os professores e deste com os alunos. Evidencia-se, assim, como afirma Santaella (2003, p. 64), que “quaisquer meios de comunicação ou mídias são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio”. Assim, a prática docente com tecnologias não acontece apenas no manuseio com aparatos, na simples facilidade em descobrir os recursos de um aplicativo ou no fato de poder digitar um texto, enviar uma mensagem, dar um *like* em alguma postagem ou algo semelhante. Práticas docentes tecnológicas são materialização de relações estabelecidas numa emergente e potente cultura digital.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTELLS, Manuel. **A mudança está na cabeça das pessoas**. Entrevista à Revista ÉPOCA. 11 out. 2013. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2013/10/bmanuel-castellsb-mudanca-esta-nacabeca-das-pessoas.html>>. Acesso em 23 mai. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura**. v.1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. n. 50, out./dez. Curitiba: Editora UFPR, 2013. p. 51-

67. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740/21529>. Acesso em 24 mai. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**. v. 2, n. 1, p. 17-22. São Paulo: Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, 2010. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/issue/view/223/showToc>. Acesso em: 23 mai. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

A ESCUTA E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ana Cristina Rodrigues Bernardes^[1] – Univille

Jane Mery Richter Voigt^[2] - Univille

Eixo temático – Políticas Públicas e Currículo

Resumo

Este trabalho é integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille e tem como objetivo analisar como a prática da escuta tem sido abordada nas orientações curriculares do Ensino Médio . Por meio de análise documental qualitativa e com base no materialismo histórico-dialético, busca-se compreender como esta prática é abordada nas orientações curriculares do Ensino Médio. É possível que estejamos frente a uma dificuldade de escuta devida a facilitação da fala e hipercomunicação própria dos modos de viver contemporâneos. Observa-se nos estudos realizados que a escola e os currículos têm se distanciado das juventudes ao silenciar as experiências destas e seu caráter que é socialmente construído.

Palavras-chave: Currículo. Juventudes. Escuta. Ensino Médio.

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Psicóloga graduada pela Faculdade Guilherme Guimbala. Universidade da Região de Joinville - Univille. psi.anabernardes@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. jane.mery@univille.br

Introdução

Este trabalho é integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. Tem como objetivo analisar como a prática da escuta tem sido abordada nas orientações curriculares do Ensino Médio. De que forma os documentos curriculares estão inclinados aos aspectos da escuta para as juventudes do ensino médio?

Tratando-se da juventude na contemporaneidade, Dayrell (2007) questiona sobre quem são os jovens que chegam às escolas públicas. É preciso compreendê-los em sua diversidade, pois apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que os diferenciam de gerações anteriores. Diante disso questionamos se os currículos são estruturados e desenvolvidos baseando-se nas concepções dos adultos para com as juventudes ou são estruturados a partir da perspectiva das juventudes?

Devidamente, essas questões suscitam inquietações que perpassam as sociedades modernas, que é a preocupação em preparar estas novas gerações. Disto surgem questionamentos de quais conteúdos devem ser ensinados, como devem ser ensinados e de que forma deve-se planejar os conteúdos, e avaliar o resultado do que deve ser ensinado (APPLE, 2005). Para isso é necessário que a escola e seu currículo contemplem a escuta das juventudes.

Para Arroyo (2014), a ausculta da escola é fundamental para repensá-la, sendo que o cerne da inovação consiste nos sujeitos da prática pedagógica que a compõem, sendo eles docentes, educandos e os jovens. Portanto, é necessário ver o outro, e não somente vê-lo. Não há acolhimento sem escuta. Mas o que é escuta? A crítica que se sustenta neste trabalho é justamente sobre a escuta e sua importância no contexto curricular.

À vista dessas questões, elaborou-se um estudo documental para investigar como este processo da escuta das juventudes emerge nas orientações curriculares do Ensino Médio. Para que fosse possível decantar com agudeza os aspectos dos

conteúdos manifestos neste documento, realizou-se uma análise qualitativa que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, partindo de uma perspectiva sócio-histórica, juntamente com uma revisão bibliográfica necessária para dialogar com os dados recolhidos. No presente texto, são apresentadas algumas reflexões acerca do tema.

A escuta e o currículo do Ensino Médio

Este trabalho utiliza-se de teóricos como Paulo Freire, Christian Dunker, Byung Chul Han, Michael Apple e Juarez Dayrell para pensar a escuta e as orientações curriculares do Ensino Médio. Utiliza-se do materialismo histórico-dialético, pois o método contribui para que o documento possa vir a ter uma consciência historiográfica, uma vez que fazer parte de uma memória coletiva não se restringe a um conjunto do que existiu no passado, mas na escolha deste que opera sob a seleção do pesquisador (LE GOFF, 2003). Soares, Campos e Yonekura (2013, p. 1404) apontam que “o materialismo histórico-dialético é um campo historicamente discutido, pois [...] constitui uma vertente em ciência por que articula todas as dimensões necessárias à construção do conhecimento: a epistemológica, a teórica e a metodológica”.

Quando submergimos em um trabalho de análise documental apropriando-se de uma de uma revisão bibliográfica neste ponto de vista, entendemos que contribuimos para a expansão da maquinaria teórica, e não apenas isto, temos a possibilidade de inferir na prática que é puramente humana, mas atravessada, no contexto curricular, pelas orientações curriculares do tempo presente. A partir desta perspectiva, utiliza-se de uma análise qualitativa fundamentada sobre o viés sócio-histórico, que possibilita analisar e auscultar os dados recolhidos de modo a compreender de que forma a escuta se mostra no campo curricular do Ensino Médio.

A pesquisa em questão paira sobre o registro da importância da escuta no processo de humanização nas práticas curriculares. Pois, ao escutar a voz do outro, a escola não reproduz sentido, ela ouve o sentido. A voz em si é guardiã da presença de espírito, e nela encontramos a transparência do sujeito que “a si mesmo, que

inscreve no seu eu o totalmente outro, o desconhecido, a inquietante estranheza e mal estar” (HAN, 2018, p. 68).

Devemos nos atentar para a ética da escuta nas práticas curriculares, pois “numa sociedade em que a negatividade da repressão e da negação cedem cada vez mais lugar à afirmação, ouvir-se-ão cada vez menos vozes. Em contrapartida crescem os ruídos do idêntico” (HAN, 2018, p. 69). Dunker (2020) defende a ideia de uma escuta lúdica e ativa, porém ressalta que esta é uma condição e ação ética, e não uma mera ferramenta ou técnica que possa sistematicamente ser ensinada. É preciso que tenhamos a necessidade de desenvolver nas escolas um conjunto político de ouvintes, uma comunidade de ouvintes

que se mantém aberto para o outro [...]. Escutar significa coisa completamente diferente de intercambiar informação. Não se produz um intercâmbio. Sem vizinhança, sem escuta, não se configura uma comunidade. A comunidade é um conjunto de ouvintes (HAN, 2018, p. 91).

Paulo Freire (1996) também chama a atenção para a escuta, afinal, se vivemos em democracia, se ela própria em nosso lugar nos suscita, é por ela que devemos aprender a escutar para aprender a falar. Han (2018, p. 86) afirma que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele”, pois é unicamente escutar o que faz com que o outro fale. Escuto já antes de o outro falar, ou escuto para que o outro fale. Ainda que em várias condições o educador necessite falar ao educando, alguém que eticamente escute, não sai dessa posição ainda que fale, jamais falará impositivamente, fala ao outro como sujeito de escuta de sua fala, crítica e não como mero objeto de discurso dotado de certeza de um saber. Um educador que submerge nesse exercício altério que é a escuta, aprende o difícil trabalho de transformar seu discurso na relação com o educando (FREIRE, 1996).

O sujeito que sabe escutar, escuta para além daquilo que supõe ter ouvido, ouve além de seu próprio narcisismo pois aprende a suspender suas certezas, e também sabe controlar a necessidade de dizer sua palavra. No entanto, quem escuta também tem algo a dizer e se alguém encerra sua fala, esgota sua capacidade de falar. Desta forma, não fazendo tábula rasa da escuta, a escola se entrelaça às

premissas das trocas que não estão à mercê de funcionalidades e resultados. Estas estão baseadas em fundamentos humanos muitas vezes esquecidos como estima e solidariedade.

As reformas curriculares decorrentes de mudanças sociais, econômicas e culturais podem indicar uma facilitação da fala, e um dos grandes equívocos dessa facilitação é pensar que o protagonista é quem fala. Basta olharmos para nossa ação discente, e o que pretende todo professor em sua aula, dar voz ao aluno. Certamente nos damos conta de que a faculdade de escutar também deveria compor as práticas curriculares e que isso não se restringe a um manual de como ensinar o ser falante a ouvir por meio de um sistema curricular, mas indicar a emergente necessidade de uma prática curricular pautada na escuta das juventudes.

Neste ponto, podemos claramente estipular que há, por assim dizer, uma cisão entre o eu do professor e o currículo, o que este educador de si, se autoriza levar para sua prática curricular. O que se decanta disto é que a escuta tem estreita relação com a ignorância, e que esta não está relacionada com a ausência de preparo, mas sim um ponto de início onde se pode autorizar-se a surpreender-se e abrir mão do controle (DUNKER, 2020). Para que isso seja possível, no entanto, é importante que o ouvinte, seja ele quem for, esvazie-se, torne-se ninguém. Ocupando este lugar, a escola como instituição aprendente, baseada na escuta, não anexa as juventudes, mas as alberga.

Em suas pesquisas sobre as juventudes, Dayrell (2007) enfatiza que há uma nova condição juvenil no Brasil que se diferencia das gerações precedentes. O jovem que está na escola é banhado por um universo simbólico, resultado da diversidade que lhe atravessa, e tal condição vem sendo constituída por meio de profundas transformações socioculturais. Em nossas análises devemos nos atentar para o lugar social destes jovens, que pode ser um determinante sobre suas experiências e oportunidades. O jovem em si, não é um telespectador dos currículos praticados, "ele é parte integrante da experiência ou da realidade que se quer conhecer. Não há como declarar ou decidir sobre a realidade sem estar dentro dela" (PEREZ, 2016, p. 170).

A escola tem se distanciado das juventudes ao silenciar as experiências destas e seu caráter que é socialmente construído. As políticas e os currículos do Ensino Médio, desde a década de 1990 no Brasil, visam subordinar a formação no Ensino

Médio “às demandas imediatas dos setores produtivos, conferindo-lhe um caráter mais instrumental. A Reforma traz, como uma de suas marcas, a forma antidemocrática como foi implementada, conduzida e aprovada” (ARAÚJO, 2019, p. 116).

Considerações finais

As reflexões desta comunicação trazem aspectos sobre a necessidade da escuta das juventudes nas práticas curriculares do Ensino Médio. Uma escola vindoura é uma escola que desenvolve uma comunidade de ouvintes, pois onde a escuta não é possível se esmorece toda e qualquer possibilidade de vida, promovendo a degradação da voz do outro. A escola deveria funcionar como um ouvido que se mantém aberto para o outro, onde este possa ter a dignidade de aprender a ler sua própria linguagem não toda.

Um mundo sem escuta seria um mundo no qual o poder se exerceria sem resistências. Escuta faz resistência ao mero funcionamento das coisas à mera facilitação das trocas, no interior das quais muitas vezes vamos nos transformando em pessoas-coisas (DUNKER, 2020, p. 126).

Se nossa prática docente é coerente com a ação progressista político pedagógica, se faz necessário que os currículos e as orientações curriculares contemplem a escuta dos jovens, que são indispensáveis nas relações e precisam ser constantemente reinventadas por nós.

Referências

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

ARAÚJO, Ronaldo Marco de Lima. **Ensino Médio brasileiro**: dualidade, diferenciação e desigualdade social. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 1, n.4, out./dez., 2019, p. 107-122.

ARROYO, Miguel G. **Repensar o ensino médio**: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 54-73.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do Outro:** sociedade, percepção e comunicação hoje. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

PEREZ, Daniel Omar. **A identificação, o sujeito e a realidade.** Uma abordagem entre a filosofia kantiana e a psicanálise freudiano-lacanian. Sofia, Vitória, v. 5, n. 1, p. 162-2010, jan./jul. 2016.

SOARES, Cassia Baldini; CAMPOS, Celia Maria Sivalli; YONEKURA, Tatiana. **Marxismo como referencial teórico-metodológico em saúde coletiva:** implicações para a revisão sistemática e síntese de evidências. Rev. Esc. Enferm. São Paulo, v. 47, n. 6, p. 1403-1409, dez. 2013.

QUEM TEM MEDO DE GÊNERO? UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DA IGUALDADE DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Boldo Arruda^[1] – UNIVILLE

Rosânia Campos^[2] – UNIVILLE

Eixo temático – 2. Políticas Públicas e Currículo
Agência Financiadora – PICPG

Resumo

A partir do questionamento sobre qual é a perspectiva ideológica em torno da efetivação (ou não) da promoção da igualdade de gênero nos documentos orientadores da Educação Infantil, o objetivo desta pesquisa é investigar os impactos e desdobramentos político-jurídicos na constituição e efetivação no que tange à igualdade de gênero nas orientações nacionais voltadas à área, tomando por base os documentos LDB, DCNEI, PNE e BNCC. Assim, a metodologia utilizada é a pesquisa documental, de cunho qualitativo, com análise crítica do discurso por epistemologias feministas a partir das lentes do materialismo histórico-dialético. Pela própria natureza da pesquisa e por estar em andamento, não há resultados finalizados, entretanto, já fica evidenciada a forte influência de uma agenda conservadora na conjuntura atual

que ganha força na política brasileira em torno de grandes disputas para utilizar-se dos documentos curriculares destinados à educação a fim de disseminar o seu projeto hegemônico de sociedade.

Palavras-chave: Igualdade de Gênero. Educação Infantil. Políticas Conservadoras. Documentos Curriculares.

[1] Mestranda em Educação. UNIVILLE. bruna.boldo@gmail.com.

[2] Professora do PPGE/UNIVILLE e do curso de psicologia da mesma instituição. rosaniacampos@univille.br.

Introdução

Esta pesquisa está vinculada aos estudos sobre as relações Público Privado - Aliança Conservadora – Questões de Gênero, do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância (GPEI), o qual por sua vez está vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UNIVILLE e tem como objetivo investigar os mais recentes impactos político-jurídicos no campo educacional no que tange à igualdade de gênero.

Ao considerar que no primeiro semestre de 2020, foram julgadas inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal - STF quatro de pelo menos quinze Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF relacionadas a iniciativas legais municipais que proibiam qualquer discussão relacionada à gênero e/ou sexualidade nas escolas surgiu o interesse e a necessidade desta pesquisa. Dessa forma se objetiva analisar o contexto político, jurídico e social em que essas decisões foram proferidas e quais são as orientações para a educação referente a esses temas, a fim de verificar qual é a perspectiva ideológica de igualdade de gênero adotada tanto na fundamentação das decisões como nos documentos mandatários para a Educação. As análises serão ainda orientadas pela reflexão se o enfrentamento pelo Poder Judiciário é suficiente para a garantia dos direitos já pactuados. Em outras palavras, seria essa via de enfrentamento a mais adequada ou estaria fomentando um ativismo judiciário? E ainda, o quanto esse fenômeno promove ou não garantia jurídica e, principalmente, respeita e promove um Estado Democrático de Direitos?

A partir desses questionamentos, foi realizada pesquisa nas bases de dados BDTD, Capes, EBSCO e Google Acadêmico com os descritores “Educação Infantil”; “Políticas educacionais de gênero”; “Base Nacional Comum Curricular”; “Gênero”; “Educação”; “Conservadorismo”; “ideologia de gênero” e “Igualdade de gênero”, variando a ordem e símbolos booleanos AND e OR, tendo sido encontrados 31 trabalhos acadêmicos entre teses, dissertações e artigos científicos que mais reunissem os descritores mencionados.

O critério utilizado para a seleção dos documentos partiu da seguinte estratégia: observação da promoção da igualdade de gênero no Brasil como Política

de Estado e, portanto buscou-se o primeiro marco legal de pactuação de orientação internacional nesse sentido pelo país, chegando à data de 1979, em que o Brasil foi signatário da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, baixada como Decreto em 1984. A partir desta data, foram verificados outros documentos legais no país que buscam a promoção da igualdade de gênero por meio da educação; o segundo critério foi em torno da linha que orienta essa pesquisa, qual seja, políticas públicas. Assim, buscou-se um marco inicial de compromisso com as políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de gênero no país por meio da educação, chegando-se ao ano de 2003 com a instalação da Secretaria de Políticas para Mulheres no governo federal.

Considerando os dois marcos temporais acima citados, buscou-se elencar os documentos elaborados dentro deste contexto que orientam os documentos curriculares para a Educação Infantil, a fim de analisar o quanto contemplam (ou não) a promoção da Igualdade de Gênero e sob qual perspectiva. Após esse processo de seleção foram selecionados, por fim, decisões normativas produzidas recentemente por provocação ao STF, que dispõem sobre a inconstitucionalidade de proibição de discussão de gênero nas escolas, relacionando à previsão Constitucional sobre o tema para fins de análise conclusiva.

Dessa forma, o trabalho foi dividido em quatro sessões, sendo na primeira explorados os conceitos de patriarcado, feminismos e gênero, entendendo os contextos que apontam a necessidade de se promover a igualdade de gênero. Na segunda, foram explorados os conceitos de igualdade de gênero, ideologia de gênero e observados os contextos conservadores na sociedade brasileira. A terceira sessão destina-se à análise dos documentos orientadores da Educação brasileira e como a igualdade de gênero está (ou não) contemplada neles e sob qual perspectiva. Finalmente, na quarta sessão buscamos colocar em discussão os riscos e garantias de efetivação da igualdade de gênero na educação, quase exclusivamente pelo Poder Judiciário, além de discutir uma perspectiva de igualdade de gênero que seja de fato emancipatória para todas as pessoas.

Desenvolvimento

A Constituição da República Federativa do Brasil dispõe que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (art. 5º, inciso I, CRFB), entretanto a efetivação dessa igualdade ainda não é percebida em todos os setores da sociedade brasileira e nem para todas as pessoas, a começar pela lógica binária que o próprio excerto constitucional mencionado sinaliza.

Nesse sentido, considerando que a promoção da igualdade de gênero compõe um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, pacto do qual o Brasil é signatário, buscamos realizar uma análise crítica sob aspectos político-jurídicos, a partir de epistemologias feministas, quais são os desafios para a efetividade desse direito no campo educacional e as perspectivas contempladas, respeitando um Estado Democrático de Direitos.

Os estudos históricos demonstram que a formação do Brasil foi mediada por um processo colonizador de exploração, escravocrata e segundo a lógica da organização social portuguesa que tinha no modelo econômico patriarcal, a sua base. Dessa forma, a sociedade brasileira é constituída a partir de uma perspectiva de organização social hierárquica e desigual, sendo as diferenças justificadas em razão da raça e do gênero e do próprio processo de miscigenação. Importante lembrar, como salienta Prado Junior (1987, p. 287), que o “clã patriarcal, na forma em que se apresenta, é algo de específico da nossa organização. É do regime econômico que ele brota”. Assim, de acordo com Davis (2016) para a manutenção desse sistema econômico e patriarcal, é fundamental a desigualdade entre as pessoas, resultando na definição de grupos em situação de privilégios e outros marginalizados.

Ao compreender as desigualdades sociais como sendo estruturais, históricas e não resultantes de uma inferioridade racial ou de gênero, é possível tencionar a ordem vigente, fato realizado pelos movimentos sociais, entre esses os movimentos feministas. Desse modo, identificamos nos movimentos feministas, a luta por condições de igualdade entre todas as pessoas, buscando romper com a lógica discriminatória por critérios diferenciadores de gênero. Por isso, uma vez que, é dentro desses movimentos que surgem as primeiras conceituações de categorias de

análise como patriarcado, gênero e igualdade de gênero, se deu a escolha da perspectiva de análise desta pesquisa a partir de referencial teórico pautado, como indicado, em epistemologias feministas, sobretudo de autoras que pensam na emancipação por meio de um feminismo anticapitalista, antissexista, antirracista e não universalizante (ARRUZZA et al, 2019).

Importante destacar que, apesar do Brasil estar estruturalmente constituído a partir desse sistema patriarcal, colonizador e capitalista, produzindo e reproduzindo sua lógica, há movimentos históricos contra hegemônicos, que reivindicam seus direitos. Nesse processo de lutas e reivindicações, alguns avanços são observados no país. Em termos legais, o Brasil é signatário de diversos Tratados e Convenções internacionais em prol da igualdade de gênero, assumindo o compromisso de promover tal igualdade enquanto política de Estado, inclusive por meio da educação.

Dentre as convenções é possível destacar desde a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher de 1979, baixada no Brasil como Decreto n. 89.460/1984 e, posteriormente substituído pelo Decreto n. 4.377/2002, o qual dispõe em seu art. 10º que os Estados-Partes devem assegurar condições de igualdade entre homens e mulheres em todos os níveis e formas de ensino, até a Lei n. 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que em seu art. 8º, inciso VIII, prevê a erradicação da violência contra as mulheres por meio da promoção de programas educacionais (entre outras questões) com perspectiva de gênero. Desse modo, examinamos os documentos orientadores para a Educação, especialmente a Educação Infantil, publicados após o compromisso político assumido, a fim de identificar se, de fato, foram envidados esforços para a promoção e efetivação da igualdade de gênero.

Contudo, em primeiros resultados de análise, se percebeu uma grande movimentação de grupos políticos conservadores contrários à igualdade de gênero, entrando nesse campo de disputa na Educação pela defesa do seu projeto de sociedade. O projeto que defendem, todavia, não é pautado em cientificidade vez que adota uma única perspectiva de mundo, de família, de pessoas, e que não permite questionamentos, ou seja, está pautado na sua moral, sem fundamentos éticos o que acaba se traduzindo como moralismo. Fato é que, tais movimentos ganham expressividade considerável no cenário político não apenas brasileiro, mas mundial,

nos últimos anos da década de 2010, principalmente nas sociedades capitalistas ocidentais, provocando a edição de leis contrárias à igualdade de gênero na educação.

Pontuam Sevilla e Seffner (2017, p. 04):

Esses grupos articulam discursos conservadores de diversas ordens vinculados a questões morais e religiosas, defendem uma posição política em relação à função do Estado e da escola, restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são “doutrinadores” e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos.

De acordo com Leite (2019), a conjuntura global da última década apresenta um avanço dos movimentos conservadores em ataque à diversidade, ao multiculturalismo e em defesa de um ideal de família heterocisnormativa pautada na hierarquização de relações de poder já mencionadas e que impactam diretamente na restrição dos direitos humanos, sociais e garantias fundamentais.

Ante o exposto, movimentos feministas e LGBTQIA+ seguem no enfrentamento a este projeto societário conservador que se quer imprimir, em busca de uma sociedade plural, que contemple as diversidades e toda forma de ser e existir para além de um único padrão hegemônico, o que culminou na confrontação do tema via Poder Judiciário em sua instância máxima, o Supremo Tribunal Federal - STF, o qual decide as primeiras demandas que chegam a sua apreciação, pela inconstitucionalidade das leis que sejam proibitivas da discussão de gênero, posicionando-se em conformidade com a Política de Estado outrora adotada (ADPF 457, 460, 526 e 467).

Finalmente, considerando que a pesquisa a qual fazemos referência ainda está em andamento, alguns questionamentos restam pendentes de análise, como verificar se esse enfrentamento via Poder Judiciário confere de fato uma garantia jurídica ou se pode ser temeroso a depender de sua configuração política. Entretanto, já se percebe ao menos uma divergência entre na tripartição de poderes, onde o cenário mais recente revela vitórias da perspectiva mais conservadora por meio do Poder Legislativo, enquanto no Poder Judiciário há vitórias mais expressivas pela

diversidade, restando o Poder Executivo mais tendencioso a uma ou outra perspectiva a depender do governo vigente.

Considerações Finais

A par de tudo já mencionado, percebe-se no andamento da pesquisa que tais disputas pela dominação ideológica dos espaços públicos de poder, como é o caso das escolas, indica que a proibição de terminologias como gênero e orientação sexual de documentos orientadores para a Educação, sinalizam um cenário muito mais complexo do que a simples retirada de uma pauta de discussão, mas traduz essa disputa estratégica sobre o projeto político societário que se quer imprimir, atuando também no processo de subjetivação das crianças, colocando novamente em xeque a própria função da escola.

Referências

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 128p.

BRASIL. **Decreto n. 4.377**, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sex., Salud Soc.**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, mai./ago. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872019000200119>.

ONU. **Glossário ODS**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Glossario-ODS-5.pdf>>. Acesso em> 15 jun. 2020.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 20. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SEVILLA, Gabriela. SEFFNER, Fernando. **A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola**. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11. Florianópolis, 2017.

PLANO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE DE CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS

Giselly Cristini Mondardo Brandalise^[1] – FURB

Marcia Regina Selpa Heinzle^[2] – FURB

Eixo temático – Políticas Públicas e currículo
Agência Financiadora – CAPES

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções e estratégias institucionais de internacionalização da UFSC. É um recorte de uma tese de doutorado em desenvolvimento, com o apoio da CAPES, cuja intenção mais ampla é elucidar princípios e indicadores para a construção de uma política de internacionalização para a formação inicial de professores. Parte dos estudos da internacionalização da educação superior na perspectiva da contemporaneidade, como uma opção formativa e não vinculada apenas à abordagem de mobilidade. O referencial teórico apresentado discorre sobre as influências do neoliberalismo e de países dominantes no desenvolvimento de políticas de internacionalização. A metodologia aplicada foi a análise documental do plano institucional de internacionalização da IES. Os resultados parciais indicam que as concepções e estratégias de internacionalização expressas no documento são consonantes às vertentes formativas, mas se faz presente a busca por atender os pressupostos do sistema neoliberal.

Palavras-chave: Internacionalização; Internacionalização da Educação Superior; Políticas de Internacionalização;

[1] Doutoranda e Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia. Universidade Regional de Blumenau. gmondardo@gmail.com.

[2] Doutora e Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia. Universidade Regional de Blumenau. selpamarcia@gmail.com.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções e estratégias institucionais de internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. É o recorte de uma tese de doutorado em desenvolvimento, com o apoio da CAPES, cuja intenção mais ampla é elucidar princípios e indicadores para a construção de uma política de internacionalização para a formação inicial de professores.

Embora o campo da internacionalização da educação superior tenha adquirido espaço de debate por meio dos movimentos da globalização e do neoliberalismo que ocorreram especialmente a partir dos anos 90, nos últimos anos, outras abordagens tem ganhado força nas discussões da área.

É o caso do debate estabelecido por alguns autores que vislumbram possibilidades formativas por meio da internacionalização. É possível destacar, por exemplo, a concepção de Brandenburg et al (2019, s.p.), de Internacionalização do Ensino Superior para a Sociedade que “visa explicitamente beneficiar a comunidade em geral, em casa ou no exterior, por meio da educação, pesquisa, serviço e engajamento internacional ou intercultural”.

Diversos autores reconhecem a necessidade de que a universidade parta de si mesma para definir sua política de internacionalização (KNIGHT, 200). A fim de delimitar um campo de pesquisa, foram investigados Planos Institucionais de Internacionalização brasileiros na busca por elementos que apresentassem a concepção de internacionalização idealizada pelos autores acima citados. A partir dessa sondagem, evidenciou-se que a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC correspondia ao perfil, e além disso, não possuía um plano restrito apenas à pós-graduação, o que é muito comum na conjuntura das universidades brasileiras.

Assim, na sequência, este texto apresenta as reflexões que compõem o estudo do objeto, ou seja, pressupostos teóricos sobre políticas de internacionalização. O próximo sub item se refere a explanação metodológica da pesquisa, que se caracteriza como uma análise documental do referido plano. Posteriormente, as análises são apresentadas precedendo as considerações finais.

Políticas de internacionalização da educação superior: algumas influências

A promoção de políticas, planos e programas de internacionalização para a educação superior é um dos principais movimentos que reverberam no ambiente das Instituições de Ensino Superior - IES para responder mais assertivamente às recentes sistemáticas de uma sociedade que vivencia a globalização de maneira crescente e intensa, diariamente.

Sob a avaliação de Knight (2004), todas as políticas de educação são inevitavelmente atingidas por dimensões internacionais em inúmeras, diversas e controversas áreas[3]. Embora haja uma vinculação histórica com as políticas de mobilidade e uma apropriação da internacionalização a serviço de um mercado orientado para a geração de lucros, Helms e Rumbley (2016) dissertam que há razões para internacionalizar que podem também ser de ordem acadêmica, política, social, cultural, entre outras.

As políticas externas operam a partir de importantes pormenores, como a necessidade de articulação com os sistemas nacionais de educação que impactam duplamente na reformulação das políticas públicas nacionais, e, nas formas com as quais as instituições educativas se posicionam e organizam seus processos nos eixos funcionais da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão (MOROSINI; SANTOS, 2019).

Segundo Knight (2004), nacionalmente as políticas de internacionalização adquirem maior complexidade, e, portanto, precisam de extrema atenção no nível nacional/setorial, pois são observadas influências internacionais que se vinculam à políticas orientadoras, financiamentos, programas e regulações.

[3] A autora cita: relações internacionais; de assistência ao desenvolvimento; comércio; imigração; emprego; ciência e tecnologia; cultura e patrimônio; educação; desenvolvimento social; indústria; considerando também a existência de outras áreas.

Para Morosini e Santos (2019), as intencionalidades das orientações à nível global precisam ser analisadas criticamente, especialmente em países emergentes como o Brasil, que anseiam por atender os ideários neoliberais e conquistar posições mais favoráveis, ao mesmo tempo que estão sujeitos aos processos de mercantilização do conhecimento que influenciam diretamente países a serviço do capital mundial, e, em escala mais ampla, atingem concepções e políticas públicas de educação.

Além disso, de acordo com Cracium (2018), para além de uma retórica política, os planos expressam também um compromisso político estabelecido com a internacionalização. Por consequência, as decisões postuladas irão atuar como produtoras de sistemáticas mais amplas, ou, em outras palavras, irão corroborar também como cultura de apoio à internacionalização. É dessa forma que os países, com o passar do tempo, podem inserir em suas políticas determinados elementos que implicitamente influenciam os governos a incorporarem constituintes de internacionalização que não representam seus contextos, mas sim, os das conjunturas dominantes.

Procedimentos metodológicos

Conforme já mencionado na introdução, este resumo apresenta os resultados parciais de uma análise documental do Plano de Internacionalização Institucional da UFSC a partir dos pressupostos metodológicos estabelecidos na literatura de Cellard (2012), junto aos preceitos teóricos da internacionalização da educação superior na perspectiva formativa.

Cellard (2012) considera que seis elementos devem ser relativados no processo da análise documental: 1) a análise do contexto, a fim de compreender o contexto social global de desenvolvimento do documento; 2) os autores, no sentido de elucidá-los para entender as tomadas de decisões; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto, que retrata a validade deste documento; 4) a natureza do texto, ou seja, qual é o intuito de sua produção; 5) conceitos-chave e a lógica interna do texto, para apreender os sentidos das palavras presentes no documento.

A partir de um processo de desmontagem das informações do documento, foram estabelecidos e articulados eixos de análise. Neste movimento, procurou-se: a) entender a organização estrutural do documento; b) estabelecer compreensões sobre os contextos, os conceitos e a legitimidade das informações apresentadas; e c) compreender as intenções em relação às estratégias institucionais, constituindo, então, um roteiro para o processo de análise[4] (Quadro 1).

Quadro 1: eixos e elementos da análise documental

EIXOS DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Caracterização do documento	Lógica interna do texto
Compreensões contextuais e conceituais	Análise do contexto Conceitos-chave Autenticidade e confiabilidade do texto
Objetivos e responsabilidades compartilhadas	Natureza do texto

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

[4] Na tese, as análises são apresentadas em um número maior de eixos. Optou-se por reduzi-los neste momento considerando os limites do trabalho apresentado.

Caracterização do documento: organização estrutural

O Plano de Internacionalização da UFSC foi publicado no mês de abril de 2018. Conforme consta após o sumário, na terceira página do documento, estiveram envolvidos neste processo figuras responsáveis pelos órgãos representativos da universidade, desde a Reitoria e Pró-Reitorias às Secretarias. A Secretaria de Relações Internacionais – SINTER, é mencionada desde a capa, bem como por núcleos de trabalho com a identificação dos colaboradores.

O documento, que possui um total vinte e seis páginas, está ordenado em dez itens, contendo também, alguns subitens. Em resumo, está organizado de modo que, primeiramente, realizou-se a contextualização da atuação da universidade nos níveis local, nacional e global frente à necessidade do desenvolvimento da política de internacionalização institucional, delimitando e esclarecendo as posições tomadas pela instituição no que se refere ao tema e ao conceito de internacionalização.

Na sequência, o documento se volta mais para a demarcação dos objetivos e a proposição de políticas internas e estratégias, seguido das competências a serem desenvolvidas pelas pró-reitoras e demais secretarias para a concretização de seu planejamento. Para finalizar, há breves recomendações e comentários conclusivos, encerrado pelas as referências teóricas e informativas utilizadas na construção da política.

Compreensões contextuais e conceituais

Conforme já mencionado no item anterior, de forma breve, o contexto da proposta exposto pelo documento é delineado em função dos movimentos de internacionalização que se observaram em alguns setores da sociedade, o que marca o posicionamento da universidade frente ao pressupostos estabelecidos em termos conceituais.

Para esclarecer o que a instituição compreende com relação ao cenário da internacionalização da educação superior, o plano toma como referência os escritos de Altbach, Reisberg e Rumbley (2010) considerada como uma resposta aos ideários

da globalização que se desenvolve por meio de políticas e programas das IES, necessária para angariar níveis mais elevados de excelência. Também, para oferecer formação à comunidade acadêmica para a atuação, produção de conhecimento e inovação no mundo globalizado.

No contexto local, o plano de internacionalização da UFSC estabeleceu relações com o PDI 2015-2019 (UFSC, 2015) que já postulava, em sua meta 13, a necessidade de aprofundar os processos de internacionalização a partir do fortalecimento com as cooperações internacionais, o fomento da participação da comunidade acadêmica em eventos e publicações externas, bem como o desenvolvimento de programas de mobilidade, dupla diplomação e cotutela.

Além disso, o documento apresenta também o chamado Ciclo de Internacionalização, de Jane Knight (1993), que sugere uma sistemática para desenvolver a internacionalização na qual o “ponto de partida no sequenciamento das políticas, diretrizes e ações estratégicas a serem tomadas durante todo o processo.” (UFSC, 2018, p. 10).

O desenho publicado no documento é apresentado na Figura 1.

Figura 1: Ciclo de internacionalização da UFSC.



Fonte: Plano institucional de internacionalização da UFSC, 2018.

O ciclo está fundamentado no conceito de internacionalização do ensino superior de Knight (1993), como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega de educação pós secundária” (UFSC, 2018, p. 8),

A partir da leitura dos itens do ciclo de internacionalização, ficou evidente que a proposta presente no referido plano estabelece relações importantes com a missão da instituição, orientada para a produção e socialização de saberes de maneira crítica, reflexiva e solidária nacional e internacionalmente, de maneira justa e solidária (UFSC, 2018).

Compreende-se que a universidade, enquanto produtora da política, demonstra articulação do contexto de maneira autêntica e confiável, visto que reflete constantemente sobre a necessidade de partir de seus princípios e práticas internas, uma orientação frequente dos estudiosos da área da internacionalização, mas, sem ao mesmo tempo tirar de referência e atenção aquilo que ocorre em outros cenários.

Observa-se também uma acentuada aproximação à visão da instituição de “ser uma universidade de excelência e inclusiva”, o que é recorrente incitado pela IES como a busca por integrar ao “círculo de excelência acadêmico mundial” (UFSC, 2018, p.9), demonstrando interrelações com as preocupações de cunho neoliberal que se apresentam nos princípios da própria universidade.

Objetivos e responsabilidades compartilhadas

O objetivo geral delimitado pelo Plano institucional de internacionalização da UFSC foi consolidar, entre os anos de 2018-2022, o processo de internacionalização no contexto de uma universidade de excelência e inclusiva; estruturar o desenvolvimento sustentável da instituição como uma universidade de classe mundial, alavancando a conscientização internacional e intercultural da comunidade acadêmica; fortalecer o desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento e

promovendo alianças de cooperação internacional orientadas pela solidariedade (UFSC, 2018).

Desdobra-se em dezenove objetivos específicos que apresentam as estratégias para alcançá-los, e, para avançarem nos preceitos que foram delimitados no PDI 2015-2019 da instituição. Foram estabelecidas também nove políticas institucionais e seis ações estratégicas para o desenvolvimento dos objetivos, bem como institui-se, também, a responsabilidade das instâncias administrativas necessárias para a concretização da política.

De modo geral, observa-se que as intenções contemplam diversos sentidos da internacionalização, ora vinculadas às perspectivas formativas, ora vinculadas ao mercado liberal por meio de elementos que atendam toda a comunidade acadêmica, em diferentes contextos e abrangências conceituais. Observou-se também aspectos ligeiramente associados ao desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicação para favorecer as relações com a comunidade estrangeira.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo, um recorte de uma tese de doutorado em andamento, foi analisar as concepções e estratégias institucionais de internacionalização da UFSC, levando em consideração as orientações metodológicas de Cellard (2012) e dos estudiosos que discutem a internacionalização da educação superior a partir de um viés formativo.

As concepções e estratégias de internacionalização expressas no documento são consonantes às vertentes formativas da temática, uma vez que se percebe o esforço em articular os procedimentos operacionais aos conceitos e em relação ao contexto da UFSC no decorrer de toda a política.

Foi possível observar também que se faz presente a busca por atender os pressupostos do sistema neoliberal em relação ao mercado de trabalho, pois,

assumem a necessidade de ser uma universidade reconhecida pelos seus processos de excelência, ou, como declarado no referido plano, buscar o status de universidade de classe mundial.

Trata-se de uma discussão de extrema importância, pois, é de interesse da educação superior formar cidadãos com habilidades e competências técnicas e profissionais, mas, por outro lado, diversos autores refletem sobre a falta de elementos científicos e críticos que as perspectivas neoliberais incutem nas políticas educativas, e conseqüentemente, nos processos formativos.

Essa indagação permanece orientando as reflexões desta tese e possivelmente permeará toda a trajetória, não apenas da pesquisa em questão, como também as de outros pesquisadores que se dedicam ao estudo desta temática.

Referências

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in global higher education: Tracking an academic revolution**. Paris: UNESCO, 2010.

BRANDENBURG, Uwe.; DE WIT, Hans.; JONES, Elspeth.; LEASK, Betty. **Defining Internationalisation in HE for Society**. University World News. Jun. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CRACIUM, Daniela. National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) **European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies**. Springer, Cham, 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_7.

HELMS, Robin Matross; RUMBLEY, Laura E. National Policies for Internationalization—Do They Work?. **International Higher Education**, n. 85, p. 10-12, 14 Mar. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313408487_National_Policies_for_Internationalization-Do_They_Work. Acesso em: 11 abr. 2021.

KNIGHT, Jane. **Internationalization: management issues and strategies.** International education. CBIE, 1993.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education.** Vol 8, Issue 1, 2004. Disponível em: <http://www.theglobalclass.org/uploads/2/1/5/0/21504478/rationale.pdf> . Acesso em: 11 abr. 2021.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019.** Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano institucional de internacionalização.** Florianópolis, 2018a. 26p. Disponível em: <https://novaprog.paginas.ufsc.br/files/2019/02/PROPOSTA-DE-PLANO-INSTITUCIONAL-DE-INTERNACIONALIZAC%CC%A7A%CC%83O-Final-Aprovada.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PANDEMIA, FRACASSO ESCOLAR E EDUCAÇÃO

– algumas reflexões

Andrielle S. Petersen^[1] – FURB

Stela M. Meneghel^[2] – FURB

Eixo temático – Políticas Públicas e Currículo

RESUMO

O Brasil tem uma vasta literatura que, desde a década de 1970, debate o fenômeno da chamada “cultura do fracasso escolar” (PATTO, 1997). Após um tempo relativamente ‘esquecido’, ele foi recuperado após o início da pandemia provocada pela covid-19, deflagrada no início de 2020, quando famílias, educadores, gestores, especialistas e a sociedade em geral questionaram e debateram a validade da aprendizagem neste período e, também, a questão do fracasso. Esse texto, elaborado com apoio em revisão bibliográfica e análise de conteúdo (Bardin, 1979) de fragmentos de discursos recentes, publicados na mídia, buscar compreender os enunciados à luz das principais teorias sobre fracasso escolar. Identifica que diversas delas se fazem presentes, em visão fragmentada e reduzida do problema.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Educação na Pandemia. Escola Pública e pandemia. Educação e Covid-19.

[1] Licenciada em Pedagogia – ULBRA, Mestranda em Educação - FURB. apetersen@furb.br.

[2] Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos - UNICAMP. Docente do PPGE/FURB. smeneghel@furb.br

INTRODUÇÃO

O tema fracasso escolar na educação básica é conhecido de longa data de pesquisadores brasileiros, dada a profícua produção de textos na área. Entre as décadas de 1970 e 1990, diferentes vertentes teóricas analisaram e buscaram compreender o fenômeno, que atingia milhares de crianças e jovens de todo país, identificando suas causas. Charlot (2000), no entanto, afirma que não existe o objeto de pesquisa fracasso escolar, mas diferentes fenômenos sob essa denominação - repetência, evasão, distúrbios de aprendizagem etc. Compreendemos que o autor aponta o fracasso como decorrente de uma gama de elementos, inclusive formação docente e diversidade social, que não podem ser analisados isoladamente, mas como parte de um emaranhado de fatores que compõem o ambiente de formação e aprendizagem dos estudantes.

Após algum tempo relativamente distante dos holofotes dos pesquisadores, a deflagração da epidemia de covid-19, no início de 2020, fez com que o tema do fracasso voltasse à tona. O fechamento das escolas, a realização de aulas remotas e/ou a distância, a demanda de apoio das famílias ao trabalho dos educadores, fez com que pais, gestores, especialistas e a sociedade em geral questionassem tanto a validade das atividades de ensino ofertadas (em especial pelas escolas públicas) quanto a aprendizagem dos estudantes. O debate fez evidente que a maior parte das escolas e docentes do país estavam absolutamente distantes dos recursos tecnológicos e metodologias de ensino-aprendizagem, que repentinamente passaram a ser utilizados pelas instituições de ensino. Do lado das famílias, mostrou que a maioria delas não apenas carecia de infraestrutura para crianças e jovens seguirem as aulas - espaços adequados ao estudo, equipamentos (computadores, celulares) de suporte - como não tinha preparo e condições de acompanhar/apoiar à aprendizagem.

Esse texto se propõe analisar o debate sobre fracasso escolar feito nas mídias sociais neste momento de pandemia, à luz das principais teorias que vigoraram sobre o tema no Brasil. Realizado por meio da análise de conteúdo de fragmentos de discursos publicados na mídia conforme metodologia de Bardin (1979), utiliza trechos de enunciados de diversos atores sociais, a fim de objetivar o significado das mesmas.

Ao mesmo tempo, faz reflexão sobre a complexidade da situação atual, em que todos os fatores já utilizados para justificar o fracasso emergiram do passado.

DESENVOLVIMENTO

O contexto de pandemia provocou, em instituições educacionais de diferentes níveis e do mundo inteiro, a realização de aulas no formato Ensino Remoto Emergencial (ERE). Adotado de forma temporária, com distância geográfica entre professores e alunos...

(...) é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, s.p).

A necessidade de rápida adaptação gerou problemas de planejamento dos docentes, para além das dificuldades de adaptação tecnológica e novas condições de trabalho, pois terminou por mostrar e agravar algo sempre presente, embora muitas vezes 'submerso' – e ignorado - no cotidiano das escolas: a desigualdade social da população brasileira. Pois, no cenário pandêmico, a recomendação de ficar em casa adquiriu distintos significados, conforme a condição familiar.

Em um país com uma enorme desigualdade social, como o Brasil, é necessário especificar que (...) para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional. (...) Portanto, as hashtags #fiqueemcasa e #aescolacontinua têm significados absolutamente diferentes para uma ou outra realidade, uma ou outra classe social (PRETTO et ali, 2020, p. 2-3).

A explicitação destas diferenças fez emergir uma das primeiras teorias sobre fracasso escolar, vinculada a fatores socioeconômicos. Nesta perspectiva, filhos de família de renda média/alta mostram maior capacidade intelectual para frequentar e permanecer no ambiente escolar, razão pela qual crianças de famílias baixa renda tem maiores índices de repetência e evasão escolar (GOUVEIA, 1971). **A teoria da**

desigualdade econômica, que focaliza as condições desiguais de acesso e permanência na escola, seria - na visão de diversos atores sociais – o elemento determinante do desempenho de estudantes baixa renda ser, sempre, fadado a ser pior.

Entre a população cuja renda familiar é inferior a 1 salário mínimo, **78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular, não conseguindo concluir e enviar tarefas por falta de manuseio de softwares, memória insuficiente**, ou por ter que esperar o familiar que possui o aparelho chegar em casa para concluir suas tarefas. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) Domicílios, 2019, (TENENTE, 2020, s.p).

Esta problemática atinge não apenas o Brasil, mas países de todo o mundo, conforme índices do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). De acordo com o relatório "A acessibilidade do aprendizado remoto", três a cada dez crianças em idade escolar no Brasil estão sem acesso ao ensino remoto durante a pandemia.

(...) quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente). A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020". As repercussões poderão ser sentidas nas economias e sociedades nas próximas décadas. (GLOBO, 2020, s.p).

Outra forma de compreender o fracasso, aliada à questão socioeconômica, é a **teoria da carência cultural**, resultante da privação de meios de acesso à cultura por parte das famílias de estudantes em precárias condições de subsistência. Essa vertente mostrava que o barateamento do ensino terminava por realizar a profecia de que “os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar” (PATTO, 1997, p. 47). Ela incentivou, na década de 1960, o aprofundamento de estudos sobre a “má qualidade da escola”, especialmente a pública, indicando sua inépcia para melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes.

Os alunos chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse; chegam à escola reprováveis, sem capacidade de enfrentar o ritmo “normal” de aprendizagem. Assim, podemos dizer que falta um jogo de cintura dos professores e da escola para que tornem as aulas cabíveis na realidade e cultura de cada ambiente, podendo auxiliar esse educando no processo de inserção no mundo escolar de modo satisfatório. (ARROYO, 2000, p. 18).

Esta teoria, em parte, levava à atribuição do fracasso escolar à **atuação dos professores**. Na década de 1980, diante do contexto de carência cultural e econômica dos estudantes, a formação docente era apontada como insuficiente (do ponto de vista técnico e social) para dar suporte às necessidades estudantis. (Gouveia, 1971). No atual contexto da pandemia, também são encontradas diversas manifestações no mesmo sentido, indicando o despreparo e incapacidade docente no propor atividades e atender demandas dos alunos no ensino remoto. Não raro, elas desconsideram o enorme esforço dispendido por eles no cumprimento de sua função.

(...) é uma aula gravada – eu coloco no YouTube, mando o link pela plataforma, eles assistem e enviam as dúvidas. Tivemos que aprender a filmar vídeo-aula. E os alunos tiveram que aprender a ouvir os professores, porque não é o Felipe Neto, com todo aquele jeito de falar, que os alunos estão acostumados. É uma matéria que eles precisam entender para fazer exercício. (OLIVEIRA, 2020, s.p)

Distanciando o debate da escola e dos métodos de ensino-aprendizagem, uma das teorias sobre o fracasso apontava para o ‘comportamento’ dos estudantes. Desde o início do séc. XX, houve muitos avanços na construção de diagnósticos relacionados a **transtornos observados na escola**; eles visam identificar e solucionar problemas de inadequação e inquietação (principais diagnósticos) de ‘alunos-problema’, não raro levando à medicalização.

Este processo ocorre na educação quando, frente às altas taxas de fracasso escolar, tenta-se localizá-lo na própria criança, explicando-o através de doenças. Isentam-se, assim, de responsabilidade a instituição escolar e o sistema social. A medicalização é uma resposta que atende a uma demanda da própria sociedade e é exatamente por isso e por seu caráter simplificador que se difunde tão rapidamente. (COLLARES; MOYSÉS, 1985 p.10-11).

Associada a questões comportamentais de estudantes encontramos, ainda, a teoria que vincula o fracasso ao **ambiente familiar**. Ela responsabiliza a família pelo insucesso, à medida que diversas pesquisas evidenciaram a relação direta entre bem-estar emocional e aprendizagem de estudantes.

A influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. O contato com a família pode trazer informações sobre fatores que interferem na aprendizagem e apontar os caminhos mais adequados para ajudar a criança. (SCOZ, 1994, p. 71)

No contexto da pandemia, vários estudos têm apontado que a saúde mental dos alunos está comprometida, gerando queda no interesse pela escola, rendimento e aprendizagem.

A necessidade de isolamento social criou um cenário propício para situações de estresse e ansiedade, o que compromete tanto a saúde mental dos educadores quanto a dos estudantes que sofrem com a pressão escolar na pandemia. (...) Todo esse processo gera um sofrimento psíquico e contribui para o desenvolvimento de sintomas que colocam em xeque a estabilidade emocional do estudante. Os mais evidentes são irritabilidade, apatia, insônia, mau humor, desinteresse pela escola e problemas de concentração. (MÔNICA, 2020, s.p)

Mas os docentes não ficam atrás. Um professor de qualidade, para Nóvoa (1992), não somente acumula habilidades didático-pedagógicas, técnicas ou conhecimento; ele faz uma auto-reflexão crítica sobre sua prática: ela é eficaz e atende às especificidades dos diferentes grupos de alunos? No atual contexto os docentes, tanto quanto os pais, estão desgastados e revelam preocupação quanto à aprendizagem e necessidade de 'recuperar' conteúdos.

Acordo e durmo trabalhando. A escola pediu para estipularmos um horário, mas os pais nunca estão disponíveis durante o dia, porque também têm seus empregos. Uma mãe sempre chega às 23h e me manda mensagem com dúvida. Vou deixar de responder? (TENENTE, 2020, s.p)

Diante do exposto, temos que se a pandemia tem favorecido o fracasso, também atentou para uma grande teia de elementos, imbricados entre si, vinculados ao (in)sucesso escolar.

(...) acesso a computadores e de conexão com internet, falta de espaço apropriado para o estudo em casa, relação família-escola: dificuldade de professores entrarem em contato com os pais dos alunos, baixa escolaridade dos familiares e esgotamento emocional dos docentes, que ficam disponíveis 24h para tentar auxiliar, problemas sociais como falta de merenda, evasão

escolar e maior exposição à violência (sexual, física ou psicológica), no conteúdo os professores que não estavam preparados para ministrar aulas online e a dificuldade em adaptar conteúdo. (TENENTE, 2020, s.p)

Cabe observar, porém, quanto a *análise isolada* sobre fatores que contribuem para o fracasso, não está construindo um discurso que, legitimado social e cientificamente por dados de realidade, termina por ocultar as *falhas de um modelo de educação* que não oferece lugar para a diferença e singularidade, assim como se pretende democrático quando, na realidade, apenas escamoteia desigualdades. O fracasso escolar segue sendo na pandemia, tanto quanto antes, sintoma de uma escola e sociedade excludentes, que segue produzindo efeitos e exige novas formas de interpretação e enfrentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia que provocou fechamento de escolas e significativos prejuízos para estudantes, famílias, professores e sociedade, também chamou a atenção para o conjunto de elementos que, interrelacionados, contribuem para o fracasso escolar – como ensina Chalot (2000). Responsabilizar um ou outro, isoladamente, não apenas tira o foco do problema como impede sua solução.

A busca de respostas para efetiva aprendizagem de crianças/jovens, passa por criar e manter políticas e escolas públicas amplamente apoiadas em tecnologias e professores bem formados, atentas às necessidades coletivas e amparadas na compreensão das diferenças individuais e singularidades dos grupos sociais. Tal demanda investimentos públicos que façam das escolas espaços: acessíveis a todos, formadores de sujeitos que apreendam os saberes acumulados pela sociedade, ambiente de acolhimento, criação, respeito às diferenças, potencialização de habilidades individuais e formação para a democracia e equidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A.E Moll, J. (org) Para além do Fracasso Escolar. Campinas, Ed. Papirus, 2000, 3ª edição, p. 11-26.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em 24/05/2021.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. (1985). **Educação ou saúde? Educação x Saúde? Educação e Saúde**. *Cadernos Cedes*, 15, p.7-16.

GOUVEIA, A. J., **A pesquisa educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 1, p. 1-48, 1971.

GLOBO, **Jornal G1**: Um terço das crianças não têm acesso a aulas remotas na pandemia, afirma Unicef, 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/27/um-terco-das-criancas-nao-tem-acesso-a-aulas-remotas-na-pandemia-afirma-unicef.ghtml>> Acesso em: 24/05/2021

NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: D.Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Elida; Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa, **Jornal O Globo**, G1, 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml> Acesso em 24/05/2021.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990 e 1999.

PRETTO, N. De L.; BONILLA, M. H. S.; SENA; I. P. F. de S. (Orgs). ***Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19***. Salvador: Edição do autor, 2020.

MÔNICA, **Santa**: Como a pressão escolar afeta a saúde mental dos alunos? 2020. Disponível em: <<https://hospitalsantamonica.com.br/como-a-pressao-escolar-afeta-a-saude-mental-dos-alunos/>> Acesso em: 25/05/2021.

SCOZ, Beatriz, **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 6Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TENENTE, Luiza. **Sem internet, merenda e lugar para estudar**: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. Jornal o Globo - G1, 2020. Disponível em:<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>> Acesso em: 24/05/2021

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: orientações do Conselho Estadual de Educação da Bahia no processo de implementação da BNCC

Radimara Bomfim Ramos da Silva^[1] – FURB

Cássia Ferri^[2] – FURB

Eixo temático – POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

Resumo

Este trabalho objetivou analisar as orientações do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) para o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Tecnológica no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Fundamentou-se os estudos na abordagem do ciclo de políticas e redes de governança elucidados por Ball e colaboradores (2012) e definiu-se como objetivos específicos: (a) identificar as orientações do CEE-BA em relação ao Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Tecnológica; (b) traçar o perfil dos conselheiros da Comissão Especial para Implementação da BNCC na Bahia, e (c) apresentar a configuração da rede de governança no âmbito da política curricular baiana. Utilizamos a técnica da análise etnográfica de redes de governança para investigar os documentos que orientam a implementação da BNCC no Estado da Bahia exarados pelo CEE-BA. As análises evidenciam forte presença e influência de entidades não governamentais nas definições curriculares propostas.

Palavras-chave: Educação Profissional. Contexto de Produção do Texto. Base Nacional Comum Curricular. Rede de Governança.

[1] Licenciada em Ciências Biológicas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Regional de Blumenau – FURB no convênio de Mestrado Interinstitucional (Minter) com a Faculdade Santo Agostinho - Bahia. rbrsilva@furb.br.

[2] Doutora em Educação (PUC-SP). Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Regional de Blumenau – FURB e do curso de Pedagogia da mesma instituição. cferri@furb.br.

Introdução

Diante do capitalismo contemporâneo e dos discursos para melhoria da educação brasileira voltada as *performances nacionais e internacionais* priorizando avanços econômicos de um país em desenvolvimento e que possa se tornar competitivo internacionalmente, surge a necessidade de atenção aos dispositivos regulatórios que são criados para atendimento a essa narrativa hegemônica, como por exemplo, a atual “Reforma do Ensino Médio” - a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Esse movimento ocorre sob a lógica neoliberal de agenciamentos, da “nova filantropia[3]” (BALL, 2012) – capitalismo social e das parcerias público privadas para oferecer ao Estado soluções (leia-se: soluções mercadológicas) e transferência de políticas para melhoria do ensino no país. Nesse sentido, evidenciamos a importância dos agentes políticos e das agências transnacionais na arena de discursos para fomento de políticas públicas. É preciso pontuar que políticas são compreendidas como mecanismos pautado no desenvolvimento e utilizados no planejamento de soluções para problemas sociais coletivos à curto, médio e longo prazo, sendo efetivadas por meio da descentralização de recursos e distribuição de poderes.

Uma forma de compreendermos esses movimentos é por meio da *Análise Etnográfica de Redes de Governança*[4] proposta pelo sociólogo Stephen Ball (2012) que consiste na análise exaustiva e de rastreamento dos principais agentes e agências envolvidas no processo de mobilidades de políticas públicas, nos discursos que influenciam, “convencem” e deliberam os dispositivos legais para regulações propostas.

[3]O termo “nova filantropia” é utilizado por Ball para abordar uma relação direta de doação por resultados e o envolvimento direto de doadores em ações filantrópicas e comunidades de políticas, uma estratégia de Filantropocapitalismo – “idéia de que a caridade deve começar a se parecer com uma economia capitalista em que benfeitores tornam-se consumidores de investimento social” (BALL, 2012, p.121).

[4] Ball propõe um método de análise a fim de captar detalhes sobre relacionamentos (“social novo”), e utilização de novas formas de comunicação virtual e eletrônica do que o caso de utilizar apenas dados terrestres, oferecendo um acesso mais rico para identificação da rede de governança (BALL, 2012).

Foi com estes fundamentos que buscamos compreender os movimentos do CEE-BA na publicação de orientações voltadas ao ensino médio integrado à educação profissional durante o processo de implementação da BNCC. Neste contexto, orientamos a análise investigando nos documentos: os objetivos e princípios das orientações, sujeitos que discursam sobre as orientações e o que defendem ou contrapõe em relação a estas orientações. Traçamos, também, o perfil dos conselheiros que compõe a Comissão Especial de Implementação da BNCC na Bahia. Tais dados constituem um tecido político conectivo definido como Rede de Governança (BALL, 2012).

Dessa forma, o estudo se constitui de breve histórico da política curricular brasileira e os marcos regulatórios para o ensino médio para, em seguida, indicar o processo de construção das orientações curriculares exaradas pelo CEE-BA, a análise destes documentos objetivando identificar a rede política de governança, seus agentes e agências e as influências nas decisões curriculares.

Percurso Metodológico

A abordagem qualitativa orientou esse trabalho apresentando a complexidade do desvelamento de todo material estudado, e o quão importante é o papel do pesquisador servindo como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área pesquisada, e novas evidências que serão estabelecidas a partir desta pesquisa (LUDKE, ANDRÉ, 2018).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa nos ajudou a entender como se estabelecem as relações de produção de discursos e de disputa pelo poder nas arenas políticas de construção dos textos políticos – principal elemento de geração de dados deste estudo. A pesquisa documental foi realizada em textos normativos do CEE-BA que são documentos públicos, em ambiente virtual, online e de fácil acesso por qualquer cidadão.

Especificamente, analisamos o contexto de produção e de definição dos textos políticos do CEE-BA para orientação ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional Tecnológica, escolhendo como elementos para geração de dados textos correlatos no período de 2017-2019 visando sistematizar as orientações do CEE-BA; tipificar o contexto de produção da BNCC na perspectiva de política curricular; e explicitar o conjunto de organismos políticos e suas relações com a reforma política curricular. Foram utilizadas como fontes documentais as resoluções, relatórios e atas de audiências públicas do CEE-BA inerentes a implementação da BNCC na Bahia.

Os documentos foram analisados com o aporte teórico para o ciclo de políticas e análise etnográfica de redes: Ball (2012), Mainardes (2009), Lopes (2011, 2012) e colaboradores. Para melhor compreensão das relações entre o ensino médio integrado à educação profissional tecnológica buscamos apoio nas ideias de Frigotto (2004, 2005), Kuenzer (1997, 2010), Martins (2016), Moura (2009), Ramos (2004, 2005, 2012), e Saviani (2003).

Considerações possíveis e provisórias

Com o objetivo de analisar a rede política formada para orientar a implementação da BNCC no que tange o ensino médio integrado à educação profissional, identificamos e traçamos o perfil dos conselheiros que compõe a Comissão Especial de Implementação da BNCC no âmbito do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Tal comissão foi instituída com o objetivo de orientar o território baiano no processo de reorganização curricular da educação básica.

As análises demonstram que a rede formada por este grupo se constitui de três tipos de entidades: acadêmicas, associativas e sindicais. Portanto, estão representadas grupos tais como: Colégio Acadêmico, Colégio Bernoulli, Colégio Módulo, Faculdade de Candeias, Faculdade Osvaldo Alves Miranda, Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), Instituto Anísio Teixeira (IAT), Instituto do Conhecimento da Bahia, Ministério Público, SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – BA), SESI (Serviço Social da Indústria – BA), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado da Bahia (SINEPE), Superintendência de Políticas para Educação Básica da Bahia (SUPED), União Nacional dos Conselhos

Municipais de Educação (UNCME-BA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Também por meio das análises preliminares dos documentos assinados por esta comissão pode-se perceber o que BALL (2012) conceitua como mobilidades políticas por meio do uso de argumentos e expressões que indicam o alinhamento destes agentes com a atual agenda neoconservadora.

Importante também salientar que a escolha por essa temática, deveu-se ao fato de que o sistema educacional brasileiro passa por mudanças estruturais, por reformas em todas as etapas de ensino nos quais os processos decisórios estão direcionados para busca de soluções e com forte tendência de caracterizar uma suposta ineficiência do Estado na atuação relacionada às questões sociais. Nesse sentido, o discurso político tem se matizado com a atuação e interferência de agentes e agências que afirmam ter como finalidade a elaboração de estratégias, em consenso com a sociedade, que visam a melhoria da Educação.

Finalmente, a utilização da Análise Etnográfica de Redes de Governança como técnica de análise dos dados proporcionou maior compreensão e possibilitou a identificação e apresentação dos envolvidos – rede de governança – no processo de orientar a implementação da BNCC para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Tecnológica do Estado da Bahia.

Referências

ANDRÉ, Marli Elias Dalmazos; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ªEd. Rio de Janeiro: EPU, 2018. 45 p.

BALL, John Stephen. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. 23ªEdição. 1ªReimpressão. Ponta Grossa: UEPG, 2012. 121 p.

TRADUÇÕES DOCENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Ana Cristina Quintanilha Schreiber^[1] – FURB

Cássia Ferri^[2] – FURB

Eixo temático – Políticas Públicas e Currículo

Resumo

Este artigo traz reflexões da pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo analisar como os professores de três escolas piloto de Educação Básica traduzem a política do Novo Ensino Médio no contexto da prática. Para tal, utilizamos a perspectiva do Ciclo de Políticas e a Teoria de Atuação das Políticas, com base no referencial teórico de Ball, Maguire e Braun (2016) e como abordagem analítica a Análise Relacional (Michael Apple, 2006). Para geração de dados foram realizadas visitas, participações em reuniões de planejamento e entrevistas com professores que atuam no Novo Ensino Médio nas referidas escolas. Como resultado parcial, as entrevistas realizadas com professores de uma das escolas piloto, que concordaram em participar da pesquisa, revelaram que existe a sensação de serem apenas “implementadores”, e que em um curto período, precisaram aprender, se adaptar, mudar sua prática educativa, se adequando as mudanças educacionais propostas pelos setores governamentais.

Palavras-chave: Política do Novo Ensino Médio. Abordagem do Ciclo de Políticas. Teoria da Atuação das Políticas. Contexto da Prática.

[1] Doutoranda em Educação. Universidade Regional de Blumenau-Furb. acrishreiber@yahoo.com.br

[2] Doutora em Educação. Universidade Regional de Blumenau-Furb. cferri@furb.br

Introdução

Durante várias décadas a escola vem sendo lócus de pesquisa no campo da política educacional, mostrando a preocupação com sua implementação após serem produzidas pelos setores governamentais. Porém tais preocupações, se voltam especialmente, para orientações e mudança de direção, determinando trilhas que as escolas e seus funcionários devem seguir, não considerando os aspectos empíricos, dinâmicas históricas e psicossociais de cada escola, experiência e valores dos atores que irão por tal política em prática e atuar sobre ela.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores criam modelos analíticos os quais podem ser utilizados para investigar as políticas e sua implementação de forma abrangente. A abordagem do ciclo de políticas tem como ideia central a compreensão de que as políticas educacionais não são produzidas isoladamente, mas de forma articulada em diferentes contextos (contexto de influência, da produção do texto e da prática) e por vários atores que fazem parte da sua implementação.

Nesse sentido, tal abordagem propõe que a trajetória de uma política educacional seja analisada com base em ciclo contínuo composto por contextos inter-relacionados e permeados por relações de poder e disputas.

Ao analisar uma política educacional não podemos nos limitar apenas ao olhar dos setores governamentais, é importante relacioná-las com diversos fatores e articulá-las com os atores, que são os professores e gestores das escolas que tornarão as políticas vivas e reais no cotidiano escolar.

Conforme Ball a atuação da política,

É um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; (MAINARDES; MARCONDES, 2009)

E “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” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), sendo assim, as histórias, as experiências, a cultura dos atores de política estão presentes na atuação da política em seus contextos distintos. De acordo com cada organização, as escolas podem construir sentidos e atribuir significados para as políticas, que poderão originar novos sentidos e, assim, ressignificá-la:

Políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências ‘reais’. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática para a qual a política se encaminha, para qual é endereçada. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.21).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), na maioria dos escritos de política educacional, os professores, gestores e funcionários das escolas não participam do processo político, são vistos apenas como “implementadores” da política. Os autores propõem a necessidade de análise das políticas educacionais com base na “teoria da atuação política”:

Assim, queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso. [...] A política é feita pelos e para os professores; eles são atores, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13).

Os autores criam categorias de “atores” de política e trabalho com a política, podendo, os atores terem papéis como por exemplo, narradores, empreendedores, entusiastas, críticos, negociantes, tradutores, críticos e receptores. Tais categorias não são fixas, podendo haver movimentação de papéis, ou combinações de diferentes aspectos de trabalho de política. “[...] Os atores nas escolas são posicionados de forma diferente e assumem posições de indiferença ou de evitação [...] Alguns papéis podem ser mais proeminentes ou significativos em algumas escolas” (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Para este estudo, o percurso teórico-metodológico seguiu ancorado nas concepções dos autores ingleses (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). As categorias definidas por estes autores nos permitiram analisar como os professores traduzem a política do Novo Ensino Médio e como a traduzem no contexto da prática, identificando seus papéis e trabalho com a política.

Utilizamos como campo de estudo, três unidades escolares do município de Joinville, região Norte do Estado de Santa Catarina, que fazem parte do projeto piloto de implementação da política do novo ensino médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas visitas no início do ano de 2020, ano de início da implementação nas escolas piloto, as quais não puderam ter continuidade por suspensão das aulas devido a pandemia de COVID-19[3]. Com o retorno das atividades escolares em formato remoto, participamos de reuniões de planejamento e de organização. No início do ano letivo de 2021, podemos retornar as visitas e realizar entrevistas com professores e integrantes da equipe pedagógica. Algumas das entrevistas se deram de forma presencial e outras de forma remota pela plataforma Google Meet.

Objetivando em identificar os diferentes tipos de papéis, ações e compromissos dos atores de política, seu trabalho e seus posicionamentos em relação a política no processo de interpretação e tradução, que envolvem a construção de respostas à política, as entrevistas e observações em reuniões de planejamento foram importantes e evidenciaram até o momento, que, professores das escolas piloto não tem o conhecimento da política educacional que estão implementando. Mesmo que tenham participado de momentos de formação como preparação para o processo da implementação da política promovido pela Secretaria de Educação.

[3] A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma doença respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) causada pelo coronavírus.

Podemos perceber durante as entrevistas, que alguns professores das escolas que fazem parte da pesquisa transferem de forma automática as orientações dos materiais sugeridos pelos setores governamentais e o seguem como um manual em sua prática educativa. Por meio das observações em reuniões e pelas falas dos professores durante as entrevistas, percebemos que as experiências e subjetividades dos atores que atuam sobre a política nem sempre se configuram como um movimento de embate e resistência a um esquema linear e vertical – da elaboração à aplicação (Ball, Maguire, Braun, 2016). Sugerindo que o que é produzido pelos setores governamentais tem mais força do que o que é produzido na escola, pelos atores da política; que um grupo de professores dessas escolas, de certa maneira, não tecem um movimento de resistência às orientações, diretrizes e ao modo prescritivo de produzir conhecimento.

Em uma perspectiva política da mudança educacional, o poder é exercido sobre outras pessoas. Grupos e seus interesses influenciam o processo de reforma, e é importante que os professores envolvidos na mudança, não apenas reflitam sobre suas práticas e sobre seus esforços, é importante que essa reflexão se dê de maneira crítica considerando as finalidades sociais que suas práticas cumprem (Hargreaves, 2002). É importante que reflitam sobre o momento, a forma e os intencões envolvidos na proposta de mudança educacional, que reflitam sobre os impactos que tais mudanças ocasionarão na realidade dos estudantes.

Assim, a reforma educacional, os processos de mudança, podem ser desafiadores, exigindo dos professores um trabalho árduo e modificações em sua prática em sala de aula, de sua percepção social e política da mudança, de seus valores e por vezes alterações em seu nível técnico.

O que observei nas falas dos professores em relação a implementação da política do Novo Ensino Médio, foi uma desmotivação. Essa reação do grupo frente a implementação de mais uma mudança educacional reflete a insatisfação e sensação de serem apenas “implementadores”, que em um período curto, precisaram aprender, se adaptar, mudar sua prática, se adequando as mudanças educacionais. “Realizar mudanças em práticas de ensino sempre requer um novo aprendizado [...] o aprendizado é um sofisticado processo de raciocínio e entendimento conceitual superiores”. (HARGREAVES, 2002, p.121).

E durante as entrevistas e reuniões ficou evidente que esse processo de mudança que não tinha continuidade, foi desgastando e desestimulando os professores que se posicionam com indiferença mediante a política do novo ensino médio, demonstrando em momentos de suas falas uma sensação de estar envolvido em algo que poderá não ter continuidade e conclusão, que o trabalho será um esforço em vão.

“Adotar uma inovação ou reforma já é um ato suficientemente genuíno; no entanto, desenvolvê-la, sustentá-la e mantê-la é uma questão muito mais exigente” (HARGREAVES, 2002, p.113). E para que uma mudança seja bem-sucedida, implica no conhecimento de como dominar um currículo novo e tecnicamente complexo, ou um novo e difícil conjunto de estratégias de ensino. (Hargreaves, 2002, p. 114).

Considerações Finais

As mudanças educacionais, a implementação de uma política, englobam pensar sobre sua adequação, suas consequências, refletir sobre o que essas mudanças significam, se posicionar em relação a elas e como elas refletem na prática escolar. Os professores que se dispuseram a participar da pesquisa trabalharam arduamente buscando desenvolver e implementar as propostas da política do Novo Ensino Médio. Cada um com suas especificidades, subjetividades, experiências e posicionamentos. Alguns professores entenderam a mudança com uma perspectiva social e política, se posicionando de maneira crítica, relacionando as orientações e diretrizes da política a ideias e movimentos pensados estrategicamente pelos setores governamentais, não se deixando encantar por um discurso de quem tem intenções e propósitos mais profundos e abrangentes, que vão além da formulação de uma política de ensino médio em uma realidade capitalista, que se preocupa com a formação de mão de obra para manutenção do sistema. Enquanto outros, narradores, consideraram os documentos da política difíceis de compreensão, complicados e por vezes contraditórios e que passavam muito tempo pensando e falando, em reuniões, sobre o que os documentos queriam dizer e tentando dar significado além de considerá-los em relação a sua prática pedagógica.

Verificamos que os professores entrevistados até o momento, apesar de preocupados com sua continuidade, acreditam na proposta do novo ensino médio, são a favor do processo de implementação e acham a mudança necessária e condizente com a juventude de hoje, mostrando-se entusiastas, afirmando que a política traz muitos benefícios para os estudantes e melhoria na qualidade do ensino.

A perspectiva de que a implementação da política do Novo Ensino Médio teve início e está acontecendo em um ano de pandemia, e as escolas estaduais não têm a mesma estrutura, tanto física, quanto tecnológica para o ensino em formato remoto e agora híbrido, e que muitos estudantes têm dificuldade de acesso as aulas por meios digitais, devido, por vezes, a situação financeira e social de suas famílias.

Os professores demonstram grande preocupação em como as mudanças das práticas pedagógicas poderão possibilitar um bom desempenho dos estudantes, tanto em sua vida acadêmica, quanto na sua vida pessoal e profissional.

Ademais, podemos perceber que a mudança educacional, a implementação de uma política exige do professor um esforço intelectual e emocional. “É importante que se entenda o quão tecnicamente complexo pode ser o ato de dominar algumas das mudanças educacionais contemporâneas no ensino e no aprendizado” (HARGREAVES, 2002, p.114). A implementação de uma política envolve mudanças para o professor, podendo apresentar dificuldades de serem concretizadas, demandando um certo grau de “treinamento” com a intenção de contribuir com o processo de implementação. Em relação a política do Novo Ensino Médio, todos professores entrevistados se queixaram a falta de apoio, com abordagens superficiais deixando lacunas e dúvidas. Como diz Hargreaves, (2002, p. 114)

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-la. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances de experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integral de suas rotinas de sala de aula.

A pesquisa segue durante o ano de 2021 dando sequência as entrevistas, realizando formulários e rodas de conversa com professores e gestores para

acompanhar o processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no contexto da prática, com um olhar para os atores da política, que realizam um trabalho intelectual visando entendê-la, traduzi-la e interpretá-la.

Referências

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. O mapeamento da Educação Crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação Crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, M. W. Currículo e Poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-58, 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____; _____. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a Mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAINARDES, J. **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, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. *Educação & Sociedade*, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

A EXPANSÃO E QUALIDADE DOS CURSOS DE DIREITO DA BAHIA NO PERÍODO 2010-2020

JOILSON LEOPOLDINO VASCONCELOS JUNIOR^[1] – FURB

DRA. STELA MARIA MENEGHEL^[2] – FURB

Eixo temático – Políticas públicas e currículo

Resumo

A LDB/96 é um marco na educação superior, pois gerou a expansão de instituições, cursos e matrículas do setor privado-mercantil (Sguissardi, 2008). Esse processo trouxe preocupações com a qualidade (Dias Sobrinho, 2010). Neste cenário pergunta: como os cursos de Direito da Bahia expressam a expansão e qualidade na última década? O objetivo geral é compreender o impacto desse processo de expansão privado-mercantil nos cursos de Direito da Bahia. O método utilizado é qualitativo (Santos Filho; Gamboa, 1995); a geração de dados envolverá análise documental (Gil, 2008). Através da análise dos dados, constata-se a importância de identificar a expansão em detrimento da qualidade e a necessidade dos mecanismos de controle para o equilíbrio entre expansão e qualidade.

Palavras-Chave: 1. Expansão. 2. Educação Superior na Bahia. 3. Direito. 4. Qualidade.

[1] Mestrando em Educação. FURB. joilsonvasconcelos@hotmail.com.

[2] Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela Unicamp. Docente do PPGE/FURB. smeneghel@furb.br.

INTRODUÇÃO

No que refere à educação superior (ES) no Brasil, até a década de 1980 havia uma certa correlação entre a ideia de qualidade e democratização do acesso aos serviços educacionais. Na década seguinte, porém, essa identidade foi preterida pela lógica eminentemente empresarial, que prioriza maior produtividade com menor custo e controle do produto (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Foi nessa perspectiva que, após um período de estagnação, a partir de meados da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB/1996, foi iniciada uma intensa expansão da ES no país, notadamente, marcada pela mercadorização (privatização) do setor (CUNHA, 2014). Essa expansão foi um novo marco na (ES) brasileira, pois promoveu um crescimento sem precedentes de instituições, cursos e matrículas em todo o país majoritariamente do setor privado-mercantil.

O curso de Direito não escapou à regra dos fenômenos descritos. E a partir da LDB/1996, os dados sobre o Censo da Educação Superior por categoria administrativa sobre expansão no período 1996-2019 corroboram, indicando que ela ocorreu de maneira especial nas IES privadas, pois no ano de (1996) existiam 309 cursos, enquanto que em (2019), este número foi de 1399, o que representa um crescimento de 452%.

Este trabalho possui como objetivo geral, compreender o impacto causado pelo processo de expansão privado-mercantil nos cursos de Direito da Bahia, cuja história de criação e expansão está extremamente vinculada ao poder público estadual. Esse um fator bastante peculiar no panorama brasileiro, como veremos a seguir. Nossa pergunta de pesquisa, portanto, é: Como os cursos de Direito da Bahia expressam a expansão e qualidade na última década?

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo foi elaborado por meio da abordagem quali-quantitativa (Creswell,2010) entendida como uma abordagem que combina ou mescla tanto o método quantitativo quanto o qualitativo. Assim, ele preconiza a obtenção de dados precisos e a compreensão aprofundada dos mesmos. Quanto à metodologia, esta pesquisa pode ser compreendida como de caráter documental e bibliográfica. De um lado utilizamos revisão bibliográfica (Gil, 2008) para recuperar o histórico dos cursos de Direito no estado da Bahia. De outro, tomamos os microdados do Censo da Educação Superior - INEP como fonte de dados documentais para caracterizar a expansão dos referidos cursos - considera documentos, quaisquer objetos que contribuam para a investigação de um fenômeno (Gil, 2010),

Para descrever nosso objeto de investigação, o recorte temporal recupera dados do pós-LDB/1996 à atualidade, cobrindo pouco mais de duas décadas de expansão. Partimos do ano 1997 e estabelecemos alguns marcos – 2000, 2010 e 2019 - para caracterizar a expansão. Como categoria de análise, tomamos especificamente a categoria administrativa das IES do país que, após o decreto 2306/1997, passaram a ser definidas como: públicas (federal, estadual ou municipal) e privadas (com e sem fins lucrativos).

O processo de privatização da (ES) no Brasil teve início em 1965 quando, com forte apoio para expansão concedido pelo Governo Militar, as matrículas do setor privado saltaram de 142 para 885 mil em 1980 – sendo que tais números, se multiplicaram 6 vezes em apenas 15 anos e o setor privado passou a representar 44% do total das matrículas do país nesse período.

Em fase inicial, a expansão do setor privado no Brasil ocorreu entre o final dos anos de 1960 até a década de 1970, basicamente por meio da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. Naquele momento, em face do cenário de pressão por expansão que se configurava, houve uma reforma do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil – Lei nº 4.215/1963 - que regulou a profissão do advogado, o estágio profissional e criou o Exame de Ordem, necessidade sentida diante da “enorme quantidade de cursos de Direito com baixo padrão “estava levando

a um contínuo desprestígio da profissão pela insuficiência de conhecimento dos formandos” (SILVEIRA; SANCHES, 2015, p. 143).

Neste período, objetivando promover o desenvolvimento regional, a Bahia promoveu a criação de universidades “[...] pelo critério tradicional de reunião de faculdades isoladas”, a interiorização da educação superior, criou universidades que possibilitaram o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões do interior do Estado. Segundo Boaventura (2009, p. 57), a criação dessas com exceção da UEFS.

De acordo com Rocha (2013), a partir da década de 1980, ocorreu na Bahia, uma enorme expansão de instituições privadas ofertando o Ensino Superior no Estado. Inicialmente na capital e posteriormente, no interior, motivado em grande parte pela percepção de oportunidade de negócios, com o crescimento da população e a nova demanda por educação superior.

Mas a privatização da Educação Superior se acentuou ao final da década de 1990, no bojo do processo de globalização e de disseminação das tecnologias de informação. Ele se manifestou, em grande parte, por meio da oferta direta de cursos (presenciais e a distância), da produção de materiais instrucionais (livros, apostilas e softwares), do surgimento de consultorias empresariais responsáveis tanto pela assessoria de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto na gestão de recursos ao setor. (CARVALHO 2013).

Após a LDB/1996 o governo brasileiro reconheceu a possibilidade das Instituições de Educação Superior obterem lucro, propiciando um processo de mercadorização da educação superior, compreendido como o deslocamento da educação como bem público para um bem comercializável; uma mercadoria ou a “educação-mercadoria”. (SGUISSARDI, 2008,p.1001)

Esta expansão contou com a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010. As 35 metas voltadas à ES revelavam preocupação com a expansão, propondo o aumento da oferta de vagas e de matrículas, além da diversificação do sistema pelo estímulo ao desenvolvimento da Educação à Distância e a institucionalização de um sistema nacional de avaliação.

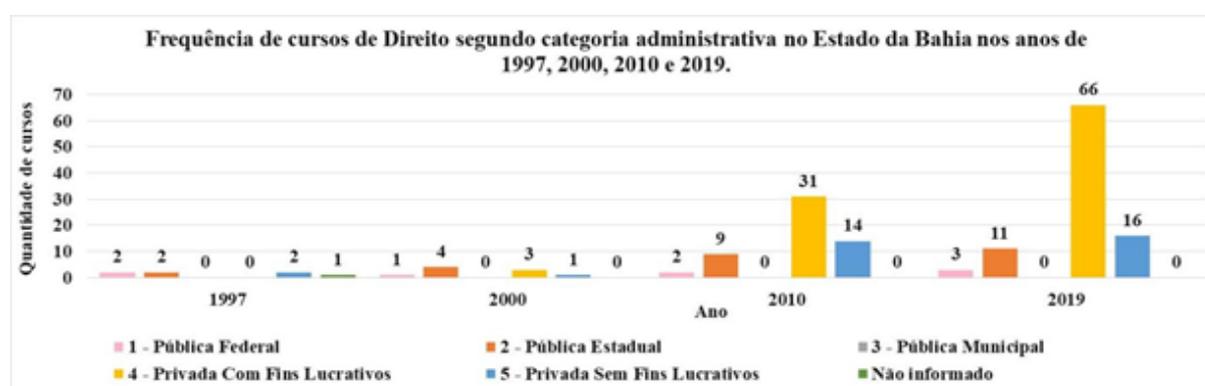
Na Bahia, este fenômeno também se verifica, pois de acordo com dados do INEP (2019), no ano de 1995, antes da publicação da LDB/96, existiam no Estado, 20 instituições de (ES), sendo 10% federais, 20% estaduais e 70% no setor privado. Em relação às matrículas, estas representavam um total de 55.727, sendo 32,32% instituições federais, 31,14% estaduais e 36,54% privadas

Já no ano de 1999, existiam no Estado 42 instituições de (ES), sendo 4,76% federais, 9,52% estaduais e 85,71% no setor privado, sendo que em relação às matrículas, estas representavam um total de 73.785, das quais 25,66% em instituições federais, 33,76% estaduais e 40,57% privadas.

[...] para atender à demanda, sempre crescente e diversificada, as universidades estaduais permanecem criando novas instituições de ensino e novos cursos. A rede particular, também começa a criar novas unidades e novos cursos com perfis bastante diferenciados e com múltiplas habilitações específicas, principalmente voltados para o setor de serviços, conforme a tendência nacional. A Universidade Federal da Bahia sofre os efeitos da diminuição dos recursos para a sua manutenção, o que vai incidir na impossibilidade da expansão da sua oferta. (CUNHA, 2002, p. 83).

Ao analisar o curso de Direito na Bahia, se verifica que o Estado saiu de 02 cursos ofertados pela iniciativa privada no ano de 1997, para 82 cursos no ano de 2019, sendo que no mesmo período, as IES públicas saíram de 4 para 14 cursos ofertados.

Assim, resta demonstrado, que a Bahia, assim como o Brasil, passou por um intenso processo de expansão das suas IES privadas.



Fonte: elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior (Microdados). INEP 1997, 2000, 2010 e 2019.

Ao final do período apresentado, é possível observar que a expansão do curso de Direito nas instituições privadas de ensino verificadas na Bahia é mais forte do que no Brasil, dado a total carência de oferta de cursos antes da LDB/1996.

Assim, constata-se que o processo de expansão da Educação Superior fez dela um bem comercializável, uma mercadoria.

Assim, não podemos pensar quantidade/qualidade e educação superior apenas pela soma ou justaposição de instituições e aumento de vagas. Equacionada dessa forma, a questão tende a refletir um enfoque cartorial, uma atitude formalista. Para superá-lo, é necessário articular dialeticamente quantidade/qualidade como partes de um mesmo processo, já que, essas duas categorias nada mais são do que dois elementos mutuamente inclusivos de um mesmo processo, a ser pensado e revisto numa perspectiva abrangente, como parte de um todo. (FÁVERO, M. DE L. DE A., & SGUISSARDI, V. (2012). P.2)

Essa enorme expansão em um curto espaço de tempo trouxe preocupação com a manutenção da qualidade da formação, razão pela qual em 2004 foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), visando promover a avaliação da qualidade dos cursos superiores. Além do SINAES, o Direito conta com o exame elaborado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) o chamado Exame da Ordem, que regula a entrada de novos profissionais no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma maior análise sobre a temática proposta, demonstra a importância de maiores debates, em especial dos pesquisadores da área do direito.

Atualmente, os profissionais da área do Direito, bem como toda a sociedade, convivem com uma expansão no número de matrículas e cursos de Direito, estando muitos desses com baixos índices nos sistemas de avaliação existentes.

Dados extraídos junto à OAB apontam que desde o ano de 2010 são realizados três exames por ano, dos quais participam voluntariamente uma média de 380.972 profissionais/ano, de aproximadamente 1500 instituições. A média nacional de aprovação no período foi 18,8% ao ano, ou seja, menos de um quinto do total de participantes obtiveram êxito. Cabe observar que 45% dos aprovados realizaram o exame ao menos 6 vezes até obterem a aprovação.

Como um meio de regulação de qualidade dos cursos jurídicos no Brasil, a OAB criou um selo próprio de qualificação dos cursos, denominado o Selo 'OAB Recomenda'. Instituído em 2001, por meio da Portaria nº 52/2010, o Conselho Federal da OAB confere selo de qualidade às instituições de educação superior que atendam aos seus critérios de excelência, regularidade e qualidade mínima compatíveis. Até sua última edição, 161 cursos foram contemplados com o Selo, sendo que a Bahia possui apenas 13 cursos contemplados.

Assim, em que pese o setor privado mercantil ter possibilitado a expansão do acesso e, por conseguinte a democratização da Educação Superior, os resultados dos exames fornecem indicativos de que a qualidade da formação não segue na mesma direção.

A expansão vem ocorrendo em detrimento da qualidade, razão pela qual se faz necessário manter mecanismos de controle por parte do Estado a fim de gerar maior equilíbrio entre expansão e qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural e social. *In*: _____; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-22.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: Edufba, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523206307.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

CARVALHO, Cristina. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas**. Revista Brasileira de Educação. v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

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 em: 01 out. 2020.

Fávero, M. de L. de A., & Sguissardi, V. (2012). **Quantidade/qualidade e educação superior**. *Revista Educação Em Questão*, 42(28). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4053>.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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. – não está no texto

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Microdados do Enade 2016. Brasília: Editora Inep, 2019. Disponível:< <http://inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso 15 set, 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sisifo**, Revista de Ciência da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>.

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.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, Abr. 2009. Available from . Acesso em 30 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. – não está no texto

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, p. 5- 23, Abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 nov 2020

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - OAB. **Exame de Ordem em Números**. [S. l.]: Editora FGV Projetos, abr. 2016b. v. 3. Disponível: <https://bit.ly/2TdkUPM>. Acesso em: 10 out. 2020.

ROCHA, Saulo José dos Santos. **O desenvolvimento da região promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelos seus egressos**. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano. Universidade de Salvador, Salvador. 276p.

ROSSI, Juliana. **Artes visuais de Joinville e o *blog* como mediador cultural**. 203 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: <http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Juliana_Rossi.pdf¤t=/Dissertacoes_turma_II>. Acesso em: 9 set. 2015.

HISTÓRICO E PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURB - SC[1]

Simone de Souza Padilha^[2] – UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU -
FURB

Stela Maria Meneghel^[3] – UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB

Eixo temático – Políticas Públicas e Currículo

Resumo

A história e do desenvolvimento do curso de Educação Física (Licenciatura) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina, teve início em 1974. Este estudo tem como objetivo retratar os movimentos do curso em relação às demandas da sociedade e, também, de alteração do perfil de estudantes ao longo dos anos. De abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, teve por base fontes bibliográficas e documentais. Os resultados permitiram observar que a graduação em Educação Física (licenciatura): 1. foi criada, assim como a universidade, para atender às necessidades regionais – no caso, de formação de professores para a educação básica; 2. o currículo foi paulatinamente adaptado às diretrizes nacionais tanto da educação quanto da saúde; 3. o perfil inicial dos estudantes, composto por atletas e ex-atletas, com o tempo passou a incorporar sujeitos com perfil socioeconômico próximo ao das políticas de ação afirmativa do país.

Palavras-chave: Educação Física. Licenciatura em Santa Catarina. Perfil do estudante. FURB.

[1] Pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Universitas/BR, em seu núcleo da FURB.

[2] Licenciada em Educação Física. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau/SC (FURB). sspadilha@fub.br

[3] Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos – UNICAMP. Docente do PPGE/FURB. smeneghel@furb.br

INTRODUÇÃO

Eram poucas as Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil até a primeira metade do século XX que, por sua vez, também eram frequentadas por uma camada bastante restrita da população. Contudo, após a 2ª guerra mundial, em todo o mundo foi ampliada a compreensão da importância da ciência e das IES para o desenvolvimento econômico e social dos países, gerando aumento na oferta de vagas e matrículas. Tal fenômeno ocorreu também no Brasil, conforme Trindade (2000, p.130): “O pós-guerra favoreceu a massificação das instituições de educação superior, fazendo com que as universidades perdessem seu caráter elitista tradicional, transformando-as em organizações burocráticas e complexas”.

Neste período, além da expansão de IES, houve significativo crescimento da oferta de cursos de graduação. Dentre eles, destacamos as licenciaturas, considerando a exigência da LDB/1961 para qualificar a formação dos profissionais atuantes na educação básica.

Este estudo objetiva recuperar os marcos históricos da trajetória do curso de Educação Física (Licenciatura) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), criado em 1974 e um dos primeiros do interior do estado de Santa Catarina. Detêm-se, especialmente, na alteração do perfil dos estudantes.

De natureza bibliográfica e documental, toma por referencial teórico Petry e Soares (1992) no que refere ao histórico de criação da FURB; Barreto (1997; 2009) quanto à criação do curso de Educação Física da instituição e Ristoff (2014; 2016) sobre alterações no perfil dos estudantes do país nos últimos anos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, cujo foco reside na descrição e compreensão dos processos envolvidos na constituição de um determinado fenômeno (CRESWELL, 2007). O processo de geração e análise de dados derivou de pesquisa bibliográfica (Santos, 2000) e da análise documental (GIL, 2008),

tomando como fonte de informações: documentos oficiais produzidos pela IES ao longo da consolidação do curso (relatórios institucionais e Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) dos anos 2005 e 2012 e relatórios de curso, elaborados pelo INEP a partir da aplicação do Enade (2011, 2014 e 2017).

DESENVOLVIMENTO

Após o Golpe Militar de 1964, as IES tornaram-se relevantes para o projeto estratégico de desenvolvimento do país. De um lado, para produção de conhecimento científico e tecnológico e, de outro, para formar a mão-de-obra qualificada demandada pela industrialização crescente. Com isso, o governo federal criou universidades públicas, ao menos uma na capital de cada unidade da federação, de modo a suprir a demanda por formação de profissionais (TRINDADE, 2000).

O estado de Santa Catarina, em específico, desde a década anterior vivenciava um intenso processo de industrialização e, em 1961, criou sua primeira universidade – a Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Pouco depois, no interior do estado, Blumenau tornou-se uma das cidades-polo deste processo em função de sua rápida industrialização - e, pouco depois, foco de debates e luta pela interiorização da ES (PETRY; SOARES, 1992).

Neste cenário foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau (FACEB), em 1964, primeira IES do interior do estado, com apoio do setor empresarial e população. A esta instituição, embrião da Universidade Regional de Blumenau (FURB), logo de início foi colocada a demanda por cursos de licenciatura, a fim de atender às necessidades regionais de formação de professores de educação básica. Este foi o contexto de criação, em 1974, da licenciatura em Educação Física (EF), no período diurno (FURB, 2005).

O perfil dos estudantes era de atletas e ex-atletas, das mais variadas modalidades esportivas, interessados em atuar na docência (FURB, 2005). No início, mais da metade da carga horária, de seis semestres, era dedicada à prática desportiva; esta formação atendia à particularidade da região e do perfil dos docentes, também na maioria ex-atletas e técnicos, que compreendiam a formação a partir do

alto rendimento no esporte (FURB, 2012). As aulas eram realizadas com apoio de clubes e escolas, até que a instituição montasse infraestrutura física própria.

Mas, acompanhando a tendência nacional dos cursos de licenciatura, a partir de 1989 o curso adaptou seus componentes curriculares; cedeu lugar a uma nova concepção de formação, que exigia oito semestres de duração, também voltada à notoriedade esportiva. A Educação Física projetando a motricidade humana também procurava alinhar o movimento humano à educação (CASTELLANI FILHO, 1991). Em 1992, devido à alteração na gestão da universidade, a contratação de docentes passou a exigir titulação mínima de mestrado, via concurso público, modificando o perfil dos professores (BARRETO, 2009). Simultaneamente, o perfil do estudante também foi alterado: deixou de ser somente o atleta interessado em desenvolver-se no esporte, atraindo também jovens focados na formação profissional docente.

A partir da década de 2000, dois movimentos distintos, iniciados no fim da década anterior, também provocaram mudanças significativas na estrutura e concepção do curso. No âmbito institucional, a instituição investiu na edificação de edificado um ginásio multiuso desportivo coberto, denominado Ginásio Escola, equipado com instalações para aulas práticas e teóricas, bem como de laboratórios de Fisiologia do Exercício e Ergonomia, Higiene e Segurança do Trabalho. Houve, também, incentivo à formação e manutenção de equipes esportivas e atletas competitivos, como estratégia de marketing. A FURB passou a utilizar a marca 'Bluvôlei', por meio de convênio fixado com o Blumenau Voleibol Clube e a Fundação Municipal de Desportos (FMD), em 1999 (FURB, 2012).

No âmbito externo, o país passou por profunda reestruturação do sistema de oferta de vagas e acesso à ES após a publicação da LDB/1996, que combinava para políticas de expansão de instituições privado-mercantil. No que se refere a cursos de licenciatura, muitas adotaram formato EaD. Como resultado, houve efetiva ampliação e acesso das diversas camadas da população à ES. No entanto, a qualidade da formação precisa ser questionada (SGUISSARDI, 2015).

Como resultado deste processo de mercantilização da ES, diversas novas instituições foram, aos poucos, instaladas em SC e região, criando uma concorrência antes inexistente. Este fato foi concomitante à instalação de políticas de ação

afirmativa por parte do Estado, que facilitaram o ingresso em IES pagas com bolsas de estudos e programas de financiamento, permitindo relativa democratização do acesso à ES (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019).

A FURB e o curso precisaram buscar formas de se diferenciar dos demais ofertantes de EF. Assim, o curso permaneceu presencial e promoveu diversas melhorias na infraestrutura para as práticas esportivas. O convênio com a FMD foi ampliado para além do vôlei, abarcando novas modalidades esportivas. Em 2009, a FURB havia se tornado importante para o desenvolvimento do esporte regional, e os diversos títulos de relevância nacional lhe conferiam marketing institucional (SCHMITT; SASSE; COSTA, 2016). Outra política institucional foi o estímulo e amplo apoio ao paradesporto, gerando forte parceria com a Associação de Paradesporto de Blumenau (Apesblu) para este fim. A cidade de Blumenau passou a se destacar em campeonatos paradesportivos, abrigando treinamento de atletas em diversas modalidades, alguns de nível nacional[4] (FURB, 2021).

Diante de todas estas modificações, o perfil dos estudantes do curso da FURB também mudou, passando a ser caracterizado por jovens diretamente egressos do Ensino Médio ou de escolas profissionalizantes. Mantendo o curso presencial, tendo colocado peso e ênfase na infraestrutura para esporte, a instituição não deixou de manter-se enquanto licenciatura. A partir de agosto de 2011, a FURB começou a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência[5] (PIBID), disponibilizando 30 bolsas de estudos. Este dado, somado à diversidade de bolsas de pesquisa e extensão ofertadas fazem com que a instituição tenha diversos aspectos que a distinguem no que refere à qualidade da formação.

4] Participa de 11 modalidades e, em cinco os paratletas treinam na FURB: atletismo, basquete sobre rodas, tênis de mesa, natação de iniciação e natação de rendimento (FURB, 2021).

[5] Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC).

As políticas de mercadorização e democratização da ES modificaram por completo as perspectivas de acesso e permanência de estudantes de ES no Brasil. A partir da LDB/1996, foi incluída uma população muito diferente daquela marcada pelo elitismo. O perfil socioeconômico de concluintes de EF, segundo o INEP (2018), no que se refere aos concluintes de 2017, 77,9% cursaram todo o ensino médio em escola pública e 26,1 dependiam, para manter-se no curso, do auxílio da família ou de outras pessoas. Quanto à renda, 29,9% dos concluintes têm renda familiar de até 1,5 salários mínimos; e 7,7% alegaram ter renda familiar entre 4,5 e 6 salários mínimos. Este conjunto de dados mostra que o profissional de EF no Brasil já não é parte da elite econômica do país. Ao contrário, provêm de famílias de baixa renda e que dependem do auxílio da família ou de programas governamentais para estudar.

No caso dos estudantes da FURB, também segundo o INEP (2018), dentre os concluintes de 2017, 85% cursaram todo o Ensino Médio em escola pública e apenas 35% dependiam exclusivamente de ajuda da família ou de outras pessoas para financiar os gastos. Os outros 65%, dependiam de programas governamentais ou precisavam trabalhar para se manter estudando. Quanto à renda familiar, para 25% dos concluintes ela era até 1,5 salários mínimos; e 30% declararam estar na faixa de 4,5 a 6 salários mínimos. O profissional de EF está cada vez menos elitizado e mais próximo do que é a média do brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu percurso histórico de quase 50 anos, o curso de EF da FURB construiu ambiente e práticas de formação inicial de futuros professores com vistas ao desenvolvimento integral e crítico-reflexivo dos profissionais. A análise do processo de criação e desenvolvimento do curso retrata preocupação com alterações que, de alguma forma, mantivessem interação universidade e sociedade; estas são visíveis quanto à demanda pelo curso, currículo, perfil dos estudantes. E, faz pensar sobre a importância da criação de uma IES e de cursos de licenciatura para qualificar, com responsabilidade social, professores para a atuação na educação básica.

A mudança no perfil do estudante, que passou de atletas ou ex-atletas das mais variadas modalidades esportivas para a ampliação de estudantes incluídos na ES - oriundos de escolas públicas e famílias com baixa renda mensal. Este perfil demanda que os estudantes trabalhem ao longo da formação, muitas vezes mais de 20 horas, prejudicando a formação. Por fim, consideramos importante infraestrutura adequada, bem como bolsas de estudo para apoiar os estudantes ao longo do seu percurso formativo na IES.

Referências

BARRETO, Sidirley de Jesus. **O Lugar do corpo na Universidade**. (Dissertação de Mestrado em Educação: Ensino Superior). Blumenau: PPGE/ME/FURB, 1997.

_____, **As matrizes epistemológicas do Curso de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau (FURB) de 1993 A 2008: uma abordagem à luz da teoria de Manuel Sérgio**. (Dissertação de Mestrado em Educação: Ensino Superior). Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2009. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2009/336637_1_1.pdf> Acesso em: 09 jun. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 3ª ed. Campinas, **Papirus**, 1991.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FURB, Centro de Ciências da Saúde: Colegiado do Curso de Educação Física. **Projeto da Autorização da Habilitação Bacharelado em Esportes e Reforma Curricular do Curso de Educação Física**. Blumenau, SC. Novembro 2005.

_____, Departamento de Educação Física e Desporto. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Blumenau, SC. Março 2012. Disponível em: <[http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201802051017480.PC%0Educacao%20Fisica%20%20Licenciatura%20%202012%20\(Alteracao%202018\).pdf](http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201802051017480.PC%0Educacao%20Fisica%20%20Licenciatura%20%202012%20(Alteracao%202018).pdf)> Acesso em: 09 jun. 2020.

_____, Paradesporto na FURB: celeiros de novos talentos. 29 de abr. de 2019. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1704/noticias/paradesporto-na-furb-celeiro-de-novos-talentos/7662>> Acesso em: 30 maio 2021. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, **Relatório Síntese de área: Educação Física**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

PETRY, S. M. V.; SOARES, L. A. **Uma Contribuição para a História da FURB**. Blumenau: Ed. da FURB, 1992.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **O Novo Perfil do Campus Brasileiro: Uma Análise ao Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2020.

_____, **Democratização do Campus**. Impacto dos Programas de Inclusão sobre o perfil de Graduação. Cadernos do Gea, n. 9, jan. – jun. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf> Acesso em: 07 set. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil. Democratização Ou Massificação Mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SCHMITT, Jevaer Darlan; *et al.* Em qualquer época, uma Universidade se faz com pessoas. Blumenau: **Edifurb**, 2016. 108 p.

TRINDADE, Hégio. **Saber e Poder: os dilemas da universidade brasileira**. Estudos Avançado, 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>> Acesso em: 07 set. 2020.

WITTKOWSKI, Jussete R. T.; MENEGHEL, Stela M. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior Brasileira: Entre Conquistas e Negações**. Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva. Vol. 3 Núm. 3 (2019). Disponível em: <<https://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/162>> Acesso: 05 set 2020.

EIXO EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

ESTADO E FAMÍLIA NO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: QUAL A LÓGICA DE ATENDIMENTO?

Ana Claudia Do Prado Lima^[1] – UNIVILLE

Rosânia Campos^[2] – UNIVILLE

Eixo temático – 4. Educação e Infância

Agência Financiadora – FAPESC

Resumo

Este estudo é oriundo de uma pesquisa documental em andamento, cujo objetivo principal é investigar o Programa Criança Feliz (PCF), observando qual o papel da família, do Estado e do direito à educação infantil que são difundidos pelo programa. Para este trabalho optamos por discutir a relação do Estado com a família, presente no documento intitulado “Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC) Manual de orientação às famílias”, que é utilizado como aporte para realização do trabalho do visitador junto às famílias. As análises foram efetivadas a partir da definição de categorias que foram orientadas pela recorrência de respostas presentes no documento. Para discussão dessas categorias optamos em dialogar com pensadores do campo crítico dos estudos do Estado, da psicologia e da educação infantil. Os resultados iniciais indicam a responsabilização das famílias pelo futuro das crianças, e a desresponsabilização do Estado em promover e garantir políticas sociais.

Palavras-chave: Política pública para infância; Programa Criança Feliz; Estado; Família; Primeira infância.

[1] Mestranda em Educação. Bolsista Fapesc UNIVILLE. anaclaudiapradolima@hotmail.com.

[2] Doutora em Educação, professora no PPGE/UNIVILLE e do curso de psicologia da mesma instituição. rosaniacampos@univille.br.

Introdução

Este texto, que compõe uma pesquisa documental em andamento, pretende fazer uma discussão do Programa Criança Feliz (PCF) coordenado pelo Ministério da Cidadania (MDS) por meio da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, e conduzido pela Secretaria Nacional de Promoção do Desenvolvimento Humano (SNPDH). O PCF é destinado à primeira infância, atendendo gestantes e crianças de até três anos inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e crianças de até seis anos que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

O programa foi implementado no ano de 2016, e tem como objetivo estimular o desenvolvimento na primeira infância, e segundo o governo federal, sua importância é devido a ausência de programas nacionais direcionados à primeira infância. Assim, sua operacionalização é efetivada via ações junto às famílias e as crianças através de visitas domiciliares semanais, realizadas por visitantes do programa, que recebem formação específica. As ações orientam as famílias em como estimular de forma precoce e preventiva as crianças para que elas desenvolvam as habilidades necessárias para seu futuro.

Por tanto, nosso objetivo nesse texto, é discutir a relação do Estado com a família, observando a entrada tardia do Estado brasileiro na proteção com políticas sociais para as crianças e as famílias. Além disso, necessário destacar que, embora às políticas sociais sejam legitimadas pela Constituição Federal de 1988 como um direito, ainda se mantém uma lógica da política de favor, e subsidiando essa perspectiva de política social a ideia de que família pobre é incompetente e necessita ser educada.

Para estas discussões, foi selecionado o documento “Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC) Manual de orientação às famílias” referente ao Programa Criança Feliz – PCF (BRASIL, 2012). Classificamos o documento citado como principal, o qual nos indicou outros documentos subsidiários do PCF.

A discussão deste trabalho seguiu a metodologia documental, de cunho qualitativo, tendo como lente o método do materialismo histórico-dialético.

Nessa ótica, as etapas que seguiram foi a de levantamento da produção realizado na biblioteca Clacso, e no Portal de Periódicos da Capes, a próxima etapa foi o levantamento documental no site do MDS e na leitura dos próprios documentos que indicavam outros, realizamos também a clipagem das notícias veiculadas no site do MDS e na mídia sobre o PCF.

As análises possibilitaram a definição de categorias, orientadas pela recorrência das respostas presentes no documento. Para discussão dessas categorias optamos em dialogar com pensadores do campo crítico dos estudos do Estado, da psicologia e da educação infantil.

Desenvolvimento

Ao percorrer historicamente como o Estado atua em relação a proteção às crianças e às famílias, podemos observar que criança e família estão imbricadas, não apenas por seu valor social, o qual, de forma padronizada considera uma família aquela composta por pai, mãe e filho, mas também pelo fato de que o Estado desde o período colonial utilizava da criança como objeto de intervenção na família; e a família além de servir como intervenção do Estado para controlar as crianças, foi vista como uma mini sociedade capaz de servir ao Estado e aos seus anseios. (DONZELOT,1980).

Nesse sentido, observamos que por um longo período no Brasil a assistência às crianças e suas famílias eram organizadas considerando padrões higienistas, justificados pela lógica de que as crianças de famílias pobres possuíam uma delinquência inata, devido a herança da sua miséria e má sorte, sendo estas alvo da filantropia, ultrapassando os limites da família e da igreja. (RIZZINI, 2011).

Dessa forma, emerge a necessidade de intervenções não apenas destinadas às crianças, mas também as famílias, o que consubstancia a intervenção estatal de cunho moral dentro das famílias, disseminada através do discurso medicinal e sanitário, utilizando métodos de disciplina e controle, ou seja, os cuidados com as crianças e a educação das famílias se insere em uma postura social preventivista.

Por muitas décadas, o Brasil via na família o nexo de uma organização social, que perpetuaria a civilização e o progresso, dentro da lógica do novo sistema capitalista liberal de produção. A família estava, “projetada no cerne do debate político mais central”, logo deveria ser saudável e produtiva (DONZELOT, 1980, p. 48).

Assim, os adeptos a causa da infância entendiam ser obrigação do Estado agir sob a criança e sua família, pois defendia que “a criança será o fulcro deste empreendimento, pois constituirá um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na família, atingindo os transgressores da ordem no nível mais individual e privado possível”. (RIZZINI, 2011, p. 25).

Entretanto, o avanço do capitalismo também impulsionou as lutas sociais, posto que, as condições de trabalho e de vida eram totalmente inadequadas. Essas lutas também impulsionaram a revisão tanto do papel do Estado, como também das políticas de assistência e de educação. Assim, com a Constituição de 1988, após longo período de cassação de direitos políticos e civis, o país inicia um processo de discussão e de conformação, via leis, de direitos para as crianças e para suas famílias.

Nesse processo, além da CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990 (ECA), consolidaram a assistência social como direito de todos, colocando o Estado, as famílias e toda a sociedade responsável pelo bem estar das crianças e adolescentes.

Sob esta ótica é edificada a Assistência Social nas políticas públicas, passando por uma série de modificações, este novo patamar que a assistência atinge configura um deslocamento de práticas privadas como principais responsáveis pela assistência, instituindo a regulação estatal no campo da proteção social.

Dito isso, a nova face da assistência às crianças e suas famílias é arraigadas a nova filantropia, que tem suas estruturas nas heranças patrimoniais, e segundo Colin (2012), busca introjetar interesses privados no espaço público remodelando os interesses individuais e familiares para o viés estatal fundamentado no assistencialismo e na troca de favores. Os serviços de assistência social prestados pela rede governamental e não governamental se movimentam entre a filantropia e a prática de uma política pública.

Observa-se assistência social coexistindo com o modelo ligado à filantropização através de títulos honoríficos concedidos pelo Estado. Este movimento ambíguo pesa nos serviços assistenciais, pois ambos possuem previsões legais podendo ser percebidos atrelados às concepções de Estados e de assistência social, esta linha fronteiriça entre os modelos e concepções não garante seu distanciamento, uma vez que suas fronteiras se borram e quando necessário se vinculam.

Tendo em vista que estas pontuações históricas servem para nos situarmos sobre como vem ocorrendo o atendimento do Estado às crianças e suas famílias, é que analisamos o documento “Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC) Manual de orientação às famílias”, uma vez que este documento norteia o curso realizado para os multiplicadores e visitantes do PCF[3].

O documento é um manual do curso realizado aos multiplicadores do programa e possui 56 páginas, com claras orientações a serem repassadas às famílias sobre o cuidado para o desenvolvimento das crianças. Apresenta estratégias, e indica que “os multiplicadores que empregam essas recomendações de forma adequada levam os pais a adotarem as estratégias recomendadas que, por sua vez, afetam o desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2012, p.4). O documento conta com uma abordagem justificada em evidências, baseada na aprendizagem precoce e de cuidados ajustáveis pela integração dos setores da “saúde, nutrição, educação e proteção infantil”. (Ibidem).

O manual CDC, ainda indica ter como objetivo desenvolver habilidades aos visitantes, para orientar as famílias[4] e cuidadores em como incentivar e estimular as crianças, orientando-os sobre como realizar atividades lúdicas e de comunicação que “promovam habilidades motoras, de linguagem cognitiva e sócio emocionais”, treinando a família para desenvolver uma conexão com os filhos que permita a promoção de “habilidades de cuidado responsivo” com as crianças nas atividades realizadas, para que consigam observar, interpretar e responder apropriadamente aos sinais de seus filhos. Brasil (2012, p. 61, grifos nossos).

[3] Este documento foi traduzido pela equipe técnica do Instituto Alfa e Beto, e se desdobrou em um segundo documento, com o mesmo conteúdo, porém mais ampliado com layout mais dinâmico e com passo a passo de orientações aos visitantes, e em anexo as fichas de controle, ambos documentos contaram com autorização do Unicef. O documento original é “Care for Child Development” (CCD) construído pelo UNICEF em parceria com a Organização Mundial da Saúde (OMS) fim da década de 1990, atualizado em 2012.

[4] Ao nos referirmos à família, estamos nos referindo ao grupo de pessoas que vivem na mesma casa e que possuem sobre sua responsabilidade crianças, sendo estes os cuidadores, alvo das ações do PCF.

Importante observar que, de acordo com o manual, os visitantes são orientados a não interagirem diretamente com as crianças, pois, o propósito é orientar os cuidadores para se comunicar e agir da forma adequada ao desenvolvimento da criança.

O documento evidencia a importância desse treinamento às famílias ao fato de, ajudar as crianças a ter “bom desempenho na escola e, quando adultas, a contribuir para as suas famílias e comunidades”. (BRASIL, 2012, p. 9). E ainda reforça que a maneira como as crianças são tratadas no início das suas vidas também afeta o seu aprendizado. “As experiências vividas com suas famílias e outros cuidadores nos primeiros anos de vida afetam enormemente o tipo de adulto que as crianças se tornarão”. (Ibidem).

O fato de neste manual ter recomendações de como as famílias devem brincar e se comunicar com seus filhos se torna um fator de destaque quando a intenção é a de “ajudá-la a crescer e ficar pronta para a escola.” (BRASIL, 2012, p. 43). E também que estas orientações subjazem uma responsabilidade das mães em relação ao desenvolvimento saudável de seus filhos, o que fica claro nas citações acima e também quando o manual afirma: “Auxilie o cuidador a compreender o quão importante é ajudar a sua criança aprender. Fortaleça a confiança do cuidador para que ele possa cuidar da criança em casa ajudando-a a praticar, brincar e se comunicar com a criança”. (Ibidem).

De acordo com as afirmações que este manual traz, em nenhum momento no documento é citado a importância da escola, o direito dessas crianças frequentarem espaços educativos coletivos e a contribuição inquestionável dessas vivências. O manual ao contrário reforça o cuidado das crianças em casa, na rede privada da família, recaindo toda a responsabilidade sobre o futuro e desenvolvimento das crianças ao fato das famílias terem realizado atividades e intervenções adequadas ao desenvolvimento de seus filhos, desconsiderando a realidade objetiva das famílias. E, mesmo quando parecem considerar a realidade das famílias, o que se observa são indicações de como se fazer intervenções pobre, com materiais pobres.

As famílias também podem fazer brinquedos simples e baratos. Um pedaço de madeira com rodas pintadas vira um carro. Uma criança pode separar círculos de papelão de acordo com a cor. Uma figura pode ser colada num papelão, cortada em três pedaços e assim virar um quebra-cabeça simples. Crianças também podem brincar com objetos naturais como vagens e/ou conchas que estejam limpas e que não sejam pontiagudas. As crianças também precisam de pessoas para brincar. Elas aprendem brincando com os pais, irmãos, irmãs e amigos. Identifique formas que outros podem usar para conversar com a criança e fazer brincadeiras de contar, nomear e outras recomendadas para a faixa etária da criança. (BRASIL, 2012, p. 48).

Outro aspecto que chama atenção, em especial, como já indicado, por ser um programa definido como intersetorial, é o fato de que no documento a palavra Educação não aparece, a palavra Escola aparece quatro vezes, sendo que em vezes escola aparece para justificar que o desenvolvimento de habilidades prepara para um bom desempenho à escola, ou nas palavras do documento: “Cuidar bem do desenvolvimento da sua criança vai ajudá-la a se preparar para a escola e no futuro contribuir para a família e para a comunidade” Brasil (2012, p. 44).

Considerações Finais

Nota-se com este estudo que a família e a criança continuam sendo objeto de intervenção do Estado, se adequando às especificidades da sociedade, uma vez que o PCF é uma política de governo e está para a assistência social, observa-se com este programa, sobretudo o documento aqui analisado, a responsabilização das famílias pelo futuro das crianças, e a desresponsabilização do Estado em promover e garantir políticas sociais, como a educação infantil, que em nenhum momento é mencionada no documento.

Outro fator importante é o treino das crianças através das famílias com abordagem precoce, o que remete às concepções preventivistas do século XIX, ao qual se baseava na hereditariedade e inatismo da relação das crianças com suas famílias. O que evidencia as concepções de sociedade e de homem do programa pautadas em um evolucionismo, o que reflete nas ações e orientações do programa.

Referências

BRASIL. Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC), Manual de Orientação às Famílias. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, 2012.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2ª edição. Rio de Janeiro, editora Graal, 1986.

COLIN, Denise R. Arruda. A gestão e o financiamento da assistência social transitando entre a filantropia e a política pública. In: **Assistência Social e filantropia: cenários contemporâneos**. STUCHI, Carolina G. PAULA, Renato F. dos S. PAZ, Rosangela D. (org.). S.P: Veras, 2012. P.193-244.

RIZZINI, Irene a. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Ed Cortez, 2011

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lylian Rosee Müller^[1] – UNIVALI

Sandra Cristina Vanzuita da Silva^[2] – UNIVALI

Eixo temático – 4. Educação e Infância

Resumo

O presente estudo de abordagem qualitativa, trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo analisar a produção científica dos últimos 10 (dez) anos no que se refere à avaliação na Educação Infantil. Considerando que esta etapa da educação básica atende crianças de 0 a 5 anos, entendemos que avaliar neste contexto é um dos aspectos mais desafiadores para a prática docente, do professor da infância. Nesse sentido, buscamos apontar algumas reflexões das produções acadêmicas brasileiras sobre avaliação na Educação Infantil divulgadas em diferentes repositórios de produção do conhecimento de 2010 a 2020. Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica, coletando dados em bancos de pesquisa. Como achados parciais, encontramos 53 produções que abordam a temática. Autores como, Romanowski (2002); Lazari (2013), Glap (2013), dentre outros fundamentam e embasaram nossas discussões.

Palavras-chave: Avaliação na Educação Infantil. Instrumentos de Avaliação para Educação Infantil. Aspectos avaliativos na Educação Infantil.

[1] Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: lylian.2009@hotmail.com

[2] Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: sandras@univali.br

Introdução

O presente trabalho, resulta de uma pesquisa de mestrado em andamento, que vem sendo desenvolvido no Grupo de Pesquisa Contextos de Educação da Criança do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. A referida pesquisa, busca mapear e discutir produções acadêmicas brasileiras sobre avaliação na e da Educação Infantil divulgadas em diferentes repositórios de produção do conhecimento de 2010 a 2020. Pretendendo, a partir das análises de indicativos sobre avaliação na Educação Infantil, questionar o que se tem produzido no Brasil sobre avaliação na Educação Infantil e o que a produção científica tem proposto para a prática docente nesse âmbito. Neste trabalho específico, fizemos um recorte da pesquisa, buscamos responder: O que tem sido produzido nos últimos anos pelo maio acadêmico brasileiro no que se refere à avaliação na Educação Infantil.

Para tanto, fizemos nesta pesquisa de caráter bibliográfico buscas em banco de dados como: o Banco de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Quando a organização do presente estudo, buscamos inicialmente realizar uma breve contextualização e apresentação da problemática e objetivo que o norteiam. Na próxima seção, trazemos a fundamentação teórica na qual nos apoiamos para as discussões, seguida pela apresentação da metodologia adota. Posteriormente apresentamos alguns achados como resultados parciais da pesquisa, finalizamos com as considerações amarrando a discussão.

Fundamentação teórica

O tema Avaliação na Educação Infantil vem crescendo no campo acadêmico brasileiro. Passou a ser abordado como uma possibilidade na política pública educacional do Brasil a partir de 1996, com a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Nesse percurso a Avaliação na Educação Infantil do Brasil tem sido definida a partir de diferentes perspectivas, e vários conceitos foram propostos em torno do processo educativo e dos desafios de avaliar crianças tão pequenas.

Por considerarmos a avaliação na Educação Infantil um processo complexo, entendemos a necessidade de pesquisas que tragam reflexões sobre a temática, uma vez que, entendemos que a presença de pesquisas ou a ausência e ou insuficiência delas, pode tanto influenciar a produção quanto nortear o que as políticas públicas educacionais trazem como medidas de decisões alternativas para este contexto educacional.

A avaliação da Educação Infantil está envolvida por um conjunto de ações e exige uma regulação em vários aspectos, institucional, pedagógico, meio social, com a intencionalidade educacional. Além disso, aponta para a avaliação institucional, a qualidade de atendimento às crianças na unidade escolar e o contexto educativo, que devem ser discutidos como se assentam na atualidade e de acordo com a legislação vigente, por meio dos programas municipais e federais.

Desse modo, a análise do processo de construção da avaliação envolve todo um coletivo instituição de Educação Infantil em articulação com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a equipe da escola, o planejamento e a criança como sujeito.

Para Glap (2013, p. 38):

A avaliação hoje não está mais restrita somente ao meio educacional. Ela é importante para a toda a sociedade, como elemento indispensável para análise do sucesso ou insucesso de políticas públicas e educacionais. Durante muito tempo a avaliação centrou-se somente no aluno, como se ele fosse o único sujeito do contexto educacional. Hoje é considerada nos diferentes âmbitos educacionais, tais como na análise de sistemas e políticas educacionais, de programas e projetos, de currículos, de escolas, de docentes, de alunos.

A avaliação institucional implica todo um contexto, envolvendo gestores, demais profissionais, crianças, e requer a criação de estratégias de avaliação para elucidar problemas e possibilitar ações de ordem política e pedagógica.

Glap (2013, p. 06) acrescenta ainda que “pensar a avaliação como construção e prática necessária ao desenvolvimento infantil exige que as concepções de mundo, homem, sociedade, infância e papel da escola sejam discutidas e analisadas.”

Concordamos com a autora que a avaliação das crianças na Educação Infantil não deve estar exclusivamente voltada para diagnósticos, mas, sim, envolta por desafios, possibilidades, questões do mundo, competências embasadas em diversas teorias (filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas).

Na postura crítica de Lazari (2013, p. 47), temos que a:

avaliação, ao alcançar todos os envolvidos, traz à cena diversos significados. Por isso, uma variedade de propostas e modelos avaliativos se manifesta, ainda que haja poucas concordâncias a respeito da melhor forma de avaliar a criança em sala.

Gava (2019, p. 51) considera:

É nesse sentido que é preciso enfatizar a importância da avaliação da educação infantil pautada na qualidade de sua oferta, para assim, ter uma avaliação mais próxima e contextualizada sobre a criança. Desse modo, não se realiza uma avaliação classificatória, não se responsabiliza a criança, seus profissionais e a instituição, mas sim, aponta dimensões a serem melhoradas pelas políticas públicas.

Acerca disso, é importante salientarmos que as políticas públicas para a infância ainda precisam de melhorias que possibilitem destacar ações avaliativas com foco nos processos educativos. Ampliando essa discussão, Cançado (2017, p. 43) afirma:

Nesta ótica, de modo geral, a avaliativa manifesta como um espaço de negociação e aprimoramento das práticas desenvolvidas no interior da instituição educativa com vista à garantia de direitos da criança, logo deve ocorrer buscando qualificar as ações desenvolvidas.

Para a autora, a avaliação da Educação Infantil tem como pressuposto políticas públicas em diferentes vertentes, focalizando as instituições na qualidade de sua oferta, com respeito aos direitos da criança e à qualidade do ensino.

De forma breve discutimos a avaliação da Educação Infantil, refletindo o que as políticas públicas apontam em seus pressupostos sobre o ato de avaliar. Frente ao exposto, discutiremos o que dizem os documentos oficiais sobre a avaliação na Educação Infantil.

Percurso metodológico

Nesta pesquisa de caráter bibliográfico e de abordagem qualitativa, para alcançar o objetivo proposto, fizemos um recorte de buscas nos últimos dez anos (2010-2020) em diferentes repositórios de produção do conhecimento , sobre Avaliação na e da Educação infantil.

Nesses termos, conforme Silva-Sá, Almeida e Guindani (2009, p. 04) apontam:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na

realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Ao corroborar o que sinalizam os autores, buscamos compreender e analisar melhor o estudo por meio da investigação, bem como elucidar o cenário da Avaliação na Educação Infantil na produção científica brasileira.

Para tanto, mapeamos a produção científica nacional que tinha como objeto da pesquisa a Avaliação na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, também consideramos esta pesquisa, como o estado da arte, pois está avaliando outras pesquisas e publicações da contemporaneidade. De acordo com Romanowski (2002, p. 15-16), para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários os seguintes procedimentos:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas ou disponibilizados eletronicamente;
- 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 compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Ao considerar o caminho apontado pela autora, para contemplar a pesquisa e procurar compreender o universo do processo avaliativo na Educação Infantil, buscamos fontes de informações digitais no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os termos usados para efetuar as buscas foram: avaliação na educação infantil;

processos avaliativos na educação infantil; estratégias de avaliação na educação infantil.

Achados e discussões

A partir dos termos referidos, selecionamos o recorte temporal de publicações de 2010 a 2020 e dividimos em partes para a busca. Primeiramente, pesquisamos os anos de 2010 a 2014; depois, pesquisamos os últimos cinco anos (2015 a 2020). Totalizamos 53 recortes, sendo 16 artigos, 31 dissertações e seis teses. A busca efetivada na ANPEd localizou dois trabalhos sobre avaliação na e da Educação Infantil.

Parte dos estudos demonstram a preocupação com a inclusão, as interfaces da avaliação, os desafios e as perspectivas da avaliação, o olhar sobre avaliação na aprendizagem, a participação da criança, a sua transição para o Ensino Fundamental e a discussão sobre o uso do portfólio.

Localizamos dentre estes ainda, dois artigos que objetivaram estudar a inclusão e a educação especial na Educação Infantil, tema que chama atenção dos educadores, pois muitos não têm especialidades nessa área, não sabem como avaliar a criança que apresenta deficiência.

Foi possível identificar ainda, que algumas produções, mantem o foco da Avaliação Institucional, em Políticas Públicas e Programas. As produções encontradas apresentam: reflexões de diferentes segmentos escolares, avaliação de ambientes institucionais, critérios para a qualidade em Educação Infantil, participação e desafios para a gestão, diálogo com as assertivas do Plano Nacional de Educação (PNE) e contribuições para o Brasil, com o trabalho da Educação Infantil na Austrália.

Considerações Finais

Ao finalizar este estudo de produção científica sobre avaliação na Educação, observamos as relações governamentais, sociais, políticas e institucionais envolvidas na decisão de como avaliar na Educação Infantil.

Os estudos analisados enfatizam os vários aspectos políticos e governamentais, perpassando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), e concluem com a BNCC (BRASIL, 2020). Esses documentos indicam as trajetórias para a avaliação na Educação Infantil, como práticas reguladoras e controladoras do sistema educacional infantil. Por fim, as pesquisas analisadas indicam a necessidade de reflexão crítica sobre avaliação infantil, procedimentos metodológicos, formação contínua do professor, transformação das relações de práticas individuais, educacionais e sociais para práticas que se complementam, que podem ser compartilhadas e discutidas como se assentam na atualidade.

Além disso, constatamos que a avaliação na Educação Infantil, além de ser desafiadora, carece de compreensão, participação, diálogo, reflexão e estudos para se efetivar como uma avaliação enriquecedora, apta a destacar a criança no contexto escolar, detectando elementos que possam auxiliar na sua identidade e formação integral. Esse conjunto de propostas apresenta peculiaridades que se fazem necessárias para a prática pedagógica e o desenvolvimento infantil pleno.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular 2020**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versao final_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 10 mai. 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

CANÇADO, Natália Francine Costa. **Avaliação na Educação Infantil e Participação:** desafios para a gestão. 2017. 131 f. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na Educação Infantil:** Sentidos Atribuídos por Professores na Creche. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da educação infantil:** estado da arte 2000-2012. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

LAZARI, Cleuza Brito da Silva de. **Avaliação na educação infantil:** concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1). Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E A EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Janaína Silveira Soares Madeira [1] – UNIVALI

Valéria da Silva Ferreira [2] – UNIVALI

Eixo temático – Educação e Infância

Agência Financiadora – PQD/UNIVILLE e CAPES

Resumo

A Educação Infantil integra o sistema de ensino, como primeira etapa da Educação Básica, constituindo direito de todas as crianças, da mulher e das famílias, enquanto a Educação Domiciliar é defendida como direito de escolha por parte da família. Assim, é o presente trabalho parte de uma pesquisa, que tem como objetivo investigar a Educação Domiciliar no Brasil, optando-se, neste artigo, por discutir, de modo mais específico, o impacto da normatização da Educação Domiciliar na Educação Infantil. É uma pesquisa qualitativa documental e as análises indicam que a adoção da Educação Domiciliar pode agravar ainda mais as desigualdades sociais e comprometer a consolidação do direito das crianças a espaços coletivos, nos quais possam vivenciar, experimentar e partilhar de múltiplas experiências.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Domiciliar; Políticas Pública para Educação; Homeschooling; Direito à Educação.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: janaina@holzmadeira.com.br

[2] Professora da UNIVALI. Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: v.ferreira@univali.br.

Introdução

O Estado possui a função de ofertar educação para todos, tratando-se de direito público subjetivo consagrado na Constituição (CRFB/88). Assim, o monopólio estatal da direção da educação escolar, que obriga a matrícula na escola regular, encontra seu fundamento principal na escola, como um lugar imprescindível à vida em sociedade e espaço para proporcionar experiências.

No Brasil, o processo de universalização do sistema escolar nunca se consolidou, fomentando os discursos de crise na educação. Para César e Duarte (2010), os estudos históricos sobre a educação, inspirados por Foucault, demonstram a existência de ciclos de reforma precedidos por análises que apontam a crise nos sistemas educacionais. A noção de crise é sempre relacional, assim, se notamos que a escola atravessa uma crise é porque há um descompasso entre como ela está se apresentando ou funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás ou, ainda, pode estar havendo um descompasso entre ela e outras instâncias sociais (VEIGA NETO, 2007). Conforme Foucault (2004) as reformas educacionais constituem tentativas sempre renovadas de instaurar um processo de governamentalidade das populações, ou seja, representam formas de governo das populações tendo em vista a produção de uma homogeneidade populacional obtida no processo de escolarização.

Os discursos atuais de crise na educação, servem de justificativa para privatização do ensino, afastando o Estado do seu dever de proporcionar políticas públicas universais. Como salienta Peroni (2010) defende-se a transferência para o setor privado da direção e execução das políticas públicas, com adoção de parcerias entre o público e o privado, que acarretam profundas consequências para a gestão democrática da educação. Para Veiga Neto (2007, p. 104) “sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade”. Deste modo, “é bem possível, até, que os novos espaços e práticas sociais, assim, como as instituições que estão surgindo por toda parte, venham a tomar o lugar e as funções que até agora foram da escola moderna” (VEIGA NETO, 2007, p. 107).

Dessa forma, o papel do Estado na educação vem se modificando, havendo a transferência de recursos públicos para instituições privadas com fins lucrativos e variadas formas de arranjos fundamentados no empreendedorismo. Todavia, nessas parcerias entre o público e o privado não há garantia de eficiência ou economia, o que é destacado por Montañó (2010, p. 23), que indica que, o objetivo de retirar o Estado da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transferi-los para a esfera do “terceiro setor” não ocorre por motivos de eficiência, nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais e qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam população, e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonrar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

Em pesquisa anterior (MADEIRA, 2019), se constatou que há em andamento um processo de precarização do atendimento na Educação Infantil, que tem priorizado a expansão do atendimento por instituições privadas em detrimento da oferta direta pelo Município, importando na privatização da Educação Infantil, caracterizada pela nova forma de gestão pública, relacionada à atuação do Estado e da sociedade civil, marcada pelas diretrizes da Terceira Via, e assumindo o Estado o papel de agente fiscalizador. Nessa perspectiva, o privado passa a direcionar e participar na elaboração e execução das políticas públicas, ficando o Estado encarregado da regulação e do controle dessas atividades, assumindo, um novo papel. Dessa forma, surgem experiências alternativas à educação formal, tal qual a Educação Domiciliar, conduzidas em um itinerário de individualidade. Assim, o presente texto pretende realizar algumas reflexões acerca da Educação Infantil como direito e a proposta de adoção da Educação Domiciliar, no sentido de subsidiar o debate e dialogar com pesquisadores/as da área.

A Educação Infantil e a Educação Domiciliar

Para discutir a constituição da Educação Infantil como direito, impende compreender os avanços dessa área, que advieram de mudanças de concepções, crenças e valores que dizem respeito à criança, ao seu desenvolvimento, à função de sua educação, ao papel do Estado, da sociedade e do perfil dos profissionais que atuam nessa etapa. Conforme Correa (2007), o atendimento à infância no Brasil teve seu início marcado pela ideia de “assistência” ou “amparo” aos pobres e “necessitados” e, assim, as instituições da Educação Infantil permaneceram por muito tempo vinculadas a associações filantrópicas ou a órgãos de assistência e bem-estar social, e não a órgãos educacionais. Para Oliveira (2002) a maior ou menor importância dada à Educação Infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade. Dessa forma, analisando o percurso histórico, tem-se que o Estado brasileiro jamais assumiu integralmente a responsabilidade pela Educação Infantil, dividindo-a com a iniciativa privada (KRAMER, 2001) e, conseqüentemente, dificultando a compreensão e implementação de um projeto educativo emancipatório para as crianças pequenas.

A Educação Infantil somente foi reconhecida como direito no Brasil, em termos legais, após a CRFB/88. Para Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) representou o reconhecimento da responsabilidade do poder público pela Educação Infantil como direito da criança pequena, um avanço significativo, subordinando o atendimento nas creches e pré-escolas à área educacional. O art. 208, IV, CRFB/88, modificado pela Emenda Constitucional (EC) 53/2006, determinou o atendimento para crianças até cinco anos de idade, determinando-se a atuação prioritária dos Municípios, conforme estabelece o art. 211, §2º, com a redação dada pela EC 14/1996.

Com o advento da Lei 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), restou assegurado o direito à criança e ao adolescente à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, na forma do artigo 53 do ECA. Já o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica ocorreu em 1996, com a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Neste contexto,

a Educação Infantil passou a integrar o sistema de ensino brasileiro e como salientado por Oliveira (2002) passou a demandar investimentos permanentes em educação e nas condições de trabalho de seus educadores, envolvendo novas concepções de espaço físico, organização de atividades e o repensar de rotinas, além de, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação escola-família, passando a ser legalmente reconhecida como instituição educativa.

Isto posto, entendemos a Educação Infantil como direito de todas as crianças, da mulher e das famílias, inserida ao sistema regular de ensino, ou seja, uma instituição educativa, responsável pelo desenvolvimento das crianças, proporcionando experiências, vivências e conhecimentos, além de garantir-lhes guarda e cuidado. Não obstante, apesar dos avanços legais, na prática, não representam avanços diretos e significativos na oferta e na consolidação de vagas, sendo que a execução dessa etapa educativa continua sendo marcada por diferentes tipos de arranjos e, mais uma vez, é colocada em risco com o avanço da adoção da Educação Domiciliar.

Apesar da obrigatoriedade legal de matrícula na rede regular de ensino, a Educação Domiciliar é crescente no Brasil e atualmente vem angariando mais adeptos. Segundo a Associação Nacional da Educação Domiciliar (ANED, online) [3], o *Homeschooling* atualmente é adotado por 7.500 famílias no Brasil, com mais de 15.000 estudantes entre 4 e 17 anos, havendo entre 2011 e 2018 um crescimento superior a 2000%. Portanto, mesmo ilegal essa modalidade de educação, onde os pais assumem o papel da escola, oferecendo a instrução científica, moral e filosófica, que entenderem mais adequada, é muito comum.

[3] Dados disponíveis em <https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>. Acesso em 22/05/2021.

Neste contexto, surge no Brasil a defesa pela Educação Domiciliar que conforme Aguiar (2017) “prestigia os princípios constitucionais da liberdade educacional e do pluralismo pedagógico, respeita os direitos das crianças e adolescentes, e produz resultados acadêmicos de destaque”. Assim, defende-se o *Homeschooling* com o discurso da qualidade e efetividade do ensino privado. Moreira (2017) assevera que mesmo nas melhores escolas, a educação necessariamente é provida de forma massificada, sem atentar para as necessidades individuais específicas, portanto, na Educação Domiciliar tem-se como premissa a educação individualizada e efetiva.

Ocorre que, é nas escolas que se busca constituir o sujeito pedagógico, com normatização dos saberes para se alcançar o “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”, nos exatos termos do contido no art. 205 da CRFB/88. Desta forma, percebe-se que esse movimento pela Educação Domiciliar pretende afastar as crianças da vida pública e do contato com os espaços coletivos, estabelecendo novos processos de subjetivação e de construção do sujeito, de forma privatizada e dissociada das práticas educativas universais defendidas na Educação Infantil, que respeitam o cuidar e o educar, como dimensões indissociáveis dessa etapa educativa, conquistadas e consolidadas como direito da infância.

Na Educação Domiciliar se adotam práticas mais individualizadas, preocupando-se àqueles pais somente com os benefícios dos próprios filhos, tem-se o que Apple (2003, p. 217) define como crescimento da consciência privatizada, tratando-se de uma extensão da “suburbanização” da vida cotidiana, equivalente às comunidades muradas e privatização de bairros, lazer, praças e muitas outras coisas, oferecendo uma “zona de segurança” tanto física quanto ideológica. Como salientado por Veiga Neto (2007) uma escolarização desobrigada de práticas disciplinares, em nome de uma maior liberdade, estará dissociada de seu papel de ensinar precocemente o autogoverno, o que poderá deixar os estudantes à mercê de práticas de controle e coerções externas a se estenderem ao longo de suas vidas. Para o autor importante lembrar o que nos ensinou Foucault: “*para aqueles que ou não passaram pela escola, ou, mesmo tendo passado por ela, não aprenderam a se*

autogovernar, ainda existem outras instituições de sequestro à sua espera: a prisão, o manicômio, os asilos, algumas fábricas etc.” (VEIGA NETO, 2007, p. 113).

Portanto, o enfraquecimento da escolarização obrigatória contribuirá para aumentar a desigualdade social e será um retrocesso para a educação das crianças pequenas, que, como bem destacado por Barbosa (2008), deve ocorrer num processo criativo, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades ou práticas realizadas no âmbito familiar, sem a mediação da escola. Ainda, em última análise, atenderá a lógica neoliberal de formar um outro sujeito, que prima pela individualidade, concorrência e empreendedorismo, que atende os auspícios do mercado e não depende do Estado.

Considerações Finais

A Educação Infantil é direito de todas as crianças, da família e da mulher, chancelado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e demais leis esparsas. Todavia, na Educação Infantil é notória a existência de arranjos, principalmente, para dar conta do déficit de vagas existente, sendo certo, que já estamos longe de consolidar essa etapa educativa como uma política a partir da lógica do direito de todas as crianças a espaços coletivos, nos quais possam vivenciar, experimentar e partilhar de múltiplas experiências (CAMPOS, 2015). Neste contexto, tem-se que a normatização da Educação Domiciliar pode agravar ainda mais essas desigualdades e como bem salienta Cury (2006), teríamos o risco de voltar ao momento histórico onde as elites ensinavam seus filhos em casa, negligenciando-se, assim, o acesso de todos a uma escolarização institucionalizada.

Referências

AGUIAR, Alexandre Magno Fernandes Moreira. **A situação jurídica do Ensino Domiciliar no Brasil**. Publicado em: 07/2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19514/a-situacao-juridica-do-ensino-domiciliar-no-brasil>. Acesso em: 25/06/2020.

ANED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR. **Página inicial on line**. Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 20/05/2021.

APPLE, Michel W. Fora com todos os professores: a política cultural do ensino doméstico. *In: Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Mendes. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Rosânia. **As políticas de expansão da Educação Infantil a partir da Lei nº 12.796/13**: análise das propostas para crianças de 0 a 3 anos. Relatório de Estágio pós-doutoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**. Vol. 36, nº.3. São Paulo, Sept./Dec. 2010.

CORREA, Bianca Cristina. A educação infantil. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, p. 667-688, out. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Securité, territoire, population: cours au collège de France 1977-1978**. Paris: Gallimard, 2004.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no brasil: a arte do disfarce**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MADEIRA, Janaína Silveira Soares. **A Relação Público-Privado na Educação Infantil: Uma Nova Gestão Pública**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVILLE, Joinville, 2019.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **O direito à educação domiciliar**. Brasília: Editora Monergismo, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública – UFMT**, v. 19, p. 215-227, 2010.

VEIGA NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal:**

novos dispositivos, novas subjetividades. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, sob a coordenação da Drª Vera Portocarrero. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em: 08/07/2020.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In* COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

A CRIANÇA NO ESPAÇO URBANO: PARTICIPAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A CIDADE

Cristiane Theiss Lopes^[1] – FURB

Rita de Cássia Marchi^[2] – FURB

Eixo temático – Educação e Infância

Agência Financiadora – CAPES

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte da tese que está sendo desenvolvida no Programa de pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB) na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, e no Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente – NEICA. A pesquisa conta com apoio financeiro da CAPES. O objetivo geral da pesquisa é mapear e compreender os modos de presença e de participação das crianças nos espaços urbanos e os sentidos que elas atribuem a essas experiências. A limitação geográfica da pesquisa é o município de Blumenau (SC). No presente trabalho será apresentado parte das análises realizadas, que contemplam alguns relatos das crianças sobre os acontecimentos do Covid19 e seus impactos principalmente no que se refere à sua circulação nos espaços públicos. O que, metodologicamente exigiu que o contato com as crianças fosse feito de forma remota, através da plataforma WhatsApp.

Palavras-chave: Sociologia da Infância; Participação; Crianças; Blumenau.

[1]Doutoranda em Educação pelo PPGE. FURB. ctlopes@furb.br

[2]Pós-Doutorado em Sociologia da Infância (UMinho -2016). FURB. rt.mc@bol.com.br

Introdução

A pesquisa (Doutorado em Educação) vinculada ao Núcleo de Estudos da Criança e do Adolescente – NEICA, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Regional de Blumenau - FURB, propõe realizar uma discussão a respeito da presença e participação das crianças no espaço público da cidade. O objetivo geral é compreender os modos de presença e de participação das crianças nos espaços urbanos e os sentidos que elas atribuem a essas experiências.

Infelizmente, com os acontecimentos do Covid19[3] e seus impactos na organização social, principalmente no que se refere à circulação nos espaços públicos, impossibilitou, assim, de forma segura, a interação presencial com as crianças. Decidiu-se, então, utilizar as tecnologias para comunicação com as crianças e foi escolhido o aplicativo *WhatsApp*[4], onde foi criado um grupo com os contatos das crianças. Foi através destes diálogos, postados em formato de áudios no grupo, que começamos uma primeira geração de dados de forma coletiva.

[3] Conforme a Organização Pan-Americana de Saúde “A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia”. Acesso em: <https://www.paho.org/pt/covid19>

[4] A escolha desta plataforma se justifica por ser uma das que possibilitam uma comunicação rápida, com mensagens escritas, áudios, vídeos e/ou imagens/fotos. Segundo pesquisa realizada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil – CGI.Br, em 2018, “pela primeira vez na pesquisa, o número de crianças e adolescentes com contas no WhatsApp superou o número de perfis no Facebook.” (2019, p.27).

Grupo de pesquisa

Se antes o acesso das crianças à cidade já era bastante restrito, durante a pandemia se tornou ainda mais impossibilitado. Nesse sentido, diante da conjuntura, por questões éticas e seguindo as normas de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi tomada a decisão metodológica de utilizar as tecnologias para uma comunicação remota com as crianças. Segundo Gómez (2015, p.18) “a tecnologia da informação se converteu em um meio de participação provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre”. Desta forma, com a pandemia e a necessidade de manter um distanciamento ainda maior nas relações sociais, a internet proporciona a “onipresença da informação como entorno simbólico da socialização” (GOMÉZ, 2015 p.17).

Os critérios para a participação na pesquisa, foram crianças entre seis e doze anos^[5] que residissem em Blumenau. Os contatos foram feitos inicialmente com adultos que tinham filhos nessa faixa etária através de mensagens enviadas pelo Messenger, aplicativo vinculado à plataforma do Facebook, explicado, assim, o objetivo da pesquisa e enviados todos os documentos necessários para esclarecimento e participação na investigação. Após esse primeiro contato foi exposta de maneira clara a importância de, para além deles, enquanto responsáveis, aceitarem e autorizarem a participação das crianças, também estas deveriam decidir se queriam ou não participar. Teve-se a intenção de conseguir o consentimento informado das crianças, visto que “o consentimento informado é um dos momentos mais importantes [da pesquisa]. Considera-se aqui a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar da mesma.” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 58; FERREIRA; SARMENTO, 2008, p.82). Desta forma, foi enviado um vídeo de apresentação da pesquisa, direcionado às crianças, onde também as convidava a participarem da investigação e caso aceitassem poderiam escolher um nome para sua identificação na pesquisa.

[5] Esta faixa de idade se estabeleceu seguindo o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo Art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Oi, Cris, aqui é o filho da (...), eu gostaria de participar desse seu projeto (SR.VL, 10 anos)

Oi, sim, eu quero participar e o nome que eu queria né.. é o meu segundo nome que é Carolina né, porque todo mundo me chama de Carol. (Carolina, 12 anos).

Oi, Quis [tentando falar Cris] , eu quero me chamar agora de Sofia. (Sofia, 8 anos)

O grupo de WhatsApp foi intitulado “GRUPO DE PESQUISA” e os contatos das crianças adicionados com os nomes que escolheram. Foi enviado no grupo o questionamento sobre como elas estavam e se podiam e queriam falar um pouco sobre como se sentiam nesse novo contexto de quarentena, por conta da pandemia.

Oi, eu sou a Sol, tudo bem com vocês? Eu gosto de ir à cachoeira nos fins de semanas, eu gosto de ir à cidade do Baú nos fins de semanas eu gosto de ir na praia no fim de semana, eu gosto de ir na praça, no parquinho de passear em alguns lugares que era muito bonitos. Só que agora não pode, por causa dessa quarentena, com esse vírus [muda o tom de voz para mais agressivo]! Agora eu tenho que ficar estudando muito, fazendo provas, podia fazer isso na escola [muda o tom de voz para tristeza] sim, mas é, cada dia não, era em poucos, agora tem que ser tudo misturado! E é difícil saber, então agora mudou tudo. (Sol, 8 anos)

Estes relatos, como o exemplo acima, além de possibilitar discussões acerca do objetivo da pesquisa, revelam a realidade que estamos vivendo com a pandemia, e os impactos na vida e rotina familiar. Em relação às crianças, os relatos ilustram o impacto causado nas suas experiências de infância, revelando a falta que elas sentem dos colegas da escola e das relações entre pares, bem como o aumento de “trabalho” escolar, mesmo à distância, isto é, a intensificação das tarefas referentes ao seu “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995).

A criança, de acordo com a norma da infância, exerce o chamado “ofício de aluno” que se refere à sua condição de aprendente das regras do jogo escolar no

processo de socialização/educação. (MARCHI, 2010). “O ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz como se esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia” (PERRENOUD, 1995 p.21). Reconhecendo que as crianças participantes da pesquisa estão submetidas na “norma da infância” permanecendo em suas casas aos cuidados dos seus familiares e cumprindo, mesmo que remotamente, seu “ofício de aluno”, elas concordaram que essa nova realidade está “muito difícil” e “muito chata”, conforme as falas a seguir.

Oi eu sou a Manuela, tudo bem com vocês? É... comigo... tá tudo bem! É... eu... faço dentro de casa.. eu.. gosto de andar de bicicleta, eu gosto de ir ao cinema, eu gosto de ficar com minha mãe, mas com esse coronavírus não pode mais fazer isso! É.. sair de casa para andar de bicicleta, ir no Ramiro, não pode ir no cinema...é... então.. é difícil.. e é muuuito chato ficar em casa né?! Eu não gosto muito, não tem quase nada para fazer (Manuela, 7 anos).

Oi, tudo bom com vocês? Então... né, eu... tô achando essa fase, assim, tipo, de quarentena, muito difícil né, porque tem bastante coisa da escola para fazer, essas coisas, mas eu tô gostando porque eu tô tendo... mais tempo pra... jogar com as minhas... primas menores, que eu mal falo com elas agora. E... uma coisa que eu sinto muita saudade é de ir para escola e poder ver minhas amigas, de poder abraçar elas, de poder ter aquele contato, sabe, que a gente tem! Né? E eu tô com muita, muita, muita saudade de poder ir na casa das minhas primas, de poder abraçar elas, poder beijar, de poder brincar com elas, e é isso! (Carolina, 12 anos).

Podemos destacar nas falas acima que nesse momento de pandemia a reclusão das crianças aos espaços privados da família se tornaram ainda mais intensos, o que causa como consequência a dificuldade de se relacionar entre pares, como “ir para escola e poder ver suas amigas” e deixar de ir aos seus lugares favoritos como “ir ao Ramiro” (parque municipal na região central de Blumenau) ou “ir ao cinema”. Tito (12 anos) relata esse mesmo sentimento:

Oiii gente... aqui é o Tito, eu tô bem e vocês? Então, nessa quarentena eu tô jogando bola, estudando, brincando um pouco com a minha irmã, também brigando com ela às vezes [risos] é... tô fazendo bastante trabalho, prova, que não é muito legal né?! Porque não tem

professor para ajudar e etc. É... os lugares que eu mais gostava de ir, era para o cinema, na casa dos meus amigos, pro shopping também, no Ramiro eu gostava de ir com meus amigos também, é...deixa eu pensar mais um...gostava de ir para praia também! Lá para o apartamento que minha família tem, e é isso! Tchau.

Interessante ressaltar que o parque Ramiro, espaço público da cidade, é lembrado pelas crianças como um lugar em que “gostava de ir com meus amigos”, e tanto Tito como Manuela o citaram. Porém, sobre a fala de Tito, o Shopping também se torna um espaço de encontros afetivos, que na fala da Manuela ela se refere ao “cinema”, ambos espaços privados. Os dois espaços, o público e o privado, são lembrados como espaços de lazer dos quais as crianças sentem falta.

Carolina, sente tanto a falta de suas amigas, quanto outras crianças da sua família, como ela diz “eu tô com muita, muita, muita saudade de poder ir à casa das minhas primas”. Já o Sr. VI. (10 anos) intensificou as relações familiares, ele diz:

Oiii Cris, sobre o que você perguntou...que a gente está fazendo nessa quarentena... eu tô brincando com meu priminho, jogando bola, brincando com minha irmãzinha... jogando videogame... é... tarefa... que é um saco né! Né, tô fazendo.. se não minha mãe briga comigo né! E eu não vou poder jogar videogame... né! Tô com saudade da minha vó, do meu vô, de ir para praia surfar, fazer o que eu gosto né? ... e é um saco! Quero ir logo para a praia porque aqui já não dá mais. Faço as coisas... já.. já fica chato.

Por mais que ele descreva estar brincando com seu primo e sua irmã, ele não deixa de destacar o quão difícil está esse momento de isolamento social e de suspensão das aulas presenciais; nas palavras dele está “um saco”, principalmente ao que se refere às tarefas escolares, o que podemos relacionar como seu “ofício de aluno” que permanece mesmo fora da instituição escolar.

Outra coisa que permanece é as recompensas e punições, porém reconfiguradas visto que nesse momento ele está em casa e com sua mãe e não na escola com uma professora, assim, a ausência de desempenho escolar satisfatório ou a sua disciplina em relação às atividades a serem realizadas é “negociada” pelo direito ao videogame, como ele mesmo diz “tô fazendo se não minha mãe briga comigo né! E eu não vou poder jogar videogame”. Conforme Sarmiento (2011, p. 584),

Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adopção de processos de administração simbólica das crianças [...].

Assim, esse momento da pandemia, ao exigir que estratégias pedagógicas sejam reformuladas e, com elas, o uso das tecnologias digitais sejam utilizados, ao mesmo tempo, percebemos que as tecnologias de informação e comunicação contribuem para o que Sarmiento (2011, p. 595); denomina como uma reconfiguração do ofício de aluno para o que ele chama de “e-ofício”.

A transformação dos quotidianos das crianças por efeito das tecnologias de informação e comunicação – constituídas como um dos artefactos de jogo, nos momentos de lazer, tanto quanto de trabalho de aprendizagem - o que promove uma alteração nas relações entre espaço-tempo de jogo e espaço-tempo de estudo. Estes espaço-tempos (na sala de aula ou em casa), anteriormente claramente distintos, tendem a diluir as suas fronteiras e a integrar-se sob a forma de uma actividade idêntica (estar no computador), ainda que com conteúdos diferentes.

Portanto, cabe nesse cenário compreender o conceito de “e-ofício” que “envolve e agrega a criança e o aluno na mesma identidade funcional.” (ibidem). Tornando assim, “e-ofício da criança como constructo ilustrativo das peculiares facetas culturais e educacionais em que se concretiza a acção das crianças na era das tecnologias digitais” (idem, p. 583).

Considerações Finais

Nesse sentido, as práticas de educação formal que antes estavam restritas aos espaços escolares, passa a ocupar, via internet, o espaço privado da família. No entanto, os impactos da utilização das plataformas digitais pelas crianças no âmbito escolar não são ainda suficientemente conhecidos. Além da visão dos adultos sobre as crianças, e as expectativas dos professores em relação aos seus alunos, há

também a multiplicidade de ações e perspectivas que as próprias crianças têm e que nesse sentido, devem ganhar espaço nas pesquisas conforme os pressupostos da Sociologia da Infância.

Referências

GÓMEZ, Ángel Pérez. Educação na era digital: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto editora, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. FERNANDES, Natália. TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. Revista Educação, Sociedade & Cultura, n. 25, 2007 p. 183-206

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal. vol. 23, núm. 1, 2010, pp. 183-202.

INFÂNCIAS, FILOSOFIA E NEOLIBERALISMO

Ketlin Braatz^[1] – FURB

Celso Kraemer^[2] – FURB

Eixo temático – 4. Educação e Infância

Agência Financiadora – CAPES

Resumo

O conceito de infância, conforme vem sendo trabalhado por alguns filósofos, apresenta-se como uma experiência não restrita a uma etapa da vida e, com isto, permite explorar as características de infâncias, tão peculiares às crianças para pensar modos de vida em todas as idades. A infância também é alvo de investidas do neoliberalismo, que a aborda sob a ótica da economia e do mercado,. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender as relações de uma filosofia de infância com a educação considerando ainda a visão econômica do neoliberalismo. A pesquisa é bibliográfica, com abordagem qualitativa e exploratória. Os principais autores são Kohan, Larrosa, Deleuze, sobre a infância; Foucault e Laval sobre o neoliberalismo. A pesquisa visa contribuir com os estudos sobre a infância, filosofia da infância e o debate da infância frente ao neoliberalismo.

Palavras-chave: Infância. Neoliberalismo. Educação.

[1] Formada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau. Mestranda em educação pela mesma instituição. Kbraatz26@gmail.com

[2] Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professor titular da Universidade Regional de Blumenau. kraemer250@gmail.com

Introdução

O principal interesse desta pesquisa é buscar inspirações na filosofia para abordar a infância. Frente ao avanço do neoliberalismo sobre a educação, também se discute seus efeitos sobre a infância. Embora a infância e o neoliberalismo sejam conceitos distintos, eles se imbricam, nos cotidianos da educação e, principalmente, da infância. Sendo assim, nesta pesquisa se analisam aspectos filosóficos da infância considerando-se, ainda, uma globalização neoliberal.

A infância é discutida em vários campos de conhecimento, mas nessa pesquisa se dará ênfase a uma filosofia da infância, fundamentalmente discutida por Walter Omar Kohan. Kohan pensa a infância não limitada a uma etapa cronológica da vida, mas como uma condição de vida. A infância que se discute aqui também implica as noções de experiência, discutida por Larrosa, enquanto uma potência, questionando, perguntando, experimentando e infância-devir, fundamentada em Deleuze, uma infância que está sempre em movimento, sem seguir um padrão, devir permanente.

Desenvolvimento

A perspectiva de infância de Walter Omar Kohan é encontrada em diversos de seus artigos, palestras e, sobretudo, livros, dos quais destacamos: *Infância. Entre educação e filosofia* (2011), *Filosofia para crianças* (2000), *O Mestre inventor* (2015) e *Filosofía y educación la infancia y la política como pretextos* (2011). Através de seus escritos entramos em um mundo outro, chamado infância, com sentidos peculiares para esta palavra, associados a experiências, transbordamentos, criações. *Infância* é desenvolvida por Kohan a partir de muitos outros estudiosos que, ressignificados, fazem novas descobertas sobre a *infância no pensamento* e sobre o *pensamento de infância*. São escritos fecundos que a todo momento desdobram num lugar de diferentes lugares, um campo de diversas inquietações.

Kohn discute infância com vigor renovado, dialogando com diversos pesquisadores no campo da filosofia. A infância, nessa perspectiva, é pensada mais além do que apenas uma idade cronológica. Isto implica repensar a infância como potência. Então a infância é aproximada com a própria vida, um devir, um experimentar e reinventar-se a todo momento. Para Kohan (2011a p. 10) “una infancia que va mucho más allá de una edad cronológica, para hacer de ella la plataforma filosófica y pedagógica del inicio, del comienzo, del re-iniciar, del recomenzar como filosofía de la educación y como práctica pedagógica”. Sendo a infância pensada como uma etapa que não se perca no tempo *kronos* (*tempo numérico*) e seja o presente (*aión*). A infância, nessa perspectiva está interligada a relacionar/refletir/possibilitar/pensar filosoficamente, principalmente nas práticas pedagógicas e uma relação constante com a política. Nesse sentido, a educação se entende como política e manifesta suas intenções nas práticas pedagógicas.

O significado da infância no sentido etimológico é algo que provoca um certo desconforto, pois, conforme mostra Kohan, “la infancia –desde su etimología latina, infans– es la falta: la palabra está compuesta del prefijo privativo in y el verbo fari, «hablar», de modo que, literalmente, infantia significa «ausencia de habla» (KOHAN, 2011a p.16). Como se a infância não tivesse voz ativa para expressar todas as suas vontades, manifestações, dúvidas, construção de conhecimento, como se fosse um ser mudo, que precisa que o outro fale por ele e esse outro muitas vezes é um adulto que não busca sua infância.

Ao atentar-se sobre as noções de infância em Kohan, desvela-se seu interesse pelas crianças, partindo do princípio de que elas são e estão sempre em devir, “devir não é certamente imitar, nem identificar-se, nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. (...) ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 19). A infância como movimento, arte, criatividade.

Já o neoliberalismo investe na população infantil não como uma maneira de olhar para esses atores, mas sim como uma ação para evitar que esses sujeitos não escapem do controle governamental, disciplinador e normalizador. Para tanto, as políticas voltadas para a infância buscam colocar para dentro do jogo econômico os sujeitos infantis, constituindo-os como sujeitos de direitos e protagonistas, porém com

o olhar para o controle e a manipulação desses corpos para a economia, A competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na “sociedade da informação”. (LAVAL, 2004, p. 55).

Para compreender o neoliberalismo cabe discutir a biopolítica, pois o movimento de constituição do neoliberalismo é demarcado pelas categorias biopolíticas, principalmente na normalização biológica dos seres humanos. O termo biopolítica, representado por Foucault, surge como uma tecnologia que tem mecanismos de regulamentação dos corpos com a intenção de governar a população, principalmente na vida social, tanto no individual. A biopolítica nasce como uma forma de poder que se exerce sobre os fenômenos da vida, “são fenômenos coletivos, que só aparecem com seus efeitos econômicos e políticos, que só se tornam pertinentes no nível da massa” (FOUCAULT, 2008, p. 293).

Neste sentido, a infância é regulamentada a uma hegemonia, onde todos necessitam se desenvolver igualmente, mas para que isso aconteça é necessário que esses corpos sejam disciplinados e se desenvolvam conforme sua faixa etária. A potência da infância já não é mais assegurada, já não se pode fazer experiência com tempo, pois a sociedade está em um tempo acelerado que não é mais o tempo de infância, pode-se arriscar a dizer que uma infância da potência, experiência e devir está em extinção.

Considerações Finais

A pesquisa ainda está em andamento, construindo o segundo capítulo da dissertação. Porém pode-se perceber que a filosofia da infância é uma perspectiva para a vida, que não pode se perder na vida adulta. Nesse sentido, temos que explorar essas características da potência da infância, principalmente dentro das instituições escolares.

O neoliberalismo é uma forma dominante de poder sobre a economia e a práticas de ordem social que “emprega técnicas de poder inéditas sobre condutas e as subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.21). O modelo de subjetivação desse sistema neoliberal determina a generalização da concorrência como norma de

conduta, desenvolvendo uma forma de vida em que os indivíduos se relacionam consigo mesmos, desenvolvendo um comportamento mercantil, ou seja, sendo a empresa de si mesmo, nas relações sociais segundo o modelo de mercado e altera a lógica das políticas públicas.

A infância inserida nesse modelo neoliberal é compreendida como uma forma de concorrência e competência mercantil. Mas, precisamos compreender que a infância deve ser uma forma de resistência dessa de estar no mundo e perceber que o mais importante do que viver em concorrência é viver socialmente e criticamente sobre esse modelo existente.

Referências

DELEUZE, Gilles e GUATTARI. **Mil Platôs**. Tradução de Ana Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed.34, v. 4, 1997.

_____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1997.

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

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. xx, 474 p. (Tópicos).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles (Editor). **Dicionário Houaiss conciso**. 1. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2011. 1078 p.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 133p. ([O que você precisa saber sobre-]).

_____. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. Revista Educação Pública. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>> Acesso:12 abril 2021.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância** - Ensaios de filosofia e educação. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano.** Revista Educação & Realidade da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

_____. **Filosofía y educación La infancia y la política como pretextos.** Fundación para la Cultura y las Artes, 2011a.

_____. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

_____. **Palavras, passos e nomes para um projeto.** In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. A escola pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-49

_____. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador/** [tradução Hélia Freitas]. 1. ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, c2020. 175 p. + 1 DVD. (Educação: Experiência e Sentido).

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

DISPOSITIVO DE PERFORMATIVIDADE GOVERNANDO O PEDAGOGO BRASILEIRO: ESTRATÉGIAS PARA RESPONSABILIZAÇÃO NO RELATÓRIO DA UNESCO

Luciane Oliveira da Rosa^[1] – INSTITUIÇÃO

Valéria Silva Ferreira^[2] – INSTITUIÇÃO

Eixo temático – Educação e Infância

Agência Financiadora – CAPES

Resumo

O texto apresenta resultados das análises realizadas a partir da questão: como ocorre o governo do pedagogo brasileiro por meio do “Relatório Global de Monitoramento da Educação (2017/2018) - Responsabilização na Educação: Cumprir nossos Compromissos”, da UNESCO? Utilizamos a genealogia da subjetivação do pedagogo, a qual tem como ferramentas a Netnografia, o *Highlight Tool*, a rede genealógica e a análise do discurso de Foucault. A investigação mostrou o dispositivo de Performatividade como a opção de governo pelo documento, acionando as estratégias de responsabilização, as quais levam o pedagogo a performar para atingir metas.

Palavras-chave: Dispositivo de performatividade. Estratégias de responsabilização. Governo do pedagogo.

[1] Doutoranda em Educação. Mestre em Educação. UNIVALI. luorosa@icloud.com.

[2] Doutora em Educação. UNIVALI. v.ferreira@univali.br.

Introdução

O texto é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento e objetiva mostrar a análise realizada no documento da UNESCO para a educação. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) todos os anos publica o Relatório de monitoramento global da educação, em cumprimento ao seu mandato de monitorar o progresso das metas educacionais no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, da Agenda 2030.

Verger (2020) destaca a influência de uma rede global de reforma educacional, que faz parte do *Global Education Reform Movement* (GERM), da qual um dos “nós” é a UNESCO. Esta rede atua nas políticas educacionais, visando reformar a educação, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. De acordo com Avelar; Ball (2017) e Hypólito (2019), a UNESCO, juntamente com outros organismos supranacionais, influencia a formulação de políticas educacionais brasileiras, agindo na produção de políticas e orientação às reformas, o que compreende as políticas de formação de professores. Os estudos mostram que há no Brasil a criação de um currículo padrão, que aborda os princípios do GERM: standardização da educação, foco em temas centrais, ensino de baixo custo, modelo de gestão corporativa e responsabilização baseada em testes. Justificando-se assim, nossa escolha pelo documento da UNESCO para análise do governo sobre o pedagogo.

Para Ball (2018) há mudanças, deslocamentos e tendências na política educacional, partindo de uma transformação do papel do Estado, com a mudança de Governo para governança, o que aqui neste texto estamos chamando de governo com inicial minúscula. A governança em rede, com sistema de heterarquia permite diferentes atores criando topologias e apresentando soluções para problemas educacionais. Segundo Ball (2018), na governança em rede o governo é reinventado como um processo compartilhado de solução de problemas, e envolve essencialmente o tratamento de problemas de política pública aparentemente intratáveis, por meio de resposta gerencial e organizacional em torno da colaboração, parcerias e trabalho em rede. A governança é uma forma de governo dentro da

racionalidade de governamentalidade (FOUCAULT, 2010; 2016), É desta perspectiva de governo, como ação de governar, uma ação sobre a eventual ação do outro, como conduta da conduta, que parte nosso questionamento: como ocorre o governo do pedagogo brasileiro por meio do “Relatório Global de Monitoramento da Educação (2017/2018) - Responsabilização na Educação: Cumprir nossos Compromissos”?

Este questionamento nos levou a buscar uma metodologia de análise das relações de poder e saber, as quais governam o pedagogo e fabricam subjetivações. Para tal, nos inspiramos em Foucault (2004, 2014), Rose (2001) e Agamben (2009) e desenvolvemos a Genealogia da Subjetivação do Pedagogo. Esta metodologia conta com questões norteadoras, as quais são base para coleta e análise dos dados: problematizações do documento, autoridades autorizadas a falar sobre o pedagogo, teleologias que sustentam as ações sobre o pedagogo, estratégias de poder, dispositivos de governo formado pelas estratégias e discursos do documento.

Os dados para a análise foram coletados na versão em inglês “*Global Education Monitoring Report - Accountability in Education: meeting our commitments*” (UNESCO, 2017). Nos amparamos na Netnografia (KOZINETTS, 2014), buscando documentos e diferentes enunciados nas páginas da UNESCO na internet. O documento teve análise intra documental e da exterioridade do documento. Buscamos dados sobre cada uma das questões norteadoras da genealogia. Também utilizamos o programa *Highlight Tool*, do *Google Chrome*, para busca de estratégias que abordam o professor, extraíndo os textos selecionados para posterior análise. O documento utiliza o termo “professor” como uma categoria geral, porém, utilizamos o termo “pedagogo”, para focar o professor da infância em nosso estudo. Após a extração dos dados do documento, compreendendo as estratégias e respostas às demais questões norteadoras, organizamos a rede genealógica do documento. Na rede estruturada pelas questões norteadoras, as estratégias formam dispositivos, ligando-se a eles e evidenciando qual é focado pelo documento analisado.

Na genealogia partimos da prática discursiva, que é o documento da UNESCO, para identificar as estratégias de poder que formam o saber sobre o pedagogo. Estas estratégias constituem dispositivos de governo, os quais compreendem enunciados e discursos. Portanto, toda a análise genealógica do pedagogo é inspirada na análise

do discurso de Foucault (2014) e compreende suas ferramentas arqueológicas e genealógicas.

No texto destacamos as estratégias do dispositivo de Performatividade, o qual evidenciou-se como a opção de governo pelo documento. Para isso, apresentamos a rede da genealogia e discutimos as estratégias de “avaliação/responsabilização/meritocracia” que são o foco do documento.

Desenvolvimento

O documento que analisamos foi criado para ser uma ferramenta de prestação de contas e responsabilização na educação. Coleta evidências para ajudar os leitores a entender a extensão dos problemas educacionais, identificar as partes responsáveis e agir por meio de uma variedade de atores, sejam a sociedade civil, governos ou organizações internacionais. A seguir, mostramos a capa do documento.

Figura 1. Relatório de Monitoramento Global da Educação – Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos



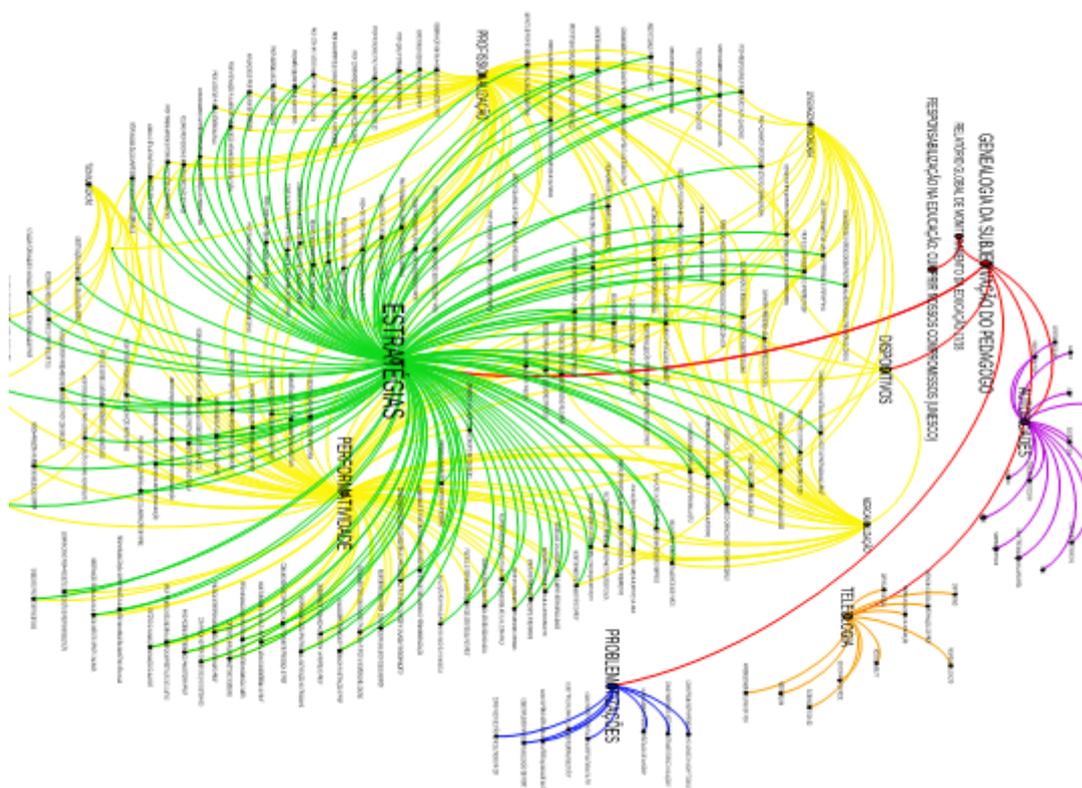
Fonte: UNESCO (2017)

No relatório há ênfase na responsabilização para cumprir os compromissos da Agenda 2030. Dentre os vários atores que são citados, centra um capítulo no

professor, e aprofunda a discussão sobre a avaliação como ferramenta para a responsabilização.

A rede que apresentamos a seguir, foi elaborada a partir dos dados do documento.

Figura 2. Rede Genealogia da Subjetivação do Pedagogo.



Fonte: Elaboração própria para fins da pesquisa

A rede contém as questões norteadoras da genealogia: autoridades, teleologia, problematizações, estratégias e dispositivos. As estratégias presentes no documento formaram dispositivos de governos: tecnologização, profissionalização, performatividade, mercantilização e colonização da linguagem. Embora todos os dispositivos sejam importantes, a rede mostra os dispositivos de performatividade e profissionalização em evidência. A performatividade recebe mais ligações do que os demais dispositivos, portanto, afirmamos que é o foco das estratégias de governo neste documento, e será sobre ele que iremos centrar nossas discussões no texto.

As estratégias identificadas no documento, foram utilizadas na rede do documento analisado. A rede foi criada por meio do programa *Gephi*, que serve para análise de redes. Essa rede genealógica não tem a função de detalhar as estratégias, mas, de mostrar as formações que estas realizam.

O documento analisado problematiza a educação, formação e atuação de professores a partir do ODS 4 da Agenda 2030: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Critica a falta de preparo dos professores e suas ausências na sala de aula. Apresenta o aumento da responsabilização como uma solução. Argumenta que para avançar, é necessário traçar linhas claras de responsabilidade, sabendo quando e onde essas são quebradas e quais ações se fazem necessárias como resposta. Afirma que é preciso focar nos resultados, padronizar métricas e instrumentos de avaliação e gestão. Percebemos nessa recomendação do relatório que os objetivos do GERM estão presentes. Ao longo do documento apresenta-se as soluções em forma de estratégias, utilizando-se de exemplos de reformas em diferentes países, responsabilizando atores de diferentes segmentos da sociedade, mas, especialmente o professor, ator mais influente na aprendizagem dos alunos.

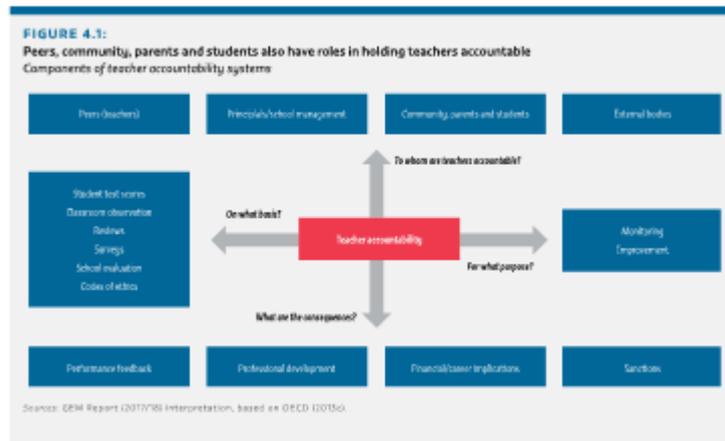
As estratégias identificadas no documento, as quais formaram o dispositivo de performatividade, foram categorizadas. As categorias aplicadas estão de acordo com as categorias de poder apresentadas por Deleuze (2005): Estratégias de produção de efeito útil e Estratégias de indução. Entendemos que as estratégias de produção de efeito útil são ações a serem exercidas sobre o professor para obter resultados educacionais, econômicos e sociais. Já as estratégias de indução, são dirigidas ao professor objetivando que este passe a agir sobre si mesmo e mude sua prática. Os dois tipos de estratégias de poder ao combinarem-se exercem o governo do pedagogo: ativando o saber, os conhecimentos acumulados sobre educação, ensino, aprendizagem e professor, ativando o poder e o ser consigo, ações que levam o pedagogo agir sobre si para governar sua conduta e das crianças. As estratégias de produção de efeito útil compreendem vários tipos de estratégias, que formam subcategorias dentro desta: Formação, Recrutamento, Avaliação/Responsabilização/Meritocracia, Gestão de Reformas.

Com base nas análises podemos afirmar que o documento atua com o dispositivo de performatividade para governar o pedagogo, dando ênfase nas estratégias de “produção de efeito útil”, as quais são maioria das estratégias, mas, sem abrir mão das estratégias de “indução”. As duas categorias de estratégias de poder unem-se para melhor governar o professor, uma, orientando sistemas educacionais, sociedade civil, etc. para agir sobre o professor, a outra, orientando diretamente o professor a agir sobre si. As estratégias que formam o dispositivo de performatividade, tem o predomínio das estratégias de “avaliação/responsabilização/meritocracia”, as quais destacamos a seguir.

No documento, a subcategoria “Avaliação/Responsabilização/Meritocracia”, tem estratégias que se interligam, umas enfatizando a responsabilização do professor e outras centrando na avaliação do professor e recursos meritocráticos para conduzir a atuação. As estratégias indicam a avaliação de professores como central na educação de qualidade, como instrumento poderoso para responsabilizar professores pela aprendizagem dos alunos. Há estratégias para o sistema educacional planejar a avaliação dos professores, para implantar um sistema de avaliação eficaz, e ter métricas de avaliação comparáveis internacionalmente. Tem estratégias para convencer sociedade civil, empresariais, sindicatos de professores e familiares dos estudantes sobre a responsabilidade dos professores no sucesso da educação e a necessidade de avaliar os professores para ter qualidade. Após, entram as estratégias para avaliar o professor, para comunidade, pais e estudantes monitorarem os professores, para colegas professores avaliarem seus pares, para diretores e supervisores terem treinamento em avaliar professores. Na sequência as estratégias ditam o que deve ser feito após avaliar o professor, as sanções e premiações que podem ser dadas, as medidas meritocráticas para desempenho que se fazem presentes em promoções, bônus, advertências, treinamentos e exonerações. Há estratégias enfocando regras profissionais, códigos de ética, prestação de contas, levando professores e sindicatos de professores à participarem da criação do mecanismo de responsabilização profissional.

Passamos a trazer evidências do documento sobre as estratégias de “avaliação/responsabilização/meritocracia”. A figura seguinte mostra os os componentes para o sistema de responsabilização do professor.

Figura 3 – Responsabilização do professor



Fonte: UNESCO (2017)

A figura mostra que, pares, comunidade, pais e alunos também têm um papel em responsabilizar os professores. Essa responsabilização tem o propósito de melhoria no monitoramento da educação. Acontece por meio de notas dos testes dos alunos, observação em sala de aula, avaliações, pesquisas, avaliação escolar e código de ética. Suas consequências são: *feedback* de desempenho, desenvolvimento profissional, implicações financeiras e de carreira, sanções. Os elementos desta figura são conteúdos das estratégias dentro do documento. Essas evidências mostram que o foco da responsabilização na educação é o professor, os enunciados ligam-se formando o discurso “avaliação do professor melhora a qualidade do ensino”.

A seguir, podemos ver uma imagem que enuncia o que deveria acontecer ao professor após a avaliação por um comitê especializado, a punição para aqueles que não atingem as metas.

Figura 4 – Avaliação do professor



Fonte: UNESCO (2017)

Após ser avaliado o professor que não atinge a meta esperada, de acordo com critérios de avaliação, deve ser impedido de entrar em sala de aula, deve ser notificado e orientado a capacitar-se, acompanhado pela equipe diretiva da escola.

Finalmente a responsabilização profissional é destacada, podendo ser projetada com ou por professores, participando, criando regras profissionais, códigos de ética, pressionando pares, relatando em grupos de pares sobre atividades em sala de aula e lições aprendidas, trabalho colaborativo, entre outros. À medida que os professores internalizam as normas informais, estas tornam-se códigos implícitos de profissionalismo e aliam-se às regras explícitas de conduta. Quando a abordagem de responsabilização profissional é eficaz, molda a cultura docente e aumenta a motivação do professor.

Considerações Finais

Após analisarmos o documento da UNESCO para a educação concluímos que este governa o pedagogo brasileiro por meio do dispositivo de performatividade, o qual é formado pelas estratégias de responsabilização, que envolvem a avaliação do professor e medidas meritocráticas. Ball (2003) cita a avaliação, a responsabilização e a meritocracia como instrumentos de governo que levam o professor a ter uma

performance, uma medida de produtividade e desempenho, sempre em busca de metas estabelecidas. O professor profissional defendido pela UNESCO é um professor que se autogoverna e performa pelos resultados de aprendizagem.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64(C), p. 65-73, nov. 2017.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Educational Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228. 2003. Disponível em: <<http://www.tandf.co.uk/journals>> Acesso 01 fev. 2019.

_____. Laboring to relate: neoliberalism, embodied policy, and network dynamics. **Peabody Journal of Education**, v. 92, p. 29-41, jan. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1264802>>

_____. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em out. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si, 1982. **Revista Verve**, v.6: p. 321-360, 2004. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>> Acesso agosto de 2020.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **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.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso 03 de abr. 2020.

KOZINETS, R. V. **Netnografia** (recursos eletrônicos: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.26, n.1, p. 33-57, jan-jul, 2001. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>> Acesso julho de 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Education Monitoring Report - accountability in education: meeting our commitments**. 2018. Disponível em: <<https://en.unesco.org/gem-report/allreports>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VERGER, A. Redes políticas de governanza y reforma educativa. **Encontro do CEPE: Redes Políticas de Governança e Educação**. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=AyBgkSalUFg>>. Acesso em: 09 de out. 2020.

CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA – BNC-FORMAÇÃO: POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES

Daniela Gomes Medeiros [1]

Valéria Silva Ferreira [2]

Eixo 4 – EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Resumo

Neste texto, foco especificamente os contextos de influência do qual os discursos políticos servem de base para a construção da política. (BALL, 1994). Neste estudo os discursos políticos usam da noção de “política do discurso” que para nós aponta para o poder e o controle dentro de uma noção de governamentalidade (FOUCAULT, 2018). Pretende-se problematizar a BNC- Formação (PARECER CNE/CP 22/2019) aprovada em 7/11/2019, com os contexto de influências que levaram a sua produção. Destacamos as fundações ligadas a conglomerados privados; *think tanks* e redes como o Todos pela Educação e a empresa Profissão Docente, na influência do contexto normativo que influenciará a formação de professores. Esta pesquisa documental com base em Foucault (2018), Ball (1994;2014) é uma ferramenta analítica para olhar as relações sociais que estes grupos operam, representando formas de governança que envolvem professores de crianças.

Palavras-chave: Formação de Professores. Política de Formação. BNC-Formação

[1] Professora da Rede Municipal de Itajaí, Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI - aluna de Doutorado – PPGE UNIVALI – Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança – GPCEC. daniela.medeiros@univali.br

[2] Professora Doutora da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – Líder do Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança – GPCEC . v.ferreira@univali.br

Introdução

Aprovada em dezembro de 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica , Res. CNE/CP 22/2019, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento normatizador da formação de professores vem substituir a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que 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) como também a formação continuada.

Esta política de formação vem atender a legislação vigente, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CNE, 2019).

Macedo (2019) disserta que a BNCC representa a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização, a pesquisadora afirma que desde a aprovação em 2017, constitui-se um momento de inflexão da política pública em currículo no País, para ela a BNCC desloca o poder, o que tem efeitos –, mas, para se manter efetiva na significação da educação e da escolarização, ela tem que seguir reiterando os sentidos que instaura, sendo assim a pesquisadora salienta que: “esse processo, que vivemos hoje, é tão político e disputado quanto aquele que a instituiu”.(MACEDO, 2019.p, 41). Concordamos com Macedo (2019) e reiteramos a problematização inicial deste estudo no qual afirmamos por meio de Foucault (2018) que o discurso da BNCC aponta para o poder e o controle da formação de professores das crianças da educação básica, para Foucault (2018):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2018. P, 52)

Ao atender os dispositivos legais e normativos da BNCC-educação básica (BRASIL, 2017), o Ministério da Educação (MEC) elaborou em 2018, uma proposta de base comum para a formação de professores, com base no discurso de atualização e mudanças das Resoluções que regulavam a formação docente : Resoluções: CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2015, essas normativas e referenciais que constituem a formação de professores da educação básica precisavam ser revistos e atualizados.

Desse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) entendeu que a formação de professores precisava ser revista e atualizada de acordo com a implementação da BNCC e designou mediante Portaria CNE/CP nº 10 de 08 de abril de 2019, a Comissão Bicameral composta por entidades governamentais , fundações ligadas a conglomerados privados; *think tanks* e redes como o Todos pela Educação e a empresa *Profissão Docente*.

As análises de rede de políticas exposta pelas pesquisa e estudos de Ball (2014) em filantropias, privatização, reformas políticas em educação tem nos ajudado a entender como a política vem sendo influenciada por novos atores e organizações. (BALL, 2014). Segundo o pesquisador, ao analisar as redes de política pode-se constatar : líderes inovadores, pontes entre o governo e a sociedade civil. É nesse contexto que se discutem soluções eficazes, parcerias, participações, relacionamentos, métodos e novos conceitos para problemas públicos. Tal ponto de vista do autor está sobre bases foucaultianas de governamentalidade[1]. (BALL, 2014) (FOUCAULT, 2018).

[1] A Governamentalidade é um termo de Foucault, usado no Curso do Collège de France, em 1º de fevereiro de 1978. Esse texto sobre a tradução de Roberto Machado e Ângela Loureiro, encontra-se no livro *Microfísica do Poder* (2018).

Contextos e Influências – BNC-Formação.

Por meio da da leitura dos documentos: Parecer CNE/CP nº 22/2019 aprovado em 7 de novembro de 2019 e Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 , consegue-se verificar a presença e a influência das fundações ligadas a conglomerados privados; *think tanks* , redes como o Todos pela Educação e a empresa Profissão Docente, na revisão e atualização do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que culminou na BNC-Formação.

Stephen J. Ball, vem desenvolvendo desde o início da década de 1990, o que ele denominou de “*Policy Cycle Approach*”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Essa abordagem apresenta uma proposta promissora em termos de superação das abordagens tradicionais do Ciclo das Políticas no que se refere à perspectiva segmentada e linear do processo das políticas.

Em nosso estudo, o foco, especificamente é o contexto de influência (BALL, 1994) do qual os discursos políticos servem de base para a construção da política. Destacamos como referência fundante do discurso para a BNC- Formação, demandas internacionais observadas e destacadas na caixa de texto n.º 1:

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento **pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica** à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, **os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu.** (grifos nossos) (3ª VERSÃO DO PARECER, 2019, p. 01)

Ball (1994) explica que contexto de influência é aquele no qual os discursos políticos servem de base para a política e por eles são construídos. Sobre eles as políticas, ou o pensamento sobre as políticas, são ou podem ser formados e/ou transformados. Verificamos por meio do exposto a influência da Agenda 2030 e da ONU no discurso sobre a BNC-Formação.

No recorte da 3ª versão do Parecer, verifica-se as influências globais e internacionais que podem ser entendidas tanto pelo fluxo de ideias, redes políticas e sociais que envolvem: a circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas” e os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico; quanto pelo patrocínio e, em alguns aspectos, pela imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, FMI, entre outros. (BALL, 2014) (MAINARDES, 2006).

Mais adiante no texto analisado, verifica-se mais outros atores na forma de governança, compondo o contexto de influências na BNC-Formação. Este novo tipo social, envolve outros tipos de relações sociais, de fluxos e movimentos, compartilhando dos mesmos problemas públicos-sociais em relação à formação dos professores. (BALL, 2014). Este contexto de influências, Ball (2014) nos ajuda a identificar as redes que fornecem soluções colaborativas e por meio delas: “é dado espaço para as novas vozes dentro do discurso de política.” (BALL, 2014, p.29), conforme recorte da caixa de texto nº (2):

A partir desse momento, seguindo procedimentos históricos deste CNE, a Comissão Bicameral realizou uma série de reuniões com diferentes agentes da Educação brasileira, incluindo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação Básica (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, segmentos do Ensino Superior público e privado, entidades vinculadas à área de Educação, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), **Organizações Científicas, tais como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Academia Brasileira de Ciência (ABC), e setores da sociedade civil que advogam pela causa da Educação, tais como os Movimentos Todos pela Educação e Profissão Docente. (grifos nossos) (3ª VERSÃO DO PARECER, 2019, p. 02)**

Ao analisar o caixa de texto nº 2, constata-se o que Ball (2014) fala sobre o território de influência como novo local dentro do contexto de influência, no qual essas relações democráticas de governança podem levar a privatização da política em vários sentidos. Na oportunidade de análise, destacamos o : Profissão Docente que é um movimento que reúne organizações como: Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura , Instituto Península e Instituto Unibanco. Esses mantenedores juntamente com a equipe de especialistas de áreas como : Economia, Letras, Relações Internacionais e um deputado estadual formam o movimento, em prol da atratividade e valorização da carreira do professor. Macedo (2019) em sua pesquisa descreve a Fundação Lemann, como instituição familiar com atuação na educação. A Fundação se descreve como integral inovadora que: “Promove o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando todas as suas dimensões: intelectual, emocional, cultural, física e social; e responder às demandas do mundo contemporâneo e às especificidades do aluno do século 21”. A Fundação Lemann assim como, o Todos pela educação, se destacam na atuação “em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil”. (MACEDO, 2019). Segundo a pesquisadora, o Todos pela Educação tem parcerias constantes com os Governos desde a fase de implementação da BNCC, tendo presença nos planejamentos municipais e estaduais e em sua composição. O “Todos” conta com pessoas e instituições que atuam na área de educação pública. No elenco de “pessoas”, destacam-se gestores públicos e líderes de “entidades do terceiro setor” e, na lista de apoios institucionais, tais entidades dividem espaço com a Undime e o Consed.

Já o movimento *Profissão Docente* que também participou das discussões da BNC-Formação, destacado no recorte nº 2, da 3ª versão do Parecer, também se descreve como organização suprapartidária com atuação em pesquisas nacionais e internacionais. Esse movimento que produz pesquisas, consideramos ser os que produzem discursos de verdade, que são valorizados como verdade e que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2018).

Foucault (2018) chama esses de: “aparelhos políticos e econômicos” (p.52):

Em nossas sociedades, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes; a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política

(necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande [...]) (FOUCAULT, 2018, p.52)

O exposto acima refere-se aos regimes de verdade que são essenciais para o funcionamento da nossa sociedade. Foucault (2018) nos chama a atenção para as produções de verdade e ao conjunto de verdadeiros e falsos que atribui efeitos do poder. Ball (2014) diz que é “difícil mapear empiricamente as relações estruturadas de poder” (p.33) No entanto diante das caixas de texto nº 1 e nº 2, conclui-se que há influências de outros poderes na governança e em relação a formação dos professores, expressa nos documentos analisados, sendo assim na BNC-Formação houve influência de outros contextos na elaboração desta política.

Nesta análise não representamos as relações esses poderes estabelecem entre si, quais suas representações nos contextos de influência, não medimos o grau de integração ou interconectividade, no entanto afirmamos com Ball (2014) que há um contexto de influência que se constituiu uma nova forma de governança no jogo da política , com “novas” autoridades e mercados para a formação de professores da educação básica.

Um ponto importante “*Policy Cycle Approach*”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”, é de poder analisar uma política e entender como ela se move entre os distintos contextos e dentro de cada um deles, bem como a maneira como se transforma quando está se movendo ao longo de sua trajetória. Neste estudo abordamos o contexto de influência como um recorte para identificar grupos de interesse no processo da política da BNC-Formação.

No entanto, cabe ressaltar que o recorte da pesquisa feito não foi em função da “etapa” do processo da política (formação da agenda, formulação da política, implementação e avaliação dos resultados) nem pelo isolamento de um contexto, o que seria impossível dado o grau de imbricação entre eles, mas, bem como a disponibilidade dentre os recursos o tempo disponível, e limite da discussão. Esses foram elementos-chave neste processo decisório de estruturação desse estudo se pretende ou consegue avançar neste movimento das políticas, em amplitude e profundidade.

Considerações Finais

A problematização feita para este estudo foi realizada por meio da leitura dos documentos: Parecer CNE/CP nº 22/2019 aprovado em 7 de novembro de 2019 e Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 , no qual se verificou a presença e a influência das fundações ligadas a conglomerados privados; *think tanks* e redes como o Todos pela Educação e a empresa Profissão Docente, na revisão e atualização do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que culminou na BNC-Formação. Conclui-se portanto que diante do contexto documental há influências, há outros atores, numa variedade de discursos, no qual uns podem ser dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Desta forma , alguns discursos podem atuar no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade construindo possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) e excluindo outras, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente. (Ball, 1994).

Referências

BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994

_____. Educação Global S.A.: As novas redes políticas e o imaginário neoliberal/ Stephen J. Ball; tradução de Janete Bridon – Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Parecer homologado. Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, Pág.142.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 3ª versão do Parecer – Atualizado em 18/09/2019.

FOUCAULT , Michel, 1926-1984. Microfísica do Poder/ Michel Foucault; 8ª edição. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado – 8ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo : Paz e Terra , 2018.

MACEDO. Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS DE SI A PARTIR DE UMA ESCOLA E UM LIXÃO

Kátia Lira Oliveira [1]- Minter - FURB

Rodrigo Diaz de Vivar y Soler [2] - FURB

Educação e Infância

RESUMO

A pergunta de pesquisa foi embasada nos processos de subjetivação da infância e moderação alcançada pela Educação Ambiental, a partir da vivência no lixão. Este estudo objetivou explorar as nuances da Educação Ambiental, das experiências de si e da infância de crianças que convivem e estudam no território do lixão. Especificamente: investigar a concepção de si de crianças e adolescentes, que convivem ou são familiares de catadores do lixão; elaborar uma reflexão crítica sobre os processos de subjetivação da infância em um contexto marcado pelo lixão e; analisar as relações entre a Educação Ambiental e os sujeitos que vivem e/ou retiram sua subsistência do trabalho realizado no lixão. Como investigação de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, a ser efetivada com a professora da escola localizada na área do lixão e com 30 alunos matriculados nessa instituição. Os resultados preliminares evidenciaram um processo de precarização referente às condições de vida das famílias que vivem na área do lixão do município de Itabuna e das condições de estudo e escolarização das crianças.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Subjetivação da Infância. Lixão.

[1] Mestranda em Educação – Minter – FURB – katiao@furb.br

[2] Doutor em Filosofia – FURB

1 INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas têm acendido pautas importantes a respeito das relações humanas e do meio ambiente. Do ponto de vista econômico, o desenvolvimento industrial, tecnológico e do consumo, afetou progressivamente, de forma desequilibrada, o meio ambiente. Na esfera social, o processo mercantil trouxe desigualdades socioeconômicas acentuadas que produziram prejuízos à saúde das pessoas (CHESNAIS; SERFATI, 2003; BREILH, 2008).

A junção dos aspectos econômico e social revelou um grave problema ambiental e de saúde pública, que é a geração e a destinação de resíduos sólidos nos municípios. A maioria das cidades não promove uma destinação adequada para o lixo, que são depositados em terreno a céu aberto e sem nenhum tratamento. São espaços conhecidos como lixão, onde diversas famílias e crianças convivem e/ou trabalham, com a finalidade de sustento. Os aspectos históricos do lixão envolvem o crescimento acentuado da desigualdade social. Já nas primeiras décadas do século XXI, o agravamento das condições de sujeitos que trabalham nos lixões do Brasil foi potencializado. Estes sujeitos são completamente inviabilizados, no contexto da realidade brasileira.

O cenário socioeconômico e ambiental demonstra um processo de precarização que vem afetando a sociedade, especialmente as crianças que trabalham e convivem em áreas denominadas de “lixão”, ambientes utilizados para a destinação inadequada de resíduos sólidos, que consiste na armazenagem de material descartado e coletados pelos municípios, em um terreno a céu aberto, sem nenhum critério técnico de tratamento do lixo e ações de proteção a saúde pública e ao meio ambiente. Dessa forma, indaga-se: em que medida os processos de subjetivação da infância, a partir da experiência no “lixão”, podem ser moderados pela Educação Ambiental? A educação ambiental deve ser encarada como uma estratégia interdisciplinar que envolve desde a pedagogia, o direito, a psicologia e a economia. Portanto, a sua estrutura procura enfatizar que, além da sustentabilidade ambiental, deve-se desenvolver estratégias vinculadas à inclusão social, ao direito à infância, à

proteção integral dos animais que convivem nesses espaços e, também a geração de renda, somente para ilustrarmos alguns exemplos.

O objetivo geral desta pesquisa é explorar as nuances da Educação Ambiental, das experiências de si e da infância de crianças que convivem e estudam no território do lixão do município de Itabuna-BA. Especificamente, nossos objetivos são: a) investigar a concepção de si de crianças e adolescentes, que convivem ou são familiares de catadores do lixão; b) elaborar uma reflexão crítica sobre os processos de subjetivação da infância em um contexto marcado pelo lixão e; c) analisar as relações entre a Educação Ambiental e os sujeitos que vivem e/ou retiram sua subsistência do trabalho realizado no lixão.

A proposta desta pesquisa, justifica-se por ampliar o conhecimento e enriquecer o diálogo, sendo relevante na esfera acadêmica e social, a fim de proporcionar a elaboração de projetos e políticas que podem ser colocadas em prática para melhorar o contexto socioeconômico e ambiental. A presença de crianças nos lixões, seja convivendo ou trabalhando, têm sido pauta de discussões na sociedade brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 . Dessa forma, a Educação Ambiental tem se configurado como uma importante estratégia de minimização destes impactos, particularmente, dos processos de subjetivação da infância e a sua conseqüente exclusão social.

2 DESENVOLVIMENTO

As sociedades contemporâneas têm suscitado pautas importantes a respeito das relações humanas e do meio ambiente. Alguns fatores como o desenvolvimento científico, tecnológico, a urbanização e modelos econômicos, especialmente o capitalismo, moderam as relações sociais e ambientais, evidenciadas pelas ações de consumo e utilização dos recursos da natureza. Nessa perspectiva, Foladori (2001) menciona que o ambiente produzido pelas relações sociais e econômicas têm gerado problemas que afetam todo o contexto social, promovendo discussões na esfera

pública e privada sobre a necessidade de uma gestão ambiental e socioeconômica que busque o desenvolvimento sustentável.

Esse cenário apresenta características importantes para entender a extensão do problema socioeconômico e ambiental vivenciado, que segundo Castro (2009) estão concentrados na ocupação das cidades, no processo de industrialização, na distribuição desigual de renda, na precarização das relações sociais e de trabalho, no consumo acentuado, desperdício e na produção exacerbada de resíduos sólidos. A análise do cenário econômico e social do ponto de vista ambiental e da vulnerabilidade socioeconômica revelou um grave problema que é a geração e a destinação de resíduos sólidos nos municípios, que são depositados em terrenos a céu aberto e sem nenhum tratamento. Áreas denominadas lixão, onde muitas famílias, crianças e adolescente subsistem.

Nesse contexto de infância e de lixão, estuda-se o processo de subjetivação infantil, considerando essa realidade precarizada, o trabalho, as práticas, as relações, as condições de vida, a educação, entre outras questões, responsáveis pela constituição e transformações do indivíduo. Foucault (2006, p.262) trata a subjetivação como o “(...) processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”, neste sentido, entende-se que a subjetivação é um desenvolvimento que se configura a partir das experiências, dos modos de ação, que dentro do contexto da infância e do lixão trazem traços muito particulares.

2.1 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. De acordo com Sampieri et al. (2006), os estudos exploratórios buscam discutir e avançar no conhecimento sobre temas ainda pouco pesquisados e/ou ainda ampliá-los. A abordagem qualitativa, na visão de Fachin (2006, p.81), “(...) é

caracterizada pelos seus atributos e relaciona aspectos não somente mensuráveis, mas também definidos descritivamente”.

A coleta de dados foi baseada em entrevistas semiestruturadas, nas quais as questões foram elaboradas com a intenção de instigar relatos das experiências vivenciadas no lixão. O planejamento foi entrevistar a professora responsável pela Escola Municipal Avelina Sandes de Aquino e os alunos matriculados. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, com objetivos de descrição do conteúdo das respostas aferidas. Um detalhe é que, a pesquisa tinha um direcionamento empírico, que foi afetado por conta da pandemia de COVID-19, obrigando esta pesquisadora a reelaborar o seu percurso metodológico, inscrevendo nessa análise a leitura interpretativa do documentário *Lixo Extraordinário*.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista preliminar foi realizada com M. M. L., professora responsável pela gestão da Escola Municipal Avelina Sandes de Aquino, localizada nas proximidades do lixão, permitiu o levantamento de alguns dados básicos relacionados ao nível de escolaridade trabalhado, número de alunos, aspectos relacionados à adesão e evasão escolar, além da vinculação dos mesmos com o lixão. A escola é localizada na zona rural do município de Itabuna, e conta com 30 alunos matriculados, compreendidos entre a pré-escola e o 5º ano do Ensino Fundamental.

O processo de escolarização é realizado de forma precária em virtude da alta rotatividade de alunos, da baixa frequência e evasão. A professora informou que esse panorama está relacionado à necessidade dos alunos e familiares se dedicarem à coleta de resíduos por extensos períodos, inclusive perdendo noites inteiras. Além disso, muitas famílias tendem a buscar novas experiências, na tentativa de melhorar suas condições de vida e as crianças seguem juntos nessa empreitada, abandonando a escola.

O planejamento deste estudo, incluía uma segunda etapa de entrevistas, efetuadas com as crianças e com a autorização dos pais ou responsáveis, no entanto, devido a pandemia e o fechamento da escola os planos foram suspensos. Dessa forma, a ideia é seguir entrevistando a professora M. para ter uma maior dimensão desse universo, somado a análise do documentário “Lixo Extraordinário”, que relata o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz com catadores de material reciclável em um dos maiores aterros controlados do mundo, localizado no Rio de Janeiro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que as questões econômicas e sociais afetaram progressivamente o meio ambiente e suscitaram desigualdades socioeconômicas acentuadas, refletindo no consumismo exacerbado, em condições precárias de trabalho e na aculturação ambiental. Condições essas, que viabilizam a inserção de crianças em uma realidade de vulnerabilidade, submetendo-os a uma condição de vida precarizada ao terem de conviver, trabalhar e absorver a realidade do lixão. Dessa forma, a Educação Ambiental é um pilar importante para o processo de formação das crianças, contribuindo para que se constituam sujeitos de direitos, conscientes da sua história de vida.

Destacamos também que os problemas ambientais e as perspectivas adversas em relação à manutenção do processo de desenvolvimento tradicional e a qualidade de vida do homem, são fatos fomentadores da busca por alternativas sustentáveis do desenvolvimento e proteção ambiental. Atualmente as atividades econômicas e seus efeitos sobre o meio ambiente são temas mundialmente discutidos.

REFERÊNCIAS

BREILH, J. Pilhagens, ecossistemas e saúde. In: MIRANDA, A.; BARCELLOS, C.; MOREIRA, J. C.; MONKEN, M. (Orgs.). **Território, ambiente e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.p. 159-180.

CASTRO, Edna. Urbanização, pluralidade e singularidades das cidades amazônicas. In: CASTRO, Edna (org.). **Cidades da floresta**. São Paulo: Anablume, 2009.

CHESNAIS, François; SERFATI, Claude. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, n. 16, 2003,p. 39-75, 2003.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FOUCAULT, M. O retorno da moral. In M. Foucault, *Ética, sexualidade, política*. (2a ed.) (Vol. 5, pp. 252-263). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Coleção Ditos e Escritos), 2006.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Mc Graw-Hill Interamericana Brasil Ltda, 2006.

INFLUENCIADORES DIGITAIS DA EDUCAÇÃO: DISCURSOS E NOVAS NARRATIVAS PARA PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor^[1] - Juliana Pinheiro Mafra - UNIVALI

Coautor^[2] – Prof^a. Dr^a. Sandra Cristina Vanzuita da Silva - UNIVALI

Eixo temático – Educação e Infância

Resumo

O presente trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado que busca investigar a relação da rede de parcerias entre instituições privadas caracterizadas como filantrópicas, que influenciam a prática docente do professor de Educação Infantil. Foram pesquisadas comunidades on-line que demonstram preocupação com a educação brasileira, revelando forte influência na prática pedagógica dos Professores da Educação Infantil. A pesquisa questiona, quais são as concepções sobre prática docente na Educação Infantil difundidas por diferentes instituições e seus parceiros na internet. Bem como, quais os profissionais que elaboram e difundem essas narrativas para os professores. Os dados apontam que na propagação desse discurso, as novas vozes da cena educacional influenciam e muitas vezes ditam as regras e fórmulas de sucesso para milhares de professores seguidores. Entendemos que, a prática docente, não deveria ficar condicionada aos anseios e interesses do mercado, assim como não deveria ser reduzida a complexa tarefa de ensinar.

Palavras-chave: Influenciadores digitais. Práticas docentes. Interesses Educacionais.

[1] Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). julianap.mafra@hotmail.com

[2] Prof^a Dr^a Sandra Cristina Vanzuita da Silva. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). sandras@univali.br

Introdução

Esta pesquisa faz parte de uma dissertação que apresenta como problema central: quais são as concepções sobre práticas docentes na Educação Infantil difundidas pela Fundação Lemann através de seus parceiros na internet? Sendo este um novo cenário político que se configura atualmente por uma densa rede de interconexões e alianças, que operam através de diferentes meios de comunicação.

Assim, neste trabalho apresentaremos os profissionais que propõem orientações para a prática docente na Educação Infantil, por meio de diferentes mídias sociais e instituições bem como suas próprias concepções sobre a prática docente na primeira etapa da Educação Básica.

Os dados apontam para uma situação de disputa de projetos societários que repercute nos projetos de educação pública para as crianças, sendo de extrema importância conhecer essas concepções e narrativas, por vezes tomadas como hegemônicas. Afinal, conhecer nos auxilia a entender e reconhecer qual projeto de sociedade está sendo proposto. Assim, entendemos necessário ampliar os horizontes reflexivos em prol de relevantes avanços teóricos e sociais, visando respeitar infâncias e crianças, valorizadas e reconhecidas pelo poder público como sujeitos de direitos, que merecem respeito em suas diferentes formas de ser e estar no mundo, igualmente, entendemos a importância de uma prática docente de qualidade.

Por isso, buscamos oferecer reflexões que poderão contribuir para a área e que fomentem nos professores que atuam no nível da Educação Infantil, a escolha, a contestação de modelos previamente estabelecidos, a dúvida e construção de caminhos alternativos na contramão de modelos hegemônicos, muito empregados no processo educativo brasileiro.

INFLUENCIADORES DIGITAIS DA EDUCAÇÃO: discursos e novas narrativas

A presente pesquisa seguiu os preceitos da netnografia, que segundo Kozinets (2015), é a pesquisa observacional, participante, baseada em trabalho de campo on-line. A metodologia em questão utiliza a comunicação mediada por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. Segundo o autor,

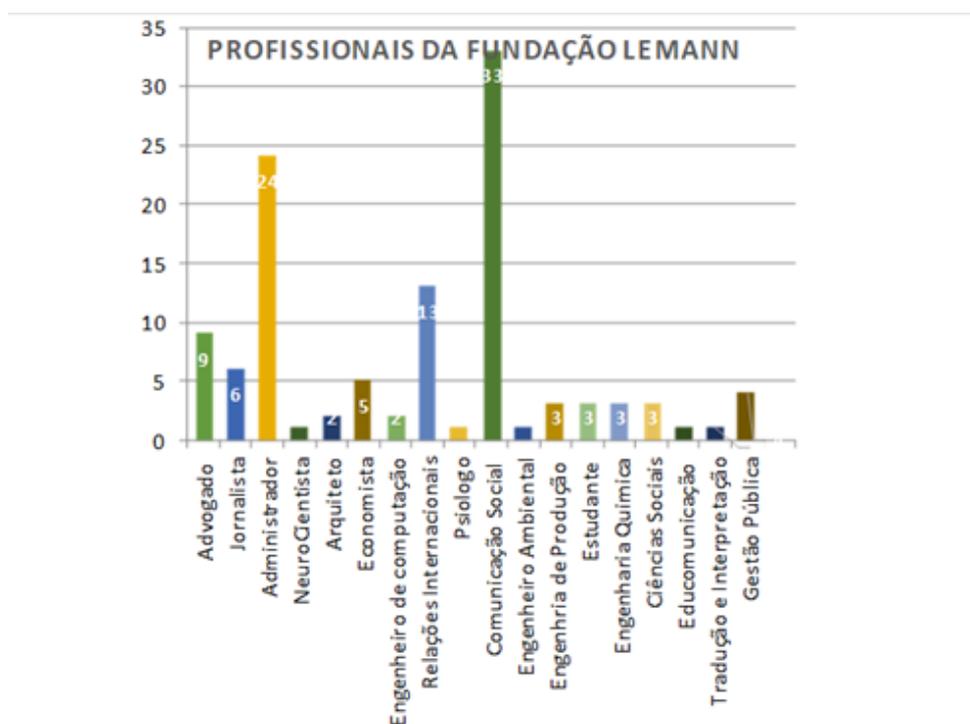
[...] assim como praticamente toda etnografia, ela se estenderá, quase que de forma natural e orgânica, de uma base na observação participante para incluir outros elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coletas de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas como colagens, análise semiótica e uma série de outras técnicas, para agora também incluir a netnografia. (KOZINETS, 2015, p. 62)

A coleta e análise dos dados seguiu estes passos: planejamento de pesquisa, entrada no campo, coleta de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa.

Essas definições são importantes para a compreensão e composição da proposta e escolha do método, dos instrumentos, da coleta e posterior análise dos dados. Além disso, são igualmente importantes no que tange às questões pertinentes à ética com os sujeitos envolvidos no processo, já que todos os dados coletados são públicos e disponíveis para acesso sem restrição. As interações sociais em ambientes on-line podem, então, se tornar objeto de observação do pesquisador. E assim, podemos ser observadores e intérpretes neutros dos comportamentos sociais através das redes midiáticas (FRAGOSO; RECUERO, 2011).

Observamos a partir desta pesquisa que a Fundação Lemann, no *site* oficial, apresenta 80 especialistas que propõem orientações para a prática docente. Porém, não encontramos, dentre esses especialistas, nenhum pedagogo em nosso mapeamento, conforme a figura abaixo demonstra:

Figura 21 – Especialistas da Fundação Lemann



Fonte: Elaborado pela autora para fins desta pesquisa.

A partir dos dados apresentados acima, percebemos haver uma variação entre os profissionais envolvidos na Fundação Lemann, todos com formação diversa da área da educação: Direito, Administração, Jornalismo, Publicidade, Ciências Sociais e outras. Evidenciamos o fato de não ter em sua composição nenhum profissional pedagogo, visto que é uma fundação que traz orientações propositivas sobre práticas docentes, o que nos provoca inquietações. A Fundação Lemann propõe oferecer aos professores uma formação específica para o uso das tecnologias e assim disseminar o material da Revista *Nova Escola*. Porém, os objetivos da empresa, ao difundir os materiais da *Nova Escola*, podem acabar obscurecendo o sentido que causa na formação docente de competências para atender o mercado de trabalho (FREITAS, 2017).

Segundo Freitas (2014, p. 8), grupos que pensam as reformas na educação do nosso país visam abrir cada vez mais espaços no campo educacional para que “empresas educativas confiáveis” do mercado de consultoria de materiais didáticos, de avaliação e de venda de tecnologia atuem na difusão dessas políticas de rede. Nesse sentido, Rodrigues (2016, p. 143) sublinha uma problemática:

[...] corresponde à instância econômica (de mercado), que seriam os setores: editorial, de consultoria e assessoria pedagógica, e escolas de cursos preparatórios. A lógica é: o editorial produz materiais didáticos, de acordo com a BNCC, a consultoria que oferece treinamento para o uso de tais materiais, a assessoria pedagógica que dá suporte às escolas de cursos preparatórios para capacitação de professores. Frente a esse esquema empresarial, cujo fim é econômico e de mercado, o professor, mediador humano que lida com tais materiais e livros, corre o risco de se tornar um reproduzidor de falas já preestabelecidas.

Rodrigues (2016) defende que essa lógica incide diretamente nos professores, que se tornariam meros reproduzidores do que foi produzido e pensado por grupos específicos como um produto do mercado. Para Freitas (2014), ao introduzir-se no campo educacional, essas empresas também enfrentam um dilema: dar acesso e um pouco mais de conhecimento à classe trabalhadora para qualificar os alunos, mas sem que com isso eles tenham de perder o poder ideológico sobre a escola.

Compreendemos também que esses atores trabalham com a intenção de obter, em seus negócios, uma formação voltada para as habilidades que o mercado de trabalho exige, diminuindo assim a responsabilidade e o valor financeiro do empregador que é gasto com a preparação de funcionários. Logo, a entrada desses atores na educação não prioriza contribuir com a formação de sujeitos críticos, com a formação para emancipação dos sujeitos. E assim percebemos que as decisões que envolvem a educação no país preconizam interesses econômicos. Dessa forma, acreditamos que esses atores educacionais lançam as demandas para a educação no país (FREITAS, 2014), que é acatada, de certa forma, pelo Estado. Esse é um componente chave da economia do conhecimento, ou o que Lyotard (1984, p. 51) chama de “mercantilização do conhecimento”: o conhecimento não é mais legitimado por “narrativas grandiosas de especulação e de emancipação” (LYOTARD, 1984, p. 38), mas sim pelo pragmatismo da “otimização” – a criação de habilidades ou de lucros ao invés de ideias, conforme Lyotard (1984). Isso resume-se a substituição das questões “é verdade?” e “é justo?” por “é útil, vendável, eficiente?”. Há um conjunto de relações complexas e profundamente efetivas incorporadas a tudo isso.

Há uma contradição presente nesses conceitos de autonomia e de desconcentração dentro dos sistemas de ensino, em que o Estado apresenta novos modos de governar a sociedade e a economia. São, portanto, novas formas de moldar os indivíduos e as suas condutas, essas são as novas artes de governo.

Neste trabalho em rede, atores movem-se em engenhosas atividades interconectadas, traçando uma cartografia de valores e de defesa de seus interesses, passando a ser uma rede geradora, que evolui pelo recrutamento de adeptos e pela persuasão desses atores.

Segundo Olmedo (2013), a intenção desses atores é influenciar estrategicamente as agendas de outras pessoas e os processos de tomadas de decisões. Esses atores e suas fundações, em seus discursos, vêm promovendo a maximização das liberdades empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio. Para Adrião (2017), a privatização da educação não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Portanto, há uma transferência por parte do governo ao setor privado da definição do que ensinar, de como ensinar e de quando ensinar. Trata-se de serviços relacionados à estruturação e à conformação do trabalho pedagógico.

A experiência profissional do professor foi, e ainda é, fortemente contestada (ROBERTSON, 2013). De fato, os professores estão no epicentro dos processos de mudança social, cultural e econômica (OCDE, 1998), e eles são supostamente importantes para as agendas políticas nacionais (OCDE, 2005), em que as suas competências e a autonomia são, em simultâneo, fortemente questionadas ou até mesmo desvalorizadas (NÓVOA, 1999).

Esses atores que buscam sua inserção no âmbito da educação pública têm um dos papéis mais intrigantes, que é o de fomentar o empreendedorismo. Ou seja: esses apoiam e representam políticas particulares ou princípios de integração. Eles são excepcionais, significativos. Eles são pessoas carismáticas, “personalidades persuasivas” e fortes agentes de mudanças, por isso procuram recrutar outras pessoas para a sua causa, para construir uma massa crítica para promover a mudança e movimentar as atuações de políticas públicas na educação.

Retrabalham e recombinaam os aspectos das políticas, recorrem a ideias díspares e usam de exemplos de boas práticas para garantir seu poder de convencimento (BALL, 2016, p. 80). Atualmente, temos presenciado o momento dos influenciadores digitais – *youtubers*, *bloggers*, *vloggers* e inúmeros outros atores que produzem conteúdos digitais regulares na rede e conquistam muitos seguidores – pessoas que acompanham regularmente seu conteúdo na internet. O conceito de influenciadores consiste naquele que é capaz de movimentar um grande número de pessoas através de seu conteúdo em seus respectivos

blogs, sites ou outros canais de redes digitais (MONTELLATO, 2015 *apud* LOPES; BRANDT, 2016).

Desse modo, são verdadeiros formadores de opinião, sendo amplamente utilizados para dar voz a determinado produto ou marca (ARAÚJO, 2009 *apud* LOPES; BRANDT, 2016). Nesse sentido, os professores da Educação Infantil, como consumidores, passam a seguir as indicações de seus pares *influencers*, o que representa certo *glamour* em trabalhar ou colaborar com essas instituições abordadas nesta pesquisa. Tal qual a ideia dos influenciadores digitais, essas instituições representam o que é jovem, moderno e bem sucedido, e estão alinhadas com a ideia de mostrar (e vender!) a ideia de realização profissional a partir de fórmula simples e acessível a todos.

Considerações

As novas narrativas no setor educacional revelam as fragilidades tanto na formação inicial, quanto na prática docente do Professor da Educação Infantil e afetam diretamente as práticas pedagógicas docentes dos professores da infância.

Os dados deste trabalho apontam que a Fundação Lemann e suas parceiras como a Revista Nova Escola apresentam um modelo ideal de professor, qual seja, um sujeito bem sucedido e que, apesar de todas as dificuldades, conseguem fazer parte desse modelo de sucesso totalmente idealizado. Essas instituições vendem, portanto, a ideia de que os professores da Educação infantil escolhem seu próprio caminho, podendo ser exemplo de superação ou de insucessos.

Nesse sentido, poderíamos dizer que a Revista *Nova Escola* tem um papel relevante na propagação desse discurso, tal qual uma influenciadora que dita regras e fórmulas de sucesso para seus milhares de seguidores. A prática docente não deveria ficar condicionada aos anseios e interesses do mercado, assim como não deveria ser reduzida a complexa tarefa de ensinar.

A Revista *Nova Escola* propaga modelos de práticas docentes exitosas para a Educação Infantil e por isso devem ser seguidas pelos professores de todo o território brasileiro: “Autonomia para ir além: A nossa atuação é independente de interesses – políticos, organizacionais ou individuais. Temos convicções alinhadas com fatos, dados e valores que nos dão a base para tomar decisões. Assim, com confiança e autonomia, podemos focar no nosso propósito” (NOVA ESCOLA, 2020).

Assim, a lógica do empreendedorismo e da colaboração são a base para o desenvolvimento da política de manutenção do espírito ético do capitalismo, sendo que para

isso é fundamental a atuação de novos atores sociais que ofereçam aos professores da Educação Infantil a oportunidade de ter sucesso. São capazes de persuadir os docentes a ponto de fazer com que se sintam culpados se não seguirem à risca essa fórmula de sucesso, transformando-os em sujeitos emaranhados nos “poderes de liberdade”.

Entendemos que a prática docente do professor da infância deveria ser uma prática porosa, permeável e, integrar novas experiências e conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada. Assim, é preciso que os docentes tenham um conjunto de ideias e habilidades críticas, para desenvolver a capacidade de refletir, de avaliar e de apreender continuamente.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 8-28, 28 ago. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 14 out. 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural e social. *In*: _____; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-22.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREITAS, M. C. **História social da Infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Fundação Lemann**. [2020]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>. Acesso em: 26 set. 2020.

KOZINETS, Robert V. O método da netnografia. **Guia Teórico Prático**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 61-73, jul. 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sisifo**, Revista de Ciência da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 1-9, 12 set. 2019.

OLMEDO, Antonio. Heterarquias e “Governança Filantrópica” Global na Inglaterra: complicações e Controvérsias para o Controle Social das Políticas Sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 470-498, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. Disponível em: http://www.sergiofreire.pro.br/ad/LYOTARD_ACPM.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

ROSSI, Juliana. **Artes visuais de Joinville e o blog como mediador cultural**. 203 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: <http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Juliana_Rossi.pdf¤t=/Dissertacoes_turma_II>. Acesso em: 9 set. 2015.

EIXO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréia Roncáglio Geraldo^[1] – FURB

Rita Buzzi Rausch^[2] – FURB

Eixo temático – 5. Trabalho e Formação Docente

Agência Financiadora – Universidade Regional de Blumenau – Bolsa para Pós-Graduação – CNPJ 82.662.958/0001-02

Resumo

A pesquisa objetiva compreender implicações da formação continuada de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau à formação de professores, no interior dos Centros Educacionais Infantis (CEIs), visando qualificar as práticas pedagógicas. Nestes escritos, apresentamos o primeiro objetivo específico: conhecer os processos formativos de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da Rede Municipal de Blumenau. A pesquisa é qualitativa e os dados foram gerados por meio de entrevistas narrativas com 12 coordenadoras, rodas de conversa com 36 professoras e análise de documentos. A análise de conteúdo dos dados ampara-se teoricamente em Nóvoa (2009, 2017); Imbernón (2009, 2011); André (2010, 2012, 2016) e Placco (2006, 2009, 2018). Os resultados parciais apontam para a ausência de Política de Formação Continuada específica às Coordenadoras Pedagógicas. Apontam também que as rotinas, as urgências e a burocratização da função da coordenação pedagógica, são responsáveis pelo maior tempo deste profissional no cotidiano do CEI.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos. Educação Infantil.

[1] Mestranda em Educação. FURB. andreiaroncaglio@ensinablumenau.sc.gov.br

[2] Doutora em Educação. FURB. ritabuzzirausch@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa investiga a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas – GPFORPE, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. A Educação Infantil conta com o trabalho da coordenação pedagógica, que dentre suas atribuições, está a organização de espaços formativos no interior dos Centros de Educação Infantil - CEI, visando a qualificação das práticas pedagógicas dos professores. Para serem formadores de professores, torna-se fundamental que os coordenadores pedagógicos também estejam inseridos em processos formativos. Diante disso, questionamos: quais as implicações da formação continuada de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau à formação de professores, no interior dos CEIs, visando qualificar as práticas pedagógicas?

Com o intuito de responder tal pergunta, delimitamos como objetivo geral compreender as implicações da formação continuada de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau à formação de professores, no interior dos CEIs, visando qualificar as práticas pedagógica. Este objetivo geral dialoga com os seguintes objetivos específicos: i) conhecer os processos formativos de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da Rede Municipal de Blumenau; ii) analisar de que maneira os coordenadores pedagógicos conseguem potencializar as formações que participam, criando tempos e espaços de formação em serviço; iii) identificar de que maneira estas formações em serviço possibilitam a qualificação da prática pedagógica no interior da unidade, na compreensão dos professores.

Os aportes teóricos que sustentam a investigação são: quanto à formação docente, Nóvoa (2009, 2017); quanto à formação continuada de professores, Imbernón (2009, 2011); quanto à formação de professores da Educação Infantil, Kramer (1994, 2004); acerca da formação de formadores, André (2010, 2012, 2016); e sobre o coordenação pedagógica como formadora no local de trabalho, Placco (2006, 2009, 2018). Dialogaremos, a seguir, com os autores, sobre a formação continuada da Coordenação Pedagógica.

Formação Continuada da Coordenação Pedagógica

A função da coordenação pedagógica acompanhou os avanços da Educação Infantil, principalmente após LDB nº 9.394/96, deixando de ser fiscalizadora e controladora, oriunda da supervisão escolar, e passando a ser, progressivamente, de um profissional que é responsável pelo trabalho pedagógico nas unidades educacionais. As ações da coordenação pedagógica no Centro de Educação Infantil exigem também conhecimento. A sensibilidade, a observação, o olhar atento e a escuta sensível, quando combinadas com conhecimentos práticos e teóricos, possibilitam à coordenadora colaborar com o trabalho pedagógico da unidade.

Consideramos a necessidade destas profissionais estarem discutindo e refletindo sobre a sua prática, em momentos de estudo e diálogo, realizando uma análise sobre o cotidiano da unidade e sobre a própria prática, além de buscar novos conhecimentos. Placco e Souza (2006, p. 17) também defendem a ideia de que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”.

No que se refere ao método, trata-se de uma pesquisa qualitativa e as participantes foram 12 coordenadoras pedagógicas e 36 professoras, de 12 Centros de Educação Infantil do município de Blumenau. Como instrumentos de geração de dados realizamos entrevistas narrativas com as coordenadoras pedagógicas, análise de documentos (Projeto Político Pedagógico e os registros pedagógicos da coordenação, documentos oficiais do município e do país). Esta pesquisa está sendo construída a partir das entrevistas narrativas com doze coordenadoras pedagógicas, uma de cada região da cidade de Blumenau, respeitando os critérios de ser efetiva e estar exercendo a função de coordenação pedagógica por mais tempo que as demais coordenadoras da mesma região. A partir das entrevistas narrativas, que foram transcritas e estão sendo analisadas, buscamos a história de cada uma das 12 coordenadoras pedagógicas, as formações de que participaram, as que proporcionaram, a importância destas para o seu percurso formativo. Além das coordenadoras, participaram da pesquisa 36 professoras, através de rodas de

conversa, sendo três professoras de cada unidade, cujas coordenadoras pedagógicas foram entrevistadas. Estas entrevistas foram transcritas, porém estes dados ainda não foram analisados. A análise dos dados acontece por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977).

Buscamos ouvir as coordenadoras pedagógicas dos Centros de Educação Infantil, entendendo que, ao ouvi-las, conseguiríamos compreender a importância da formação continuada destas coordenadoras à formação de professoras no interior dos Centros de Educação Infantil. Assim, “[...] queremos valorizar nossa premissa de que o CP é um formador, falando sobre formação de sua perspectiva, ou seja, do lugar de onde ela parte e se efetiva” (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 14).

Os resultados são parciais, mas conseguimos elencar, *a posteriori*, a partir da transcrição de cada uma das entrevistas narrativas, três categorias para o primeiro objetivo, que dividem-se em nove subcategorias: Formação Continuada das Coordenadoras Pedagógicas: a) ausência de políticas que norteiam a ação e formação da coordenação pedagógica, b) dilemas da coordenação pedagógica frente ao seu papel profissional, c) a formação continuada da coordenadora como repassadora de informações às professoras; Inserção profissional da Coordenação Pedagógica: a) Ausência de formação e orientação no início da profissão, b) Busca por orientação com as coordenadoras mais experientes, c) saberes da experiência – aprendendo a profissão na função; e Formação específica para a Coordenação Pedagógica: a) clareza quanto às atribuições da coordenação pedagógica, b) formação continuada centrada na prática da coordenação pedagógica, c) tempo de estudo e autoformação.

As coordenadoras consideram importantes as formações que recebem, porém avaliam como descontínuas, com temas voltados às professoras, fazendo com que sejam repassadoras das informações/formações que recebem às professoras.

Há manifestações quanto à necessidade de formações específicas à coordenação pedagógica, que contemplem as especificidades das coordenadoras, que tragam práticas realizadas por outras coordenadoras, em outras unidades da rede, para que possam analisar, avaliar e discutir. Ao estarem como coordenadoras pedagógicas, compreendem as especificidades da função, de que é preciso

conhecimentos específicos, entenderem não somente das suas atribuições, mas também com relação às necessidades de adultos e crianças que estão no espaço da Educação Infantil.

Quanto ao início da função na coordenação pedagógica, as coordenadoras manifestaram ausência de orientação, formação e até acompanhamento, o que as induziu a solicitarem auxílio de coordenadoras pedagógicas mais experientes, que lhes indicavam leituras, davam orientações sobre como proceder em alguns momentos. Ainda, possibilita compreender que a formação inicial e a formação de especialista para o cargo acaba sendo insuficiente para as atribuições que a função exige. Almeida (2018, p. 24-25, grifos no original) reitera o que Almeida e Placco (2009) entendiam como pedagógico do Coordenador Pedagógico:

[...] como articulador, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento – ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

A função articuladora contempla a organização do Projeto Político da unidade, a maneira como é pensado e estruturado o trabalho pedagógico, buscando alcançar os objetivos nele traçados. Quando Almeida e Placco trazem a função formadora, referem-se à mediação que precisa ser realizada pela coordenação pedagógica quanto ao trabalho das professoras, acompanhando e orientando as práticas pedagógicas. Em transformadora, quando a partir das orientações, acompanhamentos e sugestões, é possível modificar as práticas, buscar novas maneiras de pensa-las e realiza-las, de modo a qualificar as aprendizagens e o ensino como um todo.

No entanto, as funções da coordenação propostas por Almeida e Placco (2009), e reafirmadas por Almeida (2018), acabam, muitas vezes, ficando adormecidas, pela demanda de documentos que estas originam, pelas situações corriqueiras que acontecem diariamente na unidade, e pela especificidade de

formação que demanda cada grupo, cada pequeno grupo, cada professora. Pereira e Placco (2018, p. 90) nos alertam:

[...] é preciso ter em conta que o que diz respeito à tríplice função das CPs constitui “o início, o fim e o meio” de tudo o que fazem. [...] Sem que isso seja elucidado, os desvios de função, as atividades marcadas por rotinas atribuladas [...] não são superadas.

Em 2008, Placco, inspirada por Gonçalves (1995), provoca reflexões referentes ao cotidiano da escola. A partir dos seus escritos e das narrativas das coordenadoras pedagógicas, também é possível discutir sobre o que é urgente, rotina, importante no cotidiano da coordenação pedagógica. As coordenadoras relataram a quantidade de situações que acontecem diariamente, que são inesperadas e, concordando com Placco (2008, p. 49), nomearemos de URGÊNCIAS: “[...] são atividades decorrentes das dinâmicas da escola e de necessidades emergentes do cotidiano”.

Podemos dizer que as atividades urgentes são as imprevisíveis, mesmo sabendo que estas podem acontecer. Como exemplo, apontamos a queda de uma criança, ou uma febre. Para estas situações seria fundamental que a coordenadora pedagógica conseguisse contar com o auxílio de outros profissionais para auxiliá-la ou até para atender as crianças e as famílias em alguns momentos.

Há, ainda, as atividades de ROTINA que “cumprem uma importante função, de manutenção do funcionamento da escola” (PLACCO, 2008, p. 49). As rotinas regulam o fazer das unidades, dão uma sensação de estabilidade, de segurança. Acabam tomando um tempo da coordenação, muitas vezes, para controle, no sentido de garantir que tudo esteja de acordo e funcionando. Porém, esta mesma rotina que provoca segurança quanto ao funcionamento da escola, pode limitar, ou até impedir que situações inovadoras e que são importantes aconteçam.

Placco conceitua como as atividades de IMPORTÂNCIA, aquelas estabelecidas e pensadas para melhorar a unidade, qualificar as aprendizagens. E

são construídas coletivamente, para serem cumpridas a pequeno, médio ou longo prazo, e são incorporadas ao PPP.

As IMPORTÂNCIAS são estabelecidas como ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola, para a superação de dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola (PALCCO, 2008, p. 49, destaque do autor).

As importâncias, muitas vezes, são pensadas para ser realizadas a longo prazo, exigem mudança e apoio do coletivo da unidade. O cuidado que precisamos ter é para que a rotina, que nos dá segurança, não ocupe o espaço pensado e proposto para as mudanças, que são as ações importantes dentro do espaço. Apontada por Placco (2008, p. 50), há a atividade de PAUSA, que estaria relacionada aos momentos de descanso da coordenação pedagógica, mas também do coletivo, momentos de descontração e até encontros culturais organizados pela coordenação, mas para ampliação de repertório e não para a organização de planejamentos, ou relacionados diretamente com a unidade educacional. Gonçalves (1995) é citado por Placco (2008, p. 50, destaque da autora) definindo: “PAUSA destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem o descanso, os períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados [...]”. São momentos que acabam humanizando o trabalho.

É preciso que a coordenação pedagógica se atente para o quanto as urgências e as rotinas ocupam espaço nas ações e planejamentos, provocando uma diminuição no tempo e na realização de atividades de importância e de pausa. São nas atividades de importância que as coordenadoras discutem e refletem com as professoras as suas práticas, a mudança na organização e funcionamento da unidade, do trabalho e, assim, juntas, buscam alcançar as mudanças.

Os documentos coletados nos CEIs, a partir da apresentação espontânea das coordenadoras pedagógicas após a solicitação da pesquisadora, mostram que os momentos de conversa com as professoras, com uma pauta e com um planejamento previsto em calendário acontecem, em sua maioria, uma vez ao mês, com cada pequeno grupo. Dependendo do número de professoras, pode ocupar mais de uma

semana de organização e dedicação da coordenação pedagógica. No entanto, os dados apontam que as rotinas, as urgências e a burocratização da função da coordenação pedagógica, são responsáveis pelo maior tempo deste profissional no cotidiano do CEI.

Considerações Finais

Na análise da primeira categoria conseguimos constatar que não há uma política de ação e formação continuada específica às coordenadoras pedagógicas, o que acaba interferindo nas ações que estas realizam na unidade e em como realizam. Durante as narrativas, foram apontados dados quanto à necessidade de orientações, acompanhamentos, trocas e estudos referentes às atribuições.

Estas necessidades específicas estiveram ausentes tanto no início da carreira, quanto no percurso profissional. Formações específicas às coordenadoras, com estudos e acompanhamentos contínuos e continuados de modo que contribuam para às coordenadoras pedagógicas obterem confiança e clareza quanto às suas reais funções, bem como orientem na promoção de momentos formativos aos professores centrados nos CEIs é o que manifestam os dados analisados até o momento.

Referências

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org). **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org). São Paulo: Edições Loyola, 2018. (Coleção o coordenador pedagógico; v.13).

ALMEIDA, Laurinha Ramalho de. Qual é o pedagógico do Coordenador pedagógico? *In: O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org). São Paulo: Edições Loyola, 2018. (Coleção o coordenador pedagógico; v.13).

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas. *In: O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org). São Paulo: Edições Loyola, 2018. (Coleção o coordenador pedagógico; v.13).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO DOCENTE

Mônica Maria Baruffi^[1] – FURB

Rita Buzzi Rausch^[2] FURB

Eixo temático – 5. Trabalho e formação docente

Resumo

Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo compreender como a formação continuada de professores da Educação Básica se desenvolve em três municípios do Médio Vale do Itajaí/SC e suas implicações ao desenvolvimento estético docente. A investigação se justifica pela inexistência de pesquisas que evidenciem o desenvolvimento estético docente na formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como campo epistemológico o Materialismo Histórico Dialético, com enfoque sócio histórico. Para o primeiro objetivo específico que é identificar os percursos históricos, teóricos e metodológicos da formação continuada em três municípios do Médio Vale do Itajaí, utilizou-se da análise de documentos oficiais sobre as formações continuadas. Os resultados parciais deste objetivo da pesquisa indicam que as formações continuadas priorizam a visão técnica/pedagógica. Os documentos evidenciam a necessidade do alcance das 20 metas do Plano Nacional de Educação.(2014). Busca-se, por meio desta investigação, o fortalecimento e reconhecimento da pessoa/professor nas propostas de formação de professores.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores. Educação Básica. Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Estética.

[1] Doutoranda em Educação. Universidade Regional de Blumenau- FURB. monicambar@terra.com.br

[2] Orientadora Doutorado em Educação. Universidade Regional de Blumenau – FURB. ritabuzzirausch@gmail.com

Introdução

Vê-se presente nas pesquisas referentes à formação continuada dos professores o destaque ao papel deste profissional no processo educativo, sendo visto como principal responsável pela qualidade da educação, pelo bem-estar do estudante e do processo de ensinar e aprender. Mas, pouco se estabelece um diálogo sobre a pessoa do professor, o qual não está sendo visto e tão pouco ouvido em sua trajetória profissional.

Para tal, a pergunta que inquieta esta investigação é: quais as implicações da formação continuada de professores da Educação Básica, em três municípios do Médio Vale do Itajaí/SC, ao desenvolvimento estético docente?

O objetivo geral é compreender como a formação continuada de professores da Educação Básica se desenvolve em três municípios do Médio Vale do Itajaí/SC e suas implicações quanto ao desenvolvimento estético docente. Deste objetivo geral surgiram os objetivos específicos: 1) Identificar os percursos históricos, teóricos e metodológicos de formação continuada em três municípios do Médio Vale do Itajaí; 2) Elencar as implicações da formação continuada ao desenvolvimento estético do docente; 3) Evidenciar indicadores de contribuição às propostas de formação continuada dos municípios analisados visando ampliar o desenvolvimento estético docente a partir do referencial teórico e dos resultados da pesquisa. Os municípios que participam desta pesquisa são Bendito Novo, Indaial e Timbó.

Esta temática chama a atenção pois no levantamento de produções mostra que se encontra velada e pouco aprofundada as questões relacionadas ao desenvolvimento estético docente. Desta forma, considera-se como fundamental dedicar tempo e pesquisa envolvendo o tema.

O referencial teórico apoia-se em Imbernón (2009, 2011); e Marcelo Garcia (2009, 2010, 2001); Nóvoa (2013, 2014, 2020); Vigotski (1999, 2004); Freire (1986, 2002); Schiller (2017) e Damásio (2000). Imbernón (2009, 2011) e Marcelo Garcia (2009, 2010, 2001) quando levantam questões sobre as formações continuadas e as vertiginosas mudanças ocorridas tanto a nível social, como educativo, e que nos levam à reflexão para revermos o desenvolvimento das formações continuadas dos professores, tanto no âmbito pessoal, como profissional. Nóvoa (2020, p. 06) quanto

à formação continuada assevera a necessidade de existir [...] uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. Enfatiza que diante das inúmeras dificuldades enfrentadas na profissão professor, é necessária a preparação dos professores no tocante a dimensão humana e relacional do ensino, pois estes necessitam realizar o reconhecimento de que o trabalho docente que envolve o técnico e o científico não exaure “[...] todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2020, p. 07).”

Vigotski (1999), enfatiza o conceito de estética que auxilia no desenvolvimento da pessoa, em seus espaços e momentos de formação, e a arte faz parte deste movimento que para Vigotski (1999, p.307) “[...] sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum [...]” fazendo com que a pessoa descubra algo novo, que o leve a rever-se, perceber-se enquanto humano. Assim, salientamos que na educação estamos permeados por diversas vivências cognoscitivas, sociais e emocionais. Neste meio social está inserida a percepção, imaginação, a emoção, a arte, a palavra, o pensamento, sentidos e significados, a poesia, as vivências, o corpo, a catarse. Esta catarse, leva a inúmeras emoções, as quais acabam realizando modificações na maneira de viver, olhar, ser, estar em movimentos que ocorrem no cotidiano.

Já Freire (1986, p. 76) acredita que a educação estética ocorra a partir “[...] do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: “Olá, como vão? ”, você inicia, necessariamente, um jogo estético. ”

Schiller vem apresentando que estética é o equilíbrio entre o sentimento e o entendimento levando em conta a necessidade de se notar “[...] que a natureza humana é “mista”, ou seja, que é dotada não apenas da razão, mas da razão e sensibilidade. (2017, p. 123) ”.

Antônio Damásio auxilia quanto ao corpo e as emoções que a pessoa desenvolve, com a ideia de que esta é constituída também do profissional e estes vinculam-se, como um só, através da consciência que consiste em ser “[...] a certidão que nos permite tudo conhecer[...], que chamamos de pensamento, os sentimentos, palavras, histórias, crenças, a música e a poesia.” (2000, p. 24)

Assim, a pesquisa tem caráter qualitativo, tendo como campo epistemológico o Materialismo Histórico Dialético, com enfoque sócio histórico e tipologia pesquisa de campo. Para alcançar os objetivos propostos, os instrumentos de geração de dados foram documentos oficiais das redes de ensino, entrevistas narrativas, semiestruturadas e grupos de interlocução. Os documentos oficiais utilizamos para identificar o percurso histórico, teórico e metodológico da formação continuada através das propostas de formação continuada e planos municipais de educação. Das entrevistas narrativas, para elencar as implicações da formação continuada ao desenvolvimento estético docente, com dezenove professoras das redes municipais com mais de 15 anos de atuação, utilizando nomes reais. Realizadas as entrevistas, efetivamos a transcrição das mesmas para posterior análise dos dados a partir da metodologia da (ATD) - Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2014). Com os grupos de interlocução para as pesquisadas se inteirarem dos resultados.

Desenvolvimento

Para análise documental cabe ressaltar que esta busca visa “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 45). A análise documental apresenta uma série de vantagens, sendo que os documentos estabelecem rica e estável fonte de pesquisa, como uma fonte em que podem ser retiradas indicações que auxiliem na fundamentação de informações e declarações do pesquisador. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018).

Assim, na leitura inicial dos documentos, observou-se que as redes municipais de educação dos três municípios pesquisados possuem percurso histórico que evidencia a construção de seus documentos norteadores como o Plano Municipal de Educação.

Os PME são embasados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, PNE - Plano Nacional de Educação (2014). Partindo do PNE, em conformidade com o que rege a lei, tanto os estados, municípios e Distrito Federal

organizaram-se para a elaboração de seus PME – Planos Municipais de Educação, à luz do PNE e de documentos basilares, como Constituição Federal de 1988, pelo artigo 214, que possui objetivo estabelecer o PNE, que possui a duração de dez anos, para assim, realizar a articulação quanto ao sistema educacional com a colaboração dos entes federados, definindo as diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação que assegurem o custeamento e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de “ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. (BRASIL, 1988). Além da CF/1988, tem-se a LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que também fundamenta o PNE.

A partir destes documentos basilares, os entes federados organizaram-se, instituindo comissões para reflexão sobre políticas com ações diversificadas relativas à educação em seus municípios.

Na elaboração do PME de cada município, vários foram os segmentos da sociedade civil organizada e de profissionais de educação que participaram. A participação se deu através de grupos de trabalhos (GTs), os quais objetivavam verificar os pontos fragilizados no sistema educacional e buscar assim estratégias de melhoria para cada segmento. A duração aproximada para elaboração do PME de cada município foi de 12 meses, com encontros de estudos, debates e enviado posteriormente para aprovação e sancionada. A partir da elaboração dos PME, se constata que os três municípios possuem em seu documento uma preocupação latente em alcançar os objetivos propostos a partir das 20 metas do PNE. Esta preocupação assim se estabelece no documento da SEMED de Benedito Novo/SC, apresentando a preocupação na construção de um plano com visão de presente e futuro, dando possibilidade de efetivar o tratamento e a formação de pessoas pautado de maneira solidária e eficaz. No município de Indaial a preocupação no PME está voltada não tanto à teoria, mas a preocupação em atingir as metas conseguindo meios para efetivação destas e suas estratégias em conjunto com os demais entes federados. A SEMED de Timbó, explicita no PME o desafio de um documento pautado na inovação, observando os interesses traçados na diversidade das práticas educativas.

Quanto à Proposta de Formação Continuada, são desenvolvidas em cada município de acordo com suas realidades. O município de Benedito Novo não possui uma proposta de formação continuada materializada, que de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, quando indagada sobre a existência de uma proposta de formação continuada enquanto documento, disse: “nós temos um plano de carreira que precisa ser atualizado, que precisa passar por mudanças, mas lá nós já temos previsto que anualmente a secretaria tem que oferecer pelo menos 20 horas de formação a cada ano.” (Marlise, 2020, entrevista). Ressalta ainda que as formações continuadas são desenvolvidas no município a partir das demandas e necessidades sentidas pelos professores.

No município de Indaial, a proposta de formação continuada é um projeto institucional, como afiança a Coordenadora Geral das Formações Continuadas do município.

Em relação a esta questão legalmente regulamentada temos o plano de cargos e salários do município com uma previsão de carga horária mínima de 24 horas para o docente e 12 horas para os demais profissionais. A cada dois anos. Isso é o que está regulamentado. Mas nós também temos um projeto que é institucional, no caso, na própria secretaria de educação, que daí se trata da lógica da formação continuada. (Marineusa, 2020, entrevista)

Este projeto é um movimento que ocorre a muitos anos no município de Indaial, e os gestores que adentram a gestão, mantêm e implementam as propostas como afirma a Coordenadora (Marineusa, 2020, entrevista) : “[...] quando a gestão atual assumiu o nosso encaminhamento foi dar continuidade a esse projeto de formação. Nem poderia ser diferente, pois é a história da rede se construindo no percurso formativo. ” Aqui salienta-se um continuum, sendo que a justificativa para esta manutenção, se dá devido ao desejo de aprimoramento dos processos de formação continuada de seus profissionais da educação.

Esta ação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Indaial, vem determinar a mudança em relação ao descompasso que ocorre de geração em geração, com relação a formação continuada, de seus planejamentos, em que a partir do que se possui, busca uma continuidade da demanda sem medo das mudanças e dos problemas que podem surgir, conseguindo através do ouvir a possibilidade de novas e significativas mudanças. Logo, Imbernón (2009, p. 26) considera “

fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas. ”

Assim sendo, a proposta de formação continuada de Indaial, possui como embasamento a Base Nacional Comum Curricular (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (2015) e teóricos como Nóvoa (2014) e Carlos Marcelo (2009).

No município de Timbó, quanto à proposta de formação continuada, a mesma foi desenvolvida a partir de uma instituição contratada para fazer a formação. Assim definiu a Secretária Municipal de Educação de Timbó: “Sim, todos os anos temos esta proposta. E este ano contratamos uma universidade para fazer esta formação continuada. Todos os anos ela está no plano de governo”. (Marcia, 2020, entrevista).

Relativo à formação continuada o PME busca em suas estratégias a ampliação da formação inicial e continuada em serviço, consolidando e ampliando parcerias com instituições do ensino superior da região organizando grupos de estudo fomentando assim a discussão sobre o processo pedagógico, como parcerias com instituições que possam sediar cursos de formação inicial e continuada oferecidos pela Plataforma Freire.

No tocante à busca de instituições para fomentar as formações continuadas, o município de Timbó através de sua Secretaria Municipal buscou junto à UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina a FAEPESUL – Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Extensão da UNISUL a elaboração de uma proposta para serviços de desenvolvimento institucional com a assessoria e apoio técnico na prestação de serviços de formação continuada a professores atuantes na Educação da Rede Municipal de Ensino de Timbó.

Estes são alguns dos dados obtidos até o momento, necessitando mantermos uma visão crítica e cuidadosa das análises, a qual ampliaremos a reflexão.

Considerações Finais

Observa-se que os dados até o momento analisados nos mostram que a preocupação com as formações continuadas estão embasadas somente no processo

pedagógico, buscando alcançar as metas previstas no PNE. Somente um município possui documento institucional relativo à formação continuada. Os demais mantêm no PME as metas de formação continuada.

O interesse da pesquisa final é que os dados oportunizem o reconhecimento de propostas pedagógicas também preocupadas com a pessoa/professor relacionadas ao desenvolvimento estético e se não existir, subsidiar o desenvolvimento de ações estéticas na formação continuada. Estas ações estéticas poderão promover melhorias no processo humano, cultural e de convivência no espaço escolar, repercutindo no processo de ensinar e aprender.

Referências

BENEDITO NOVO,(Município) **Plano Municipal de Educação (2015-2024)** Disponível em:: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/sc/beneditonovo> Acessado em: 06/09/2020

DAMASIO, Antonio. **O Sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.** 9 ed. Portugal: Publ. Europa-América, 2000.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. **Medo e Ousadia** – O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela – São Paulo: Cortez, 2009.

INDAIAL (Município) **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/sc/indaial> Acesado em: 06/09/2020

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 2014. Disponível em: http://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf . Acessado em: 10/10/2019.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de Professores.** 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf> Acessado em: 21/05/2020

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017

TIMBÓ (Município) **Plano Municipal de Educação (2015-2024)** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/4458/leis-de-timbo> Acessado em: 06/09/2020

VYGOTSKY, Lev Semeniovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM HORA ATIVIDADE PROMOVIDA
PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
INVENTÁRIO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS**

Graciela Nunes Duarte – FURB[1]

Daniela Tomio – FURB[2]

Eixo temático – Trabalho e formação docente

Resumo

Na educação brasileira, com a implantação da Lei 11.738/2008 que regulamenta 1/3 da jornada de trabalho destinado às atividades extraclasse, está prevista a formação continuada docente. Esta temática tem sido investigada na pós-graduação em diferentes redes de ensino. No entanto, há uma lacuna na sistematização destas pesquisas que possibilite uma compreensão de referentes teóricos-metodológicos que abranjam os percursos formativos investigados. Nesta direção, socializamos a primeira etapa de uma pesquisa de revisão sistemática, em que especificamente objetivamos mapear e inventariar pesquisas brasileiras sobre formação continuada de docentes em hora atividade promovida pelo coordenador pedagógico. Com os resultados iniciais concluímos que as pesquisas sobre o papel do coordenador situam-se apenas em alguns PPGs de regiões brasileiras; são mais exploratórias e descritivas; com pouca expressão para investigação de percursos empíricos da formação continuada, o que evidencia a relevância desse estudo acerca da hora atividade em suas interfaces com a profissionalidade docente.

Palavras-chave: Formação continuada docente. Coordenação pedagógica. Hora atividade. Revisão sistemática.

[1] Cursando Mestrado em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa em Formação de professores e Práticas Educativas (GPFORPE) na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Licenciada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Brusque- SC. gnduarte@furb.br

[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Docente pesquisadora na Universidade Regional de Blumenau (FURB), nos cursos de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências Naturais e Matemática. dtomio@furb.br

Introdução

No contexto da Educação Brasileira, com a implantação da Lei 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e o direito de 1/3 da jornada de trabalho destinado às atividades extraclasse, está prevista a formação continuada docente.

Em estudos iniciais, constatamos uma expressiva produção acadêmica brasileira sobre a formação docente em hora atividade em diferentes redes de ensino. No entanto, há uma lacuna quanto à sistematização dessas experiências e pressupomos que reuni-las para compor um conjunto de referentes, poderá contribuir para valorização do que já foi efetivado/investigado e favorecer orientações para novos percursos formativos. Nessa direção, desenvolvemos uma pesquisa, em nível de Mestrado, com o objeto de estudo Formação docente em hora atividade promovida pelo Coordenador Pedagógico em uma revisão sistemática de pesquisas de natureza interventiva.

Diante disso, socializamos um de seus objetivos específicos que consiste em mapear e inventariar pesquisas brasileiras sobre formação continuada de docentes em hora atividade (HA) promovida pelo coordenador pedagógico (CP). Partimos das perguntas de investigação: Qual é a ocorrência de pesquisas sobre relações entre formação docente em HA e coordenação pedagógica? Destas, quais remetem a pesquisas interventivas, que investigam o percurso formativo realizado pelo CP? Quais são as origens institucionais dessas pesquisas?

Desenvolvimento

Esta pesquisa é, quanto à sua natureza, de abordagem qualitativa e quanto ao objetivo descritiva. Quanto ao procedimento se constitui numa pesquisa bibliográfica do tipo revisão sistemática.

Com base no protocolo de revisão sistemática proposto por Ramos, Faria e Faria (2014), em síntese, foram definidas as seguintes etapas: equações de pesquisa, critérios de inclusão, critérios de exclusão, âmbito da pesquisa e tratamento dos

dados e resultados. É importante mencionar que uma revisão sistemática é mais ampla e possui objetivos descritivos e de síntese, mas que neste trabalho serão relatados apenas os resultados iniciais referentes ao primeiro objetivo da pesquisa.

No levantamento realizado nos âmbitos investigados com os descritores hora atividade (HA), horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), termos utilizados para nomear o período de 1/3 da carga horária do professor que se destacaram no processo de busca, identificamos 193 trabalhos, sendo 32 teses e 161 dissertações.

Quanto à origem, foram identificadas pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós- Graduação no Distrito Federal (0,52%), Goiás (1,56%), Minas Gerais (3,63%), Mato Grosso (2,08%), Mato Grosso do Sul (1,56%), Pará (2,08%), Paraná (7,77%), Rio de Janeiro (0,52%), Rio Grande do Sul (1,04%), Rio Grande do Norte (0,52%), Santa Catarina (1,56%) e São Paulo (77,20%). Os Estados do Amazonas, Roraima e Ceará aparecem como foco de pesquisa nos trabalhos acadêmicos dos PPGs de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, já contabilizados acima. Portanto, o Estado de São Paulo detém o maior número de pesquisas com a temática, enquanto nos demais encontramos uma ocorrência com menor expressão.

Realizamos a leitura dos resumos de cada uma das 193 teses e dissertações, verificando quais atendiam aos critérios de inclusão que foram determinados no protocolo de revisão sistemática, considerando o principal critério, que é a análise *do percurso* de formação continuada docente promovida pelo CP na escola.

Na leitura exploratória, notamos que a maioria das dissertações e teses (81,86%), em relação ao procedimento, são pesquisas documentais, estudos de caso ou pesquisas de campo com geração de dados por meio de levantamento de compreensões/sentidos/percepções que os sujeitos envolvidos (docentes, gestores e/ou próprios coordenadores pedagógicos) atribuem a esse tempo de direito para o desenvolvimento profissional. Outra tendência é a citação de HA, HTPC ou ATPC no decorrer do texto, situando-os como o tempo em que aconteceu alguma ação ou proposta na escola que é investigada, com foco em outros objetos de estudo, sem relação com a ação do CP.

Nesta direção, resultaram 35 trabalhos que atenderam objetivamente ao estabelecido. Porém, na análise temática, com uma leitura mais detalhada, foram retirados outros 15 trabalhos nos quais o CP fez parte como sujeito de pesquisa em análise do seu papel como formador, mas não houve a investigação de sua prática nos percursos formativos, com pesquisas de natureza interventiva. Com este filtro, resultaram 20 produções científicas especificadas no quadro 1.

Quadro 1: Inventário das pesquisas

Cód.	Ano	Autor/ Ano	Título da Pesquisa	Universidade
D1	2012	Vania Ida Malavasi dos Santos	Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP.	Universidade Metodista de São Paulo
D2	2013	Andreia Ramires Alves	Contribuições da Coordenação Pedagógica para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I na área da matemática.	PUC-SP
D3	2013	Thais Helena Jordão Bartiromo Ferri	O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro.	UNESP
D4	2013	Gabriela Reginato de Souza	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): Espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?	UNESP

D5	2013	Maria Luiza Vechetin Begnami	Formação continuada: o HTPC como espaço para a autonomia formativa.	Centro Universitário Salesiano
D6	2014	Luciana Estessi Bento Antunes	Professor Coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira.	UNESP
D7	2014	Priscila Pereira Dutra	O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras.	PUC-Campinas
D8	2014	Ronilda Roacab de Meneses	Formação continuada em reuniões pedagógicas e impactos no ensino de Matemática: refletindo a partir de realidades escolares de Boa Vista/RR.	UNIVATES
D9	2014	Rayana Souza Longhin Lorenço	A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.	UNESP
T1	2015	Paula Baracat De Grande	Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência.	UNICAMP
T2	2015	Cristiano Rogério Alcântara	Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo a Pedagogia Cultural.	PUC-SP

D10	2015	Marilene Negrini da Silva	Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores e, São Bernardo do Campo- contribuição para uma profissionalidade emergente.	USP
D11	2016	Keila Santos Pinto	Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola.	UNESP
D12	2016	Alexandro Muhlstedt	A ação mediadora dos pedagogos na hora atividade de professores do ensino médio: novas dimensões de atuação.	UFP
D13	2016	Adriano Borba Correa	Aula de trabalho pedagógico coletivo: Uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa.	PUC-SP
D14	2016	Eliana Maciel Cacero	Aula de trabalho pedagógico coletivo: atividade crítica de colaboração?	PUC-SP
D15	2017	Neuraci Rocha Vidal Amorim	Coordenação pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições.	UNESP
D16	2017	Paulo Henrique Rodrigues	O coordenador pedagógico no município de Peruíbe-SP e seu papel frente ao HTPC em rede.	PUC-SP

D17	2018	Carolina Alves de Oliveira	O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista.	UFSCar
T3	2019	Juliane Nascimento Mosquini do	A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática.	UNESP

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme consta na coluna 1, o número de dissertações (17) se mantém maior do que o número de teses (3), o que denota mais estudos com foco em finalidades exploratórias e/ou descritivas, em detrimento de estudos explicativos sobre essa temática. Com Gil (2009) podemos interpretar esses níveis de pesquisa, considerando suas finalidades. Assim, as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2009, p. 27). Por sua vez, as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição de determinada população ou o fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.” (2009, p. 28). Já, as explicativas “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.” (2009, p. 28). Daí, que geralmente as pesquisas explicativas são resultados de teses, pois denotam maior tempo para aprofundamento teórico metodológico acerca do objeto de estudo.

Na coluna 2 é possível observar a prevalência de pesquisas no período de 2013 a 2016 (D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, T1 e T2), cinco anos após a promulgação da Lei 11.738/2008. Esse dado corrobora com resultados da pesquisa de Jacomini, Gil e Castro (2018) que realizaram um levantamento e análise da jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais, que estavam sendo implementadas na época. De acordo com os autores, nesse período, especialmente no ano de 2016:

[...] somente sete capitais cumprem o limite máximo de 2/3 do tempo em interação com os estudantes para todas as jornadas (Manaus, Macapá, Salvador, Boa Vista, Florianópolis, Teresina e Rio de Janeiro) e cinco cumprem parcialmente, ou seja, não aplicam a proporção máxima de 2/3 para todas as jornadas (São Paulo, João Pessoa, Porto Velho, Porto Alegre e Aracaju). (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018, p. 448)

Na coluna 3 constatamos dezesseis (16) trabalhos escritos por pesquisadoras e quatro (4) trabalhos redigidos por pesquisadores, ou seja, a maioria dos autores são mulheres (80%), o que provavelmente possa ser explicado pela prevalência do “forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho” (VIANNA, 2013, p. 166).

Na coluna 4, referente aos títulos, observamos que em nove (9) trabalhos acadêmicos (D1, D2, D3, D6, D7, D10, D12, D15, D16, D17 e T3) o CP ou pedagogo é destacado no título, sendo relacionado à formação docente, exceto no D3. Esta análise nos remete a Christov (2004, p. 9) quando afirma que:

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de formação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais, como na literatura recente sobre formação em serviço.

Interpretamos como positivo esse destaque ao profissional da Educação, visto que Placco, Almeida, Souza (2012 p.759) reforçam seu papel como o responsável pela formação continuada dos professores e indicam que “há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola.”

Também em oito (8) trabalhos (D4, D5, D8, D9, D11, D13, D14 e T1) o destaque do título é a formação docente continuada, contínua ou os descritores HTPC, ATPC ou HA. Apenas o título do T2 não traz os descritores ou as palavras formação e coordenação, porém na leitura do resumo foi encontrada a relação com a temática.

Quanto à coluna 5, observamos que o maior número de pesquisas se concentra em duas instituições: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) com sete (7) produções acadêmicas e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com cinco (5). As demais instituições apresentam uma (1) pesquisa cada. Ao buscarmos uma justificativa para a quantidade maior de produções nas instituições citadas acima, detectamos a existência de sete (7) grupos de pesquisa na área de formação de professores na UNESP e cinco (5) grupos de pesquisa na PUC-SP que também abordam a temática.

Considerações Finais

Tendo em vista que a Lei 11.738/2008 abrange todo o território nacional, chama a atenção o fato de doze (12) Estados não terem pesquisas acadêmicas sobre a temática e na maioria dos que possuem produções, o tema ser pouco investigado, exceto nos PPGs do Estado de São Paulo. Portanto, inferimos que as pesquisas necessitam ter maior abrangência nacional e uma quantidade mais expressiva de estudos com finalidade explicativa. Há demandas por aprofundar teoricamente acerca da HA em suas interfaces com a profissionalidade docente, especificamente sobre a formação continuada promovida pelo CP na escola, especialmente na análise empírica, que permitam avançar nas compreensões desse fenômeno em futuras pesquisas e/ou para o planejamento de percursos formativos e políticas públicas em redes de ensino.

Nossa pesquisa terá continuidade com a análise dos objetivos dos trabalhos selecionados e destacando a identidade profissional do CP na formação docente: sua prática, ações e planejamento na formação continuada. Além disso abrangerá a identificação dos conceitos/constructos teóricos abordados nas pesquisas revisadas para compreender o que fundamenta a formação continuada de docentes em hora atividade promovida pelo CP; a análise desses percursos formativos descritos nas pesquisas e a elucidação de referentes, pela síntese da revisão sistemática.

Referências

CHRISTOV, L. H. Da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 9-14.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

JACOMINI, M. A.; GIL, J.; CASTRO, E. C. de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista brasileira de política e administração da Educação**. Goiânia, v.34, n. 2, p. 437-459, maio/ago, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/86367/49650>. Acesso em: 25 abr. 2021.

PLACCO, V. M.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R.. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 25 abr. 2021.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

OS ESTUDOS SOBRE AS ETAPAS DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Diogo Scandolara – FURB[1]

Celso Kraemer – FURB[2]

Eixo temático – Trabalho e Formação Docente

Agência Financiadora – FAPESC

RESUMO

Este artigo investiga os estudos produzidos nos últimos anos que abordam etapas ou fases da carreira docente, com foco na pós-graduação. O objetivo é compreender as demandas de interesse de pesquisas neste contexto, percebendo a atenção que os pesquisadores dão à temática. Para tal, partiu-se de um olhar sobre as etapas da carreira docente propostas por Huberman (1989), e realizou-se uma pesquisa do tipo Estado da Arte sobre os estudos realizados nos últimos cinco anos, levando-se em consideração os procedimentos apontados por Romanowski e Ens (2006). Pôde-se perceber que mesmo com o aumento significativo da demanda pela pós-graduação, as pesquisas que envolvem as etapas que os docentes vivenciam na carreira não encontram o interesse dos pesquisadores. Ambos os fatos, tanto o aumento da demanda, quanto a ausência de estudos sobre as etapas vivenciadas neste contexto, demonstram a importância de pesquisas que envolvam o percurso profissional docente na pós-graduação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Docente. Etapas Carreira Docente. Pós-graduação.

[1] Universidade Regional de Blumenau (FURB). diogo@furb.br

[2] Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professor titular da Universidade Regional de Blumenau. kraemer250@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

É comum ao ser humano uma tendência à categorização da vida, desde o momento do nascimento, inserido em uma série de fases. Nossa cultura determina, ainda que de forma inconsciente, que sigamos um certo “planejamento por etapas” de nossa vivência; com os processos de ensino-aprendizagem não é diferente. Então, ao categorizar, analisar e pensar sobre fases ou etapas que permeiam os mesmos, buscam-se novas formas de compreendê-los e questioná-los, gerando novos olhares sobre as dinâmicas onde o professor, exerce papel fundamental.

Neste sentido, este artigo pretende investigar os estudos produzidos nos últimos cinco anos que abordem as etapas ou fases da carreira docente, com foco na pós-graduação. O objetivo é compreender as demandas de interesse de pesquisas neste contexto, percebendo a atenção que os pesquisadores dão à temática.

Neste contexto, de acordo com Cardoso (2017), a docência é um percurso construído por meio de vivências, onde o professor se desenvolve exercendo influência sobre o ambiente que atua, e sendo ao mesmo tempo influenciado por ele. O que vai de acordo com as ideias de Huberman (1989), que aponta a necessidade de “estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e, são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1989, p.38). Essa movimentação, segundo o autor, é marcada por etapas que apresentam características específicas, de acordo com os espaços, tempos e condições de trabalho.

Para compreender tal contexto, (HUBERMAN, 1989) aponta sete tendências gerais ou fases no ciclo de vida dos professores: a entrada na carreira, a fase de estabilização, fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, lamentações e o desinvestimento.

A fase da Entrada na Carreira é o contato inicial com a sala de aula, um período de descoberta e sobrevivência; ou seja, o choque com o real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Na próxima fase, a de Estabilização,

existe uma tendência psicanalítica. “Como a abordagem Psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades” (HUBERMAN, 1989, p.40). Na Fase da Diversificação, as pessoas lançam-se em uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de manejar os alunos, as sequências do programa, dentre outros.

Na fase seguinte, Pôr-se em Questão, as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do motivo. Aparecem questões que podem ir desde o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina. A próxima fase é, segundo o autor, é a de Serenidade e Distanciamento Afetivo, onde os professores evocam serenidade em sala de aula, prevendo os acontecimentos e apresentando-se menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação dos outros.

Passa-se então para uma de Lamentações, onde existe uma tendência advinda com a idade para uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma resistência firme às inovações e para uma nostalgia do passado. Por fim, segue-se a fase do Desinvestimento, onde as pessoas libertam-se progressivamente do investimento do trabalho para investir mais tempo para si, aos interesses exteriores à escola assim como uma vida social de maior reflexão.

Segundo Cardoso (2017), as características apontadas por Huberman em cada fase do ciclo de vida profissional nos ajudam a compreender as ações dos professores “em seus processos formativos e a pensarmos que, em cada etapa, devemos considerar as particularidades, os sentimentos, os dilemas e os desafios que eles estão vivenciando” (CARDOSO, 2017, p.4288). Entretanto, pode-se questionar se determinadas fases apontadas por Huberman (1989) encontram as mesmas demandas quando contextualizadas na pós-graduação[1].

[1] Reforça-se que os estudos de Huberman (1989) não abordam a docência na pós-graduação. Segundo o autor, “optamos, decididamente, por limitar, ainda assim, o estudo da carreira. Por outro lado, fixamos a nossa atenção sobre a docência, mais particularmente a nível do ensino secundário” (HUBERMAN, 1989, p.38).

De acordo com Romanowski e Ens (2006), observa-se um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, entretanto faltam estudos que realizem um balanço e um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Os assim denominados estudos de Estados da Arte, podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento. Estes, procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática, apontar as restrições sobre o campo, as suas lacunas, identificar experiências inovadoras investigadas e reconhecer as contribuições da pesquisa (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Neste sentido, para investigar os estudos produzidos, percebendo a atenção que os pesquisadores dão à temática, parte-se de uma abordagem do Estado da Arte sobre o tema.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 OS ESTUDOS SOBRE AS ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

Para o desenvolvimento do Estado da Arte que envolvam os estudos sobre as etapas da carreira docente na pós-graduação, recorre-se aqui aos procedimentos apontados por Romanowski e Ens (2006).

2.1.1 DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES PARA DIRECIONAR AS BUSCAS

Para o direcionamento das buscas foram utilizados os seguintes descritores: “etapas carreira docente pós-graduação”, “etapas carreira docente” + “pós-graduação”, “fases

carreira docente pós-graduação”, “fases carreira docente” e “fases carreira docente” + “pós-graduação”.

2.1.2 LOCALIZAÇÃO DOS BANCOS DE DADOS

Realizou-se uma busca junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto às pesquisas aprovadas na Plataforma Brasil, junto à plataforma Scielo, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A pesquisa nestes ambientes fora realizada no mês de maio de 2021, e o intervalo temporal inserido nas buscas fora dos últimos cinco anos (maio de 2016 – maio de 2021).

2.1.3 ESTABELECIMENTO DE CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DO MATERIAL

Os critérios para a seleção dos materiais foram os seguintes: a) produções nacionais, b) periódicos revisados, c) foco em educação superior, d) período de publicação de 2016 a 2021.

2.1.4 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES CATALOGADAS

Nos resultados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com os critérios apontados no tópico 2.3, foram encontradas três publicações, todos artigos. Junto à Plataforma Brasil, não foram encontradas pesquisas aprovadas ou publicadas com os critérios selecionados; e junto à plataforma Scielo, foram encontrados dois artigos.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o resultado apontou uma dissertação.

2.1.5 COLETA DO MATERIAL DE PESQUISA SELECIONADO

Para todas as publicações analisadas, cinco artigos e uma dissertação, foram realizados downloads de seus respectivos arquivos em pdf, via suas bases de origem de publicação.

2.1.6 LEITURA DAS PUBLICAÇÕES

2.1.6.1 Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Na busca neste ambiente foram encontrados três artigos. O primeiro, intitulado “Educação Pública como Direito Social: Desafios para a Construção de um Sistema Articulado no Brasil”, da UFPA, fora publicado em 2019. No texto, o autor analisa por meio de revisão de literatura, as determinações fundamentais da educação pública no Brasil, buscando compreender os desafios colocados para a efetivação de uma práxis educativa voltada para a emancipação humana. O resultado aponta a necessidade da defesa da educação pública como um direito social, articulado às lutas por um projeto educacional emancipatório.

O segundo, intitulado “Qualidade de vida no trabalho de fisioterapeutas docentes no município de Goiânia, Goiás, Brasil”, da UFG, fora publicado em 2018. No texto, os autores avaliam a qualidade de vida no trabalho de fisioterapeutas docentes no município de Goiânia-GO, através de um estudo transversal. O resultado apontou que a satisfação com a renda e com a atividade docente apresentou

resultados significativos, influenciando a qualidade de vida no trabalho dos participantes.

E o terceiro artigo, intitulado “O Ambiente Estrutural e Institucional do Ensino de Administração na Região Nordeste do Brasil”, da UFPB, fora publicado em 2017. No texto, os autores analisam a dimensão estrutural e institucional do ambiente de aprendizagem em Administração, na percepção de docentes que participaram da criação dos cursos de graduação em Administração no Nordeste brasileiro; o percurso metodológico fora a abordagem qualitativa, utilizando entrevistas. O resultado apontou que aspectos estruturais e institucionais do ambiente de aprendizagem, influenciam na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.6.2 Plataforma Brasil

Junto às pesquisas aprovadas na Plataforma Brasil, não foram encontradas pesquisas aprovadas ou publicadas com os critérios selecionados.

2.1.6.3 Plataforma Scielo

Na plataforma Scielo foram encontrados dois artigos. O primeiro, intitulado “Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente?”, da UFOP, fora publicado em 2021. No texto, os autores discutem a Avaliação de Desempenho Docente sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, através de grupos focais. O resultado apontou que a respectiva avaliação configura-se como uma importante política, no contexto educacional.

O segundo, intitulado “Relações entre Autoconceito Profissional e Produtivismo na Pós-Graduação”, da UFSM, fora publicado em 2018. No texto, os autores buscam compreender os efeitos do produtivismo sobre o trabalho docente e seus reflexos na estruturação do autoconceito profissional; através de um estudo de abordagem

qualitativa por meio de entrevistas em profundidade. O resultado apontou a naturalização da sobrecarga de trabalho, a distorção valorativa da atividade de pesquisa em relação às atividades de ensino e extensão e as deturpações do autoconceito profissional relacionadas à percepção dissociada entre ensino e pesquisa.

2.1.6.4 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A busca neste ambiente apontou uma dissertação, intitulada “Mulheres nas Ciências: A Carreira das Docentes Pesquisadoras dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu na Perspectiva de Gênero”, da UNESC, de 2019. No texto, a autora busca compreender como as mulheres vêm construindo e percebendo suas carreiras como docentes pesquisadoras dos programas de pós-graduação stricto sensu, a partir de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. O resultado apontou que as questões de gênero são pertinentes e rondam o ambiente acadêmico, aparecendo de forma sutil nas trajetórias acadêmicas.

2.1.7 RELATÓRIO DO ESTUDO

Através da leitura e análise das publicações, é possível perceber o seguinte contexto das pesquisas, conforme apontado no Quadro 1.

Quadro 1. Contexto das Pesquisas

TÍTULO	ANO	PESQUISA
Avaliação de Desempenho Docente: Culpar, Punir ou Desenvolver Profissionalmente?	2021	Grupos focais

Educação Pública como Direito Social: Desafios para a Construção de um Sistema Articulado no Brasil	2019	Revisão de literatura
Mulheres nas Ciências : A Carreira das Docentes Pesquisadoras dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu na Perspectiva de Gênero	2019	Pesquisa de campo, entrevistas
Qualidade de Vida no Trabalho de Fisioterapeutas Docentes no Município de Goiânia, Goiás, Brasil	2018	Estudo transversal
Relações entre Autoconceito Profissional e Produtivismo na Pós-Graduação	2018	Entrevistas em profundidade
O Ambiente Estrutural e Institucional do Ensino de Administração na Região Nordeste do Brasil	2017	Entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

2.1.8 ANÁLISE E ELABORAÇÃO DAS CONCLUSÕES PRELIMINARES

Percebe-se através da análise, que as temáticas que envolvem as etapas da carreira docente na pós-graduação não apresentaram-se presentes nas pesquisas. Os temas apresentados, apesar de possuírem em comum o tema da pós-graduação, não versavam sobre as etapas da carreira vivenciadas neste contexto. Os estudos voltavam-se para avaliação de desempenho docente, os desafios da educação pública, as docentes pesquisadoras, qualidade de vida na docência, autoconceito profissional e produtividade, e o ambiente de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontar uma sequência de fases na carreira docente não deve ser percebido somente como questão cronológica, existe um desenvolvimento de características humanas que são fruto mais de uma modificação voluntária, ou de adaptação, do que de etapas pré determinadas (HUBERMAN, 1989).

Podem igualmente produzir-se acontecimentos sociais marcantes (crise, guerra, **epidemia**, desastre natural) que desorganizam uma sequência “normal” numa ou várias gerações (HUBERMAN, 1989, p.53, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em torna-se difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo extrair dele perfis, sequências ou fases, as expectativas sociais, a hierarquização dos papéis, o plano administrativo e normas, são fatores que pouco se alteram ao longo dos anos (HUBERMAN, 1989). Entretanto, o tema das fases ou etapas da carreira docente na pós-graduação não encontrou o interesse dos pesquisadores nos últimos cinco anos e as pesquisas não abordavam as etapas da carreira vivenciadas neste contexto. Atualmente percebe-se um aumento significativo de matrículas e titulados na pós-graduação no país, o que demanda um aprofundamento nas pesquisas que envolvem o tema.

Para ter-se uma ideia da dimensão deste contexto, de acordo com os Cabral et al (2020), em três décadas houve um crescimento de aproximadamente 675% nas matrículas. Entretanto, mesmo com este aumento significativo na pós-graduação, as pesquisas que envolvem as etapas que os docentes vivenciam não encontram o interesse dos pesquisadores. Ambos os fatos, tanto o aumento da demanda recebida pela pós-graduação atualmente, quanto a ausência de estudos sobre as etapas vivenciadas neste contexto, demonstram a importância de pesquisas que envolvam o percurso profissional docente na pós-graduação.

Para Huberman (1989, p.56, grifo nosso), “a única maneira de ver mais claro [...] consiste em procurar as constantes através de vários indivíduos, vários contextos,

várias pesquisas”, o que reforça a busca pelo entendimento das questões envolvidas no percurso profissional docente na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em maio de 2021.

BRASIL. **Portal de Periódicos CAPES/MEC**. Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em maio de 2021.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira et al. **A Capes e suas Sete Décadas: Trajetória da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil**. In. Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG, Brasília, v.16, n. 36, outubro de 2020. Disponível em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1680/915> Acesso em março de 2021.

CARDOSO, Solange. **Ciclo de Carreira Docente: O que Dizem as Pesquisas Brasileiras**. In.: Educere XIII Congresso Nacional de Educação, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf Acesso em dezembro de 2020.

HUBERMAN, Michael; et al. **O Ciclo De Vida Profissional Dos Professores – Vidas de Professores**. In. La Vie des Enseignants – Évolution et Bilan d’une Profession. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

PLATAFORMA BRASIL. Disponível em <https://plataformabrasil.saude.gov.br/> Acesso em maio de 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação**. In.: Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em janeiro de 2021.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em <https://www.scielo.br/>
Acesso em maio de 2021.

REPERCUSSÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO, POR MEIO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA, À DOCÊNCIA DE PROFESSORAS INICIANTES NA ALFABETIZAÇÃO

Cleide dos Santos Pereira Sopelsa[1] - FURB

Rita Buzzi Rausch[2] - FURB

Eixo temático – 5. Trabalho e formação docente

Agência Financiadora - FURB - Bolsa para Pós-Graduação

Resumo

A pesquisa, que se encontra em andamento, tem como objetivo geral compreender as repercussões de um processo formativo, por meio de comunidade de prática, à docência de professoras iniciantes na alfabetização. O estudo se justifica pela ausência de pesquisas e políticas públicas a respeito do tema, apesar de sua relevância. Neste texto, abordamos o primeiro objetivo específico que é identificar os aspectos comuns aos desafios encontrados pelas professoras em sua inserção à docência na alfabetização. A perspectiva teórica que embasa a pesquisa é a teoria histórico-cultural. Trata-se de uma pesquisa-ação por meio de comunidade de prática, e os dados estão sendo analisados a partir da análise dialógica do discurso. Os aspectos comuns identificados, são: relação entre formação inicial e atuação profissional; assumir a alfabetização; mudanças na alfabetização; olhar para a criança e seu processo de aprendizagem; a diversidade cultural; o contexto de pandemia do Covid-19; elaborar o conhecimento pedagógico.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Inserção à Docência. Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural. Comunidade de Prática.

[1] Doutoranda em Educação, Bolsista pela Universidade Regional de Blumenau - FURB/
csopelsa@furb.br

[2] Profa Dra Orientadora do Doutorado em Educação. Universidade Regional de Blumenau - FURB/
ritabuzzirausch@gmail.com

Introdução

As discussões em torno do Desenvolvimento Profissional Docente (NÓVOA, 1995; GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2011), compreendido como um processo de aprendizagem contínuo, sem rupturas entre a formação inicial e a atuação profissional, têm destacado a importância dos primeiros anos de atuação na docência como um período marcante na vida dos professores, diferenciado dos demais, e permeado por tensões e aprendizagens que demandam acompanhamento e atenção. Este processo se torna ainda mais desafiador quando o início na docência acontece na alfabetização, haja vista a especificidade e complexidade que caracterizam esse trabalho, apontada por vários autores (SMOLKA, 2018; MORTATTI, 2000; KLEIMAN, 2005; SOARES, 2016). Apesar da importância do tema, o professor iniciante em todas as áreas, incluindo na alfabetização, têm merecido pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros. Também as políticas de inserção à docência em todas as instâncias são incipientes na América Latina e no Brasil. (VAILLANT; MARCELO, 2017; MIRA; ROMANOWSKI, 2016).

É diante deste problema, pensando na aprendizagem da docência na alfabetização, no período de inserção nesse campo de atuação, que nasce a questão central desta pesquisa: *quais as repercussões de um processo formativo, por meio de comunidade de prática, à docência de professores iniciantes na alfabetização? O objetivo geral é compreender as repercussões de um processo formativo, por meio de comunidade de prática, à docência de professoras iniciantes na alfabetização.* Detalhando em objetivos específicos, busca-se: identificar os aspectos comuns aos desafios encontrados pelas professoras em sua prática pedagógica na inserção à docência em alfabetização; vivenciar um processo formativo, por meio de comunidade de prática, tendo como foco os desafios encontrados na inserção à docência em alfabetização; analisar, a partir dos enunciados das professoras, os significados e sentidos atribuídos ao processo formativo por meio da comunidade de prática.

A perspectiva teórica que embasa a pesquisa é a teoria histórico-cultural. Com esta Tese, esperamos contribuir para compreender o processo de aprender a

docência na alfabetização de forma colaborativa, com o outro, colaborando com subsídios teóricos para processos formativos de inserção à docência.

O texto está organizado em: introdução, fundamentação teórica, aspectos metodológicos; síntese da análise dos dados referentes ao primeiro objetivo; e, considerações finais, onde são apresentadas as contribuições da pesquisa.

Desenvolvimento

A inserção à docência na alfabetização requer especial atenção, pois a alfabetização apresenta características e necessidades próprias, que demandam apoio e formação específicos (SMOLKA, 2018; MORTATTI, 2000; KLEIMAN, 2005; SOARES, 2016). Apesar da importância da formação inicial, como primeira etapa da formação profissional apontada por Gatti (2014), é no trabalho em sala de aula, nas experiências vivenciadas na escola, nos desafios com os quais se deparam que os professores vão se constituindo alfabetizadores.

Nóvoa (2009, p.17), alerta que é necessário consolidar na prática o que vem se discutindo em torno do Desenvolvimento Profissional Docente e indica que “é preciso promover novos modos de organização da profissão. Neste sentido, destaca as Comunidades de Prática (MARCELO GARCIA 1999; WENGER, 1998; ZEICHNER, 2003) como uma possibilidade de tornar os desafios encontrados nesta fase o foco do processo formativo, permitindo a aprendizagem da profissão de forma colaborativa a partir da reflexão sistemática sobre a própria prática.

A ideia de aprendizagem da profissão de forma coletiva, colaborativa se coaduna aos pressupostos da Teoria Histórico-cultural que tem como principal representante Vigotski (2001). De acordo com o autor, a consciência humana se constitui socialmente, dialogicamente, e em colaboração, por meio da apropriação da cultura. Os significados atribuídos coletivamente a um fato resultam em aprendizagem e promovem o desenvolvimento humano. Portanto, é no coletivo, nos processos sociais, na cultura, que se encontra a possibilidade de constituição do humano. Bakhtin e seu círculo (1995) auxilia nesta compreensão ao enfatizar a importância do social, do outro, da interação verbal e colocar a linguagem como eixo central na

constituição do sujeito, refletindo a respeito da dialogia e da multiplicidade de vozes e sentidos existentes em nosso mundo.

Com base nos pressupostos apresentados, a pesquisa de caráter qualitativo está sendo realizada por meio de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000). O contexto é a Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Os sujeitos participantes são sete professoras em inserção à docência na alfabetização que atuam em turmas de 1º e 2º anos de diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino, com experiências entre 6 meses e 3 anos na alfabetização.

O propósito de tornar os desafios decorrentes da inserção à docência na alfabetização o foco do processo formativo, possibilitando a aprendizagem da docência de forma colaborativa levou à organização de uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998). Os pontos de partida para esta organização foram identificados por meio de entrevistas narrativas. Os encontros, que acontecem quinzenalmente, passaram a se constituir um espaço para problematizar os aspectos que envolvem a prática pedagógica na alfabetização, possibilitando aprender a docência com o outro, com o grupo. As discussões se dão a partir de situações de ensino elaboradas pelas próprias professoras a respeito das experiências vividas na alfabetização com as turmas em que atuam. As participantes também organizam, individualmente, um diário de aprendizagem, com os registros das elaborações de cada uma no decorrer do processo. Os encontros são vídeo-gravados e transcritos, possibilitando assim a análise dos textos produzidos. O Diário de Campo, elaborado pela pesquisadora, possibilita o registro das observações realizadas no decorrer do processo de investigação.

A análise dos dados busca compreender, de maneira indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e assumindo a perspectiva dialógica do discurso, fundamentada em Bakhtin e seu círculo (1995), os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos ao processo formativo por meio da comunidade de prática, a partir dos enunciados das professoras.

Nesta seção, apresenta-se uma síntese da interpretação dos dados produzidos na primeira etapa da pesquisa, a partir das entrevistas narrativas, a respeito dos

aspectos comuns aos desafios enfrentados pelas professoras em sua inserção à docência na alfabetização.

1) O desafio da relação entre a formação inicial e a atuação profissional na docência:

Se refere ao distanciamento entre a formação inicial no curso de Pedagogia e a atuação profissional como docentes na escola, indicada por Gatti (2014), Imbernón (2011), Vaillant; Marcelo (2012) e Nóvoa (2019). A falta de aproximação entre as instituições formativas responsáveis pelas licenciaturas em Pedagogia e as escolas de educação básica em torno da formação dos novos professores resulta na fragilidade da formação, na insegurança de quem está começando e, conseqüentemente, na desconfiança da escola em relação aos novos professores que chegam para atuar na alfabetização.

2) O desafio de assumir a alfabetização:

A forma como se dá a entrada na alfabetização, desconsiderando a falta de experiência das professoras e o seu desconhecimento a respeito de como trabalhar gera insegurança e frustração. Além da ausência de políticas de inserção, apontada por Vaillant; Marcelo (2017) e Mira; Romanowski (2016), também chama a atenção a ausência de critérios por parte das escolas com relação a quem vai atuar na alfabetização. A atuação na alfabetização, na maioria das vezes, não é uma opção, é atender as necessidades da escola e ficar com as turmas que não foram escolhidas pelos demais professores.

3) O desafio da mudança:

O fato de ser recém-chegada à escola e iniciante na alfabetização, em algumas situações, não impede a professora de ousar e almejar uma alfabetização diferente que supere a ideia de que a alfabetização se restringe à aspectos mecânicos e

funcionais da língua escrita e que o ensino escolar se restringe às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos (SMOLKA, 2018; MORTATTI, 2000; SOARES, 2016). Entretanto, o desejo de mudança muitas vezes é confundido com entusiasmo de principiante.

4) O desafio de olhar para a criança e para o processo de apropriação da linguagem escrita como ponto de partida:

A chegada à escola e a inserção na alfabetização é acompanhada de dúvidas sobre o que fazer, por onde começar? Olhar para a alfabetização como um processo de apropriação da linguagem escrita, como indicado por Smolka (2018) entendendo-o como ponto de partida para o trabalho na alfabetização é um desafio fundamental. No entanto, as professoras também precisam saber como proceder, precisam visualizar um caminho a percorrer.

5) O desafio da diversidade cultural:

A complexidade do processo ensino-aprendizagem exige das professoras mais do que conhecimento específico do conteúdo com que vão trabalhar. Na sala de aula, faz-se necessário que estabeleçam conexões entre o processo de ensino e o contexto social em que vivem os estudantes no sentido apontado por Gatti (2017). E, também, com as relações que esse contexto social e cultural, marcado pela diversidade, provoca que se estabeleçam na sala de aula.

6) O desafio de iniciar na docência na alfabetização no contexto da pandemia do Covid-19:

A pandemia do Covid-19 provocou impactos e alterou o modo como as interações em sala de aula acontecem. A situação exigiu a rápida apropriação de conhecimentos a respeito do uso de tecnologias digitais, que até então eram pouco utilizadas pelos estudantes e pelos professores. Entretanto, muitas crianças não têm acesso à essas tecnologias e realizam as atividades por meio de materiais impressos.

Apesar de todo o esforço das professoras no sentido de adequar as propostas e das famílias para realizá-las, as professoras percebem que diferenças sociais, diferenças de acesso às tecnologias e diferenças culturais aprofundam as distâncias entre as crianças, com relação ao direito à alfabetização.

7) O desafio de elaborar o conhecimento pedagógico:

É comum a ideia de conhecimento teórico como distante e dissociado da prática, decorrente, principalmente, do fato de os processos formativos (inicial e continuado) acontecerem separados da escola. Espera-se que o conhecimento prático seja elaborado durante a formação inicial, no entanto, este é um conhecimento pedagógico a ser elaborado no contexto da sala de aula, no sentido apontado por Imbernón (2011). É um conhecimento prático /fundamentado que se constrói durante a vida profissional.

Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa é compreender as repercussões de um processo formativo, por meio de comunidade de prática, na inserção à docência em alfabetização. Neste texto foi apresentado uma visão geral da pesquisa que está sendo desenvolvida e uma síntese da interpretação dos dados referentes à primeira etapa da investigação, que também se constitui no primeiro objetivo específico referente aos aspectos comuns aos desafios encontrados pelas professoras em sua prática pedagógica na inserção à docência em alfabetização, gerados por meio da entrevista narrativa. Sendo que estes estão relacionados com: a relação entre formação inicial e atuação profissional na docência; o desafio de assumir a alfabetização; desafio da mudança; desafio de olhar para a criança e para o seu processo de aprendizagem; diversidade cultural; inserção à docência na alfabetização no contexto de pandemia do Covid-19; e, o desafio de elaborar o conhecimento pedagógico.

Os aspectos comuns aos desafios encontrados pelas participantes na inserção à docência na alfabetização, apresentados neste texto, foram tomados como base para a etapa da pesquisa que se encontra em andamento e que se refere à

comunidade de prática, cujos encontros estão sendo vídeo-grafados. Também estão sendo elaborados diários de aprendizagem e o diário de bordo da pesquisadora. Com base nestes dados, buscamos analisar os significados e sentidos atribuídos pelas professoras ao processo formativo por meio da comunidade de prática, a partir de seus enunciados.

Com esta Tese, espera-se colaborar para compreender o processo de aprender a docência na alfabetização com o outro, com o grupo, contribuindo com subsídios teóricos para processos formativos de inserção à docência.

Referências

BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad.) Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOGDAN, R. C.; BICKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. (Trad.) Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1991.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. nº. 08 (p. 01-16), jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia em Latino América. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum Education**, v 38, n 3, p. 283-292. Paraná, 2016.

MORTATTI, M. R. L. **Os Sentidos da Alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP; CONDEP, 2000.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13^a. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2018. (Coleção passando a limpo).

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENGER, E.C. **Comunidades de prática**: aprendizado, significado e identidade. Cambridge: University Press, 1998.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CONTRIBUIÇÕES DOS CLUBES DE CIÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS

Fernanda Rodrigues^[1] – FURB

Daniela Tomio^[2] – FURB

Eixo temático – Trabalho e Formação Docente
Agência Financiadora – CNPq (Projeto Ciência na Escola)

Resumo

Os Clubes de Ciências são contextos de Educação Não Formal que apesar de serem investigados por diferentes perspectivas, pouco se discute sobre o desenvolvimento profissional dos educadores que neles atuam. Pensando nisso, desenvolvemos uma pesquisa de revisão integrativa e socializamos resultados iniciais, com o objetivo de caracterizar e apresentar as contribuições da formação continuada de professores em Clubes de Ciências comunicados na produção científica brasileira. Dos 32 trabalhos identificados, 27 estão relacionados à formação inicial e apenas 5 investigam a formação continuada em Clubes de Ciências, entretanto, os percursos formativos ficam pouco evidentes ou não são relatados. Constatamos assim, uma lacuna de conhecimentos acerca da formação continuada de educadores nesse contexto de educação não formal. Sugerimos uma ampliação e aprofundamento das discussões acerca do desenvolvimento profissional nesses contextos, uma vez que os Clubes de Ciências possuem suas especificidades em educação científica e, por conseguinte, para profissionalidade de seus educadores.

Palavras-chave: Formação Continuada. Clubes de Ciências. Revisão integrativa.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista do CNPq. Universidade Regional de Blumenau - FURB. ferrodrigues@furb.br.

[2] Professora Doutora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Regional de Blumenau - FURB. dtomio@furb.br.

Introdução

Os Clubes de Ciências são contextos de Educação Não Formal (ENF), que visam incentivar à iniciação científica, por meio de práticas educativas que são realizadas no contraturno e relacionadas com o cotidiano dos participantes (SANTOS *et al.*, 2010). Estes contextos começam a ser instituídos nas escolas brasileiras e da América Latina ao final da década de 1950 e atualmente acontecem em escolas e universidades de vários países (SANTOS *et al.*, 2010; MANCUSO; LIMA; BANDEIRA, 1996).

As atividades desenvolvidas nos encontros do clube são pensadas e organizadas em parceria – professor e estudantes/clubistas – que juntos podem imprimir na identidade do clube suas marcas, sonhos, objetivos e desejos, possibilitando, desta forma, maior sentido aos saberes elaborados. Neste contexto, entendemos que o Clube de Ciências tem como outra característica específica da sua identidade, a oportunidade de desenvolver um processo de educação científica capaz de sensibilizar, tanto estudantes quanto professores, da necessidade de se cultivar práticas de autoria, autonomia e protagonismo nas relações com o saber (SCHMITZ; TOMIO, 2019, p. 318).

Dadas essas especificidades, os Clubes são orientados por professores, geralmente denominados coordenadores, que tem a função de “administrar essa articulação, de modo a fazer dela um instrumento favorável ao desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, afetiva, humana e valorativa” (SCHMITZ; TOMIO, 2019, p. 313). No entanto, Gohn (2006), ao se referir aos contextos de Educação Não Formal (ENF), aponta que falta uma formação específica que defina o papel desses educadores. Além disso, estudos apontam que há pouca expressão científica sobre o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam em Clubes de Ciências (PRÁ; TOMIO, 2014; GONÇALVES; DENARDIN, 2019; SCHMITZ; TOMIO, 2019).

Concebendo esses educadores como profissionais da educação e entendendo que sua formação é contínua, emerge o conceito de desenvolvimento profissional também para aqueles que atuam em contextos de ENF. Compreendemos o desenvolvimento profissional docente (DPD), como um processo que acontece a longo prazo e de forma continuada, integrando oportunidades e experiências diferentes para cada contexto. Durante esse desenvolvimento, há a construção do eu profissional, que é transformado ao longo de suas vidas. Ademais, a evolução dessa

identidade docente acontece tanto individual quanto coletivamente e é por meio dela que “nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p.112).

É importante destacar que os Clubes de Ciências têm trazido contribuições necessárias não apenas para a pesquisa científica relacionada aos alunos da educação básica, especialmente os da escola pública, mas também para a formação inicial de professores, pois permitem aos licenciandos vivenciarem atividades com metodologias ativas e pesquisas científicas, importantes também na educação formal. (SILVA; BORGES, 2009; TOMIO; SCHROEDER; MENEZES, 2019). Do mesmo modo, essas características precisam ser incentivadas na formação continuada dos educadores que atuam em Clubes de Ciências, sobretudo porque a ENF possui especificidades próprias, principalmente em uma lógica de desenvolvimento profissional.

Com base nessas considerações, questionamos como os educadores se desenvolvem profissionalmente nesses contextos de ENF, principalmente nos Clubes de Ciências. Este questionamento está sendo abordado na dissertação desta mestranda, que por meio de um estudo de caso, pesquisa o DPD nos Clubes de Ciências da Rede Municipal de Blumenau. Para isso, inicialmente buscamos conhecer o que vem sendo discutido pela comunidade científica acerca dessa temática.

Assim, desenvolvemos uma pesquisa de revisão integrativa, com o objetivo de caracterizar a formação de professores em Clubes de Ciências comunicados na produção científica brasileira. Neste trabalho, apresentamos um recorte desta pesquisa, com o objetivo específico de caracterizar a formação continuada socializada nestes trabalhos e as suas contribuições para a formação de professores neste contexto de ENF.

Metodologia

Conduzimos a revisão integrativa, seguindo as seis etapas descritas por Botelho, Cunha e Macedo (2011): identificação do tema e seleção da questão de pesquisa, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados, categorização dos estudos selecionados, análise e interpretação dos resultados e, apresentação da revisão com a síntese do conhecimento.

Os dados foram gerados no ano de 2020, utilizando as palavras-chave “clube (s) de ciência (s) + formação docente / de professores” nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de periódicos Educ@, Google Acadêmico e anais do ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências) e de reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Incluímos na análise apenas os trabalhos escritos em português e desenvolvidos no Brasil. Excluímos estudos que estavam duplicados e aqueles que discorriam apenas sobre os estudantes dos clubes de ciências.

Para selecionar e identificar os trabalhos, fizemos a leitura dos resumos, verificando os critérios de inclusão e exclusão. Analisamos os estudos selecionados por meio de um roteiro de leitura, identificando as modalidades e estratégias de formação de professores e suas contribuições. Novamente, destacamos que neste momento discorreremos somente sobre os trabalhos que abordaram a formação continuada.

Resultados e discussão

Atendendo aos critérios, foram selecionados 32 estudos para a revisão integrativa. Destes, 15 estudos são artigos ou resumos de eventos, 11 são artigos de periódicos, apenas dois são dissertações e quatro são teses, divulgados entre os anos de 1981 e 2020. Dessa forma, podemos interpretar que a formação de professores em Clubes de Ciências tem sido pouco discutida. Conseqüentemente, a maioria dos estudos encontrados são relatos de experiência, com poucas análises das reais contribuições dos Clubes de Ciências para o desenvolvimento de seus educadores.

A maioria dos estudos encontrados discutem a formação inicial dos educadores que atuam nos Clubes de Ciências, geralmente atrelada com programas de iniciação à docência, como o PIBID ou monitorias/estágios. Somente cinco trabalhos abordaram a formação continuada desses educadores (quadro 1) e será sobre eles que discutiremos a seguir.

Quadro 1. Pesquisas brasileiras que discutem a formação continuada de professores em Clubes de Ciências.

Cód./ Gênero Acadêmico	Título / ano de publicação	Autores	Objetivo
E01 - Trabalho completo em evento	A Formação Continuada de Professores de Ciências no CECIMIG (2015)	Dumont, M. A. R. B; Sá, E. F.; Lima, M. E. C. C.	Relatar a pesquisa que corresponde aos primeiros 30 anos de contribuição do CECIMIG na formação docente

D01 - Dissertação	Formação de professores em espaços diferenciados de formação e ensino: os clubes de ciências no estado do Pará (2008)	Reale, E. N	Investigar os fatores diferenciais da prática pedagógica de professores de Clubes de Ciências e compreender que sentidos formativos foram expressos por eles.
T01- Tese	Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: marcas da diferença (2000)	Gonçalves, T. V. O.	Entender a formação de professores de Ciências e Matemática no Clube de Ciências da UFPA, quer no âmbito da formação inicial de professores, quer no âmbito do desenvolvimento profissional de formadores de professores.
T02 - Tese	Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática (2002)	Guérios, E.C.	Compreender como professores se constituem profissionalmente em pensamentos, ações e saberes em espaços de formação e prática docente.
T03- Tese	Experiências docentes no Clube de Ciências da UFPA: contribuições à renovação do ensino de ciências (2016)	Paixão, C. C.	Compreender em que termos as experiências docentes de professores que fizeram parte do Clube de Ciências da UFPA constituem contribuições à renovação do ensino de ciências.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Estas pesquisas apresentam algumas contribuições dos Clubes de Ciências para a formação dos professores que neles atuam. Em sua maioria, são narrativas profissionais desses educadores, que pouco descrevem sobre os percursos de formação continuada realizados por eles. Entretanto, há alguns relatos de cursos específicos para professores de Clubes de Ciências, mas com foco em estimular e organizar Feiras de Ciências, como o Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais (CECIMIG), que implementou 16 feiras em 15 anos. Do mesmo modo é relatado que o Clube de Ciências da UFPA (Universidade Federal do Pará) ofereceu

cursos para professores, de 180 horas, entre aulas presenciais e a distância, também com uma Feira de Ciências ao final do processo.

Além disso, as pesquisas apresentam como estratégias de formação para esses professores, a troca de experiência com licenciandos, por meio de leituras, seminários e grupos de trabalho. Assim, os educadores se desenvolvem profissionalmente ao interagirem com o outro, contando suas experiências aos futuros professores. Com isso, essa formação não dispensa os contributos externos à escola, como o apoio de universitários e grupos de pesquisa. Consequentemente, alcança a tríade universidade - profissão docente - escola, sugerido por Nóvoa (2019).

Podemos sintetizar as contribuições dos Clubes de Ciências para o desenvolvimento profissional dos educadores, abordados nesses estudos, em algumas direções. Uma delas é o suporte que essas formações podem oferecer para enfrentar questões, problemas e desafios nesses contextos. Também, possibilitam a constituição de saberes profissionais, com reflexão crítica de suas práticas. Dessa forma, permite construir a identidade profissional desses educadores, que vão reconhecendo seu desenvolvimento profissional, à medida que vão percebendo sua autonomia e transformação. À vista disso, esses professores assumem para si a responsabilidade de uma formação contínua, reconhecendo que é um processo longo e muitas vezes difícil. Entretanto, esse processo também acontece na interação entre pares, tanto em relações entre professores e alunos, quanto em relações entre professores. Ainda, diante de atitudes reflexivas, o educador pode perceber novas possibilidades para sua atuação, reorganizando suas práticas.

Interpretamos essas contribuições por meio dos princípios para o desenvolvimento profissional, propostos por Nóvoa (2009). Interpretamos nos dados o *P-Partilha* ao relatarem a formação em um ambiente colaborativo, construído no diálogo com outros colegas. Do mesmo modo, está presente o *P-Profissão*, ao oportunizarem que os educadores mais experientes compartilhem suas vivências com futuros educadores. Conforme vão construindo seus saberes profissionais, esses educadores refletem sobre suas práticas, indicando o *P-Prática*. O *P-Pessoa* emerge ao passo que os professores se autoavaliam e constroem sua identidade docente. Contudo, o *P-Público* não foi identificado, mesmo que as pesquisas abordem que universidades contribuíram para essas formações.

Considerações Finais

Concebendo os educadores que atuam nos Clubes de Ciências como profissionais da educação, é importante refletirmos sobre como essa vivência desenvolve sua identidade e profissionalidade. Entretanto, ao analisar pesquisas brasileiras, constatamos lacunas de conhecimento acerca da sua formação continuada, visto que há poucas pesquisas que a discutem. Não obstante, os percursos formativos desses educadores ficam pouco evidentes.

Com relação à contribuição que esses contextos podem oferecer aos professores, verificamos que não há incentivo para que suas práticas sejam divulgadas na sociedade. Dessa forma, não permite uma comunicação para além do Clube de Ciências e da escola, e não encoraja os educadores a participarem de espaços públicos.

Com isso, reverberamos para uma formação mais específica para esses educadores, visto que a ENF tem suas próprias especificidades. Sugerimos que se amplie e aprofunde a discussão do desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos Clubes de Ciências brasileiros, contribuindo para construir referentes que alicercem sua formação.

Referências

ALVES, J. M. *et al.* Sentidos Subjetivos Relacionados com a Motivação dos Estudantes do Clube de Ciências da Ilha de Cotijuba. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8; 2011, Campinas. **Anais** [...]. Belo Horizonte: ABRAPEC, p. 1-11, 2011.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

GOHN, G. M. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, T. A.; DENARDIN, L. Clube de ciências: revisão sistemática de literatura das produções stricto sensu dos últimos quinze anos. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 25, n. 2, p. 187–204, out. 2019.

MANCUSO, R.; LIMA, V. M. DO R.; BANDEIRA, V. A. **Clubes de Ciências**: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109–131, ago./dez. 2009.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PRÁ, G.; TOMIO, D. Clube de Ciências: condições de produção da pesquisa em educação científica no Brasil. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 179–207, maio 2014.

SANTOS, J. *et al.* Estruturação e consolidação de Clubes de Ciências em escolas públicas do Litoral do Paraná. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2, 2010, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: UTFPR, p. 1–14, 2010.

SCHMITZ, V.; TOMIO, D. O Clube de Ciências como prática educativa na escola: uma revisão sistemática acerca de sua identidade educadora. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 305–324, dez. 2019.

SILVA, J. B.; BORGES, C. P. F. Clubes de Ciências como um ambiente de formação profissional de professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE

FÍSICA, 18, VITÓRIA, 2009. **Anais** [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2009.

TOMIO, D.; SCHROEDER, E.; MENEZES, C. O Clube de Ciências como contexto de formação docente. *In*: EDUCACIÓ 2019: REPTES, TENDÈNCIES I COMPROMISOS: LLIBRE D'ACTES: CONFERÈNCIA INTERNACIONAL DE RECERCA EN EDUCACIÓ, 1, Barcelona, 2019. **Anais** [...]. Barcelona: IRE-UB, p. 1041-1049, 2020.

ZUCCHETTI, D. T. Educação não formal e o educador social . Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 137–138, jan./abr. 2012.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS INICIANTES E EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Barbara Alves Ribeiro Marques^[1] – UNIVILLE

Rita Buzzi Rausch^[2] – UNIVILLE

Eixo temático – Trabalho e formação docente

Agência Financiadora – PICPG/ UNIVILLE

Resumo

A pesquisa, em andamento, tem como objetivo geral compreender o percurso do desenvolvimento profissional docente de Professoras Iniciantes e Experientes da Educação Infantil acerca da documentação pedagógica. Para conceituar, os autores de suporte foram Oliveira-Formosinho (2019), Ostetto (2012), Imbernón (1994). Trata-se de uma pesquisa do tipo colaborativa de abordagem qualitativa. Contamos com a participação de professoras iniciantes e experientes da rede municipal de Joinville. Os procedimentos de produção de dados foram: entrevista narrativa, análise documental, ateliê de autobiografia docente e grupo de discussão. A análise foi feita a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Estabelecemos como categorias de análise: Formação Inicial, Inserção na docência e Formação continuada. Os resultados parciais apontam fragilidades na formação inicial que são superadas por meio da formação continuada. As compreensões se concernem no reconhecimento das produções e relevância da documentação pedagógica no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional docente. Educação Infantil. Documentação Pedagógica.

[1] Mestranda em Educação. UNIVILLE. barbara.marques@univille.br

[2] Doutora em Educação. UNIVILLE. ritabuzzirausch@gmail.com

Introdução

A produção de registros é parte fundamental da rotina do professor de Educação Infantil. Nesse sentido, essa produção faz parte do que compreendemos como documentação pedagógica

Os registros, além de cumprir um importante papel na formação dos professores, são parte do processo dedicado e contínuo de documentação da história dos processos de aprendizagem das crianças de modo a compartilhar a visão da criança como sujeito ativo e dar notícias às famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2019, p.324)

A produção de documentação pedagógica não é apenas um exercício burocrático. Nestes documentos estão os mais valiosos registros que marcam a trajetória do professor, no decorrer de sua carreira. Oliveira et al. (2019 et al, p.324) traz que os registros “também são importantes instrumentos de análise ao longo de todo o ano, servindo como balizas para as regulações necessárias dos planejamentos”. Por meio dessa documentação o professor tem oportunidade de realizar uma reflexão do seu trabalho, que instiga o ato de planejar, na escrita dos relatórios e/ou avaliações, e demais documentos que são produzidos no trabalho diário do professor.

A pesquisa se dá na etapa da Educação Infantil, contando com a colaboração de Professoras consideradas iniciantes e experientes da Rede Municipal de Joinville. Nesse ínterim, surgiu a pergunta: qual o percurso do desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes e experientes na educação infantil acerca da documentação pedagógica? Na busca por identidade na construção da pesquisa, é necessário destacar a participação da pesquisadora e sua Orientadora no Grupo de Estudos e Pesquisas "Trabalho e Formação Docente" – GETRAFOR, trazendo o percurso formativo alinhada à vertente da teoria histórico-cultural, do autor, mundialmente conhecido Lév Vigotski.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender o percurso do desenvolvimento profissional docente de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes acerca da documentação pedagógica. Traçamos como objetivos específicos: Desvelar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica; Analisar a documentação pedagógica produzida por

professores iniciantes e experientes estabelecendo suas aproximações e distanciamentos; Promover trocas de conhecimentos e experiências sobre documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente entre professores iniciantes e experientes participantes da pesquisa, apontando as principais lições de professoras iniciantes e experientes ao desenvolvimento profissional docente acerca da documentação pedagógica.

Neste texto será apresentada uma parte das análises, relacionada ao primeiro objetivo específico que é desvelar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica das professoras participantes.

Desenvolvimento

Iniciamos o desenvolvimento do percurso teórico com as definições acerca do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, esse desenvolvimento implica na construção individual do professor, que traz para sua prática muito do que é e o que o constitui, suas concepções de ensino, aprendizagem, dos papéis que se estabelecem na prática docente e do que o cerca. Esse desenvolvimento ocorre em meio à coletividade, pois se estabelece na comunidade escolar, constituída por outros professores, alunos, equipes de gestão e famílias.

De acordo com Imbernón (1994, p.45), o desenvolvimento profissional é considerado um “processo dinâmico e evolutivo da profissão docente que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes”.

Desse modo, partimos para as especificidades acerca da formação de professores da educação infantil. Este profissional deve compreender sua importância na trajetória escolar que a criança inicia, pois o professor de Educação Infantil atua no desenvolvimento, etapa primordial da formação da criança.

Em se tratando de professores, a abertura para o mundo e para as questões existenciais é um exercício fundamental. Mas nossa condição pedagógica é prescritiva, sustentada na necessidade de estabelecer uma verdade única e absoluta. Sob esse manto, ser pedagogo é ser especialista em teorias de ensino e aprendizagem. (OSTETTO, 2012, p.132).

Este professor traz consigo concepções de criança e de infâncias de uma maneira bastante peculiar. Por meio de sua práxis necessita garantir direitos de aprendizagem em um campo extremamente prático. Desta forma, concordamos com Flôr e Durli (2012 , p.130)

A formação do educador não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações, exige um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança associado a grande dose de experiência prática. Deve incluir atenção ao corpo, aos sentimentos, às emoções, à fala, à arte, o canto, o conto e o encanto.

Por meio de sua atuação, o professor será capaz de contribuir ao desenvolvimento dos seus futuros alunos e por meio dessas relações também se desenvolverá enquanto indivíduo e profissional.

Nesse sentido, é necessário apresentar a documentação pedagógica na educação infantil. Documentar pedagogicamente vai além de apenas registrar, é produzir um conteúdo de cunho pedagógico, que serve como registro de um percurso docente. Perpassa toda a documentação que o professor produz em seu fazer docente, onde planeja, executa, registra, analisa e avalia dentro de seus parâmetros. Conforme Oliveira-Formosinho (2019, p.122):

Na procura de novos modos integrados de avaliação pedagógica, confrontamo-nos com a complexidade de monitorar e avaliar, por meio da documentação pedagógica, o progresso nas aprendizagens. Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo.

Com efeito, essa produção perpassa as diretrizes apresentadas como norteadoras das práticas pedagógicas. No decorrer das pesquisas levantadas para a construção do presente texto utilizaremos a nomenclatura de documentação pedagógica a todos os documentos que envolvem planejamento, registro e avaliação.

Os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: [a] Oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; [b] Oferecer aos educandos uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; [c] e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25)

A produção de documentação também apresenta a identidade do professor, por meio dela podemos compreender muito do que o professor considera importante e que tem espaço em suas produções, as escolhas dizem muito acerca de quem é este profissional, em sua produção essas nuances estão registradas, são marcas, fazem nos contar como esse profissional se constituiu.

Nessa perspectiva, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa. Para responder aos objetivos traçados, foi necessário selecionar alguns procedimentos de produção de dados, iniciando pela entrevista narrativa que ocorreu de forma individual, por meio da virtualização, utilizando-se da Plataforma *Teams*.

As professoras também compartilharam documentos. Entre eles, planejamentos e registros que serviram para construir uma análise estabelecendo aproximações e distanciamentos entre as produções de professores iniciantes e experientes.

Por meio da virtualização, reunimos as professoras e constituímos um ateliê de autobiografia docente, momento que foi marcado como um resgate das narrativas da construção da carreira dos professores participantes da pesquisa. No ateliê, a pesquisadora e as professoras puderam refletir também acerca de uma estratégia que foi utilizada para registro das narrativas: a troca de cartas.

A escrita da carta foi um momento de registro sensível do percurso formativo e de desenvolvimento profissional docente das professoras, que ao escrever para as colegas, também registram parte de como se constituem enquanto professoras. As cartas foram enviadas por correio. As destinatárias foram sorteadas no encontro virtual do ateliê. Uma cópia de cada carta também foi enviada para a pesquisadora, para que pudesse ler e construir as análises.

Após receber as cartas escritas, realizamos o grupo de discussão. Nesse encontro, já provocadas pelas leituras das cartas, as professoras conversaram e principalmente partilharam valiosas lições que foram aprendidas no percurso de suas constituições profissionais.

A análise dos dados presente neste texto buscou responder ao primeiro objetivo traçado na pesquisa: Desvelar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica das professoras participantes na pesquisa.

Para a construção da análise foram estabelecidas as seguintes categorias: Formação Inicial, Inserção na docência e Formação continuada. A seguir, apresenta-se uma síntese das análises construídas até o momento, em referência às categorias estabelecidas, no que diz respeito ao percurso formativo e compreensões acerca da documentação pedagógica das professoras participantes da pesquisa.

Na formação inicial estão contemplados os processos de desenvolvimento de saberes fundamentais para a gestão das aulas, da inserção à equipe de trabalho, conhecimentos relacionados ao sistema escolar, didáticas e reflexão sobre a atuação do professor que se pretende ser. Gatti (2003) reconhece que a formação inicial pressupõe um processo que assegure um conjunto de habilidades aos estudantes/professores que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação.

No que se refere à formação inicial, foi apresentado na fala das Professoras Iniciantes, o reconhecimento de dificuldades relacionadas ao aprendizado e práticas de produção de documentação pedagógica. Trazemos a fala da Professora Vanessa que revela tal dificuldade:

Quando eu me formei, foi em 2010/2009, eu não tinha noção da importância que tinha toda essa documentação na educação infantil, não tive esse olhar, assim mesmo no estágio, porque na minha formação eu tive estágio desde o segundo semestre e foi no decorrer da faculdade toda, não foi (só) lá no final e eu tinha que fazer registros, já via a importância disso. Eu compreendo melhor, mas assim eu não tinha noção ainda, do planejamento em si, do professor, de toda prática do professor, da importância desse olhar que você tem que ter num todo da criança. (VERA, PROFESSORA INICIANTE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020)

No que diz respeito à formação continuada de professores é compreendida como um processo constante e permanente de aperfeiçoamento relacionado aos saberes necessários à atividade profissional. Busca promover o desenvolvimento profissional do professor e ocorre após a formação inicial. Por meio dela é possível refletir sobre os sentidos da prática pedagógica e que contextualiza as necessidades encontradas no trabalho e ressignifica a atuação do professor.

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como o processo crescente de autonomia do professor e da unidade Escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (SANTOS, 2004, p.43)

Na medida em que, ao construir seu acervo de estratégias para as produções e práticas que o trabalho exige, o professor também deve refletir e explorá-las com o grupo de trabalho, pois, para além das práticas com as crianças, há sempre as observações e lições desenvolvidas no grupo.

A Professora Gisele descreve o processo de aprendizado que se privilegiou no espaço escolar com o auxílio das colegas:

lá na faculdade tu aprende mais de um jeito, então enquanto CEI a gente faz um pouco diferente, isso no começo me deixou confusa aí até pedia ajuda das professoras mais experientes que ele tinha aqui no CEI né para me dar um apoio e me dá um norte daí depois aos poucos eu fui conseguindo tomar já mais conhecimento que abrange mais de tudo sim né para não ficar tão perdida (GISELE, PROFESSORA INICIANTE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

No que se refere às compreensões e relevância da documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil, a Professora Tatiana narra sua compreensão acerca da produção de documentação no contexto da Educação Infantil como uma fonte de dados para a busca, para lembrar-se do que ocorreu

eu acho isso muito importante, os registros diários até porque assim eu levo muito a pé da letra os meus registros diários, essa minha documentação diária porque é através desta minha documentação diárias que eu faço a documentação da criança avaliativa, duas vezes no ano em julho e no final do ano então eu trabalho em cima das avaliações das crianças em cima dessa minha avaliação diária eu acho que a documentação ela é muito importante é muito importante mesmo não é algo que você faz por fazer sabe eu acho que é uma coisa muito séria muito muito importante mesmo.(SANDRA, PROFESSORA INICIANTE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020)

Concordamos com Loss (2019 et al, p.55) quando afirma que o trabalho empregado nessa produção é destinado a

Observar e registrar para conhecer com mais profundidade os jeitos de ser e estar das crianças, pode favorecer a legitimação delas, desde o nascimento, para a condição de agentes sociais e culturais, que desenham e contornam de diferentes modos o que sentem, fazem, dizem e pensam dos lugares que ocupam

As compreensões perpassam o uso e relevância, como uma amálgama que concentra o trabalho pedagógico e seus objetivos, que, mesmo para análise, não podem ser dissociados.

Considerações finais

A pesquisa aponta a importância da formação inicial e continuada na constituição dos saberes profissionais. A formação colaborativa proporciona trocas entre professores iniciantes e experientes que fazem desses momentos, oportunidades de desenvolvimento profissional docente, criam marcas nas trajetórias das professoras que aprendem o ofício dentro da profissão.

Pela análise parcial dos dados produzidos na pesquisa também pudemos compreender a importância de ações promovidas nas formações e do reconhecimento das lacunas que se revelaram como desafios às professoras, na medida que o trabalho exigiu essas práticas.

Referências

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila & FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (org). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Editora: UFSC, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **La Formación del Profesorado**. Barcelona, Espanha: Paidós, 1994.

LOSS, Adriana Salete. SOUZA, Flávia Burdzinski de. VARGAS, Gardia (Org.).

Formação em Educação Infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). Curitiba:CRV, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil:** Saberes e fazeres da formação de professores. 5ª ed. - Campinas- SP: Papyrus, 2012.

O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE INÍCIO DE CARREIRA

Jane Tromm Stopa¹ – UNIVILLE

Rosana Mara Koerner² – UNIVILLE

Eixo temático – Trabalho e formação docente

Agência Financiadora – Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação
(Stricto Sensu) PICPG

Resumo

A pesquisa, ora em andamento, é parte de uma dissertação de mestrado em Educação e tem como objetivo primário verificar as percepções de professores de educação infantil acerca do planejamento de sua prática docente como uma atividade escrita inerente à profissão docente. Como instrumentos para a coleta de dados, optou-se pela elaboração de um questionário com perguntas abertas e fechadas, que foi respondido por 45 professoras das turmas de 4 e 5 anos da educação infantil na rede pública de Joinville e uma entrevista semiestruturada, com 6 professoras. Como metodologia de análise de dados optou-se pela análise de conteúdo, referenciada em Bardin (1977) e Franco (2005). Para buscar fundamentação teórica à temática planejamento, que será apresentada nesta oportunidade, elencamos Zabala (1998), Vasconcellos (2000) e Libâneo (1994). Neste excerto, apresentamos alguns caminhos da pesquisa, objetivando dar voz a estas professoras e compreender um pouco do seu fazer docente.

Palavras-chave: Planejamento, Educação infantil, Formação docente.

Introdução

O ato de planejar é inerente à vida do ser humano. Consciente ou inconscientemente, pequenos planejamentos são elaborados diariamente pelo homem, como o horário de acordar e o local e horário de alimentação no decorrer do

dia; há também situações que requerem um planejamento mais organizado, como uma festa de aniversário, período de férias ou uma viagem.

De igual forma, o planejamento caracteriza-se como fator inerente ao trabalho docente. Vasconcellos (2000, p. 27) faz uma breve retrospectiva histórica e lembra que “a sistematização do planejamento se dá fora do campo educacional, estando ligada ao mundo da produção (I e II Revoluções Industriais) e à emergência da ciência da Administração, no final do séc. XIX.” No campo empresarial, político, econômico e social, o planejamento sofre transformações, conforme a necessidade e interesses de cada momento histórico. “A escola, naturalmente, não ficou imune a este movimento. Ao analisarmos a história da educação escolar, percebemos diferentes concepções do processo de planejamento, de acordo com cada contexto sócio-político-econômico-social”. (ib. Id. p. 28)

O trabalho docente, que envolve os processos de ensino e aprendizagem, requer uma organização prévia, que possibilite ao professor ter clareza de seus objetivos, estabelecendo uma conexão entre os encaminhamentos e estratégias da aula. Libâneo (1994, p. 223) afirma que “para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade”.

Dada a importância do planejamento para o fazer pedagógico, a pesquisa que aqui vem sendo apresentada tem como objetivo primário verificar as percepções de professores de educação infantil acerca do planejamento de sua prática docente. Algumas questões de investigação foram elencadas no trabalho, sendo que a questão abordada nesta oportunidade é: como, quando e com quem o professor da educação infantil aprendeu a elaborar o planejamento da sua prática pedagógica?

Desenvolvimento

O ato de planejar é parte fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, pois possibilita que o professor, por meio de suas ações, crie condições para que seus alunos se desenvolvam e estabeleçam aprendizagens. Segundo Libâneo (1994, p. 222), “o trabalho docente, como vimos, é uma atividade consciente e

sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor”.

Há que se considerar que a escola é um espaço formal, que acolhe crianças de diversos contextos sociais, cada qual com sua história, resultando em grupos homogêneos em faixa etária, mas heterogêneo nas suas histórias de vida. Partindo desta premissa, e também considerando que o trabalho se desenvolve com seres em formação, o planejamento requer espaço para flexibilidade e adequações, conforme também aponta Libâneo (1994, p. 221): “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.”

Dada a importância do planejamento para o trabalho docente, buscou-se compreender como se deu a aprendizagem das professoras pesquisadas quanto à elaboração do seu planejamento. Para tanto, optou-se por realizar um estudo qualitativo, pois estes estudos possibilitam dar voz ao pesquisado, garantindo que suas percepções sejam consideradas enquanto dados de pesquisa. Segundo Gatti e André (2010, 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.

Os estudos qualitativos possibilitam uma aproximação entre o pesquisador e o pesquisado, garantindo “a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 34).

André, ao falar das possibilidades do estudo qualitativo em educação, alerta que “o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados”. (ANDRÉ, 2001, p. 57)

Respeitando o rigor exigido na pesquisa, optou-se por elaborar, como instrumentos para a coleta de dados, um questionário e, posteriormente, a realização de uma entrevista semiestruturada, visto que esta técnica se constitui por meio de um roteiro, mas permite ao pesquisador certa flexibilidade para fazer adaptações necessárias a fim de se gerar os dados para a pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2014, p. 34), “a entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Tendo como apoio a metodologia de Franco (2012, p. 22), optou-se pela análise de conteúdo que proporciona uma aproximação dos resultados encontrados com as teorias pesquisadas, sendo que “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. [...] Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações textuais”.

Para a organização e categorização dos dados coletados, fundamentou-se em Lüdke e André (2014, p. 53): “A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”.

O questionário foi elaborado na plataforma Google Forms e o link foi encaminhado às professoras das turmas de 4 e 5 anos da educação infantil pela coordenadora do setor de educação infantil da secretaria de educação. A secretaria informou que há 570 professoras nestas turmas, sendo considerado este o número de professoras que receberam o link do questionário. Foram devolvidos 58 questionários, dos quais 45 foram validados para a pesquisa. Aqui traremos os resultados de 3 perguntas (das 25 que compunham o questionário) que propunham relacionar a formação inicial do professor à elaboração do seu planejamento atual.

Na questão *“você aprendeu a fazer um planejamento na graduação?”*, 66,7% responderam que sim. Na pergunta *“você acha que a construção do planejamento aprendida na formação inicial lhe auxilia na elaboração do planejamento que você faz atualmente?”*, 31,1% respondeu que sim, 48,9% respondeu que não e os demais 20% respondeu que não aprendeu a fazer um planejamento na graduação. E na questão *“onde você aprendeu a fazer o planejamento que utiliza atualmente?”*, 8,9% afirmou ter

aprendido na graduação, 84,4% disseram ter aprendido com a coordenadora no local de trabalho e 6,7% aprenderam com colegas de trabalho.

Estes dados, gerados por meio destas questões, possibilitam levantar alguns questionamentos: o planejamento que foi feito na graduação é muito distinto daquele exigido na rede de ensino? Qual a razão de haver essa possível dissonância entre o que foi trabalhado na graduação e aquilo que ocorre no local de trabalho?

Algumas questões da entrevista trouxeram contribuições importantes para a discussão sobre a aprendizagem do planejamento. Neste momento, foi priorizado o que as professoras trouxeram sobre o ato de elaborar o planejamento no início da sua carreira ou ao mudar de local de trabalho. Todas as professoras afirmaram sentir dificuldade ou insegurança para elaborar o planejamento nestas circunstâncias. Segue um trecho da fala de Edema (nome fictício):

Dificuldade assim, no começo, como estava te dizendo assim, eu achei muita dificuldade, porque como eu vim de um CEI assim, que tinha muita coisa, muita, muita, muita coisa, muita novidade, eu... e eu sou muito ansiosa para abraçar tudo, eu quero fazer tudo, né, para tentar conseguir alcançar a criança, fazer um serviço legal, é... fazer um trabalho legal com a criança, então assim, eu encontrei muita dificuldade de planejar assim. Porque... fazer para mim parece que não é o problema, problema para mim é colocar no papel.

Neste relato de Edema, nota-se um certo deslumbramento com o fazer pedagógico, aparentando encontrar-se num ativismo intenso, mas que, sem planejamento, pode resultar, muitas vezes em ações desconectadas e orientadas pela intuição, mas sem ou com pouca relação com objetivos previamente estabelecidos.

O planejamento busca prever a ação do professor, evitando utilizar-se de improvisos por falta de organizações antecipadas: “O trabalho docente, como vimos, é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor”. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Hubermann (1992), quando apresenta as fases da profissão docente, traz este comportamento na primeira fase denominada entrada na carreira. Ele aponta que há 2 situações nesta fase: sobrevivência e descoberta, sendo que a descoberta “traduz

o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”. (HUBERMANN, 1992, p. 39)

Nota-se ainda, na fala de Edema, seu desejo em agradar a criança, fazer de tudo para conquistá-la. Neste sentido, pode-se questionar se há clareza quanto ao seu papel e aos objetivos que quer alcançar com seus alunos, fatores que, quando esclarecidos, possibilitam maior segurança para a prática pedagógica: “Os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como o domínio dos modos do fazer docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor”. (LIBÂNEO, 1994, p. 71)

Edema diz ainda que o problema para ela é “colocar no papel”. Neste sentido pode-se levar o seguinte questionamento: seria uma dificuldade quanto ao ato de escrever ou uma falta de clareza quando a elaboração e os tópicos do planejamento?

Dando continuidade à análise dos dados, apresenta-se a fala de Bete (nome fictício):

No início eu senti bastante dificuldade, porque eu fui trabalhar numa escola que [...] não tinha educação infantil, só a minha sala era do pré, da educação infantil, eu não tinha quem me orientasse, então eu senti bastante dificuldade, eu pesquisei muito e assim tinha muitas dúvidas daí eu tive que ir no outro CEI falar com uma amiga minha que era a coordenadora lá e ela sentou comigo uma tarde e explicou tudo assim, de outros CEI porque eu não conseguia. [...] Na graduação, na verdade, eu aprendi bem pouco assim de planejamento, registro principalmente tudo que eu aprendi foi na prática mesmo né, trabalhando. Eu aprendi mais no magistério.

Na fala de Bete nota-se o apoio em professores mais experientes, indicando a necessidade de um trabalho parceiro, com trocas entre os colegas de trabalho, indicando as aprendizagens e o crescimento oportunizado entre os colegas e também alcançado por meio da formação continuada: “Este conceito parte da base de que, o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva”. (IMBERNÓN, 2006, p. 49)

Ao indicar suas vivências no magistério, Bete considera a prática como um importante campo de aprendizagem. Salienta-se que, enquanto o magistério constituiu-se num curso de formação que prima por aprendizagens práticas, a graduação agrega conhecimento teórico, igualmente importante no campo educacional. Neste sentido,

considera-se tanto as aprendizagens práticas quanto o aprofundamento teórico na formação docente. Conforme Tardif (2002, p. 36): “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ambas as professoras afirmam que o momento inicial configura-se como um lugar de dificuldade quanto à elaboração do planejamento. Partindo das falas de Bete e Edema, a experiência e a troca de ideias são fatores que contribuem para superar estes desafios no início da carreira. Neste sentido, Libâneo (1994) aponta o papel da Didática na formação docente, como um espaço para estudar e compreender os processos de ensino, o que se relaciona com a elaboração do planejamento. O autor diz que a Didática “é, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos”. (LIBÂNEO, 1994, p. 52). Partindo do pressuposto que o planejamento é um norte para o trabalho docente, estas falas provocam reflexões sobre a compreensão que as professoras têm acerca de sua elaboração logo no início da carreira.

Considerações Finais

Nos dados aqui trazidos é possível perceber que há uma dificuldade na elaboração do planejamento no início da carreira, ou mesmo, quando há alteração de local de trabalho. Com a experiência e após a elaboração frequente dos planejamentos, essa dificuldade parece diminuir, permanecendo, às vezes, a dificuldade com o ato de registrar. Fica evidente, também, a formação em serviço, uma vez que ficou evidente a contribuição da coordenação e de colegas de trabalho para a elaboração do planejamento da prática pedagógica. Neste sentido, a pesquisa aqui apresentada quer proporcionar reflexões sobre o papel da formação inicial de professores, especialmente sobre a elaboração do planejamento, considerando sua importância no trabalho docente.

Referências

ANDRÉ, Marli. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51 – 64, julho/ 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. *In: Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

HUBERMANN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudanças e incertezas. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p. (Formação do Professor).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 7. Ed. São Paulo: Libertad, 2000. 200 p. 1v.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Tradução: Ernani R. da R. Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1998.

A PESQUISA PARTICIPANTE COMO METODOLOGIA EMANCIPATÓRIA: DEBATES DESDE OS OLHARES DO SUL

Camila Schlickmann Ribeiro^[1] - UNIVILLE

Pierre Patrick Pires^[2] - UNIVILLE

Rosania Campos^[3] - UNIVILLE

Eixo temático: Trabalho e formação docente

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre o procedimento metodológico denominado pesquisa-participante, a partir da necessária retomada de métodos colaborativos e transformadores no âmbito educacional, bem como a necessidade de discutir sobre algumas confusões em relação a essa metodologia. Entendemos que a atual agenda conservadora do país impulsiona a retomada de estudos e pesquisas potencializadoras de movimentos emancipatórios, em especial voltado aos saberes do Sul, e no caso da formação de professor/a, que auxiliam no desenvolvimento de uma práxis. Por fim, a pesquisa participante no campo da formação de professores/as pode ser uma estratégia potente de enfrentamento e resistência na luta por um projeto societário democrático.

Palavras-chave: Pesquisa-participante, Políticas Educacionais, Epistemologias do Sul.

^[1] Mestranda em Educação do PPGE – UNIVILLE. camila@ipz.org.br.

^[2] Mestrando em Educação do PPGE – UNIVILLE. zana.c@2001.gmail.com.

^[3] Doutora em Educação, professora do PPGE – UNIVILLE. pierre.psico08@gmail.com.

Introdução

A pesquisa participante, em especial após os longos períodos de ditadura militar na América Latina, foi construída como importante estratégia para formações emancipatórias e de diálogo entre projeto societário e projeto educativo. Na atual conjuntura, a qual é possível observar o avanço de uma agenda conservadora, a retomada desse tipo de pesquisa, no campo da formação de professores/as pode ser uma estratégia potente de enfrentamento e resistência na luta por um projeto societário democrático.

Diante da realidade Latino Americana percebemos o quanto passamos por uma colonização acadêmica que muitas vezes desconsidera nossa realidade histórica e cultural. Com isso, pensamos na importância de uma ciência que considere as concepções epistemológicas e metodológicas constituídas no sul. Esse contexto é definido por Santos e Meneses (2009, p.12) como:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte).

Dessa forma, a pesquisa participante teve como processo histórico de construção na América Latina uma perspectiva transformadora dos tipos de pesquisa em educação e movimentos sociais, que visa o afastamento da concepção colonizadora de pesquisador *versus* objeto de pesquisa, e do olhar para o *outro* como mera fonte de dados. No dizer de Streck (2006, p. 259), a pesquisa é “[...] um ato e uma forma de pronunciar o mundo.” e, assim, deve se propor a captar a realidade do *outro*, com o compromisso social e político do investigador. Dessa forma a pesquisa participante, sempre é iniciada buscando a “unidade entre a teoria e a prática, e construir e re-construir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente.”(BRANDÃO e BORGES, 2007,p. 53).

No entanto, esse modelo de pesquisa social, ainda segundo Brandão e Borges (2007), tem recebido diversos nomes, mormente se aproximando de outras metodologias de pesquisa razão pela qual busca-se discutir, nesse texto, os procedimentos metodológicos que embasam o campo de investigação da pesquisa participante, diferenciando-a das demais e observando, como indica Streck e Adams (2012), o caminho próprio que essa pesquisa está sendo pensada e vivenciada no Brasil e na América Latina, a partir de saberes e conhecimentos produzidos no continente.

Para o presente estudo, foi realizado o levantamento de artigos científicos disponíveis no repositório digital de acesso livre, a saber, google acadêmico, a partir do termo “pesquisa participante”. Em seguida, optou-se pela seleção de autores de referência acadêmica, com vasta trajetória de pesquisa participante. Como recurso complementar, foram utilizadas obras físicas que são diretrizes no campo da Pesquisa Participante na América Latina.

Pesquisa participante: do lado debaixo do equador

A pesquisa participante tem suas primeiras experiências na América Latina entre as décadas de 1960 e 1980, com atuação junto a grupos ou comunidades populares, pautada no envolvimento e compromisso de ações sociais populares. Não há um modelo exclusivo ou metodologia própria e, portanto, parte de diferentes possibilidades relacionais. Brandão e Borges (2007, p.53), ao conceituarem pesquisa participante, acentuam que estas atribuem diferentes papéis aos agentes e tendem a ser concebidas: “[...] como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.”

Como uma estratégia de investigação utilizada para abordar a problemática da educação nas sociedades latinoamericanas, possui uma intencionalidade social e política, com o objetivo de gerar ações de transformação social. Este aporte permite a produção de conhecimentos para uma compreensão global da realidade social, econômica e cultural (GAJARDO, 1983). Dos dados levantados por Gajardo, os primeiros intentos de produzir uma mudança na prática investigativa advém das

experiências de transformações agrárias ocorridas em especial no Chile, Perú e Colômbia.

Na Colômbia, há registros de uma pesquisa realizada com os camponeses em Chocontá, na década de 1960, pelo sociólogo Orlando Fals Borda. A pesquisa objetivou a compreensão histórica e social acerca dos impactos da expansão capitalista no país e a articulação dessa compreensão histórica às práticas organizativas locais e nacionais no âmbito das lutas de classes. (STRECK, ADAMS, 2012)

No Brasil, segundo Gajardo, Paulo Freire é conhecido como um dos criadores de uma investigação-ação, que reivindica a vinculação da atividade investigativa a um projeto político crítico, participativo e marginal. Seu primeiro e mais conhecido aporte de pesquisa participante foi o projeto de alfabetização, que se pautava na apreensão de *temas geradores* e da *tomada de consciência* das “[...] circunstâncias e condições históricas, políticas e culturais em que estavam inseridos”. (STRECK; ADAMS, 2012, p. 246)

Ainda de acordo com Gajardo (1999), o pressuposto para utilização do método a partir de Freire era a programação de atividades educativas de acordo com as necessidades e interesses dos camponeses. Em decorrência, a ação educativa estava pautada no ato de produção do conhecimento em consonância com a realidade e a situação dos camponeses, que participaram da atuação de Freire no desenvolvimento da pesquisa participante.

A trajetória histórica desse tipo de pesquisa resultou em diferentes tipologias da pesquisa de cunho participativo, as quais, em vários momentos, aparecem como sinônimos nas produções acadêmicas. Não obstante, ainda que possuam ponto de convergência, qual seja, todas estão no campo da realidade social e nos movimentos sociais há diferenças, dessa forma, pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítica, pesquisa-formação, dentre outras nomenclaturas não são o mesmo que pesquisa participante. Nesse sentido, é possível elencar algumas características da pesquisa participante, como:

- 1) explicitação de uma intencionalidade política e uma opção de trabalho junto aos grupos mais relegados da sociedade;

- 2) integração de investigação, educação e participação social como momentos de um processo centrado na análise daquelas contradições que mostram com maior clareza os determinantes estruturais da realidade vivida e enfrentada como objeto de estudo;
- 3) incorporação dos setores populares como atores de um processo de conhecimento, onde os problemas se definem em função de uma realidade concreta e compartilhada, cabendo aos grupos decidir a programação do estudo e as formas de encará-la;
- 4) sustentação das atividades de investigação e ação educativa sobre uma base (ou grupo) organizada de sorte que esta atividade não culmine em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de propostas de ação expressas em uma perspectiva de mudança social. (GAJARDO, 1999, p.16).

Assim, a pesquisa participante parte da necessidade dos grupos sociais, requerendo, portanto, a observação *a priori*, a escuta ativa dos atores sociais para construir uma metodologia *disruptiva*. Isso porque, o cientificismo tradicional e cristalizado, historicamente se vincula à concepção de pesquisa-objeto, apartada das interações que vinculam as relações sociais, relação que, como já indicado a pesquisa participante procura superar. Ao se considerar esse aspecto, é importante compreender que em uma pesquisa junto a professores/as é fundamental construir com o grupo reflexões que originem saberes, indo além da socialização de leituras e conhecimentos já estabelecidos.

Mas, como já indicado anteriormente, a lógica de estar junto com o grupo em pesquisa também é observada na pesquisa-ação, fato que exige do pesquisador compreender com cuidado o que as difere. Segundo essa perspectiva, uma das diferenças é que, de acordo com Felcher, Ferreira e Folmer (2017), enquanto na pesquisa-ação o pesquisador não é pesquisado e tem uma ação destinada a resolver o problema em questão, na pesquisa participante todos os envolvidos são pesquisadores e pesquisados e o pesquisador não tem uma ação destinada à resolução de um problema.

A pesquisa-ação tem como pressuposto uma ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, já na pesquisa-participante as ações planejadas nem sempre estão em propostas de pesquisa participante. Ademais, enquanto nesta o pesquisador é que se apropria mais intensamente dos dados, naquela o meio de comunicação mais importante no processo de coleta de informação é o diálogo. (FELCHER; FERREIRA; FOLMER, 2017)

O último ponto de divergência elencado pelos autores diz respeito ao alto grau de análise, de moderação e de interpretação que o pesquisador deve ter, além do domínio de técnicas de dinâmicas de grupo quando se trata de pesquisa-ação. Já na pesquisa-participante, as metas e desenvolvimento do projeto não são previamente determinados, mas são elaboradas por todos os participantes.

Diante das divergências apontadas, constata-se que a proposta inserta nos propósitos freirianos e de pesquisa participante ensejam um novo olhar acerca da pesquisa científica. Isso porque, há um descolamento dos métodos tradicionais e, no âmbito da educação, permeiam o campo da realidade e dos problemas enfrentados no *Sul*.

Considerações finais

A escolha de abordagem da pesquisa participante remete aos estudos das realidades e sociedades presentes no *Sul*, como características uníssonas geograficamente e culturalmente localizadas. Não se olvida das contribuições advindas de campos do saber inseridas em contextos diversos, no entanto, cumpre estabelecer, ao menos neste momento, olhares específicos à conjuntura da América Latina.

Observada a atual conjuntura, com o avanço de uma agenda conservadora em grande parte dos países do Sul e, especialmente no Brasil, a retomada desse tipo de pesquisa, no campo da formação de professores/as pode ser uma estratégia potente de enfrentamento e resistência na luta por um projeto societário democrático.

Não obstante a impossibilidade de limitar e cristalizar a pesquisa participante, o que não é objetivo do presente estudo, buscou-se algumas delimitações pertinentes ao campo da pesquisa engendrada à *epistemologia do Sul*, pautadas em suas particularidades.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, v. 6, p. 51/52, jan/dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 16 maio 2021.

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vanderlei. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no *facebook*. **Experiências em Ensino de Ciência**. v.12, n. 17, 2017. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID419/v12_n7_a2017.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

GAJARDO, Marcela. Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en America Latina. *In: Teoria y practica de la educacion popular*. Chile: IDRC, 1983.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e projetos. *In: Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BOAVENTURA, S. S Meneses, M.P **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: a partilha do saber*. São Paulo: Ideiais e letras, 2006.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337>. Acesso em: 20 maio 2021.

EIXO EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADES

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA EM ANÁLISE

Daniele Claudia Miranda^[1] – UNIVILLE

Sonia Maria Ribeiro^[2] – UNIVILLE

Rita Buzzi Rausch^[3] -- UNIVILLE

Eixo temático – Educação inclusiva e diversidades

Agência Financiadora – PROSUC/CAPES

Resumo

A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil é uma realidade, assim o trabalho que se apresenta contextualiza a dissertação de mestrado, em desenvolvimento, que tem como temática a inclusão e a utilização do dispositivo de certificação de Terminalidade Específica (TE). Como objetivo geral, nossos esforços se concentraram em identificar políticas públicas inclusivas que norteiam ações em duas universidades públicas da região sul do Brasil e se nessas instituições caberia o dispositivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória com questionários aplicados via Google Formulário com questões abertas e fechadas. Participaram da pesquisa representantes do Núcleo de Acessibilidade, coordenadores de cursos e docentes. A análise parcial dos dados indicam que ações se voltam para atendimentos deste público-alvo com projetos e programas elaborados a partir da autonomia que as instituições possuem balisados pelas diretrizes presentes nas políticas públicas nacionais, não incluída ainda nas instituições destacadas discussões sobre TE.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Estudante com Deficiência. Certificação de Terminalidade Específica.

[1] Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE/
daclam42@gmail.com

[2] Profa Dra Orientadora do Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE/
soniaproesa@gmail.com

[3] Profa Dra Co-orientadora do Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville –
UNIVILLE/ritabuzzirausch@gmail.com

Introdução

A educação especial na educação superior, assim como na educação básica, não se concebe mais pela simples existência de uma chamada classe inclusiva. Essa vai muito além, desde que se entenda que incluir requer, além de títulos ou certificações, uma acessibilidade atitudinal por parte dos professores e demais membros da equipe pedagógica e administrativa das instituições de ensino.

A pesquisa, em andamento, está vinculada ao PESPE – Programa de Educação Especial na Educação Superior: Políticas, Saberes e Práticas no Âmbito do Trabalho e Formação Docente, desenvolvido junto ao Programa de Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Os caminhos delineados na pesquisa caracterizam-se como qualitativa e exploratória. A abordagem qualitativa foi utilizada por considerar, nas palavras de Gatti e André (2011, p.30) que ela “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Já na abordagem exploratória, por seu intermédio, entendemos ser possível conseguir explicações sobre fenômenos pouco estudados sobre a certificação de TE na educação superior e possibilitar a formulação de novas ideias e novas hipóteses a partir da coleta de dados.

Incluir nos estudos a investigação das práticas de inclusão na região sul do Brasil, especificamente em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e no Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, foi uma decisão instigante, não com o propósito de comparar uma instituição com outra, mas para somar ações que requerem olhares diversificados para uma mesma intencionalidade, a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

O contexto histórico da educação especial e as implicações políticas existentes são importantes para chegarmos nas discussões que dizem respeito à certificação de TE.

Diante do cenário de inclusão, a educação básica legitima a TE como uma ferramenta de progressão de ensino, assim vale debruçarmos sobre a possibilidade de utilizar a mesma ferramenta na educação superior.

Todavia, o problema levantado parte da seguinte indagação: quais políticas públicas inclusivas orientam as ações das IES envolvidas para implementar ações voltadas para estudantes com deficiência na educação superior, bem como as compreensões de gestores e docentes sobre a possibilidade de utilização da certificação de TE?

No atendimento do objetivo proposto nossos esforços se concentraram em identificar as políticas públicas inclusivas que norteiam as ações em duas Universidades públicas presentes na região Sul do Brasil, sendo a UFSC no estado de SC e a UFSM no estado do RS, bem como, as compreensões de gestores e docentes dessas instituições sobre a possibilidade de inserção do dispositivo da certificação de TE como prática inclusiva.

Na contextualização deste estudo foi feito levantamento de pesquisas correlatas, com o balanço de produções de 2009 a 2020, para verificar se havia estudos com a temática da certificação de TE. A escolha do período para o levantamento deu-se em razão de 2009 ser um ano após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) até 2020, ano que demos início a este estudo.

Logo, foram apurados e destacados 11 trabalhos, sendo 10 dissertações e 1 tese, que serviram de base para a revisão integrativa para a pesquisa sobre TE com o intuito de produzir um estudo inicial especificamente para o dispositivo da TE.

Diante da escassez de resultados, nos certificamos da premência em investir em uma pesquisa com esta temática e que a falta de estudos voltados à TE na educação superior fragiliza a orientação dos possíveis caminhos para as instituições implementarem a certificação para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Como instrumentos de pesquisa elaboramos um questionário, utilizando a ferramenta do Google Formulário com perguntas abertas e fechadas, direcionadas especificamente para representantes do Núcleo de Acessibilidade, coordenadores de área e docentes que trabalham ou mesmo trabalharam em algum momento com estudantes com deficiências nas IES.

As perguntas elaboradas foram no sentido de contemplar questões sobre a atuação profissional com estudantes com deficiência; políticas institucionais

norteadoras dos processos inclusivos da IES; caminhos adotados pelos Núcleos de Acessibilidade para atendimento e acompanhamento de estudantes com deficiência matriculados; e conhecimentos sobre a certificação de TE.

Para a análise dos dados, será utilizada uma abordagem inspirada em Franco (2012). A pesquisa se encontra na fase de coleta dos dados com acesso aos questionários ainda ativos para receber respostas.

De posse da coleta dos dados de todos os participantes, faremos a transcrição dos questionários, iniciada por uma leitura atenta, para num segundo momento identificar as categorias e indicadores elencados no estudo.

De acordo com Franco (2012, p. 54), esta etapa

[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.

Contudo, alguns dados parciais relevantes são possíveis apresentar resumidamente em relação as ações realizadas pelas IES envolvidas.

Quanto às políticas públicas, as IES citaram o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir (BRASIL, 2005), que orientaram suas ações. O programa visa garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES), concentrando suas ações no sentido de identificar barreiras ao acesso às instituições federais e assim superá-las.

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (BRASIL, 2005, p.3)

A UFSC possui a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), vinculada à Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade (Saad). A CAE tem como princípios ações voltadas à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ambiente universitário e atua com pilares inclusivos que tratam da acessibilidade atitudinal (práticas de sensibilidade e conscientização na diversidade); acessibilidade pedagógica (métodos e técnicas de estudo); acessibilidade comunicacional (comunicação interpessoal, escrita e virtual – digital); e acessibilidade programática

(políticas públicas e institucionais). O CAE ainda oferece atendimento quanto a acessibilidade no ensino remoto, com orientações para docentes e estudantes com deficiência com a preocupação de auxiliar na condução das atividades do ensino com o intuito de promover práticas acessíveis e democráticas, na medida de atender variadas funcionalidades. O setor elaborou manuais de orientações para conduzir as práticas dos docentes e estudantes dando suporte com instruções de como proceder durante o atendimento remoto. O foco está em oportunizar um atendimento individualizado para cada situação apresentada. E quanto aos dados quantitativos a UFSC tem, a partir da autodeclaração dos estudantes de graduação um total de 279 integrantes com deficiência.

A UFSM possui a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), subunidade administrativa vinculada à Pró-Reitoria de Graduação que desenvolve ações de apoio junto ao público da UFSM. O trabalho da CAED visa, de modo geral, o acesso, a permanência, a promoção da aprendizagem, a acessibilidade e as ações afirmativas. Estrutura-se a partir do Observatório de Ações de Inclusão e de três subdivisões: Acessibilidade, Apoio à Aprendizagem e Ações Afirmativas Sociais, Étnico Raciais e Indígenas. O Núcleo tem ações voltadas para alunos e servidores que apresentam ou estão em contato com a realidade das necessidades educacionais especiais, tais como: Transtorno do Espectro Autista, Altas habilidades/superdotação, surdez, e outras deficiências. O setor de Acessibilidade articula ações com outros setores de competência dentro da Instituição para adotar as normas legais de acessibilidade a fim de dar condições de permanência aos estudantes. Na atualidade a UFSM tem matriculados um total de 323 alunos com deficiência em situação regular.

Na revisão de literatura tratamos de políticas públicas nacionais voltadas aos estudantes com deficiência na educação básica e superior, pontuando programas e legislações sobre educação especial, aliado a discussões sobre como os caminhos das políticas neoliberais impactaram diretamente na educação como um todo tendo como suporte considerações de Garcia(2004), Libâneo(2003). Adicionamos as contribuições de Vigotski(2012), Skliar(2006) por serem importantes nas discussões sobre inclusão, por considerarem aspectos psicológicos, sociais e cognitivos no desenvolvimento do estudante com deficiência. E diante de um cenário em que os dados do MEC apontam para uma participação ainda pequena desses sujeitos na

educação superior, verificar junto as leituras complementares, como artigos e capítulos de livros, o que estes apontam como possibilidades para esta realidade.

Certificação de Terminalidade Específica: desafios do acompanhamento individualizado na educação superior

A TE é uma certificação de conclusão de escolaridade, tendo como fundamento uma avaliação pedagógica diferenciada para alunos com necessidades educacionais especiais e que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, prevista no Art. 59, II, da LDB nº 9394 (BRASIL, 1996).

A legislação brasileira deu um norte para a condução da questão quanto à continuidade dos estudos na educação básica. Contudo, a emissão da TE na educação superior ainda não tem movimentado discussões sobre uma legislação específica por envolver uma complexidade diferenciada em relação ao que se tem na educação básica.

No decorrer do processo educativo, há a possibilidade de realização da Terminalidade Específica como uma forma de conclusão e certificação do curso. A sua importância não está apenas na certificação, mas na percepção dos gestores e do professor em avaliar as habilidades e competência dos estudantes em detrimento das dificuldades dele, e, dependendo da compatibilidade dos cursos, poderá haver uma troca/substituição de algumas disciplinas. (SILVA, 2019, p. 74)

Conforme Silva (2019), acredita-se que o desafio esteja na grande diversidade de estudantes presentes na Universidade Brasileira e o constante processo formativo que vai além do foco nas disciplinas, mas a importância dos saberes às vivências dos estudantes fora da universidade. Além de atender as necessidades sociais, o currículo deve atentar para as formas como o estudante aprende, como ele assimila o significado dos conhecimentos, adaptando e possibilitando outras formas de ensino diferentes das convencionais.

Sendo um espaço de formação e estudos, a Universidade brasileira precisa ter um olhar para os estudantes, a sensibilidade em perceber suas dificuldades, suas formas de responder o que lhe é exigido, formas de relacionar-se com os outros e com os saberes das áreas, o (re) conhecimento dos estudantes. Quando o processo de construção não ocorre, é preciso repensar e reinventar suas estruturas, tanto nos

aspectos de adaptações curriculares, quanto nas habilidades e competências exigidas nos cursos. (SILVA, 2019, p.78)

Para a utilização da TE na educação superior brasileira, conforme Silva (2019, p.80) “deve ser realizada uma avaliação sobre a aprendizagem, levando em consideração aspectos no âmbito individual, social e coletivo, no processo de ensino-aprendizagem, nas posturas dos professores e nas relações entre todos os aspectos”.

Na educação superior os meios para legitimação da certificação de TE ficam sob a responsabilidade das próprias IES que possuem autonomia para conduzir o processo de inclusão que compreendemos como algo que não se deve abrir mão do ensino e da aprendizagem de acordo com o que se espera dentro das possibilidades de cada indivíduo. Neste processo de acolhimento as instituições podem estruturar os encaminhamentos didáticos metodológicos conforme necessidades dos estudantes, havendo inclusive a possibilidade de utilizar a certificação de TE, decididos pelos colegiados, de progressão e aprovação nos cursos quando considerarem pertinentes e necessário.

Os resultados da pesquisa, ainda não finalizados, apontam a autonomia das universidades para implementar ações voltadas para o ingresso através de cotas; a permanência com programas e projetos elaborados pelo Núcleos de Acessibilidade; e as políticas públicas nacionais inclusivas que subsidiam ações das instituições de educação superior. Contudo, a leitura previa dos questionários respondidos mostram o quanto a certificação de TE não entra na pauta das discussões nas IES e que os meios para legitimar o instrumento de progressão do ensino necessitam de mais estudos.

Considerações Finais

Os Núcleos de Acessibilidade têm executado importantes ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. É inegável os avanços relacionados aos fundamentos legais que contemplam a educação especial na perspectiva da inclusão, entretanto, cabe ressaltar que a existência de documentos

não garante, na prática, a sua efetividade se esses não forem reconhecidos como direitos.

Se a certificação de TE será ou não uma importante ferramenta, somente colocando em prática para sabermos. Todavia, compreendemos que no processo de inclusão, tanto nas IES quanto na construção de uma profissionalização futura, depende de ações práticas para tornar-se acessível a todos estudantes com deficiência, sendo a certificação, talvez, um passo relevante no processo de inclusão.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Programa Incluir. Dispõe sobre Acessibilidade na Educação Superior. 2005

BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Resumo Técnico Censo da Educação Superior. Brasília, INEP, 2018.

FRANCO, Maria Laura. P.B. Análise de Conteúdo. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GARCIA.R.M.C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 227p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GOMES, J. A. Política e democracia em tempos de globalização. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIBÂNEO, J. C. As funções atuais da escola: repensando a didática e a organização escolar. Anais digital, Campo Grande, Jun. 2003.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S.M.O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: Práticas (a serem) implementadas? Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro v. 24, 2019.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação especial. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas: fundamentos da defectologia. v. 5. Madrid: Machado Libros, 2012.

A TRAJETÓRIA DA MULHER BRASILEIRA NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – DE NORMALISTAS A PESQUISADORAS

Joseane Monteiro Maurício- Faculdade Universidade Regional-Furb-SC [1]

Stela Maria Meneghel- Faculdade Universidade Regional-Furb-SC [2]

Eixo temático – Educação inclusiva e diversidades

Agência Financiadora – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Resumo

O estudo contempla o percurso histórico e social de mulheres enquanto estudantes, normalistas, professoras, acadêmicas e pesquisadoras no campo das Ciências da Educação no Brasil. Tem como objetivo identificar e analisar como, paulatinamente, foram superados os fenômenos de segregação e exclusão, galgando espaços significativos de maior inclusão, resistência e visibilidade neste campo. A metodologia tem natureza qualitativa e descritiva, contemplando a revisão bibliográfica Gil (2020) de autores que apresentam pesquisas na área de gênero e história da Educação no Brasil. Com este processo, houve seu aprimoramento intelectual e entrada massiva na academia, conferindo inclusão e visibilidade no campo das ciências da educação. Buscamos contribuir com uma análise sobre a condição da mulher neste início de sec. XXI, em que algumas particularidades evidenciam ainda haver disparidades de gênero a serem superadas.

Palavras-chave: Mulheres na Educação. Mulheres na ciência. História das mulheres. Invisibilidade feminina.

[1]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau -Furb jmmauricio@furb.com

[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB).

Introdução

O percurso histórico e social da mulher na Educação no Brasil pode ser abordado de diferentes perspectivas. Neste trabalho ele será analisado em sua distinção no que concerne ao gênero, perpassando o fenômeno da feminização como um processo em que, desde a entrada da mulher neste campo laboral, suas relações se estabeleceram entre movimentos de invisibilidade e resistência, aferidos nos diversos graus de ensino e formação. Para realizar este estudo foi utilizada abordagem qualitativa, que segundo Kaplan; Duchon (1988, p.573) “são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa”. E a geração de dados envolveu pesquisa bibliográfica, compreendida como pesquisas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. (Gil 2002, p.44).

Desenvolvimento

Em idos sec. XVIII, os conventos e recolhimentos no Brasil começaram a assimilar as mulheres da colônia e promoviam o ensino formal, intencionando os saberes religiosos e o âmbito claustral somente em meados do século XIX, com a chegada das primeiras congregações religiosas no Brasil e a assimilação do discurso liberal pelos católicos, a escolarização de meninas passou a ser direcionada para além dos saberes religiosos^[3]. (LAGE, 2016).

Cabe lembrar que no período Pombalino, marcado por profundas transformações sociais (inclusive no sistema educacional), a expulsão dos jesuítas do ofício docente e previsão de que caberia ao Estado a gerência da educação, representou uma primeira tentativa de alteração nas possibilidades de instrução feminina. Foi dada às mulheres, oficialmente, permissão para frequentar as salas de aula e, da mesma forma, ministrar aulas no magistério (somente para moças) (SANTANA, 2012).

[3] Uma realidade que se apresentava nos conventos e nas casas de recolhimento era a de que muitas moças que iam para estas instituições não apresentavam vocação para a religiosidade, no entanto, direcionaram-se a administração e ao ensino para outras mulheres que ali estavam e a partir daí observasse a separação entre educandas e recolhidas. LAGE (2016)

No ano de 1879, Dom Pedro II outorga tardiamente a lei que permitirá à mulher a frequência nos cursos superiores no Brasil^[4]. Naquele momento a maioria da população feminina trabalhadora na área da educação contemplará o início do surgimento das escolas mistas (BELTRÃO; ALVES, 2009), que vão ao encontro da legitimação dos homens a outros serviços mais rentáveis, à época do crescimento urbano e industrial brasileiro. Este fenômeno é disposto na literatura como “feminização do magistério”, “provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens” (LOURO, 2008)

O fenômeno da femininização é relevante no cenário brasileiro no campo da Educação, pois pressupõe indícios sobre as razões da manutenção das escolhas feitas pelas mulheres para carreiras de ensino nas ciências humanas e nas letras. Além disso, atenta para a particularidade na assimilação e desempenho em outras áreas científicas com maior contingente masculino. (BLAY; CONCEIÇÃO, 2004).

A aprovação no vestibular (prova a ser cumprida para assimilação no nível superior) e a preparação que demarcava este empreendimento ao longo da formação no ensino médio, caracterizado como colegial, em idos de 1950, distinguia homens e mulheres por sua diversificação nas habilitações curriculares^[5]. No entanto, a prova era aplicada ao mesmo público, gerando assim distinções em relação ao desempenho. (BARROSO; MELLO, 1975).

As particularidades curriculares para o acesso ao nível superior e a qualidade de ensino nas etapas anteriores demarcariam disparidades em relação ao gênero^[6] também em relação aos ingressantes, bem como, a coexistência de obstáculos econômicos que se traduzem, já no ensino colegial, reforçando esta seleção. (BARROSO; MELLO, 1975).

[4] Esta lei foi possibilitada permitindo o retorno de Maria Augusta Estrela ao Brasil após seus estudos realizados em Nova York, a partir da bolsa concedida pelo Império, com possibilidade de exercer a função de médica (BLAY, CONCEIÇÃO, 1991 p.51)

[5] O currículo em 1950 era regido pela Lei Orgânica de Ensino cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior. (Nascimento, 2007, p.81)

[6] No artigo de (BARROSO & MELLO, 1975) não há referência à expressão gênero. Contudo, pretendemos relacionar o tema como forma de compreender a legitimação das relações sociais e de poder entre as diversas formas de interação humana. (SCOTT, 1990)

Isto ressalta também o olhar elitista e discriminatório sobre as políticas públicas de Educação, uma estratificação clara em relação ao gênero e classe justificando o conteúdo destes cursos. A validação somente ao nível propedêutico e o predomínio dos conteúdos gerais deflagra assim, maior possibilidade de ingresso aos estudantes que pudessem cursá-lo. (NASCIMENTO, 2007).

Como relação de reforçamento à condição de reprodutividade do papel social atribuído à mulher havia também os postos de trabalho requisitados à época, como resultantes do processo de industrialização Barroso; Mello (1975) muito marcadamente no Estado de São Paulo, e para este último, distinto dos demais estados da federação, apresentaria a diminuição de matrículas no curso normal ao final da década de 1970, confluindo à participação da mulher em outras áreas laborais, inclusive em outros cursos na graduação^[7] e na pós-graduação.

As universidades no país estavam sendo organizadas a partir da década de 1930, marcadamente nas capitais do sudeste no país, enquanto as mulheres eram assimiladas pelas Escolas Normais que, aos poucos, vão sendo substituídas pelos Institutos de Educação, estes que servirão de inspiração aos cursos de pedagogia no conjunto da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Desta forma o curso de pedagogia teria como objetivo formar professoras para Escola Normal e os Institutos de Educação. (BLAY; LANG, 2004).

Entre os anos de 1950 e 1960 um crescente número de mulheres já tinha acesso à educação superior e introduziu-se no mundo da produção e do trabalho no campo educacional. A Educação superior começava a ser observada também a partir do âmbito da pesquisa, e vários investimentos e políticas públicas passaram a ser destinados a este pleito. (SANTOS, 2003).

[7] Atentamos a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, na qual foram organizadas e implantadas cursos de licenciaturas e o curso de pedagogia, posteriormente estendidos para todo o país pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939

E sobre mulheres que abarcaram a pós-graduação no Brasil temos a química Jandyra França Barzaghi (1934-2010) a primeira mulher a frequentar a faculdade de filosofia, ciências e letras- FFCL^[8]. Seu testemunho é escrito na década de 1980 e referendado nos trabalhos de (BLAY; CONCEIÇÃO, 2004); (LIBLIK, 2016, 2017) revelando a experiência que tivera na universidade a partir de sua entrada no ano de 1934 como uma experiência maravilhosa e de encantamento ao perceber o descortinar de um novo horizonte, novas possibilidades e pertencimento. Essa distinção que aparece no discurso de Jandyra se realiza na percepção de que o campo acadêmico e da pesquisa, apesar de ter sido tardiamente possibilitado às mulheres, foi da mesma forma muito bem assimilado por elas.

O que sabemos hoje, passados quase 100 anos da entrada da primeira mulher no âmbito da graduação e pós graduação no país, é que seu perfil em relação a Educação é distinto, de forma que, já na educação básica são concluintes em maior proporção; que somam maior número de matrículas no ensino médio; que 53,8% das matrículas de graduação nas instituições de ensino superior públicas e 58,6% nas particulares (CAPES, 2016) são delas, além de serem também, maioria, entre o número total de concluintes. E na pós-graduação stricto sensu os números do ano de 2015 determinam que 60,6% dos mestres formados no Brasil eram mulheres (CAPES, 2016). Entre os doutores, elas também são maioria, chegando a 55% dos titulados (BARROS; MOURÃO, 2018).

Nesta toada, perquirimos a produção das pesquisadoras mulheres, que há época de Jandyra, era muito inferior em relação aos homens e que só virá a apresentar um ponto de equilíbrio no ano de 2010 “quando os 128,6 mil pesquisadores relacionados na base de dados estavam divididos igualmente entre homens e mulheres. Também naquele ano, o número de mulheres (52%) ultrapassou o de homens (48%) como líderes dos grupos de pesquisa registrados no CNPq.” (BOLZANI, 2017)

[8] Hoje universidade de São Paulo -USP

Estes números justificados por ações que ampliam a participação feminina na atividade científica^[9] podem referenciar um aumento significativo também nos anos vindouros, no entanto, estes mesmos números, não apresentam as áreas de conhecimento das quais se apresentam tais pesquisas. Neste sentido, áreas como as ciências exatas e da terra, e as engenharias, tidas como masculinas, ainda apresentam distribuição por gênero fortemente desigual^[10]. Outra questão determinante no âmbito da pesquisa, em relação às pesquisadoras no campo da Educação no país, são as bolsas de produtividade (PQ) do CNPq, considerada uma premiação ao mérito acadêmico.

Observando o percurso histórico e social a partir dos números que representam a singularidade das mulheres na contemporaneidade no âmbito da graduação e pós graduação no país, entendemos que seu perfil em relação à Educação é distinto de forma que, já na educação básica, são concluintes em maior proporção; somam maior número de matrículas no ensino médio; que 53,8% das matrículas de graduação nas instituições de ensino superior públicas e 58,6% nas particulares (CAPES, 2016) são delas, além de serem também, maioria, entre o número total de concluintes.

Na pós-graduação *stricto sensu* segundo (CAPES, 2016) 60,6% dos mestres formados no Brasil eram mulheres. Entre os doutores, elas também são maioria, chegando a 55% dos titulados (BARROS; MOURÃO, 2018). No entanto, a produção das pesquisadoras mulheres só virá a apresentar um ponto de equilíbrio em relação aos homens no ano de 2010,

“Quando os 128,6 mil pesquisadores relacionados na base de dados estavam divididos igualmente entre homens e mulheres. Também naquele ano, o número de mulheres (52%) ultrapassou o de homens (48%) como líderes dos grupos de pesquisa registrados no CNPq.” (BOLZANI, 2017)

[9] As ações de políticas afirmativas em prol da equidade de gênero em instâncias participativas internacionais como a ONU Mulheres, o relatório OCDE (2012), O Programa Mulher e Ciência lançado em 2005 pelo grupo interministerial composto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM).

[10] em ciências agrícolas essa proporção é de 74% de homens e 36% de mulheres; em ciências exatas e da terra, que engloba física, química e matemática, a participação feminina é de 32% e nas engenharias, 39%. (BOLZANI, 2017)

Uma breve análise sobre as bolsas de produtividade (PQ) do CNPq demonstra que, em 2014, havia 70% de homens PQ nível 2 (início de carreira) e 35 % de mulheres para o mesmo nível. Bolsas PQ nível 1A, concedidas a pesquisadores seniores e de excelência em suas áreas de atuação, totalizavam 77% para homens e 22,3% para mulheres. Em 2015, as mulheres representavam 24,6% dos bolsistas PQ categoria 1 nível A. O pequeno aumento percentual nesse nível altamente competitivo demonstra que o reconhecimento do mérito acadêmico das cientistas brasileiras ainda é bastante incipiente.

Considerações Finais

Mesmo observando a presença majoritária de mulheres no campo da Educação, existem marcas de gênero que justificam essa condição, como a relação do cuidado e da maternidade vinculadas à educação Louro (2008) também reproduzida para outros campos de saber a elas autorizados. É necessário aprofundamento na análise de territórios nas ciências ditos femininos, deflagrando o caráter do trabalho reprodutivo e a ação de estereótipos de gênero ainda reproduzidos, seja nos discursos androcêntricos de cunho sexista, seja nos números apresentados como referência sobre traços de discriminação e subalternidade nos ambientes acadêmicos, que denotam à mulher perfis contrários à ascensão na carreira científica. Neste sentido, cabe, neste século XXI, nossa reflexão sobre por quê estas determinações e contexto, que poderiam há muito terem sido alterados nos planos laborais da ciência, seguem tão atuais.

REFERÊNCIAS

BARROS, S.C. da V.; MOURAO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v.30, e174090, 2018

BARROSO, C. L. M.; DE MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 47-77, 1975.

BELTRÃO, K.I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.

BLAY, E. A.; CONCEIÇÃO, R. R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. In: Cadernos de Pesquisa, nº 76, fev. p. 50-56, 1991.

BLAY, E. A.; LANG, A. B. da. S. G. (org.). Mulheres na USP: horizontes que se abrem. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004

BOLZANI, Vanderlan da Silva. Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas? **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 69, n. 4, p. 56-9, Oct. 2017

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. - (2016). GEOCAPES Dados Estatísticos. Recuperado de <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em 10 de agosto de 2020

KAPLAN, Bonnie & DUCHON, Dennis. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *MIS Quarterly*, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.

LAGE. A. C. P. Dos Conventos E Recolhimentos Para Os Colégios De Freiras: As Diferenças Da Educação Feminina Católica Nos Séculos XVIII e XIX, *Brasil Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.03, p. 47-69, julho -setembro 2016.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2008

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, v. 15, p.77-87, 2007.

SANTANA. E. de J. A questão histórica da mulher na escola e na sociedade, *Web artigos*, 2012 <https://www.webartigos.com/artigos/a-questao-historica-da-mulher-na-escola-e-na-sociedade/85301/> acesso em 10 de agosto de 2020

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, Aug. 2003. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=en&nrm=iso access on 23 May 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira. *Revista Educação e História*, v.32, n.1, p.1-15, jan./abr.2006

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul/dez., 1990.

POLÍTICAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Tatiana Costa Masera^[1] – FURB

Stela M. Meneghel^[2] – FURB

Eixo temático – Educação Inclusiva e Diversidade

Resumo

No Brasil, o tema da diversidade e da inclusão na educação básica começou a ser debatido de forma mais ampla a partir da década de 1990 e, na Educação Superior (ES), apenas na década seguinte. Historicamente, as instituições de ES se dedicaram a formar a elite socioeconômica e cultural do país, mas, desde a década de 2000, por meio da implementação das Políticas de Ação Afirmativa (PAA), esta realidade foi alterada. Elaborado com pesquisa bibliográfica, este texto se dedica a analisar como a literatura da área aborda o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) na ES, bem como as principais barreiras de sua trajetória acadêmica. Ao final, conclui que apesar de avanços, se revela o caráter provisório e ainda incipiente das políticas públicas para o setor, no que refere à garantia de acesso, permanência, aprendizado e sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Inclusão na Educação Superior. Políticas de Ação Afirmativa. Barreiras à inclusão. Pessoas com Deficiência e Educação Superior.

[1] Mestranda em Educação, FURB. tmasera@furb.br

[2] Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela UNICAMP, docente do PPGE/FURB. smeneghel@furb.br.

Introdução

Em todo o mundo, diversidade e inclusão na educação começaram a ser debatidas mais amplamente a partir de 1990, após diversos eventos em que entidades internacionais e representantes de países se manifestaram sobre a importância de avanços na área. No Brasil, a Constituição de 1988 e, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/1996 (LDB /1996), iniciaram a implantação de políticas públicas visando propiciar efetiva integração, aos bancos escolares, do público historicamente excluído dos espaços educacionais. Este debate alcançou a ES somente na década seguinte, evidenciando demandas tanto de Políticas de Ação Afirmativa (PAA), favorecendo seu acesso, quanto de currículos favoráveis à diversidade humana (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019).

Este texto, resultado de pesquisa bibliográfica, tem por foco analisar o processo histórico de inclusão de Pessoas com Deficiência[3] (PCD) nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras a partir do séc. XXI, a fim de analisar como a literatura da área aborda o processo de PCD na ES, bem como as principais barreiras de sua trajetória acadêmica – pois, além do acesso, deve ser assegurado o direito de permanência, aprendizado e sucesso. Sua relevância reside na necessidade de compreender como o direito à ES vem sendo vivenciado pelas PCD nas últimas duas décadas, subsidiando políticas na área.

DESENVOLVIMENTO

1. Educação Superior no Brasil - Do elitismo às políticas de diversidade e inclusão

[3] Segundo a legislação, são pessoas com deficiência aquelas com impedimento, a longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2008).

Em quase todo o mundo, os marcos políticos e econômicos da trajetória da universidade, de sua criação à 2ª metade do século XX, mostram que esta foi constituída como espaço privilegiado de formação da elite socioeconômica e cultural. No Brasil, as IES foram criadas somente no séc. XIX e, ao longo de mais de um século, excluíram diversos segmentos da população, por diversas razões: dificuldade de concluir o ensino médio (EM); poucas vagas e oportunidades de ingresso; poucas escolas públicas de EM de qualidade, capazes de formar jovens em condições de concorrerem nos exames de seleção; localização geográfica (IES públicas só existiam nos grandes centros); turnos de formação; falta de infraestrutura de suporte a estudantes baixa renda, dentre outros (TRINDADE, 2000).

Ao longo do último século, porém, movimentos sociais de diversas partes do mundo questionaram a universidade enquanto espaço de reprodução da elite. Podemos citar o movimento estudantil de Córdoba[4]/Argentina (1918) e a Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe, realizada em Havana (1996), que defendeu a ES como bem público e social e direito humano – conceito ratificado na Conferência Mundial de Educação Superior (Paris, 1998) (DIAS, 2018). Também são marcos da defesa da educação como direito humano: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtiem, 1990). No Brasil, os princípios enunciados foram assimilados pela Constituição Federal (1988) e LDB/1996, que reconhecem a necessidade de currículos e espaços escolares favoráveis à todos (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019).

[4] O Movimento de Córdoba defendia a autonomia universitária, a formação integral do ser humano e a aproximação entre universidades e demandas sociais por meio da extensão (DIAS, 2018).

No entanto, apenas na primeira década do século XXI foram implantadas Políticas de Ação Afirmativa (PAA), visando atender a demanda dos grupos historicamente excluídos: a população de baixa-renda; negros e pardos; indígenas; egressos de escolas públicas. (MOEHLECKE, 2002). Tal ocorreu, nas IES privadas, por meio de programas de bolsas e financiamento (Programa Universidade Para Todos/ PROUNI e Programa de Financiamento Estudantil/FIES) e, nas IES públicas, por meio da Lei nº 12.711, conhecida como “Lei de Cotas” (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019). Apenas em 2016 ela foi alterada pela Lei nº 13.409, incluiu as PCD ao rol de cotistas – pessoas com direito à reserva de vagas (FREITAS et al. 2020). Cabe salientar que a lei de Cotas é válida até 2022, quando será revisada.

Em termos de diretrizes nacionais para a inclusão de PCD, em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Ela definiu como público os seguintes indivíduos: PCD[5], Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A PNEEPEI visava, dentre outros objetivos, assegurar a inclusão escolar, garantindo acesso com participação, aprendizagem e continuidade de estudos - da educação infantil aos níveis mais elevados de ensino. No entanto, cabe destacar não terem sido empreendidas novas medidas legislativas ou políticas que permitissem avançar na sua implantação. A ponto de, em 2012, aprovarem a Lei de Cotas, sem que fossem mencionadas as PCD no documento.

Em 2015 houve a aprovação da Lei nº 13.146, referente à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ela assegura a igualdade de direitos à saúde, a tecnologias de acesso à informação e comunicação e, também à ES. Esta lei prevê, no Art. 2: “XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”.

[5] A partir da Lei nº 12.764/2015, também foram consideradas PCD as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2. Do acesso à superação de barreiras visando inclusão – um longo trajeto

Em 2016, com a inserção das PCD na Lei de Cotas, houve aumento deste público na ES. Segundo o Censo da Educação Superior (2020), o número de matrículas das PCD passou de 20.530 alunos em 2009 para 48.520 em 2019. Em números absolutos, foram 27.990 matrículas a mais de PCD, TGD e AH/SD. No entanto, o aumento não ocorreu em proporção representativa da população brasileira.

Considerando apenas as pessoas com deficiência, ou seja, que possuem grande ou total dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, além dos que declararam ter deficiência mental ou intelectual, são mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população (FILISBINO, 2020, p. 04).

Conforme aponta Filisbino (2020), embora 6,7% da população brasileira seja composta por PCD, apenas 0,56% dos acadêmicos de ES são deste segmento, em clara sub-representação. Importa observar que, mesmo após a inserção de PCD na Lei de Cotas, em 2016, entre 2017 a 2019 o número de matrículas destes sujeitos aumentou em 12.629, ou seja, cerca de 30% do total de matrículas nos cursos de graduação – conforme mostra a Figura 01.

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Figura 01: Número de matrículas nos cursos de graduação no Brasil entre os anos de 2009 a 2019 conforme o Censo da Educação Superior (2020).

Importa observar que, para além do acesso, às PCD enfrentam barreiras/impedimentos específicos para permanência, aprendizado e sucesso na ES (VENTURA; GONÇALVES, 2019). A sistematização das principais barreiras na ES[6], foi feita por Körtelt (2020), indica serem elas: 1. barreiras para aprendizagem: afetam todos os estudantes e não somente os estudantes com deficiência; 2. barreiras pedagógicas: evidenciadas nas salas de aula, principalmente na falta de material didático específico; 3. barreiras didático-metodológicas: falta de utilização de metodologias e ferramentas específicas para o ensino das PCD; 4. empatia dos professores: a falta de atitudes empáticas desestimula os alunos; 5. falta de formação docente: geradora de inadequação ou insuficiência de formação para atender as PCD[7].

Filibino (2020) considera que as Universidades têm dificuldade para incorporar políticas relacionadas à inclusão e, mais ainda, à permanência de PCD. Faltam elementos de apoio importantes, relacionados à estrutura física, planejamento e formação profissional. Ainda segundo o autor, a evasão das PCD chega a 27% dos matriculados.

Estudiosos da inclusão, Batista e Nascimento (2018) e Wellichan e Souza (2017) citam como barreiras a necessidade de combater o preconceito relacionado à deficiência: ampliar a qualidade da formação de profissionais; investir na acessibilidade arquitetônica; repensar concepções de igualdade e diversidade, assim como enfatizar a necessidade da participação e engajamento atitudinal por parte da sociedade ou seja, as próprias pessoas precisam fazer parte da conscientização à inclusão, com atitudes de respeito, busca de conhecimento acerca da deficiência e suporte nas atividades acadêmicas, sociais, interacionais e de vida diária da PCD.

[6] De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, as barreiras são caracterizadas como “[...] qualquer obstáculo que impeça de alguma forma o acesso a algum espaço, serviço ou produto, elas podem se apresentar de diversas formas: barreiras urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações; tecnológicas e atitudinais” (BRASIL, 2015. p. 12).

[7] Para esta síntese, Körtelt (2020) utilizou os seguintes autores: Sasaki (2006), Castro e Almeida (2014), Morinã, Cortés e Molina (2015) e Carvalho (2016).

Fica claro que, para além das políticas de acesso, há muito a fazer para que as IES sejam espaços inclusivos, capazes de disponibilizar ambientes e recursos pedagógicos acessíveis a todos, além de professores qualificados para seu atendimento. Assim, à medida que estes ainda não existem nas IES do país, não podemos falar em políticas efetivas de inclusão.

Rodrigues e Lima (2017), afirmam que as práticas educativas devem atuar contra qualquer tipo de discriminação e oferecer um espaço onde todos possam usufruir de seus direitos com igualdade de oportunidades. Neste sentido, medidas objetivas como, por exemplo, a implantação de núcleos de educação inclusiva nas IES para dar suporte aos alunos e professores; formação continuada aos docentes e funcionários acerca das deficiências e práticas inclusivas; além de atividades adaptadas em sala de aula para atender as necessidades individuais, podem incentivar e dar suporte às PCD quanto à sua permanência e aprendizado na ES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do caráter elitista que marcou a ES brasileira nos últimos dois séculos, as décadas recentes têm conseguido, a partir da legislação, dar visibilidade e acesso à população outrora marginalizada e excluída, em específico as PCD. O ingresso na ES propiciado pelas PAA, porém, é apenas o primeiro passo do movimento de inclusão.

Cabe ao Estado propor políticas que consigam auxiliar na permanência, acompanhamento e conclusão dos estudos (JANUÁRIO, 2019). Apesar de ter havido avanços, transparece o caráter provisório e ainda incipiente das políticas públicas no que refere a estes itens, como nos mostra o baixo percentual de matrículas de PCD nas IFES após a Lei de Cotas, e a descrição das principais barreiras enfrentadas por estes sujeitos na ES.

Uma das ações para promover a inclusão, entendida como oferta de condições de equidade de oportunidades para todos, seria identificar quais as falhas ou

“brechas” na legislação, que precisam ser melhoradas. Neste sentido, podemos destacar: 1. Provisoriamente da Lei de Cotas: que será revista em 2022. Com isso, há algumas indagações a serem feitas: como serão as cotas a partir daí?; a inclusão da diversidade continuará nas pautas das políticas públicas?; as PCD terão algum tipo de incentivo para darem continuidade nos níveis mais elevados de ensino?; 2. Formação de professores para trabalhar com PCD na ES: a legislação é omissa com relação a este ponto; 3. Investimento na criação de metodologias e recursos pedagógicos adaptados, com apoio em tecnologias de acessibilidade: não há legislação tampouco programas de investimentos e cooperação entre as IES e Instituições qualificadas em tecnologia; 4. Oferta de adequado suporte acadêmico pelas IES: não há programas que avaliem a permanência e aprendizagem desses alunos após ingresso na ES.

Diante do exposto, especialmente da iminência de expirar a única garantia de ingresso no sistema público federal (Lei de Cotas), o processo de inclusão de PCD, que vem caminhando em passos lentos, mas constante, pode ser encerrado. Faz-se necessário, portanto, como afirma Filisbino (2020. p. 6): “renovar os esforços para aperfeiçoar as políticas e modificar internamente as instituições, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes com qualidade de ensino para que a inclusão na universidade repercuta na sociedade”.

Referências

BATISTA, L.; NASCIMENTO, E. H. A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. **Educação Unisus**. Roraima, 2018. p. 120-127.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 13.146**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. **Censo da Educação Superior**. INEP, 2020.

- DIAS, M. A. R. A Educação Superior nas últimas décadas: contextos e cenários de uma cooperação possível. In: **De Havana a Córdoba: duas décadas de Educação Superior na América-Latina**. Brasília: Organização de Estados Íbero-Americanos, 2018. p. 19-68.
- FILISBINO, F. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência da Educação Superior**. XIII ANPED Sul, 2020.
- FREITAS, J. B. de. et al. **Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2018)**. Grupos de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, 2020.
- JANUÁRIO, G. de O. O Direito à Educação no Ensino Superior de Pessoas com Deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**. Paraná, 2019. p. 01-26.
- KÖRTELT, M. R. M. G. **Inclusão na Educação Superior: Ações empregadas por pessoas com deficiência para superação de barreiras em uma instituição pública do vale do Itajaí**. Blumenau: FURB, 2020.
- MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2002. p. 197-217.
- RODRIGUES; A. P. N.; LIMA, C. A. de. A História da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interritórios**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2017. p. 21-33.
- TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos avançados**. São Paulo, 2000.
- VENTURA, C. M.; GONÇALVES, L. P. **Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e o uso das tecnologias da Informação e comunicação**. Distrito Federal, Uniceplac, 2019.
- WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. da S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Online de política e gestão educacional**. Araraquara, 2017. p. 146-166.
- WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Revista de Educação inclusiva**. Chile: Centro de Estudos Latino-americanos de educação inclusiva, 2019.

DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Ana Cristina Adry M. de Argôllo^[1] – FURB/FACSA

Stela M. Meneghel^[2] – FURB/SC

Eixo temático – Educação inclusiva e diversidades

Resumo

A implantação de políticas de ações afirmativas (PAA) tem sido importante mecanismo de inclusão de grupos historicamente marginalizados (Wittkowski; Meneghel, 2019). Gerando significativa mudança no perfil dos estudantes de Educação Superior(ES) do país (Ristoff, 2016), tornou-se um dos mais importantes instrumentos de sua democratização (Dias Sobrinho, 2013). Este estudo, a partir de revisão sistemática de bibliografia (Gil, 2002), relata o que a literatura da área aponta como principais avanços em termos de inclusão na ES. Busca, com isso, apoiar a revisão da Lei 12.711/2012, que acontecerá em 2022. Os resultados parciais sinalizam para a pertinência da manutenção das PAA, fazendo do acesso à ES um direito às minorias.

Palavras-chave: Educação superior como direito. Democratização. Política de ação afirmativa. Inclusão. Perfil de estudante.

Introdução

O direito à educação no Brasil, garantido pela Constituição Federal de 1988, objetiva a proteção contra a pobreza e a promoção da justiça social (Barroso, 2019).

[1] Mestranda em Educação. PPGE (Minter) FURB/FACSA. cristinaadry@gmail.com.

[2] Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela UNICAMP, docente do PPGE/FURB. e-mail: smeneghel@furb.br.

No que respeita à educação superior (ES), porém, este direito é objeto de controvérsias, dado o elitismo que marcou a história deste nível de ensino no país. (FÁVERO, 2006).

Desde o início da década passada, a implantação de políticas de ação afirmativa (PAA) em instituições de ES por parte de governos democráticos (via oferta de cotas em instituições públicas e bolsas e crédito educativo em instituições privadas) tem sido importante mecanismo de inclusão de grupos historicamente marginalizados. São eles: oriundos de escola pública, de famílias baixa renda, negros e pardos, pessoas com deficiência. As PAA visam, portanto, promover a igualdade de oportunidades de acesso e permanência na ES (Wittkowski; Meneghel, 2019). Com sua implantação, houve significativa alteração no perfil destes estudantes no país: os campi das IES tornaram mais ‘coloridos’ (há mais pretos, pardos e indígenas) e mais pessoas oriundas de famílias com baixa renda (Ristoff, 2016).

No entanto, existem questionamentos sobre a redução da qualidade do ensino e sobre o desempenho dos beneficiários destas políticas públicas (Wittkowski; Meneghel, 2019). Este estudo tem, como objetivo, relatar os principais avanços em termos de inclusão na ES apontados pela literatura da área, identificando quais os benefícios trazidos pela implantação de PAA na ES brasileira. Foi realizado com apoio em revisão sistemática de bibliografia (Gil, 2008), em específico a produção acadêmica sobre acesso e a permanência de grupos vulneráveis.

Desenvolvimento

Desde a origem, o acesso à ES brasileira foi privilégio da elite econômica europeia, majoritariamente branca, e apontada como espaço onde persistem as desigualdades sociais (Oliveira, 2019). Segundo o IBGE, no final do século XX, os brancos representavam 82,8% dos que detinham diploma de ES no país. (IBGE, 2000 *apud* Heringer, Ferreira, 2012).

Oliveira (2013), em análise histórica da ES, apontou a desigualdade econômica como o principal fator da exclusão na ES, tendo em vista que só conseguiam acessá-la estudantes egressos do ensino médio privado, com maior poder aquisitivo e em melhores condições para concorrer aos cursos mais concorridos e de maior prestígio social. Na outra direção, os estudantes de famílias de baixa renda, oriundos de escolas públicas, ficavam restritos aos cursos menos procurados, cuja expectativa de remuneração em relação ao mercado de trabalho é de menores salários.

No entanto, esta realidade começou a ser transformada no início do sec. XX, com a reformulação do Programa de Crédito Educativo (atual FIES) em 2001, e a paulatina implantação, em IES estaduais e federais, de cotas socioeconômicas e raciais (Wittkowski, 2020). Ambas medidas tinham o intuito de minorar as desigualdades sociais e econômicas no acesso à ES, em prol de segmentos da população historicamente excluídos.

Importante esclarecer que as políticas redistributivas objetivam a reparação da desigualdade social presente e a consecução de uma sociedade equânime. A justiça social confere a elas fundamento e legitimidade, do mesmo modo que às políticas públicas de ação afirmativa, as quais priorizam os grupos excluídos da ES. Neste sentido, diversos autores convergem que a origem social e a situação econômica familiar dos estudantes são determinantes na trajetória do jovem pela educação superior (Bertolin; Amaral; Almeida, 2019).

A implantação das PAA auxiliou a dirimir os efeitos do elitismo da ES brasileira ao atuar nas seguintes direções: 1. financiamento aos alunos hipossuficientes para o pagamento das mensalidades da IES, total ou parcialmente, por meio do FIES (regulamentado em 2001); 2. concessão de auxílios e bolsas de estudo, por meio do pagamento de mensalidades a estudantes de baixa renda que estudam em IES privadas (o chamado Programa Universidade para Todos (ProUni), de 2005) e, ainda, bolsas de alimentação, de moradia, transporte – auxílios diversos para estudantes matriculados em IES públicas – por meio do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); 3. Instauração de uma política de cotas nas instituições federais, implantada pela Lei 12.711/2012 – e também em outras IES estaduais por formas estabelecidas pelos governos estaduais (Wittkowski 2020).

A Lei de Cotas reserva 50% de vagas para estudantes que tenham integralizado o ensino médio em escolas públicas, observadas as seguintes condições: 25% das vagas seriam destinadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*; e 25% das vagas ocupadas por jovens com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo *per capita*, ambos distribuídos proporcionalmente entre a população dos autodeclarados pretos, pardos e indígenas do estado em que estiver sediada a instituição de ensino, segundo o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).(BRASIL, 2012b)

O Decreto nº 7.824/2012 regulamentou a Lei 12.711/2012, estabelecendo um programa crescente de cotas em cursos de todas as universidades e institutos federais de ES. Em se tratando de um programa de temporalidade da política das cotas sociais, a Lei 12.711/2012, que disciplina sua aplicação no Brasil, por meio de lei complementar estabeleceu o prazo 10 anos para sua revisão, ou seja, em 2022 será revisto programa especial para o acesso das minorias às IES (BRASIL, 2012a).

A Lei 13.409/2016, alterou os arts. 3º e 5º para incluir um percentual de cotas de Universidades e Escolas Federais para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação, o que configura avanço significativo para a efetiva inclusão no ES e conforme Trapp; Meneghel (2020) “pode-se dizer que minimamente, o acesso a novos espaços de apropriação intelectual e cultural contribuem para que os grupos incluídos se apropriem desse direito”.

Freitas *et al* (2020), através do Levantamento das políticas de ação afirmativa em universidades federais e estaduais indica os principais resultados dessas ações governamentais em prol dos grupos minoritários: a) aumento expressivo das PAA em 2008, em resposta ao REUNI, com condicionava o repasse das verbas a criação de políticas redistributivas; b) outro aumento das vagas inclusivas em 2013, com a obrigatoriedade das PAA nas universidades federais; c) sedimentação da política de cotas, seja como critério exclusivo em 71% das IES, seja através de combinação com outras políticas, como bonificação e acréscimo de vagas.

Como resultado das PAA, o elevado crescimento de matrículas incidiu na inclusão de um novo perfil socioeconômico[3] de estudantes de graduação. Conforme Ristoff (2014), de 2004 a 2012 houve significativa diminuição de estudantes oriundos de famílias de alta renda – embora ainda seja notável uma expressiva desigualdade socioeconômica.

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, elaborada pela ANDIFES/FONAPRACE com dados de fevereiro de 2018, revelou que a participação de autodeclarados negros mais que dobrou entre os anos de 2003 a 2018, e que 50,9% deles recebiam renda bruta de até 3 salários mínimos e 70,2% deles recebiam até 1,5 salário mínimo e que eles são em sua maioria 60,4% oriundos das escolas públicas. (Andifes/Fonaprace, 2019).

Oliveira (2019) chama a atenção, no entanto, para possíveis ameaças ao processo de inclusão de estudantes negros e de baixa renda na ES (público por políticas de austeridade fiscal adotadas a partir de 2015) e para os cortes orçamentários sofridos pela ES nos anos recentes, que se refletem na estagnação das matrículas nas IFES, redução nas matrículas presenciais, diminuição do número de novos contratos do FIES, redução do número de bolsas do Prouni, o que representa uma descontinuidade das políticas públicas na ES.

Os estudos apontam para uma crescente, embora lenta, democratização da educação superior, com aumento do percentual de negros e de estudantes de baixa renda, mantendo-se o panorama menos desigual que no início do século XXI (Oliveira, 2019), o que sinaliza a necessidade da manutenção de PAA para equacionar, no que se refere a educação, a imensa desigualdade social que caracteriza o país e conferir aos incluídos uma educação superior de qualidade.

[3] O autor utilizou dados do Questionário Socioeconômico Estudante, aplicado quando da realização do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade).

Considerações Finais

As ações afirmativas são representativas de como um conjunto de políticas pode transformar a realidade outrora elitista da ES do país. A Lei das Cotas se mostrou bastante eficaz na inclusão de estudantes de grupos sociais historicamente excluídos. As universidades públicas já tem percentuais étnico-raciais mais próximos do geral da população brasileira conforme prescrito na Lei de Cotas, porém, pardos e pretos ainda estão sub-representados.

A ampliação do número de vagas nas universidades públicas brasileiras refletem os principais resultados das políticas de cotas. Ao ampliar o acesso para as minorias, a educação superior é democratizada, na medida em que garante a diversidade no *campus* com a incorporação de pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência e a representação regional desses grupos antes inferiorizados (Freitas *et al* (2020)).

No entanto, os avanços positivos ocorrem de forma lenta e os benefícios serão vistos a longo prazo, sobretudo quando houver efetiva inclusão dos egressos das PAA nos postos de trabalho com melhor expectativa de salários. Isso permitirá transformar a realidade de centenas de milhares de estudantes incluídos por meio das PAA, além de desmistificar preconceitos estruturais arraigados na cultura do país, consolidando a cultura da valorização da diversidade e construção da cidadania plena.

A Lei de Cotas no ES, considerada constitucional por efetivar tratamento desigual, promove a igualdade material de grupos socialmente excluídos e possibilita o resgate de uma condição social que, até sua implantação, desfavorável à condição de um cidadão capaz de usufruir da sua vida, agora como cidadão crítico e reflexivo.

Por fim, os avanços sinalizam a necessidade de manutenção das cotas para equalizar a enorme desigualdade que ainda permeia a nossa sociedade, posto que à medida que o acesso à educação superior permite maior consciência sobre o papel e o lugar do homem na sociedade, também o faz cômico de seus direitos e deveres possibilitando, efetivamente, o exercício da cidadania e a promoção da equidade social, prescrita constitucionalmente e ainda não efetiva.

Referências

BERTOLIN, J. Amaral, A. Almeida, L. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? Educ pesquis. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 20 de julho de 2020.

_____. **Decreto n. 7.824 de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033105/decreto-7824-12>. Acesso em 21 de julho de 2020.

_____. **Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em [L13406 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2016-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em 20 de julho de 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos.** 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

DIAS, Sobrinho J. Dossiê Tendências e Desafios da Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** (Campinas) vol.18 no.1 Sorocaba Mar. 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes. 2006. Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Extraído de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104602006000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

FREITAS, Jefferson; PORTELA, Poema; FERES Jr, João; BESSA, Águida; NASCIMENTO, Vivian. Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013/2018). Levantamento das políticas de ação afirmativa **GEMAA**. IESP-UERJ. Junho 2020

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo. Atlas, 2002.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional.** Brasília: IDP, Ano 5, 2011/2012. ISSN 1982-4564.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Rio de Janeiro. p.4-6. 2020. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 08.01.2021.

MARTINS, Rosane; et al. Políticas Afirmativas e Promoção da Equidade no Brasil: reflexões a partir do perfil de estudantes de direito e medicina. **Jusbrasil**. 2019. Extraído de <https://advogadarosanemartins.jusbrasil.com.br/artigos/698775400/politicas-afirmativas-e-promocao-da-equidade-no-brasil?ref=serp>.

OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. *In*: SOUSA, J. V. (org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, Ana Luíza. Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia. Campinas, 2019. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334186>. Acesso em nov. 2020.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2014, vol.19, n.3, pp.723-747. ISSN 1414-4077. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do Campus – impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da educação. 2016. **Cadernos do GEA**, n. 9, jan.-jun. 2016.

V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (das) Estudantes de Graduação das IFES - 2018. **FONAPRACE**.

WITTKOWSKI, Jussete; MENEGHEL, Stela. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior Brasileira: Entre Conquistas e Negações. **Polyphônia**. Revista de Educación Inclusiva. Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile. 2019. Extraído de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/162>.

WITTKOWSKI, Jussete. Estruturas Administrativas de Atendimento a Estudantes de uma Universidade da Região Sul após a Lei de Cotas. 2020. 155p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau.

VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS

Anne Caroline da Silva^[1] – Univille

Aliciene Fusca Machado Cordeiro^[2] – Univille

Allan Henrique Gomes^[3] – Univille

Eixo temático – Educação inclusiva e diversidades

Agência Financiadora – Não possui

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como os estudantes negros com deficiência e suas famílias vivenciam o processo de escolarização, tendo em vista os desafios e possibilidades que surgem diante do enfrentamento dos estigmas presentes na escola e na sociedade. O referencial teórico desta pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural. A coleta de dados foi realizada com duas famílias, por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais estão sendo submetidas à Análise de Conteúdo conforme Franco (2005) e da Análise Interseccional, conforme Crenshaw (2002). A análise de dados está em fase inicial de elaboração.

Palavras-chave: trabalho docente; educação especial; relações étnico-raciais; desigualdade; escolarização

[1] Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. anne.css@outlook.com.

[2] Professora do mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. aliciene_machado@hotmail.com

[3] Professor do mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. allanpsi@yahoo.com.br

Introdução

A garantia de direitos para pessoas negras e pessoas com deficiência tiveram avanço significativo nos últimos anos, mas, ainda assim, a realidade mostra que o encontro dessas duas condições historicamente desiguais demanda transformações sociais mais efetivas, a começar, pelo processo de escolarização. Tratando-se de um processo sócio histórico, a desigualdade social implica não só em indicadores de pobreza, mas também traz consequências éticas (injustiça social) e subjetivas (sofrimento) (SAWAIA, 2016).

Estas dimensões da desigualdade social podem ser identificadas historicamente nas consequências dos cerca de 300 anos de trabalho escravizado para a população negra. Como resultado deste período, mesmo após a abolição da escravidão, o negro não foi incluído como cidadão no projeto de nação, pois a raça ainda se mantinha como crucial para organização da sociedade (CUNHA e GOMES, 2007; DIAS, 2005). Segundo o IBGE (2020), estudantes negros possuem, em comparação com estudantes brancos, maiores taxas de analfabetismo e de evasão escolar - esta última grandemente motivada pela necessidade de trabalhar.

As pessoas com deficiência também possuem em seu histórico inúmeros desafios relativos à aquisição de direitos e de igualdade. Em termos de acesso à escola, antes de ser pensada uma educação especial, a educação de pessoas com deficiência ocorria de maneira segregada, em escolas anexas a hospitais psiquiátricos e instituições especializadas (SILVA, 2010). Foi somente “na década de 1960, quando houve um grande aumento no número de instituições especializadas, [que] a prática da educação segregada começou a ser questionada” (SILVA, 2010, p. 9). A partir disso, foram necessárias diversas reformas educacionais para chegar à educação especial/inclusiva como a conhecemos hoje.

O estudante negro com deficiência pode ser incluído na discussão de Ligia Amaral (1998) sobre “diferença significativa”. A autora coloca que há três critérios utilizados para definir este conceito: o estatístico (referente a variáveis matemáticas), o de caráter estrutural/funcional (referente à maneira como a pessoa utiliza e/ou experimenta a natureza e os objetos construídos pelos seres humanos) e o de cunho

psicossocial. Para a autora, os dois primeiros critérios seriam insuficientes para discutir o conceito de diferença significativa. O critério de cunho psicossocial, que se apropria dos dois últimos de maneira perversa, seria o que mais deve ser levado em consideração ao fazer este tipo de discussão.

Amaral (1998, p.14) destaca, sob o critério psicossocial, que o significativamente diferente foge a um tipo ideal que é construído e sedimentado pelo grupo dominante: é necessário ser “jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo” . Para a autora, este é o protótipo utilizado para categorizar e legitimar o outro. A aproximação a esta tipificação é perseguida pela maioria, enquanto o afastamento dela caracteriza uma diferença significativa. Assim, a pessoa negra com deficiência escapa deste tipo ideal e, pelo menos, duas instâncias: por ser negra e por ter uma deficiência. No caso desta pesquisa, o racismo e o capacitismo são discutidos enquanto fatores que contribuem para a dificuldade no acesso a direitos fundamentais para este público.

Em termos de vivências escolares, já é sabido que as escolas ocupam uma posição de destaque dentro do contexto das práticas educativas e da constituição humana (AGUIAR, 2012). É possível perceber o espaço escolar enquanto espaço de diversidade de grupos sociais e culturas específicas (CENCI e COSTAS, 2012). Diante dessa diversidade, nem sempre a diferença é vista como algo positivo.

Trabalhar o conceito de vivências escolares destes estudantes a partir de Vigotski implica em pensar no movimento dialético colocado pelo autor ao longo de sua obra. Sob esta perspectiva, o autor propõe que enquanto se constitui ser social, o ser humano não é separado do seu meio externo, mas, pelo contrário, meio e pessoa são unidades indivisíveis, nas quais são conservadas propriedades características inerentes a cada uma delas em sua totalidade: “por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad” (VIGOTSKI, 2001, p. 37).

Para o objetivo desta pesquisa se torna essencial compreender a vivência dos estudantes negros com deficiência não só a partir da ótica do indivíduo, mas compreender, também, a maneira como a escola se apresenta para o estudante, bem

como a maneira como a família está presente diante deste processo, possibilitando a compreensão das unidades que constituem o desenvolvimento dos participantes da pesquisa.

Desenvolvimento

O delineamento metodológico desta pesquisa é dado em torno de um estudo qualitativo e os pressupostos teóricos utilizados têm como base a Psicologia Histórico-Cultural. Pesquisar estudantes negros com deficiência implica, necessariamente, em considerar a existência de, no mínimo, dois marcadores de categorização social: a raça e a deficiência. Individualmente, ambos os marcadores seriam suficientes para constituir um sujeito com diferença significativa, conforme proposto por Amaral (1998). A discussão da análise, portanto, também se dará a partir de uma análise interseccional, conforme propõe Crenshaw (2002). Para a autora, os fluxos de opressão a que os indivíduos são submetidos (no caso desta pesquisa, relacionados à raça e à deficiência dos estudantes) interagem entre si ao invés de se sobreporem. A análise interseccional tenta capturar as consequências desta interação.

Para encontrar os participantes, foram contatadas 10 escolas localizadas nos dez maiores bairros com maior concentração de pessoas negras na cidade de Joinville, tendo como base o censo do IBGE realizado em 2010, sendo estes Ulysses Guimarães, Petrópolis, Jardim Paraíso, Paranaguamirim, Comasa, Fátima, Aventureiro, Vila nova, Costa e Silva e Jardim Iririú.

As famílias foram selecionadas a partir da indicação das equipes pedagógicas das escolas, que intermediaram o contato entre a pesquisadora e os participantes. O contato com cada família foi realizado por WhatsApp, onde foram acordados horários de maior conveniência para os participantes.

Participaram desta pesquisa 2 famílias de estudantes negros com deficiência, inseridos no ensino médio e fundamental de escolas estaduais, sendo entrevistadas

as mães dos estudantes e, em um dos casos, o próprio estudante - um dos estudantes não foi entrevistado devido à sua deficiência impedir a comunicação através das plataformas digitais. Participaram, também, 3 professores que acompanham estes alunos em sala de aula. As escolas municipais não foram incluídas, pois a Secretaria Municipal de Educação de Joinville não emitiu parecer favorável à realização desta pesquisa, em virtude da pandemia de COVID-19. Em decorrência, também, do agravamento do quadro da pandemia de COVID-19 no Brasil e da necessidade de manutenção do distanciamento social, as entrevistas ocorreram de forma virtual, através das plataformas Google Meet e WhatsApp.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, que foram todas gravadas e transcritas para realização da análise de dados. A metodologia utilizada para análise dos dados está sendo a Análise de Conteúdo, que consiste em “relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor” (CHIZZOTTI, 2008). A análise dos dados seguiu a organização proposta por Franco (2005), que coloca como fase inicial a pré-análise – fase que tem como objetivo sistematizar preâmbulos através de buscas iniciais, de intuições e dos primeiros contatos com os materiais. Nesta primeira etapa, o material analisado foi a gravação e a transcrição das entrevistas realizadas.

O primeiro contato com o material se deu através de uma leitura flutuante das transcrições, que consiste, segundo Franco (2005), em conhecer os textos e as mensagens neles contidas. Após a leitura flutuante, foram selecionados os discursos que tinham relação com o tema da pesquisa. Por conseguinte, os indicadores estão sendo elaborados, levando em consideração a frequência observada do assunto em questão, onde foram identificados os temas que mais foram mencionados, estando eles explícitos ou implícitos no discurso do participante.

Após a definição dos indicadores, será realizada uma categorização, que, segundo Franco (2005, p. 57), é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. O critério de categorização será principalmente semântico.

Neste primeiro momento de análise, destacam-se dois aspectos relevantes. O primeiro refere-se ao laudo médico dos estudantes. É possível identificar no discurso das mães similaridades no que diz respeito a sua trajetória para conseguir, com o sistema público de saúde, o diagnóstico de seus filhos. Ambas as famílias enfrentaram dificuldades mencionando negligência médica, demora para encaminhamento ao geneticista e discordância de laudos emitidos por especialistas.

Assim, o laudo pode ser considerado em dois sentidos:

- vinculado ao direito ao acesso a adaptações e apoio especializado na escola para pessoas com deficiência, atualmente, garantido pelo Decreto Legislativo 186/08 (BRASIL, 2008);

- base para uma abordagem educacional estigmatizante e limitadora, uma vez que, segundo Pletsch e Paiva (2018), cumpre com um papel determinante na manutenção de um modelo médico de deficiência e é utilizado como balizador de práticas pedagógicas.

No caso de um dos estudantes participantes da pesquisa, após conseguir acompanhamento do Núcleo de Assistência Integral ao Paciente Especial[1], ele recebeu alta, com a justificativa de que não possuía deficiência intelectual, não havendo nenhum outro encaminhamento para que o estudante tivesse auxílio. Duas professoras que acompanham o estudante em sala de aula referendam a necessidade de um apoio mais contínuo em sala considerando indispensável a presença de um docente mais disponível para seu acompanhamento. A mãe aponta as consequências da perda do laudo: *“a escola ajuda, né? Porque eu não tenho laudo, e a escola continua com segundo professor para ele [...] Ele está no último ano dele. Então eu acho que isso já é uma grande ajuda no colégio [...] se não tivesse ajudando, né!? Desde 2015, ele não teria segundo professor”*.

Outro aspecto relevante é a relação entre a família e a escola. As professoras entrevistadas reconhecem a importância da proximidade entre família e escola, relatando que é muito difícil quando deparam-se com uma família que não é aberta ao diálogo: *“é um ganho enorme, assim, quando a família acompanha, quando a família ajuda, quando a família está junto com o aluno, né? [...] um ganho do aluno. E pro professor também ter um retorno, né?”*

No que se refere à experiência escolar, as dificuldades encontradas no processo de escolarização das pessoas com deficiência se estendem, também, para suas famílias (LUCKOW, CORDEIRO e SCHULZE, 2016), uma vez que a família, tal como o aluno, tem suas vivências e relações estabelecidas a partir de um processo dialético com o contexto no qual estão inseridas, o qual é, atualmente, uma sociedade marcada pelo individualismo, pela competitividade e pela exclusão (LUCKOW e CORDEIRO, 2019), gerando estigma em relação àqueles que são significativamente diferentes e suas famílias.

Em termos de aprendizagem, a mãe de um dos estudantes menciona que acompanha de perto todas as tarefas de casa que são passadas para sua filha: “[...] eu converso bastante com a professora auxiliar dela, né? Que me entrega as atividades. [...] ela adapta muita coisa, [...] é uma conversa muito boa com ela. Eu falo: - ‘Essa atividade aqui que tu me mandou eu acho que vou ter que adaptar um pouco mais para a Maria [estudante], mas se eu adaptar assim, ela vai conseguir’. Ela sempre me mostra folha por folha. Eu já olho e já sei o que que é preciso fazer [...] e sempre tá melhor, cada vez melhor, não tenho do que me queixar, né?”

Percebe-se, então, nos dois aspectos abordados que o estudante negro com deficiência está suscetível aos estigmas e preconceitos erigidos socialmente.

Considerações Finais

Este trabalho tem o intuito de discutir as vivências do processo de escolarização de estudantes negros com deficiência e suas famílias. A partir da discussão teórica realizada, é possível concluir que estes alunos quando inseridos na escola estão sujeitos a uma padronização e generalização, alimentados por um ideal de ser humano.

Esta idealização de um tipo de ser humano alimenta o racismo e o capacitismo que permeiam a vivência escolar destes estudantes, gerando estigmatização e

reforçando a desigualdade social existente, uma vez que a escola realiza importantes mediações entre estes estudantes e o mundo.

Assim, com esta pesquisa, espera-se fomentar discussões acerca do processo de escolarização vivenciado por estudantes negros com deficiência, colaborando para reflexões e articulações no campo do trabalho e formação docente e das políticas educacionais.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. Cap. 4, p. 58-70.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30

BRASIL. Decreto n. 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. 2008.

CENCI, A.; COSTAS, F. Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, 27 jan. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução: Liane Schneider. **Rev. Estudos feministas**, Florianópolis, v.10, n. 1, p.171-189, 2002

CUNHA, Olivia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Quase cidadão: histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília, DF, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019. Rio de Janeiro: **IBGE**. 2020, Disponível em: < [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)

_informativo.pdf>. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicología Pedagógica: un curso breve**. Buenos Aires: Aique, 2001.

QUESTÕES DO “OUTRO” E A EDUCAÇÃO COMPARADA

Bárbara Macedo^[1] – FURB

Adolfo Ramos Lamar^[2] – FURB

Eixo temático – 6 Educação inclusiva e diversidades

Resumo

O “outro” esteve invisível em diversos campos educacionais ao longo dos séculos, não sendo diferente nos estudos comparativos, excluindo singularidades e a diversidade. A presente pesquisa faz parte do andamento de uma dissertação de mestrado que tem como lócus a Educação Comparada de maneira não homogeneizante. O objetivo do estudo visa discutir como alguns autores abordam os diferentes eixos da diversidade dentro da Educação e em particular da Educação Comparada, demandando assim, ferramentas tanto conceituais como metodológicas que permitam uma leitura para além da mera comparação dos contextos e sujeitos. Os autores utilizados para o desenvolvimento da mesma foram: Arnoe; Cervi; Cowen; Crossley e Watson; Ferrer; García Ruiz; Gomes; Holmes; Jackson; Olmos e Torres; Paraiso; Rust, Schriewer e Sobe e Kowalczyk. A pesquisa será bibliográfica e qualitativa. Observa-se como resultados parciais que a Educação Comparada amparada pelo estudo da diversidade, pode ser a chave e o caminho para o pertencimento.

Palavras-chave: Educação Comparada. Diversidade. Outro.

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. E-mail: barbaramacedo16@hotmail.com.

[2] Doutor em Educação e Professor/Pesquisador da Universidade Regional de Blumenau. E-mail: ajemabra@yahoo.com.br.

Introdução

A Educação Comparada por muito tempo não deu ênfase na questão do outro e suas problemáticas, neutralizando situações e tornando os processos de comparação homogêneos. Corroborando com a temática, pode-se citar Gomes (2015, p. 244) quando coloca que “A educação comparada implica basicamente abrir portas e janelas da sua casa (oikos) para conhecer outras”.

O presente trabalho faz parte do andamento de uma dissertação de mestrado que tem como lócus a Educação Comparada de maneira não homogeneizante, voltada a questões do outro e da diversidade, que reconheça a pluralidade e a inclusão, e, portanto, subsidie Políticas que possuam tais metas. O mesmo encontra-se vinculado ao grupo de pesquisa Filosofia e Educação (EDUCOGITANS), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e ao Observatório Iberoamericano de Estudos Comparativos em Educação (OIECE).

O objetivo da pesquisa visa discutir como alguns autores abordam os diferentes eixos da diversidade dentro da Educação Comparada, demandando assim, ferramentas tanto conceituais como metodológicas que permitam uma leitura para além da mera comparação dos contextos e sujeitos, pautando-se que a Educação Comparada deve levar em conta a diversidade cultural.

Desenvolvimento

A pesquisa será bibliográfica de natureza qualitativa. “Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise.” (SUASSUNA, 2008, p. 349).

Os autores utilizados para o desenvolvimento da mesma foram: Arnove (2012); Cervi (1991); Cowen (1996); Crossley e Watson (2003); Ferrer (2002); García Ruiz (2012); Gomes (2015); Holmes (1986); Jackson (2015); Olmos e Torres (2012); Paraiso (2004); Rust (1991), Schriewer (1995) e Sobe e Kowalczyk (2012).

Um dos primeiros autores que pode-se citar, utilizando-se o marco temporal é Brian Holmes (1986), do qual é considerado o autor principal na abordagem de resolução de problemas dentro da fase da Educação Comparada Complexa. Tal abordagem parte de problemas educativos específicos que existem nas diversas sociedades procurando encontrar as melhores soluções para as suas possíveis resoluções. Holmes, dava ênfase no contexto no qual o problema encontrava-se. O mesmo autor, há duas décadas, estabeleceu que o fracasso em analisar um problema com uma profundidade mínima, é de uma forma, que o mesmo não pode ser continuado diretamente ou replicado por outros pesquisadores, constituindo assim, uma das fraquezas mais sérias da pesquisa tradicional em Educação Comparada.

Pensando na Educação Comparada no século XXI, e na crítica a não levar em conta a diversidade, há uma necessidade dentro do campo de diversidades epistemológicas e metodológicas, tais quais se fazem necessária principalmente pelos impactos da globalização, uma grande autora comparatista é García Ruiz (2012), que em seus estudos da ênfase a questões da tensão generalizada do modernismo e pós-modernismo.

Paraiso (2004, p. 204) coloca que na área da educação brasileira

As correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo influenciaram profundamente, como sabemos, as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos; uma influência que tem sido igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil.

Rust (1991), foi um dos primeiros autores a iniciar os debates na abordagem pós-moderna. O mesmo afirma que o movimento pós-moderno existe nos campos científico, filosófico, literário e da arquitetura e das artes desde a década de 1950, mas que essa discussão dificilmente foi refletida ou integrada pela comunidade formada por estudiosos da Educação Comparada. Houve uma entrada tardia da participação de comparatistas no debate pós-moderno.

Outro importante comparatista que estuda o período pós-modernismo é Schriewer (1995), para o mesmo a internacionalização tem como seu pressuposto atual o termo globalização utilizado para corresponder às tendências de relações globais e também de interligações mundiais, visando a hegemonização de modelos e de estruturas sociais. O mesmo autor levanta a questão de a Educação Comparada servir para generalizar tendências internacionais, com a minimização das diferenças culturais, e pela facilitação pragmática da exploração frente ao outro. O mesmo pontua que nas últimas quatro décadas houve um projeto de expansão uniformizada da educação mundial (SCHRIEWER, 1995).

As tendências globais visam homogeneizar condições educacionais, padronizando sistemas de avaliação e políticas educacionais, afetando aspectos culturais e sociais. O tipo de educação ocidental é determinada e determinante da sociedade na qual se localiza, determinando fragmentações e seu processo ao invés de homogeneizações (SCHRIEWER, 1995).

Ainda sobre o pós-modernismo e pós-colonialismo, Ferrer (2002) elenca que a teoria Pós-Colonial pode servir como um aporte para a Educação Comparada. O autor aborda que a Teoria do Pós-Colonialismo, assim como as Teorias Pós-Modernas, também criticam as metanarrativas. Entretanto, a Teoria Pós-Colonial visa superar os posicionamentos etnocentristas, abordando questões como a raça, a cultura e a identidade.

Continuando o fio condutor da pesquisa, outros autores podem ser citados, como: Robert Cowen, Michael Crossley e Keith Watson.

Cowen (1996), realizou a análise do movimento pós-moderno e suas implicações para a Educação Comparada. O mesmo propõe que as agendas de pesquisa comparada, no início século XXI devem abordar prioritariamente quatro aspectos essenciais, recortando-se o que interessa para a presente pesquisa: O tema do “outro”: que a literatura acadêmica abarque todos os excluídos da tradição epistemológica do Iluminismo e ouvir críticas feministas, culturalistas e marxistas.

Já Crossley e Watson (2003) em seus estudos abordaram a prioridades de novos temas para a Educação Comparada, devendo estar na agenda dentre eles:

temas da cultura, identidade e aprendizagem em diversos contextos, assim como estudos de poder, gênero e grupos marginais.

Os autores Sobe e Kowalczyk (2012) identificam as especificidades das discussões de raça/etnia, gênero e classe.

No mesmo viés Jackson (2015), destaca a dificuldade da pesquisa em Educação Comparada em encontrar estudos que exemplificam uma análise comparada do outro dentro de experiências educacionais brasileiras. Assim como, Gomes (2015, p. 253) descreve que “Cabe a nós, cientistas, seres em situação, em diálogo conosco e com as nossas circunstâncias, caminhar das raízes para o alto da árvore e vice-versa, numa relação local-global-local”.

Seguindo a linha do Global e Local, o autor Wallerstein faz uma crítica aos processos de globalização com a teoria do sistema mundo, em que a mesma coloca como os diversos países se desenvolveram de forma dual principalmente os países da América Latina (OLMOS; TORRES, 2012). Wallerstein explicou a teoria do sistema mundo: “Quanto mais duradouro for o contato entre o centro e a periferia em uma troca desigual de bens, ou até mesmo em uma relação colonialista de exploração, maior será a probabilidade de subdesenvolvimento do país ou da região em questão” (ARNOVE, 2012, p. 135).

“Ensinar Educação Comparada é usar dialogicamente da comparação para melhor conhecer, melhor se posicionar, melhor julgar e combater as contradições, e mais fortemente chegar a um comportamento solidário pela via educacional” (CERVI, 1986, p. 49).

Considerações Finais

A partir do desenvolvimento da pesquisa, pode-se entender que a Educação Comparada quando não vista/utilizada de forma pragmática e neutra, pode contribuir para estudos de questões relacionadas à diversidade e de sujeitos historicamente denominados “outros”.

As reflexões podem estar associadas a fatores de comparação local e individual, quão importantes quanto fatores globais. Sendo o estudo da diversidade a chave e o caminho para o pertencimento, conectando ao invés de excluir.

Referências

ARNOVE, R. F. Análise de sistemas-mundo e Educação Comparada na era da globalização. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E (Orgs). **Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas**. v. 01. Brasília: UNESCO, p. 131-152, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1950621/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20comparada%20panorama%20internacional%20e%20perspectivas..pdf. Acesso em: 16 maio. 2021.

CERVI, R. de M. O significado curricular da Educação Comparada. Curitiba. **EDUCAR**. p. 33-50, jan./dez. 1986. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601986000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 abr. 2021.

COWEN, R. Comparative Education and Post-modernity. **Comparative Education** (Special Number), v. 32, n. 2, 1996.

CROSSLEY, M.; WATSON, K. **Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference**. London: Routledge, 2003.

FERRER, F. J. **La educación comparada actual**. 1. ed. Barcelona: Ariel, sep. 2002.

GARCÍA RUIZ, M. J. Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. **Revista Española de Educación Comparada**, 20, p. 41-80, 2012.

GOMES, C. A. Comparative education in Brazil: an agenda outline. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 243-258, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000200243&script=sci_arttext&tlng=pt> acesso em 20 abr. 2018.

HOLMES, B. **Paradigm Shifts in Comparative Education**. En P. G. Altbach y G. P. Kelly, *New approaches to Comparative Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986.

JACKSON, L. **Comparação entre etnias, classes e gêneros**. In BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Tradução de Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, p. 97-137, 2015.

OLMOS, L. E.; TORRES, C. Teorias do estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. In: COWEN, R.;

KAZAMIAS, A.; UNTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas**. 01. Brasília: UNESCO, p. 97-115, 2012. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1950621/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20comparada%20panorama%20internacional%20e%20perspectivas..pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesquis.** v. 34, n.122, p. 283-303, ago. 2004.

RUST, V. D. Postmodernism and its comparative education implications. **Comparative Education Review**, v. 35, n. 4, p. 610-626, 1991.

SCHRIEWER, J. Sisterna Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparativa. **Rev. Bras. Est. Ped.** Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 241-304, jan./ago. 1995.

SOBE, N.; KOWALCZYK, J. The Problem of Context in Comparative Education Research. In: Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS), Milano, n. 6, p. 55-74, 2012.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA: A LÍNGUA INGLESA EM QUESTÃO

Amanda Suellen Bodnar^[1] – UNIVILLE

Aliciene Fusca Machado Cordeiro^[2] – UNIVILLE

Marly Krüger de Pesce^[3] – UNIVILLE

Eixo temático – 6. Educação inclusiva e diversidades

Agência Financiadora – Fapesc

Resumo

Este resumo expandido objetiva apresentar parte da dissertação da mestranda, que é uma pesquisa em andamento. O trabalho tem como objetivo principal explicar sobre o processo de ensino de língua inglesa como língua estrangeira para estudantes com TEA sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. A investigação aqui proposta possui cunho teórico-bibliográfico e qualitativo, fundamentado em pesquisas bibliográficas. Para tal, a fim de cumprir com o objetivo da pesquisa, em relação à educação inclusiva e teoria histórico-cultural baseia-se em Vygotsky (1991; 1997; 2009; 2010), Orrú (2010; 2012) e Barroco (2007; 2012) e, acerca do ensino de língua inglesa, Leffa (2006; 2016) e Figueiredo (2008; 2019). A partir das investigações foi possível compreender que o ensino de língua inglesa sob a perspectiva histórico-cultural, e demais disciplinas, pode contribuir para o processo de escolarização efetivo de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Trabalho docente. Língua Inglesa. Transtorno do Espectro Autista. Teoria histórico-cultural.

^[1]Mestranda em Educação. UNIVILLE. amanda.bodnar@univille.br

^[2]Doutora em Psicologia da Educação. UNIVILLE. aliciene.cordeiro@univille.br

^[3]Doutora em Educação. UNIVILLE. marly.kruger@univille.br

Introdução

Como parte da pesquisa-dissertação da mestranda, este trabalho busca explicar sobre o processo de ensino de língua inglesa como língua estrangeira para estudantes com TEA sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR); e é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc).

A partir do pressuposto de que os seres humanos são seres sociais e que utilizam a linguagem não somente para a comunicação entre os sujeitos, mas que, é através dos processos de mediação semiótica que ocorre a aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a pesquisa traz a temática de como o ensino de língua inglesa acontece (pela perspectiva da língua-relações sociais) no processo de escolarização dos estudantes com TEA.

À vista disso, como busca inicial, fez-se uma pesquisa nas plataformas de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) e Google Acadêmico a fim de buscar produções que envolvessem o tema da pesquisa proposta. A seleção de descritores foi, em língua portuguesa “transtorno do espectro autista” OR “autismo” AND “ensino de língua estrangeira” OR “língua inglesa” e, em língua inglesa “*autism spectrum disorder*”, “*foreign language teaching*” e “*English language*”. E a seleção do período foi entre os anos de 2015 a 2019.

Na plataforma BDTD, o único resultado foi uma dissertação defendida no ano de 2017 que possui o título “Metáforas no país do espectro autista: um caso de ensino e aprendizagem de língua estrangeira”, a qual aborda a Língua Espanhola. Nas plataforma Scielo não foi encontrado nenhum resultado. Em relação ao Catálogo CAPES, apesar de apresentar resultados (1841 produções com os descritores em língua portuguesa e 1029 em língua inglesa). A partir da leitura dos resumos dos 30 primeiros títulos não foram encontrados resultados válidos, ou seja, que realmente

fizessem relação de todos os descritores utilizados e não tinham vínculo com a pesquisa proposta.

A plataforma do Google Acadêmico foi utilizada para buscar artigos que estivessem em consonância com a pesquisa, sendo o período de busca entre os anos de 2009 a 2019. O total de trabalhos com os descritores “Ensino de Língua Inglesa e Transtorno do Espectro Autista” foi de 3.200 e, após a leitura dos 30 primeiros títulos, foram selecionados 06 artigos que se aproximavam da pesquisa para a leitura completa. Na pesquisa dos descritores “*Autism spectrum disorder and English as a foreign language teaching*” o resultado total foi de 17.100 trabalhos. Após a análise dos primeiros 30 títulos, foram separados 04 artigos para leitura completa.

No processo de investigação da pesquisa, o objetivo geral proposto na dissertação é compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com TEA.

Para tal, optou-se por realizar uma investigação bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158) é “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” a fim de buscar suporte teórico para compor a pesquisa. A dissertação também conta com a investigação de campo em andamento, com a proposta de entrevistas para 05 estudantes e respectivas famílias e questionário a 05 professores de língua inglesa.

Portanto, o exposto aqui serão investigações teórico-bibliográficas realizadas na pesquisa, objetivando explanar sobre o processo de ensino de língua inglesa como língua estrangeira para estudantes com TEA sob a perspectiva da teoria histórico-cultural.

Desenvolvimento

O acesso à educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 conforme o artigo nº 205. Contudo, o ingresso, permanência e aprendizagem plena

podem não ser garantidos aos estudantes com deficiência e/ou condições especiais devido a diversos fatores. Ao refletir sobre o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, é possível compreender, principalmente, sobre o papel da aprendizagem e socialização no desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, de acordo com Orrú (2010, p. 12):

A partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural centrada em Vigotski, podemos perceber a realidade educacional em que vivemos, muitas vezes impedindo a pessoa com necessidades especiais de se desenvolver plenamente, devido a conclusões preconceituosas acerca da sua aprendizagem. No entanto, se ela tiver acesso ao contato com o outro, e a orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente.

Assim, pode-se inferir que não basta apenas o acesso à educação ser uma garantia e direito, é fulcral que a escola seja uma fonte de acesso aos conhecimentos acadêmicos-científicos, à cultura, entre outros elementos sócio-históricos que vão contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Vygotsky insiste clara e inequivocamente que o desenvolvimento extranormativo (ou o que é denominado “deficiência”) deve ser entendido como um processo sociocultural e, em particular, um processo imerso em práticas socioculturais colaborativas como o local principal, e o caminho central através do qual, qualquer desenvolvimento toma curso. (STETSENKO e SELAU, 2018, p. 316)

Considerando o que Stetsenko e Selau (2018) apontam sobre a teoria de Vygotsky, e a compreender o trabalho do professor em sala de aula como mediador, é relevante ao docente saber que as práticas pedagógicas envolvem todas essas questões para que o estudante com deficiência ou quaisquer condições específicas não seja “afastado” da proposta pedagógica baseada no aprendizado de conhecimentos acadêmicos, mas que ocorra de fato aprendizagem em um âmbito mais inclusivo, garantindo não apenas o direito de estar na educação básica, mas

contribuindo em sua aprendizagem e desenvolvimento de forma efetiva. Seguindo esta lógica, é proposto por Santos (2018, p. 82) que:

A inclusão da criança com autismo vai além de colocá-la em uma sala regular, é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

No processo de escolarização do estudante com TEA é de suma importância que os docentes envolvidos nas atividades pedagógicas compreendam o desenvolvimento e aprendizagem como partes constituintes do sujeito como ser humano. Nesse viés, o processo de escolarização tem enfoque em uma perspectiva dialética, que leva em consideração contextualizações históricas, sociais e culturais na qual o sujeito está inserido e pelas quais se constitui, afastando-se da visão capacitista e das atividades mecânicas que não compreendem a aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos.

[...] esse modo dialético de se conceber e apreender a vida humana em relação direta com as condições sócio-históricas seja essencial para se compreender os sujeitos e as próprias instituições de uma dada sociedade, que nela ganham conteúdo e forma, como é o caso das propostas educacionais. (BARROCO e SOUZA, 2012, p. 120)

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, os indivíduos são vistos como seres sociais, que se fazem na relação com o mundo. Assim, utilizam de ferramentas para poderem mediar o ambiente. Uma das ferramentas utilizadas neste processo de mediação é a linguagem, que permeia a relação do sujeito consigo, com o outro e com o ambiente. Todavia, alguns indivíduos com TEA podem apresentar dificuldades na comunicação e desenvolvimento da linguagem, o que pode acarretar um desafio na interação social. Nesse sentido, a partir dos estudos defectológicos Vygotsky (1997) pode-se considerar que, apesar dos indivíduos que possuem alguma condição

não se desenvolverem e comunicarem da maneira “esperada”, eles desenvolvem-se também de outra maneira.

La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo. (VYGOTSKY, 1997, p. 12)

Nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento que acontece no âmbito escolar, o ensino de língua inglesa como língua estrangeira pode auxiliar o estudante com TEA na compreensão do sistema linguístico e questões sintáticas e semânticas da língua materna através da língua estrangeira. Vygotsky (2009) faz referência ao escritor alemão Goethe quando este reflete *que quem não conhece uma língua estrangeira, desconhece a própria língua*. Apesar de ser um enunciado generalizado, pode-se refletir acerca dos conhecimentos da linguagem, suas funções, sentidos e significados através do estudo de uma língua estrangeira, que, de forma direta, perpassa pela língua materna do estudante e a significação atribuída aos signos.

Pode-se dizer que o domínio de uma língua estrangeira eleva tanto a língua materna da criança a um nível superior quanto o domínio da álgebra eleva ao nível superior o pensamento matemático, permitindo entender qualquer operação matemática como caso particular de operação de álgebra, facultando uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada e, assim, mais profunda e rica das operações com números concretos. Como a álgebra liberta o pensamento da criança da prisão das dependências numéricas concretas e o eleva a um nível de pensamento mais generalizado, de igual maneira o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento lingüístico da criança do cativoiro das formas lingüísticas e dos fenômenos concretos. (VYGOTSKY, 2009, p. 267)

Conforme o texto supracitado, Vygotsky faz uma relação entre o domínio da álgebra e o domínio de uma língua estrangeira. A partir dessa comparação, é possível perceber que o aprendizado de uma língua não é meramente o aprendizado de

estruturas linguísticas e outros signos para significar, mas implica em um nível superior do pensamento e do desenvolvimento das funções mentais superiores, da mesma forma que a álgebra trabalha com os números. Portanto, compreende-se ainda mais a importância de um processo de ensino e aprendizagem que contemple as relações como parte constitutiva do sujeito.

A teoria sociocultural vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de L2/LE como uma prática social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usarem de forma a aprender mais. (FIGUEIREDO, 2019, p. 61)

Desta maneira, consonante com o exposto, o ensino de língua inglesa através da perspectiva histórico-cultural vê a língua estrangeira como um potencial de interação, aprendizagem, desenvolvimento e socialização. Para além da visão mercadológica do inglês, que segue os conceitos de mundo globalizado, o ensino e aprendizado de uma língua deve reconhecer e que interprete o aprendizado de línguas como emancipador, modificador de perspectivas e visões de mundo e de relações.

Considerações Finais

A partir das investigações bibliográficas é possível considerar que o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, em especial na educação básica, que é o foco do trabalho, pode ter significativas contribuições através da perspectiva da teoria histórico-cultural. Além disso, o processo de escolarização do estudante com TEA também é beneficiado por essa perspectiva, visto que, propõe um ensino que não foque no déficit, mas nas potências e capacidades dos indivíduos como seres que se constituem social, cultural e historicamente.

Seguindo a defesa de uma educação libertadora e emancipatória, que foi o legado de Paulo Freire para o âmbito educacional, e de Vygotsky que defendia a aprendizagem como fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores, o estudo de uma língua estrangeira proporciona muito além de um

conhecimento de novas significações, mas uma aprendizagem que visa o desenvolver do sujeito em diversos aspectos que o levam sempre a aprender mais e a pronunciar-se ao mundo como sujeito crítico e emancipado.

Referências

BARROCO, Sonia M. S.; SOUZA, M. P. R. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva**. Rev. Psicol. USP, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. De. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 125 p.

ORRÚ, Sílvia E. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. Humanidades Médicas. Sep-Dic 2010; v. 10, número 3.

SANTOS, Claudiana Prudência dos. O desafio da inclusão de alunos com autismo. *In*: SCHMIDT, Carlo Schmidt et al. **Autismo: Caminhos para a aprendizagem**. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial IbërAM, 2018. 146 p.

STETSENKO, Ana; SELAU, Bento. **A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 315-324, set-dez. 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90 p.

_____. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. 391 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009, 496 p.

ALTERIDADE/DIFERENÇA NO NOVO ENSINO MÉDIO - UM OLHAR FOUCAULTIANO

Fabício Filisbino^[1] – FURB

Celso Kraemer^[2] – FURB

Eixo temático – Educação inclusiva e diversidades

Agência Financiadora – CAPES

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a alteridade/diferença como questão educacional no novo ensino médio brasileiro a partir do pensamento de Michel Foucault. Para tanto, identificamos a alteridade na filosofia de Foucault, no contraste entre normalização e diferença. Destacamos as características éticas, políticas e econômicas nos documentos para o ensino médio, no âmbito das reformas educacionais. Além disso, discutimos o tema da alteridade no novo ensino médio a partir do pensamento de Michel Foucault sobre os processos de normalização do sujeito. O estudo ainda está em andamento, contudo as primeiras considerações apontam uma possibilidade de abertura no novo ensino médio para se pensar a alteridade/diferença como inclusão dos estudantes, porém o viés normalizador das diferenças ainda é um fator presente nos documentos.

Palavras-chave: Alteridade. Diferença. Novo Ensino Médio. Foucault.

[1] Licenciado em Filosofia - UNISUL. Mestrando em Educação - FURB. fabricio.fili@gmail.com

[2] Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professor titular da Universidade Regional de Blumenau. kraemer250@gmail.com

Introdução

As relações de alteridade/diferença se tencionam com as *normalidades* institucionais, frente às quais elas tendem a ser encobertas. Tais encobrimentos têm influência sobre as relações e as vivências das pessoas, bem como, sobre seus modos de pensar. Os diferentes, seja por questões étnicas, culturais, religiosas, psíquicas e psicológicas, linguísticas, estéticas, econômicas etc., acabam sendo inferiorizados ou até excluídos da convivência. No contexto educacional, a Lei do Novo Ensino Médio tem anunciado uma mudança estrutural para esta etapa da educação escolar, com a finalidade de adequar a instituição escolar às exigências mercadológicas do neoliberalismo. À luz do olhar foucaultiano sobre a produção de subjetividades normalizadas, nos perguntamos: como os documentos e as propostas pedagógicas de implantação do novo ensino médio abordam a temática da alteridade/diferença? Para responder esta questão, o objetivo geral da pesquisa busca compreender como o novo ensino médio aborda a temática da alteridade/diferença. Para tanto, definiu-se os seguintes objetivos específicos: Identificar a alteridade/diferença na filosofia de Foucault; problematizar o novo ensino médio no contexto das reformas neoliberais da educação; discutir alteridade/diferença nos documentos que criam e implementam o novo ensino médio. Como recorte de análise, elegeu-se as orientações de implementação do novo ensino médio no estado de Santa Catarina. A pesquisa busca fazer uma análise qualitativa, de cunho bibliográfico, tendo como principais fontes as obras do filósofo Michel Foucault, com destaque para *História da Loucura*, *O Nascimento da clínica*, *As Palavras e as coisas*, *Os Anormais*, *O Poder Psiquiátrico*, *Vigiar e Punir* e *O Nascimento da Biopolítica*, bem como, Christian Laval, Alexandre Filordi de Carvalho e Sylvio Gadelha. Os documentos que se referem ao novo ensino médio são a Lei nº 13.415/2017, de reforma do ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCN-EM, a BNCC, os Referenciais Curriculares, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, o Currículo do Território Catarinense para o Ensino Médio (em construção). Espera-se com a pesquisa contribuir com os estudos acerca do Novo Ensino Médio, principalmente nos seus aspectos formativos, com relação a temas sensíveis como alteridade/diferença e as propostas de reformas neoliberais.

Desenvolvimento

Em seu processo de educação a escola também promove a reprodução de um modelo de sociedade. No contexto das rápidas modificações do mundo neoliberal, as necessidades sociais se transformam, emergindo o apelo por reformas na educação, objetivando a adequação dos estudantes aos parâmetros mercadológicos, próprios do tempo presente.

Na história da educação brasileira, o ensino médio já passou por diversas modificações, inclusive de nomenclaturas. O pressuposto fundamental das reformas implantadas por diferentes governos, sempre girou em torno da modernização do ensino (MONTEIRO, 2020). De acordo com Popkewitz, “as reformas não são, simplesmente, um mecanismo formal para reagir aos fatos, mas são parte dos fatos em si” (1997, p.115).

No atual contexto de reforma do ensino médio, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), modificando estruturalmente o ensino médio. Estão previstas ampliações do tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais, com prazo de aplicação até 2022. A proposta é de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, por meio dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

As reformas neoliberais têm difundido a ideia de que sua finalidade é aproximar as escolas da realidade dos estudantes de hoje, garantindo uma educação de qualidade para todos os jovens, levando em consideração as novas demandas do mercado e as complexidades da vida em sociedade (BRASIL, 2017). A Lei do Novo Ensino Médio tem anunciado uma mudança estrutural para esta etapa da educação escolar. A partir disto tenho interesse em pesquisar, à luz do olhar foucaultiano da produção de subjetividades normalizadas, como os documentos e regimentos do novo ensino médio abordam a temática da alteridade/diferença na *normalidade* escolar. Pergunta-se, ainda, sobre novas possibilidades de educação que se abrem neste âmbito.

A reflexão sobre alteridade é um desafio complexo, pois se refere ao outro de mim mesmo, mas diferente. Alteridade, assim, desafia a identidade própria, do *meu eu*. Nela a pessoa humana percebe a si mesma e a sua história, desenvolvendo relações de diferença,

de confronto, de conflitos, frente a um possível reconhecimento de si nas diversidades dos outros. As relações interpessoais estão envoltas pelo conceito de alteridade. A questão que se coloca no estudo sobre alteridade é como estas relações acontecem. Podem ser com viés de preconceito, de violências ou com finalidades inclusivas e de acolhida.

A conceituação da alteridade/diferença não se manifesta de modo direto em Michel Foucault. Mas, quando se atenta a temas como sua crítica às normalidades, os disciplinamentos, os universais, pode-se identificar um fio condutor^[3] de tensão entre *o mesmo* e *o outro* em sua obra. No prefácio de *As Palavras e As Coisas*, mas também no texto *O Sujeito e o Poder*, o próprio autor afirma, como um de seus objetivos principais, o estudo das diversas formas de relação do pensamento e das instituições, que de maneira genérica pode ser denominado o estudo do *outro* (HADDOCK-LOBO, 2008).

Muchail (2004, p. 37) observa que em Foucault “é possível sugerir que a questão que, genericamente, podemos denominar *do outro e do mesmo* se estenda como um pano de fundo” do pensamento do autor, também esclarecendo o conceito: *outro*.

Eis o *outro* em seu sentido mais amplo: limite de pensamento e de linguagem para uma cultura, aquilo que a circunda por fora e lhe escapa, simultaneamente, estranho e exterior. Mas, a partir daí, pode-se também entender o *outro* em seu sentido estrito: aquilo que, de dentro dos quadros de uma cultura, a limita por dentro, diferença que lhe é inclusa, simultaneamente interna e estrangeira (MUCHAIL, 2004, p. 39).

[3] O termo *fio condutor* é utilizado por Michel Foucault, sob o pseudônimo de Maurice Florence, na escrita do verbete *Foucault* para o Dicionário de Filósofos de 1984 (HADDOCK-LOBO, 2008). É também lembrado por Salma Tannus Muchail no que diz respeito à possibilidade de se pensar o projeto geral de Michel Foucault como um pensamento *do outro e do mesmo* (MUCHAIL, 2004).

Foucault pesquisou os meios segundo os quais se constitui o sujeito. Mas, seu estudo não buscou fundamentar o sujeito em alguma natureza ou princípio transcendental. Seu estudo dirigiu-se aos mecanismos e dispositivos de exclusão, nos quais os indivíduos que foram objetivados segundo práticas e discursos de determinadas epistemes que, atuando sobre os loucos, doentes, prisioneiros, delinquentes foram constituindo os sujeitos *anormais* no interior do discurso médico, psiquiátrico, jurídico etc., tipos *indesejáveis* que serviram de ponto de clivagem para constituir o *sujeito normal*. As instituições, em geral, atuam sobre este corte, reproduzindo a *normalidade* e excluindo as *anormalidades*. Este modelo de pensar é conceituado por Foucault como um *pensamento do mesmo* (HADDOCK-LOBO, 2008).

O *mesmo* pode ser entendido como a identidade, de acordo com padrões institucionais, sociais, morais, médicos, que produzem efeitos de subjetividade, limitando a pessoa a reconhecer-se de acordo com o padrão. O *outro* é aquilo que se contrapõe à identidade, enquanto diferença, ameaçando a soberania da *mesmidade*.

História da Loucura é o trabalho de Foucault que mais reflete sobre o tema do *outro*, da alteridade/diferença, pois pode ser interpretado como uma história que se preocupa em pensar não mais o *mesmo*, mas antes todos os *outros* que teriam sido excluídos pelo pensamento ocidental (HADDOCK-LOBO, 2008).

Pode-se estabelecer uma conexão entre os livros *História da Loucura* e *Vigiar e Punir*. O livro *História da Loucura* inicia sua reflexão na renascença colocando a loucura num jogo entre o *mesmo* e o *outro*; no período clássico, séculos XVII e XVIII, a loucura é enclausurada. Neste grande enclausuramento todos os indesejáveis sociais (o leproso, o dilapidador da fortuna; o miserável, os alcoólatras, os ladrões) também são enclausurados, excluídos. Os outros, as alteridades, são enclausurados. Tais casas de internação/reclusão cumpriram um duplo papel de prisão e hospital, porque as duas coisas ainda não estavam dadas como instituições.

Em *História da Loucura*, no final do período clássico, nas bordas do século XIX, há o desenclausuramento de todos os outros indesejáveis, mas dois tipos permanecem: o apenado na penitenciária e o louco no espaço de enclausuramento que passou a ser conhecido como hospital psiquiátrico. Este é o momento de

nascimento da psiquiatria. O jogo de alteridade domina a loucura na doença ao constituir a psiquiatria e o hospital psiquiátrico, numa espécie de prisão por razões médicas. Assim, a alteridade da loucura é aprisionada no processo de produção do doente mental.

Vigiar e Punir é um livro que analisa períodos históricos semelhantes aos trabalhados em *História da Loucura*. Enquanto neste o autor aborda o esvaziamento dos leprosários, naquele discute o último período do suplicamento dos corpos e instauração do regime disciplinar. *História da Loucura* termina suas discussões na invenção da doença mental, aprisionando nela a loucura. *Vigiar e Punir* aborda, principalmente, a constituição do sujeito do regime disciplinar, modelo do qual o *outro* está excluído em sua diferença.

Progressivamente, conforme se pode ver em diversos livros de Foucault, entre eles *O Nascimento da clínica*, *As Palavras e as coisas*, *Os Anormais*, *Poder Psiquiátrico*, seus estudos mostram a constituição do sujeito *normal* a partir da criação do *anormal*. Neste processo a figura do *diferente* passou a despertar o interesse de vários ramos do saber ao longo dos séculos XVIII e XIX. O autor também ressalta a construção de um sistema de adestramento, treino ininterrupto para normalizar todos os corpos a partir de um modelo disciplinar, promovendo a repetição do *mesmo* a partir do modelo, perseguindo as diferenças, conforme assinalam *Vigiar e Punir*, mas também *A Sociedade Punitiva*, *o Governo dos Vivos*, entre outros. Estes dois sistemas, a produção de um saber sobre o diferente, tornando-o conhecido e manipulável, e o regime disciplinar atuando sobre os corpos, evidenciam a possibilidade da alteridade/diferença nas pesquisas de Foucault.

A partir dos estudos foucaultianos sobre o *mesmo* e o *outro* visualiza-se discussões sobre alteridade/diferença em Educação. A pesquisa permite refletir como as instituições educativas lidam com o diferente, o *indesejável*, o *outro*. Em um contexto de reforma do ensino médio, os regimentos, normativas e orientações institucionais podem fornecer indicativos de como a escola se propõe a lidar com as diferenças, com a alteridade.

Considerações Finais

A pesquisa, que se refere a uma dissertação de mestrado em educação -PPGE FURB, ainda está em andamento, na construção do segundo capítulo, portanto ainda não temos considerações imponentes sobre a condução do tema da alteridade/diferença no novo ensino médio. Mas cabe citar que a importância de estudar a alteridade/diferença na proposta do novo ensino médio parte da realidade sócio-histórica brasileira. Um país de desigualdades econômicas, políticas, sociais, étnicas, sexuais e educacionais, que tem alto percentual de violência contra grupos étnicos (racismos), contra a mulher, contra grupos LGBTQIA+ e desvalorização das pessoas com deficiência (OXFAM, 2019). Diante deste cenário de desigualdades, cabe pensar nas propostas que estão sendo implementadas nas escolas de ensino médio para lidar com a alteridade/diferença. Ao que nossa análise indica os documentos para o novo ensino médio possibilitam pensar a alteridade/diferença como inclusão dos estudantes, porém o viés normalizador das diferenças ainda é um fator presente nos documentos.

Referências

- BRASIL, 2017, *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 35, p.1, 17 fev. 2017. Seção 1.
- FOUCAULT, M. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica*. 2. ed. Trad. de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2013.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 29. ed. Trad. de Raquel Ramallete. Vozes, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da Loucura na Idade Clássica*. 6 ed. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo, Perspectiva, 2000
- HADDOCK-LOBO, R. História da Loucura de Michel Foucault como uma “História do Outro”. *Veritas (Porto Alegre)*, 53(2), 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-6746.2008.2.4458>>. Acesso em 15 jul. 2020.
- MONTEIRO, E. F. *O Ensino de Sociologia no Emíti: A Parceria Público-Privada entre o Governo de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna*. 2020, 198p. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

MUCHAIL. S.T. *Olhares e dizeres – Faces da História da Loucura*. In: MUCHAIL. S.T. *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 37-48.