



CADERNOS DE PESQUISA

ISSN 2178-2229

Volume 30
Número 1
janeiro/março 2023



© 2023 - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste número poderá ser reproduzida, seja por quais forem os meios empregados, sem a permissão por escrito da Coordenação do PPGE.

As ideias, pensamentos, opiniões, conceitos ou visões emitidos em artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

REITOR

Natalino Salgado Filho

PRÓ-REITOR DA AGEUFMA - Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Fernando Carvalho Silva

DIRETORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Flávia Nascimento

COORDENADORA DO PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

VICE-COORDENADOR DO PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

César Augusto Castro

Cadernos de Pesquisa é uma publicação trimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de acesso aberto, e que tem por objetivo a divulgação de trabalhos científicos originais, inéditos, multi/interdisciplinares, desde que sejam voltados para área de Educação, produzidos/as por pesquisadores desta Universidade e de outras instituições congêneres, nacionais e internacionais, a fim de possibilitar o intercâmbio científico e institucional.

Indexada por: Seer.ibict; rcaap.pt; scholar.google

Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, v. 1, n. 1,
1985- _ São Luís: EDUFMA, 2023.
v. 30, n. 1
Trimestral, 411p.
ISSN 2178-2229 (online)
1. Pesquisa científica – Periódicos. I. Universidade Federal
do Maranhão. II. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.
CDU 0001.891

Cadernos de Pesquisa

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. dos Portugueses, 1966. Campus do Bacanga - São Luís - MA - CEP: 65.080-805

Tel: 98 (98) 3272 8000/8660

Site: www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa

E-mail: cadernosdepesquisa@ufma.br

EQUIPE CADERNOS DE PESQUISA

EDITORES CIENTÍFICOS

César Augusto Castro
Francisca das Chagas Silva Lima
Iran de Maria Leitão Nunes

COMISSÃO EDITORIAL

Alexandre Guida Navarro
Cesar Augusto Castro
Cícero Wellington Brito Bezerra
Clenilton Costa dos Santos
Lívio Martins Costa Júnior
Lucinete Marques Lima
Lucyléa Gonçalves França
Maria da Glória Almeida Bandeira
Maria do Desterro S. Brandão Nascimento

EQUIPE TÉCNICA

Assistente de Edição

Gabriel Oliveira Nojosa
Matheus dos Santos da Silva

Diagramação

José Haroldo Matos Machado

Revisão Português

Claudia Leticia Goncalves Moraes
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Lana Kaíne Leal
Maria Francisca da Silva Carlos
Regysane Botelho Cutrim Alves
Valnecy Oliveira Corrêa Santos

Revisão Inglês

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Leudenir Pereira e Silva

Revisão Espanhol

Duí Barroso Lima Farias
Maria Francisca da Silva Carlos

Normalização

Josecleide Sampaio da Rocha
Tatiana Cotrim Serra Freire

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alejandro Pedro Ayala, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof. Dr. Alfredo López Austin, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof^a Dr^a Ana Maria Jacó-Vilela, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil
Prof. Dr. André Leclerc, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof^a Dr^a Anna Casella Paltrinieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Itália
Prof. Dr. Antonio Gouveia de Souza, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil
Prof. Dr. Antonio Paulo de Moraes Rezende, Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Brasil
Prof^a Dr^a Clarice Maria Rispoli Botta, Fundação para o Incremento da Pesquisa e Aperfeiçoamento Industrial – FIPAI, Brasil
Prof. Dr. Edson Hely Silva, Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Brasil
Prof. Dr. Eduardo José Marândola Júnior, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil
Prof. Dr. Eliseo Lopez Cortes, Universidad de Guadalajara - México, México
Prof. Dr. Eurípedes Antônio Funes, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof. Dr. Giovanni da Silva de Queiroz, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil
Prof^a Dr^a Ida Maria Santos Ferreira Alves, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
Prof^a Dr^a Ilde Guedes da Silva, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof^a Dr^a Izabel Missagia de Mattos, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil
Prof. Dr. João Lima Sant'Anna Neto, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil
Prof. Dr. José Lourenço Pereira da Silva, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil
Prof. Dr. José Walkimar de Mesquita Carneiro, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
Prof^a Dr^a Lygia Maria Friche Passos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil
Prof^a Dr^a Maria da Conceição Pereira Ramos, Universidade do Porto, Portugal
Prof^a Dr^a Maria Elvira Brito Campos, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Brasil
Prof^a Dr^a Maria Natália Pereira Ramos, Universidade Aberta, Portugal
Prof. Dr. Matthias Röhrig Ass4

SUMÁRIO

**EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERCEPÇÕES A PARTIR DA GESTÃO ESCOLAR**

*SCHOOL DROPOUT IN ELEMENTARY SCHOOL: PERCEPTIONS FROM
SCHOOL MANAGERS'S*

*ABANDONO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA: PERCEPCIONES DE LA
GESTIÓN ESCOLAR*

Camila da Cunha Nunes | Juliana Pedroso Bruns | Aline Thaís Siegel
Ana Lúcia Damasio Stacheski

09

**COMO FOI QUE EFETIVANDO DIREITOS, PERDEMOS DIREITOS?
COMPLIANCE E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

*HOW WAS IT THAT, BY ENFORCING RIGHTS, WE LOST RIGHTS?
COMPLIANCE AND THE PRIVATIZATION OF EDUCATION*

*¿CÓMO FUE QUE, AL EJERCER DERECHOS, PERDIMOS DERECHOS?
COMPLIANCE Y PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN*

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

37

**A PRÁTICA DE LEITURA PARA CÃES COTERAPEUTAS: APROXIMAÇÕES
DA EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS COM A SAÚDE E A EDUCAÇÃO**

*THE PRACTICE OF READING TO THERAPEUTIC DOGS: SIMILARITIES OF
ANIMAL ASSISTED EDUCATION IN HEALTH AND EDUCATION*

*LA PRÁCTICA DE LECTURA PARA PERROS CO-TERAPÉUTICOS:
APROXIMACIONES DE LA EDUCACIÓN ASISTIDA POR ANIMALES CON LA
SALUD Y LA EDUCACIÓN*

Magda Eliete Lamas Nino | Valéria Cristina Christello Coimbra | Helenara Plaszewski

57

**PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: OS
CURRÍCULOS CAPIXABAS DE 1975 E DE 2009**

*CURRICULAR PROPOSALS OF HISTORY IN PERSPECTIVE: THE CAPIXABA
CURRICULA FROM 1975 AND 2009*

*PERSPECTIVA EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE LA HISTORIA: LOS
CURRÍCULOS CAPIXABAS DE 1975 Y 2009*

Miriã Lúcia Luiz | Ailton Marco dos Reis

83

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE: CONCEPTIONS AND IMPLICATIONS FOR CHILDHOOD EDUCATION

BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN: CONCEPCIONES E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

Vanessa Giovanella Fagundes | Rosania Campos | Melissa Daiane Hans Sasson

109

ENSINAR E APRENDER A CULTURA CORPORAL: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VIGOTSKI

TEACHING AND LEARNING BODY CULTURE: CONTRIBUTIONS FROM VYGOTSKY'S SCHOOL

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA CULTURA DEL CUERPO:

CONTRIBUCIONES DE LA ESCUELA DE VIGOTSKI

Bruno Nicolau Cerine da Cruz | Telma Adriana Pacífico Martineli | Gabriel Ferezin Camargo

141

EXPERIÊNCIAS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

REFERENTIAL EXPERIENCES OF THE BRAZILIAN INDIGENOUS EDUCATION

TÍTULO ESPANHOL

José Manuel Ribeiro

163

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19

SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

GESTIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares | Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo Luciana Alves Coelho Nogueira. | Maria José Pires Barros Cardozo

181

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA ENQUANTO INSTRUMENTO DE GARANTIA DE PROCESSOS DIALÓGICOS E ACESSO CURRICULAR PARA CRIANÇAS QUE “NÃO FALAM”

ALTERNATIVE COMMUNICATION AS AN INSTRUMENT TO GUARANTEE DIALOGICAL PROCESSES AND CURRICULAR ACCESS FOR CHILDREN WHO “DO NOT SPEAK”

LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA COMO INSTRUMENTO PARA GARANTIZAR PROCESOS DIALÓGICOS Y ACCESO CURRICULAR PARA NIÑOS QUE “NO HABLAN”

Jáima Pinheiro de Oliveira | Emely Kelly Silva Santos Oliveira

203

ESTUDANTES COM DEFICIENCIA NO PROUNI: CURSOS ACESSADOS POR SEXO

TÍTULO INGLÊS

TÍTULO ESPANHOL

Taís Buch Pastoriza | Rosângela Gavioli Prieto

225

NVIVO COMO INSTRUMENTO DE APOIO PARA REVISÃO DE LITERATURA

NVIVO AS A SUPPORT INSTRUMENT FOR LITERATURE REVIEW

NVIVO COMO INSTRUMENTO DE APOYO A LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Eliziane Rocha Castro | Gabriel Linhares de Sousa | Marcilia Chagas Barreto
Joserlene Lima Pinheiro

245

CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

CONCEPTIONS OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND EDUCATION IN ACADEMIC PRODUCTION OF NATURAL SCIENCES TEACHING

CONCEPCIONES DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Natalia Carvalhaes de Oliveira | Joana Peixoto

273

IMPRESSÕES DE ESTUDANTES E DOCENTES SOBRE UMA PROPOSTA DE ENSINO PAUTADA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

IMPRESSIONS OF STUDENTS AND TEACHERS ON A TEACHING PROPOSAL BASED ON PROJECT-BASED LEARNING (PBL)

IMPRESIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES SOBRE UNA PROPUESTA DOCENTE BASADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

Catiunaiara Rosa Bittencourt | Luciana Passos Sá

293

AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA EM MANAUS: DE SEUS SUSTENTÁCULOS AOS EFEITOS SOBRE AS CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR

LARGE-SCALE EXTERNAL ASSESSMENT IN MANAUS: FROM ITS MAINSTAYS TO THE EFFECTS ON CHILDREN IN SCHOOL LIFE

EVALUACIÓN EXTERNA A GRAN ESCALA EN MANAUS: DESDE SUS FUNDAMENTOS HASTA LOS EFECTOS SOBRE LOS NIÑOS EN LA VIDA ESCOLAR

Camila Ferreira da Silva | Micaelle Cardoso de Souza | Victória Soares dos Santos

317

A PANDEMIA, TRABALHO DOCENTE E OS NOVOS ENFRENTAMENTOS AO CAPITAL

THE PANDEMIC, TEACHING WORK AND NEW CONFRONTS TO CAPITAL

LA PANDEMIA, EL TRABAJO DOCENTE Y LOS NUEVOS ENFRENTAMIENTOS AL CAPITAL

Arlete Ramos dos Santos | Janaina de Oliveira Menezes | Cláudia Batista da Silva

343

INSTITUIÇÕES ESCOLARES E PANDEMIAS: A GRIPE ESPANHOLA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (1918) E A COVID-19

SCHOOL INSTITUTIONS AND PANDEMICS: THE SPANISH FLU IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO (1918) AND COVID-19

INSTITUCIONES ESCOLARES Y PANDEMIAS: LA GRIPE ESPAÑOLA EN LA CIUDAD DE RÍO DE JANEIRO (1918) Y COVID-19

Ademir Valdir dos Santos | Edvaldo Souza Couto

365

MOBILITIES, COMMUNICATION AND INTERCULTURAL EDUCATION: CONTEMPORARY GLOBAL CHALLENGES

MOBILIDADES, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DESAFIOS GLOBAIS CONTEMPORÂNEOS

MOVILIDADES, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DESAFÍOS GLOBALES CONTEMPORÂNEOS

Maria Natália Ramos

391

**EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
PERCEPÇÕES A PARTIR DA GESTÃO ESCOLAR**

**SCHOOL DROPOUT IN ELEMENTARY SCHOOL:
PERCEPTIONS FROM SCHOOL MANAGERS'S**

**ABANDONO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA:
PERCEPCIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR**

Camila da Cunha Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9056-1853>

Juliana Pedroso Bruns

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9310-1892>

Aline Thaís Siegel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7690-5987>

Ana Lúcia Damasio Stacheski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-1888>

Resumo: No Brasil, a evasão e o abandono escolar preocupam, principalmente no que se refere às escolas públicas, sendo um desafio, não somente da esfera governamental nacional, mas também estadual e municipal. Diante disso, objetiva-se analisar as percepções dos gestores que atuam no ensino fundamental nas escolas municipais de Educação Básica do município de localizada no vale do Itajaí (SC) sobre a problemática da evasão e abandono escolar. Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa e de campo. Participaram 17 gestores da Rede de Ensino Municipal de Brusque, das 17 escolas municipais que ofertam o ensino fundamental. Como fonte de dados foi utilizado entrevista semiestruturada com o recurso de gravador, e dados disponíveis no sistema do Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA). A análise e interpretação dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que entre os principais fatores que colaboram para a evasão ou abandono escolar estão a falta de comprometimento da família; desestímulo e desinteresse dos alunos nas atividades; e discrepância entre idade/série ocasionados pela retenção escolar.

Palavras-chave: Escola. Evasão escolar. Abandono escolar.

Abstract: In Brazil, dropping out and dropping out are of concern, especially with regard to public schools, being a challenge not only at the national government level, but also at the state and municipal levels. Given this, the objective is to analyze the perceptions of managers who work in elementary school in municipal

schools of Basic Education in the city of Itajaí Valley (SC) about the problem of dropping out and dropping out. To this end, a qualitative and field research was carried out. Seventeen managers from the Brusque Municipal School, from the 17 municipal schools that offer of elementary school participated. As a data source we used a semi-structured interview with the recorder feature, and data available in the system of the School Dropout Program (APOIA). Data analysis and interpretation was performed based on content analysis. The results showed that among the main factors that contribute to dropout are the lack of family commitment; discouragement and disinterest of students in activities; and discrepancy between age / grade caused by school retention.

Keywords: School. School dropout. Dropout.

Resumen: En Brasil, el abandono escolar y el abandono escolar son motivo de preocupación, especialmente con respecto a las escuelas públicas, ya que son un desafío no solo a nivel del gobierno nacional, sino también a nivel estatal y municipal. Ante esto, el objetivo es analizar las percepciones de los gerentes que trabajan la escuela primaria en las escuelas municipales de Educación Básica en la ciudad del Valle de Itajaí (SC) sobre el problema del abandono escolar. Para ello, se realizó una investigación cualitativa y de campo. Participaron diecisiete gerentes de la Escuela Municipal Brusque, de las 17 escuelas municipales que la escuela primaria. Como fuente de datos, utilizamos entrevistas semiestructuradas con la función de registrador y los datos disponibles en el sistema del Programa de abandono escolar (APOIA). El análisis e interpretación de los datos se realizó en base al análisis de contenido. Los resultados mostraron que entre los Principales factores que contribuyen al abandono o al abandono están la falta de compromiso familiar; desaliento y desinterés de los estudiantes en actividades; y discrepancia entre edad / grado causada por la retención escolar.

Palabras clave: Escuela. Abandono escolar. Abandono.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a evasão e o abandono escolar preocupam, sobretudo, quando constatada nas escolas públicas, tanto estaduais como municipais. Essa realidade, traz à luz dos governantes (federais, estaduais e municipais) um desafio constante de enfrentamento para mudar essa realidade. Pode-se visualizar isso, pela representatividade que o tema vem ocupando. Ações como políticas públicas, voltadas para a sua diminuição, bem como o envolvimento de setores/entidades e, ainda, metas que refletem em tal aspecto nos Planos Nacionais de Educação ao longo dos anos e, sobretudo, no correspondente ao período atual (Plano Nacional de Educação 2014-2024), são manifestações dessa preocupação.

Exemplificando, no Brasil, segundo o Censo Escolar que corresponde ao período 2014-2015, há uma crescente da taxa de evasão na medida em que o aluno avança os anos finais do ensino fundamental, sendo que a taxa de evasão no 5º ano é de 3,0% e no 9º ano 7,7%; já no caso de abandono é de 1,3% e 3,6%, respectivamente. Esses dados sinalizam que há uma evasão de 6,5% nos anos finais do ensino fundamental em escolas municipais, com maior incidência em escolas das áreas rurais. Se comparado ao período de 2007-2008 as taxas estavam diminuindo, mas no período de 2014-2015 novamente tornou a aumentar (INEP, 2017).

No estado de Santa Catarina referente ao mesmo período 2014-2015, a taxa de evasão nos anos finais foi de 4% (INEP, 2017). Além disso, verificou-se no Relatório de Avalia-

ção do Plano Municipal de Educação de Brusque (BRUSQUE, 2015) referente ao período de 2016 a 2017, que no município o percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam o ensino fundamental é de 93,70%, no entanto, o percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído cai para 74,50%, o que representa defasagem escolar, e a necessidade de iniciativas para o alcance da meta prevista no Plano Municipal de Educação de 90% até 2025 (BRUSQUE, 2018a).

“Nesse contexto, alunos com mais de 15 anos, estudando no ensino fundamental são considerados com defasagem escolar” (IBGE, 2015, p. 57). No ano de 2010, o estado de Santa Catarina, registrou que de 15,99 a 20,00% da população com 15 a 17 anos de idade estava estudando no ensino fundamental (IBGE, 2015). Sabe-se que essa defasagem escolar pode ocasionar o próprio processo de evasão e abandono escolar. A evasão não ocorre somente em escolas de uma Rede específica, mas em todas as Redes de Ensino e em unidades urbanas e rurais.

Mais precisamente no município de Brusque, escopo deste projeto, salienta-se que foi registrado no ano de 2015, em Brusque pelo Conselho Tutelar o número de 528 casos de evasão e infrequência atendidos pelo Conselho. Em 2013 e 2014, a estatística permaneceu acima dos 310 casos. Esses dados são apenas os atendidos pelo Conselho Tutelar, pois o primeiro contato com os pais/responsáveis, é feito pela escola ao registrar cinco faltas consecutivas ou sete alternadas no mesmo mês. Conforme relatado por Neide Dalmolin, conselheira no município, a maior ocorrência das evasões é a partir do 7º ano do Ensino Fundamental (CONSELHO..., 2016). Nos últimos anos, no sistema do Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA) há 253 casos registrados em 2016; em 2017, 167 casos; e, em 2018 há 235 registros, em alguns casos aponta reincidência de uma mesma criança, o que sinaliza que é um problema recorrente e que a sua incidência oscila com o passar dos anos (BRUSQUE, 2018b).

Informações mais recentes, atestam que essa problemática paira sobre a região¹ de Brusque, pois o número de ocorrências para registrar o abandono escolar aumentou.

Nos anos de 2017 e 2018 foram abertos 1.201 procedimentos para apurar a evasão escolar de crianças e adolescentes de Brusque, Guabiruba e Botuverá. Após a realização desses procedimentos, 611 alunos retornaram aos estudos. O número que preocupa, no entanto, é outro: os 590 alunos que nem os professores, nem os pais, nem o Conselho Tutelar e nem o Ministério Público conseguiram que retornassem à escola durante os últimos dois anos. A evasão escolar se mostra, portanto, um problema recorrente na região de Brusque. Motivados por inúmeros fatores, adolescentes e crianças estão deixando de ir à escola, e o retorno que se consegue com tentativas de todos os órgãos é de 50,8% dos estudantes (REIS, 2018, n.p).

1 Como região de Brusque compreende-se o próprio município de Brusque mais seus municípios limítrofes.

Os dados, justificam e atestam a necessidade de um estudo mais apurado, objetivando conhecer os determinantes da evasão e abandono escolar, para que se possa projetar estratégias de enfrentamento dessa problemática. Por meio do conhecimento da realidade, poder-se-á propor ações de monitoramento e acompanhamento pedagógico com vistas a minimizar o problema. A evasão e abandono são problemáticas e realidades vividas diariamente pelas unidades escolares e, ao que parece, está longe de serem superadas, indo além do ato do estudante estar presente na escola e/ou na sala de aula. A diferença entre evasão e abandono foi empregada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e nesse caso o conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o estudante deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o estudante sai da escola e não volta mais para o sistema (INEP, 1998). Diante da polissemia de significados atribuídos, neste estudo, compreende-se evasão quando o aluno deixa o processo de escolarização sem completá-lo e, abandono quando o aluno se retira da escola por um período sem dar qualquer tipo de justificativa a escola, mas posteriormente retoma os estudos na mesma escola ou em outra unidade de ensino.

Habitualmente, a evasão correlaciona-se a fatores internos e externos à unidade escolar, como o despreparo de professores e/ou desinteresse do estudante, ensino pouco atrativo, não incentivo familiar, assim como, a distorção idade-série, isto é, “[...] dos estudantes que frequentavam ensino fundamental regular com idade dois anos ou mais acima da adequada para a série/ano que frequentam” (IBGE, 2014, p. 105). Comparativamente, a proporção de pessoas de 13 a 16 anos de idade que frequentam ensino fundamental regular com distorção idade-série, no Brasil entre os anos 2004 a 2013 diminuiu de 47,1 para 41,1, respectivamente (BRASIL, 2014), no entanto, esses dados ainda são preocupantes.

Conseqüentemente, esses números, impactam no indicador de resultados educacionais qualitativos para a educação básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para o município de Brusque, a meta projetada para os anos finais do ensino fundamental para 2017 era média de 5,6, no entanto, atingiu-se 5,0. Mesma dificuldade é observada pelo estado de Santa Catarina, foi projetado 5,7 e atingiu-se 5,2 (INEP, 2018). O IDEB é uma forma de monitoramento do desempenho educacional que reúne, em um só indicador, dados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (INEP, 2015).

A constante mudança na forma de conceber as relações sociais e, principalmente, a transição infância e adolescência por que passam os estudantes dessa faixa etária, são fatores que contribuem para tal. Desse modo, apesar de haver formas de registro quando há casos de alunos ausentes por meio do APOIA, que objetiva [...] garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, para que concluam todas as etapas da Educação Básica [...], promovendo o regresso à escola daqueles que abandonaram os estudos sem concluí-los integralmente (SANTA CATARINA, 2015, p. 9), não há iniciativas a partir desses dados que buscam enfrentamento no município de Brusque. Ao mesmo

tempo, os dados registrados no sistema são utilizados apenas para encaminhamentos entre escolas, Conselhos Tutelares e as Promotorias de Justiça da Infância e Juventude, a Secretaria Municipal, a Gerência Regional de Educação, a rede de atenção a saúde e de assistência social local, os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Assistência Social, da Educação e da Saúde, entre outros (SANTA CATARINA, 2015).

Diante dessas considerações, objetiva-se analisar as percepções dos gestores que atuam no ensino fundamental nas escolas municipais de Educação Básica do município de Brusque (SC) sobre a problemática da evasão e abandono escolar.

2 EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E COMPREENSÕES

A evasão e o abandono escolar comprometem a universalização da educação e o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Além disso, acarreta em consequências no processo de escolarização do estudante, interferindo na oportunidade de acesso e permanência. Também, como consequência, impacta negativamente na erradicação do analfabetismo. Origina-se principalmente, na transição dos estudantes para os anos finais do ensino fundamental e com maior ênfase no ensino médio.

Embora ocorram esforços do ponto de vista conceitual para definir a evasão e o abandono escolar, não há um consenso. A sua polissemia é resultado do parâmetro que se utiliza como referência para conceituação. Diante disso, a evasão, pode ser compreendida como “[...] o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade” (RIFFEL; MACALAME, 2010, p. 1).

Partindo de uma compreensão técnica, evasão e abandono, são compreendidos de forma distinta. Isto é, “abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (INEP, 1998). Nesse caso, o índice de evasão é composto pelo “[...] número de educandos que, em condições adversas e hostis do meio, não completaram um determinado período de formação” (PARANÁ, 2012, p. 8).

Também, o abandono pode se caracterizar “[...] quando o aluno se afasta do Sistema de Ensino, desiste das atividades escolares que frequentava, sem solicitar transferência” (PARANÁ, 2012, p. 8). Nesse caso, a garantia de acesso e permanência vem à tona infringindo os direitos sociais da criança e do adolescente. O acesso e permanência no processo de escolarização é assegurado Constitucionalmente (BRASIL, 1988) e, também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao conceber a educação como dever do Estado garantida mediante a oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996).

Apesar dos diferentes olhares, habitualmente a evasão e o abandono – podem ser percebidos – como resultante de fatores internos e externos (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017) tendo como parâmetro as instituições de ensino. Caracterizam-se como internos os relacionados a escola, resultantes de fatores por ela mediados. Já os externos estão relacionados ao contexto social que rodeiam os estudantes e determinam as suas ações. Ambos, evasão e abandono, são relacionados em alguns casos ao fracasso escolar (MADALÓZ; SCALABRINE; JAPPE, 2012).

Dentre os fatores internos e externos, podem ser provenientes e decisivos na escolha de ficar ou não na escola: “drogas, tempo na escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, [...]” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 36); além desses, outros estão relacionados “a dificuldade nas disciplinas, ânsia por uma escola diferente, percepção de melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos e a importância atribuída na escolha à escola” (SOARES *et al.*, 2015).

Também são mencionadas, questões familiares, que envolveram a mudança de bairro e cidade, trabalhar, casar-se ou ter filhos; outro aspecto, envolve tipos de violência simbólica ou física, manifestos em sentir-se marginalizado e brigas com colegas; e, estar reprovado e não gostar de estudar (AURIGLIETTI; SCHMIDLINLÖHR, 2014). Outros aspectos evidenciados são: “[...] pouca utilização de tecnologias educacionais que motivem os alunos e contribuam nos processos de ensino-aprendizagem, precariedade na estrutura escolar e curricular, pouca capacitação dos professores e a falta de investimentos por parte do governo” (CABRAL, 2017, p. 1).

Além disso, não se sentir participe do processo também parece contribuir para o aumento desses indicadores sociais. A utilização de métodos didáticos pouco atrativos e/ou ultrapassados, “[...] ou de uma prática cristalizada como por inexperiência, acabam por desenvolver o conteúdo de forma descontextualizada e sem sentido para o aluno” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 45). Sendo assim, quando o aprendizado é pouco assimilado e desconexo com a sua realidade, sem uma aplicabilidade, surgem tendências à evasão e abandono escolar (SCHULTHEISS; STEAD, 2004).

Considerando esses fatores, sabe-se que o próprio abandono ocasionado no ensino médio culmina com um processo de desengajamento a longo prazo da escola e tem profundas consequências sociais e econômicas para os alunos, suas famílias e suas comunidades. Isto significa que pode se manifestar devido a causas de etapas de escolarização anteriores (CHRISTLE; JOLIVETTE; MICHAEL NELSON, 2007).

A variabilidade de elementos elencados, demonstram que cada realidade atribui relevância diferente as práticas sociais, neste caso, ao processo de escolarização e a sua primazia. Outra forma de classificação, sugere como causa fatores endógenos e exógenos (AURIGLIETTI; SCHMIDLINLÖHR, 2014) que embora denominado de forma distinta, se aproximará dos fatores citados anteriormente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa e de campo. Na pesquisa qualitativa busca-se interpretar a realidade estudada a partir de como ela é, “[...] dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem” (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3). A pesquisa de campo “[...] consiste na busca de informações nos locais onde elas se encontram, conforme elas se encontram” (RAUEN, 2015, p. 163).

Os participantes envolvidos no desenvolvimento da pesquisa foram os 17 gestores das 17 escolas municipais que ofertam o ensino fundamental, sendo que entrevistou-se um gestor de cada unidade de ensino. Entende-se a partir de Luck (2009, p. 22) gestores como:

os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Ainda para Luck (2009, p. 22): a equipe de gestão é composta por: “diretor escolar, [...] diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares”. De modo a manter a privacidade de cada gestor entrevistado, utilizar-se-á no decorrer do texto a letra G para designar os Gestores participantes, seguidos do número de ordem da coleta dos dados, a saber: G1, G2, G3, e assim sucessivamente, até o G17. Além disso, as falas serão grifadas em itálico para melhor visualização e não será distinguido o sexo dos participantes.

Dos G entrevistados, percebeu-se a predominância da formação em Pedagogia, oito são pedagogos, além de Pedagogia, o G13 também possui Magistério e o G17 História. Dois G são graduados em Educação Física e dois em Estudos Sociais. O G3 é graduado em História e Educação Física, G7 em História e Letras e G8 é historiador. Além disso, G11 possui formação em Letras e G4 em Ciências. Além da formação no Ensino Superior, com exceção de dois entrevistados, todos os outros apresentaram um ou mais cursos de especialização, a saber: 13 são especialistas na área de gestão escolar; quatro mestres em educação; G4 possui quatro especializações.

O tempo de desenvolvimento de atividades de gestão nas escolas em que a pesquisa foi realizada, variou de três meses a 24 anos, sendo que, nove estavam na gestão entre três meses e três anos; seis a mais de três anos até 10 anos; e, dois a mais de 10 anos

atuando na área da gestão na mesma instituição escolar. Apenas dois G sempre desenvolveram atividades na área de gestão. Os outros 15 entrevistados foram professores antes de serem G, alguns na Educação Infantil, outros Anos Iniciais.

Para oportunizar a percepção dos G realizou-se uma entrevista semiestruturada, utilizando o recurso do gravador para o registro, com cada um dos G de modo individual. Também, utilizou-se de dados disponíveis no sistema do APOIA. Os materiais obtidos foram considerados em sua totalidade, pois são ricos em descrições de situações e ocorrências.

A análise e interpretação dos dados foi realizada mediante a análise de conteúdo, realizada manualmente. A análise de conteúdo “[...] se configura como um conjunto de vias possíveis, [...], para o desvelamento do sentido do conteúdo (RAUEN, 2015, p. 545). Foram realizados os seguintes procedimentos: a *organização da documentação*, entendida como transcrição das entrevistas e a *exploração e análise dos dados*, das fontes de dados qualitativos como as palavras e frases, a partir de sua incidência; *representação dos dados*, por meio da discussão em categorias de análise. Em seguida, foi realizada a *interpretação dos resultados*, na qual, os dados foram relacionados e distanciados, e, confrontados com o referencial teórico existente.

As reflexões realizadas, derivam de investigação resguardada eticamente sob o Parecer 3.350.091 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 13829119.8.0000.5636 concedido após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Percebeu-se que os motivos que podem ocasionar a evasão e o abandono escolar no ensino fundamental, a partir da percepção dos G, são: a **influência familiar; perspectiva de vida; reprovação; trabalho; dificuldade de aprendizagem e transferência de escola**. Por vezes, percebeu-se que a combinação de dois ou mais desses motivos levou o aluno ao abandono e/ou evasão; alguns evidenciados no relato de G3:

São vários intemperes ao longo do processo (...) os pais são obrigados a trabalhar e por isso estão ausentes na vida do filho, [...] muito tempo nas redes sociais [...] na escola tem regras e em casa não tem por isso eles querem ficar em casa [...] a reprovação, reprova um, dois anos aí desiste [...] estão sempre se movimentando, mudam de casa e de escola direto [...]).

Unanimemente, o principal responsável em ocasionar evasão/abandono, segundo os G, é a **família**, devido à falta de incentivo. É de suma importância e é obrigação da família acompanhar os filhos durante a sua trajetória escolar, conforme descrito no artigo 229 da Constituição Federal: “os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores”. Ademais, direito também assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. G4 salientou que esse dever vem sendo

esquecido pelos pais, “*que veem a escola apenas como um espaço onde são obrigados a deixar os filhos [...] não veem a importância de uma formação para os filhos e não dão muita importância se eles estão ou não estão na escola*”.

O relato de G4 aliada à questão da estrutura familiar que foi evidenciada também como resultando na evasão, deixa margens para a interpretação de que a família, muitas vezes, não está cumprindo seu papel legal e ainda, seu papel de incentivo. Evidência expressa por G6 ao manifestar que, “*não tem aquele pulso firme em casa né, porque por mais que a gente chame os pais pra comunicar que ele tá indo mal, faltando, que tem sono, não se interessa... com todas essas tentativas [...] a gente não tem uma resposta positiva de casa, é como se a gente lutasse sozinho...*”.

G13 complementa, observando que

tem alguns alunos [...] como a família não tem essa estrutura pra levar as vezes num neurologista ou numa psicóloga né... então isso vai ficando, vai ficando... e acaba atrapalhando bastante ... ou [...] um aluno que precisa de apoio pedagógico mesmo, que ajudaria nessa questão da evasão né... porque tem crianças que precisam... não seria pra todos né! Então, tudo é uma questão assim [...] envolve muito a estrutura familiar também.

O G1 igualmente expõe a questão familiar como um indicativo de evasão escolar e observa “*eu friso a questão familiar, é muito importante... claro que a nota também as vezes desmotiva o aluno... quando ele percebe que não tem mais possibilidade de passar em função da própria estrutura familiar que os pais não apoiam, os pais não incentivam, os pais não cobram [...]*”. O G9 do mesmo modo observa que não concorda que a retenção escolar seja um motivo de evasão e sim, a falta de apoio familiar, “*olha eu não acredito que o rendimento escolar seja um indicativo porque quando a família se importa com a educação, quando ela valoriza e dá importância na vida do seu filho não ocorre evasão...*”. (G17) também expõe que “*a gente tenta, a gente chama as famílias, a gente busca essa conscientização para as famílias*”. Pelos relatos, é evidente que há uma falta de diálogo entre a família e a escola e “*essa ausência de compreensão sobre o papel conjunto da escola e da família no desempenho escolar de estudantes interfere diretamente no modo como ambas estabelecem suas relações*” (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018, p. 315).

Quanto a quais ações poderiam ser desenvolvidas pela comunidade escolar para combater o abandono e a evasão, percebeu-se novamente que a participação da família e da comunidade é fundamental para a permanência dos alunos nas escolas, pois “*se a família, ela é presente na escola, se ela é uma família atuante o aluno não abandona né!*” (G3); ainda para G9, também perpassa o contexto familiar, e que, diante disso, “*[...] conseguindo fazer com que os alunos gostem de estar na escola, é um bom começo porque para atingir as famílias teria que ser um trabalho mais amplo intersetorial com o poder público dando suporte a saúde emprego e condições melhores de vida*”. Para romper com a evasão ou o

abandono escolar, é necessário *“fazer a família entender que é somente através da educação que esse aluno tem chance, tem alguma chance de ter um emprego melhor né, seria isso!”* (G2).

Nas escolas, é muito comum os educadores conferirem à posição social das famílias e ao contexto sociocultural o fracasso escolar dos estudantes. Neste contexto, a culpa do fracasso escolar é totalmente vinculada ao aluno e determinada por suas condições sociais e carência cultural, um ponto de vista determinista e tendencioso, que confere à realidade um caráter inabalável e desconsidera a possibilidade pragmática de encontrar soluções para os problemas, predestinando o aluno ao fracasso escolar (SOUZA; SILVA, 2018).

Nóvoa (2009) reflete sobre as responsabilidades que a escola toma para si e as denomina de “escola no centro da coletividade”, ou seja, uma instituição empenhada em causas sociais, assumindo para si o papel de “reparadora” da sociedade, uma escola denominada pelo autor como transbordada de conteúdos, pois procura compensar as deficiências da sociedade, chamando para si todas as missões possíveis. De certa forma, todos nos reconhecemos nesta escola que consagra nossas convicções, porém corre-se o risco de ao concentrar-se nas dimensões sociais, a escola acabe por conceder uma menor atenção às aprendizagens na qual, “primeiro estão os alunos, as suas necessidades e o seu desenvolvimento; depois vem o trabalho escolar propriamente dito” (NÓVOA, 2009, p. 60).

O autor supracitado discorre que muitos educadores se reconhecem nesse cenário, contudo, sem negar a importância das aprendizagens, pois,

alguém imagina que as questões da saúde e do bem-estar, físico e psicológico, não interferem no desenvolvimento e na aprendizagem [...]? Alguém se atreveria a pôr em causa o papel da escola na prevenção da toxicodependência ou na promoção de comportamentos saudáveis? [...] e assim por diante... mas, ao produzir estas justificações, estamos permanentemente a remeter para dentro da escola um conjunto de tarefas e de missões que são da responsabilidade primeira de outras instâncias e instituições (NÓVOA, 2009, p. 61).

Em relação ao papel legal, o ECA, em seu artigo 129, inciso V, em relação às Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável, determinada a “[...] obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (BRASIL, 1990). Outro indicador esteve relacionado à **perspectiva de vida**, a falta de sonhos das crianças, *“eles não veem mais na escola um meio de atingir aquilo que eles querem na vida, aliás eles quase nem sonham mais”* (G2), ainda o G9 complementa, ao afirmar que *“essa falta de perspectiva acaba desencadeando outras dificuldades, como casos de gravidez na adolescência, em que a maioria das meninas não retornam mais para a escola”*.

Ainda esse mesmo indicador é acompanhado da falta de interesse, na qual segundo o G6, o aluno *“não tem mais interesse, não quer saber, não tem percepção de futuro, eles pensam que é só o hoje né, acordar, almoçar... vir para a escola tanto faz, amanhã é ama-*

nhã!". O G13 reforça a presença do desinteresse dos adolescentes: *“um desinteresse muito grande pelo estudo né, e aí eles acabam ficando em casa, não querem mais vir ou querem ir trabalhar e acabam saindo da escola”*.

A distorção idade-série, causada na maioria das vezes por sucessivas reprovações também foi evidente na fala dos G. Conforme manifesto:

[...] A questão da idade dos alunos. É que estes alunos por diversos motivos acabam reprovando muito, eles reprovam, reprovam. A gente tenta auxílio de outras formas, como a saúde, com psicólogos, mas eles acabam tendo esse número de reprovação (G17).

[...] Seja devido a reprovações né, a defasagem idade-série. As crianças já vêm dos anos iniciais com anos de retenção, então chega numa certa hora em que a idade série está muito distante, estão com 14 anos no sexto ano, estão com 16, 17 anos no sétimo, oitavo ano, essa defasagem é um fator muito propício tanto pra evasão quanto pro desestímulo (G11).

A **reprovação** geralmente é a consequência de uma série de ocorridos, como faltas, desinteresse, atos violentos. Em relação ao abandono escolar, Silva Filho e Araújo (2017, p. 44) retratam um apanhado geral:

em 203 estudos no assunto, chegam-se a algumas conclusões relevantes: notas baixas no início do processo educativo é um forte aspecto de previsão de futuro abandono; desempenho inadequado frequente costuma implicar reprovação; faltas, atos delinquentes e abuso de substâncias ilegais são fortes preditores de abandono.

Além da reprovação, outra justificativa para a defasagem idade-série vem da transferência de outras escolas, geralmente fora do estado de Santa Catarina:

às vezes eles vem de outra escola, de outra realidade, às vezes já são mais velhos. A gente tem aqui na escola um menino que veio de fora de X² anos no 5^o ano, pensa quando chegar nos anos finais, completamente distante da faixa etária da turma! E por eles não estarem igualados eles vão se desestimulando, não se identificam mais com aquela realidade (G7).

A adaptação e transferência de escola é outro indicador que ficou em evidência nas entrevistas. No mesmo momento em que a entrevista foi realizada, um G estava tentando contato com uma mãe que mudou de casa, e relatou:

ela não fez a transferência do aluno, é um aluno ótimo, mas está quinze dias fora da escola. Eles mudam e não fazem a transferência do aluno. Há um fluxo até mesmo dentro do município e externo também, do Pará, por exemplo, recebemos

2 Omitida a idade para que não seja identificada

vários alunos. Às vezes eles chegam aqui em abril e eles não iniciaram ainda o ano letivo (G13).

Segundo o G3, esse fato das famílias estarem sempre se movimentando interfere na condição escolar do aluno, pois, devido a isto, não se possibilita a criação de vínculos. A mudança de localidade continua sendo um problema para as escolas:

eles se mudam e tu não tens como ir atrás, não tens o endereço, simplesmente fazem a mala e vão embora. Aí a gente tenta, conversa com o vizinho [...] a gente recebe muito aluno também, só ontem foram quatro, e o problema é que há uma diferença bem grande na aprendizagem (G13).

A dificuldade de aprendizagem também foi apontada como um indicador que acarreta a evasão e o abandono: “quando o aluno se percebe com grande dificuldade ele acha que não vai dar conta, se desestimula e acaba desistindo” (G4). Esse indicador vai ao encontro da família, o G6, afirma “que as dificuldades vão aumentando de acordo com a desestruturação familiar”.

Em algumas realidades escolares os G relataram que alguns alunos acabam abandonando a escola devido ao ingresso no mercado de trabalho.

Só querem trabalhar, aí começam como menor aprendiz ou mesmo arrumam empregos informais e não dão conta, então pro aluno pesa, mas eles querem ganhar dinheiro e isso é melhor do que estudar, de imediato aquele dinheiro resolve a situação deles, às vezes depende daquilo (G11).

Quatro G citaram que os alunos preferiam trabalhar do que estudar, sendo apontado como “[...] *uma questão cultural*” pelo G15. O G2 atribuiu “a culpa” dos alunos procurarem um trabalho ao “*governo, que não ampara a população, as famílias enfrentam problemas para sustentar a casa e o filho acaba tentando ajudar*”.

Além dos motivos mencionados pelos G, a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria da Educação, do período de 2017 até maio de 2019 extraídos do Sistema APOIA, observou-se que os motivos cadastrados, se aproximam aos já mencionados pelos G e outros se apresentam, a saber: ausência de transporte; mudança de Unidade de Ensino; família não localizada para contato; problemas familiares; tratamento médico / saúde; desinteresse do estudante/família; viagem temporária; dificuldades de aprendizado; problemas de relacionamento no ambiente escolar; trabalho; gravidez; envolvimento com drogas; e, casamento; distorção idade / série; problemas emocionais.

Diante das evidências, tanto fatores intrínsecos como extrínsecos à escola, acabam por contribuir para o afastamento do âmbito escolar. Silva Filho e Araújo (2017, p. 39) também asseveram que os

fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdos escolar, alcoolismo, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho influenciam diretamente nas atitudes dos alunos que se afastam da escola. Esses obstáculos, considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens, engrossam o desemprego ou os contingentes de mão de obra barata.

Coincidindo com alguns dos motivos expressos na pesquisa, ao que podemos perceber, parecem estar muito próximos e até alguns sendo os mesmos, além de outros eventuais motivos que podem vir a desestimular o estudante e que, muito possivelmente, não são identificados. Dessa forma, impossibilitando ações por parte das entidades envolvidas.

No que se refere à fase/ano(s) do ensino fundamental que há maior ocorrência de abandono e/ou evasão escolar e por quê, dois gestores afirmaram que na escola em que eles trabalham não tinham enfrentado nenhum embate relacionado ao tema, justificando que no ensino fundamental, mais especificamente nos anos finais, eles sempre tentam conversar e acabam conseguindo trazer o aluno de volta, afirmando que este é um problema que acontece apenas no Ensino Médio na escola. O G16 relatou que *“eles querem realmente terminar o ensino fundamental né, [...] até porque assim, hoje na situação que nós estamos a maioria das empresas elas exigem o Ensino Médio para que eles possam ir pro mercado de trabalho”*.

Nenhum entrevistado citou o sexto ano, pois disseram que no sexto ano *“é tudo novidade, eles acabaram de sair dos anos iniciais e querem ser veteranos nesse nível”* (G6). A falta de maturidade também acaba segurando a permanência deles na escola. O G7 mencionou que era no oitavo ano, porque foi o único caso de evasão que teve conhecimento da escola e que logo depois foi encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O G6, G8 e G17 estabeleceram o sétimo ano como fase de maior ocorrência, justificando a escolha por perceberem um grande número de reprovações, que já vem sendo empurrados no sexto ano porque existe aquele período de adaptação, mas *“começam com as faltas. Já entramos com o APOIA, aí já gera um desinteresse”* (G17) que vai causando a falta de motivação já citada anteriormente.

O G13, G11, G12, G14 e G4, localizaram entre o sétimo e o oitavo ano que visualizam maior evasão e/ou abandono, novamente trazendo a reprovação como causa e retornando ainda a outro indicador bastante discutido anteriormente, que é a família. A família que não incentiva o aluno que já está desmotivado e o fato de os pais não terem formação, muitas vezes colabora para a desistência do aluno. O G9 citou que o motivo que ele mais vê de evasão e abandono é a *“gravidez na adolescência”*.

Cinco entrevistados disseram que para a evasão acontecer independe da série, pois os causadores da evasão e do abandono acompanham a escola durante o ensino fundamental. Justificaram as afirmações com a maioria dos exemplos já citados no primeiro questionamento, da dificuldade de aprendizagem, distorção idade-série, mudança, entre

outros fatores como o trabalho. Isto parece ocorrer porque *“os adolescentes acham que são adultos o suficiente e começam a querer algumas coisas que muitas vezes os pais não podem bancar e aí deixam a escola por não sentirem a necessidade dos estudos”* (G10).

G15, ao citar que a evasão e/ou abandono independe da série, relatou um obstáculo relacionado ao fato dos alunos da escola fazerem o curso de Menor Aprendiz, pois: *“se o aluno tem médico, vai no horário da escola não do Instituição³, dentista mesma coisa ou resolver alguma questão familiar... o aluno tem que faltar por qualquer razão, tudo os pais sacrificam o horário da escola porque lá no Instituição ele não pode faltar”* (G15). Os pais usam de uma centralidade do trabalho na vida da família e deixam a impressão de que tudo que é feito é mais importante do que a escola.

Assim como em outros contextos, todos os G têm conhecimento de algum estudante que abandonou ou evadiu-se da escola enquanto estava nos anos finais do ensino fundamental, que por vezes não era da escola em que eles trabalhavam, mas que tinham conhecimento de que ocorria com frequência em algumas localidades. O G17 citou que organiza um trabalho de prevenção: *“a gente faz um trabalho de conscientização e profissionalização, porque depois que eles chegam numa idade que eles perdem o interesse a gente não consegue mais que eles fiquem e permaneçam na escola”*.

Alguns G aproveitaram para ilustrar suas respostas usando a evasão/abandono que aconteceu na escola na qual são gestores para apresentar as ações que foram desenvolvidas no caso. O G6 detalhou um caso específico:

é o terceiro ano que o aluno vai reprovar por falta. A gente chama, não vem! Conversa por telefone, aciona o APOIA, faz todo o processo administrativo e ele volta quando tem vontade... vem uma, duas vezes por semana... se está legal pra ele, ele vem, se ele sabe que tem prova ele já não vem! Então, é muito complicado porque tu vás ter que demonstrar pra todos por A mais B tudo o que a escola fez para que ele não reprovasse, mesmo relatando as faltas diárias e colocando no APOIA, não vai pra frente! O Ministério Público até aplicou uma multa, mas a mãe não teve dinheiro pra pagar. Então isso vai se protelando por anos né!.

A maioria dos G afirmou que primeiro tentam ter uma conversa com os alunos e chamam a família para conversar, no intuito de resolver o problema com o diálogo e mostrando a importância de estar na escola, além de todos os prejuízos que ele pode ter estando fora dela: *“primeiramente vamos em busca da família, do diálogo com o aluno e com a família para tentar entender a situação e a causa da desmotivação, tentamos o que for preciso fazer e o que for possível para nós enquanto escola”* (G10). No sentido da escola se esforçar para combater a evasão e o abandono escolar, o papel do professor é muito importante.

3 Omitida o nome da Instituição para preservá-la.

A má relação entre professor e aluno, muitas vezes fria, mecânica e distanciada, ou a forma como a escola se organiza, principalmente dos curtos tempos de aula que cada professor tem em determinadas turmas, o qual é insuficiente para trabalhar conteúdos em sala, são outros fatores apontados como prejudiciais para a continuidade dos estudos dos jovens (PARANÁ, 2014, p. 3).

Outra ação descrita pelos gestores foi buscar auxílio no sistema APOIA. Em oito relatos ele foi citado. O APOIA é considerado como um sistema *“que em 30 dias de aula, se o aluno falta sete faltas alternadas ou cinco consecutivas existe o sistema APOIA que é um sistema de cadastramento dos alunos nesses casos, que quando a escola não consegue resolver passa então para o Conselho Tutelar através desse sistema”* (G12). Geralmente são os coordenadores que trabalham em conjunto com os professores para estar atentos ao número de faltas e as justificativas. O G11 citou que a família tem medo de que a direção acione o Conselho Tutelar: *“aí a gente aciona o Conselho, manda o comunicado pra família e tem funcionado graças a Deus; muitas famílias mantêm o filho na escola graças às ameaças do Conselho”*.

O G11 citou que as vezes o que vai resolver a situação não é o Conselho Tutelar obrigar o aluno a estar na escola, pois ele virá desmotivado, *“às vezes já são repetentes, a faixa etária não condiz com a da turma, então quando eles completam 15 anos a gente sugere pra eles participar da EJA”*. A EJA por vezes é uma saída que a escola encontra para que no mínimo os estudantes finalizem o Ensino Fundamental: *“[...] a gente tinha vários alunos fora da faixa etária e estavam vindo pouco, quando vinha era tudo bagunçado. Então a gente conseguiu fazer um nivelamento com eles e deixamos eles na EJA, a gente faz todo esse trabalho pra não deixar eles se evadirem”* (G7).

G5 e G14 exemplificaram casos que tiveram a intervenção da polícia, além do Conselho Tutelar e Ministério Público. Em um dos casos a mãe trabalhava o dia inteiro e sequer sabia que o filho não estava indo para a escola. Ao investigar o caso, a escola acionou a polícia, pois ele contou que *“não estava vindo para a escola por medo, pois ele tinha se envolvido em uma situação em que uma pessoa estava atrás dele o ameaçando então ele não estava saindo de casa”* (G5). Outra situação era de um aluno que desde a pré-escola apresentava *“comportamento muito inadequado na escola, foi levando, foi feito muito trabalho com ele, com o Conselho Tutelar, polícia militar, coordenadores, com o apoio da secretaria de educação com psicólogo, enfim [...]”* (G14). A escola utilizou-se de todos os recursos que julgou necessários para o caso, mesmo assim ele abandonou a escola. O artigo 56 do ECA evidencia a responsabilidade da escola nesses casos, comunicar o Conselho Tutelar: *“Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: [...] II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência”* (BRASIL, 1990).

Sobre como a gestão escolar age quando identifica um caso de possível abandono ou evasão escolar, a maioria dos entrevistados já se utilizou de exemplos para ilustrar sua resposta, alguns apenas repetiram o que já tinham mencionado. O registro no sistema

APOIA teve uma ênfase maior, junto com o Conselho Tutelar, aparecendo em conjunto com a importância que tem de a escola ter registros, todas as ações e decisões registradas em Ata, conforme apontado por G6: “[...] tem que ter registrado tudo, todas as vezes que a gente tentou contato com a família, tem que registrar no livro de ocorrências, colocar se a gente fizer o APOIA. Eu até deixo um espaço em branco no livro, para esperar um retorno dos familiares e registrar também, [...]”.

O G7 deixou transparecer que a escola precisa ter a sensibilidade de perceber que se a evasão/abandono ocorreu por problema psicológico, é importante que esse aluno seja encaminhado para o psicólogo. Alguns G (G3; G6; G12; G4) complementaram suas respostas novamente trazendo à tona a família, que o principal é o contato com a família: “eu tenho a maioria dos pais daqueles alunos mais problemáticos no meu whatsapp, então faltou um dia eu já tô ligando, passou três dias tô ligando pra casa e já pergunto se está acontecendo alguma coisa” (G3). “A mediação familiar é muito importante no momento em que o aluno demonstre interesse em sair da instituição antes da conclusão de seu curso, visto que, para muitos, a escola é a única fonte de informação, devido à sua condição social” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 45).

Essa tentativa da escola tentar buscar o apoio da família por vezes é fracassada, pois segundo o G7, “geralmente a família que é o problema, às vezes o filho até rende muito pela família que tem!”. O G13, juntamente com as ações desenvolvidas pela escola citou como exemplo um caso de transferência que a mãe não vai na escola pegar os documentos necessários, conforme relato: “já vai ser a segunda semana que ele vai estar fora da escola [...] celular dela ela não atende mais, mas a gente tem o do local de trabalho dela, a gente liga todo dia para ela. Ela prometeu vir ontem, mas não veio[...] a mãe não gosta que ligue para o trabalho, ela xinga, reclama, mas faz parte do nosso ofício” (G13).

Com base nesse ofício e realizando uma reflexão acerca das vivências dos G, solicitou-se quais ações podem ser desenvolvidas no contexto escolar para que esse abandono e/ou evasão não ocorram, alguns entrevistados reforçaram o que já haviam dito anteriormente, como a importância de chamar o aluno para conversar, pois às vezes a palavra do professor consegue ter influência sobre a decisão dos alunos, envolvendo o aluno com atitudes positivas.

Foi evidenciado o papel da escola, relacionando desde a parte estrutural até a criatividade dos professores e da escola:

o primeiro passo é a escola estar bem estruturada e oferecer um ensino de qualidade atrativo ao aluno, esse é o primeiro passo. Se nós temos bons profissionais, uma escola de qualidade, oferecendo um ensino atrativo, interessante, com certeza o aluno vai estar inserido, vai gostar de participar e de estar na escola. [...] Estudar de fato não é uma tarefa fácil, é árduo, então nós temos que fazer que isso seja interessante para os alunos (G4).

O G13 citou um projeto que existiu há alguns anos, chamado “Projeto Classe de Aceleração”, que atualmente seria a correção de fluxo:

a gente pega esses alunos que estão fora da idade, coloca em outra turma e faz todo um trabalho diferenciado com ele e trabalhar tudo. Porque esse aluno tem uma autoestima baixa, não é apenas uma dificuldade. Trabalhar de um jeito diferenciado com os alunos para conseguir certifica-los no final do ano, mas não apenas certificar, realmente produzir conteúdo com professor selecionado e capacitado (G13).

Outra ideia mencionada para combater a evasão e o abandono esteve relacionada ao projeto Mais Educação: *“em 2015 existia o projeto, que era voltado mais para a parte da cultura e dos esportes, então essa criança ficava o período integral na escola, criava um vínculo maior com a escola, não queria perder essas coisas, hoje esse projeto ainda existe, mas um pouco diferente”* (G3). O relato de G3 se assemelha ao que o G11 relatou sobre a presença das crianças no contraturno escolar, porém não voltado tanto à área cultural, mas como um reforço, com atividades extracurriculares: *“pegar esses alunos dos anos finais que tem problemas para ajudar eles a se desenvolverem, um projeto para ir recuperando essas crianças no decorrer do processo, para evitarmos ao máximo a reprovação, pois ela é um caminho muito perto do abandono”* (G11).

No ECA, é evidenciado o papel do governo em conjunto com a família, em acompanhar a frequência dos estudantes: *“§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola”* (BRASIL, 1990). O G9 ressaltou a importância do incentivo do poder público: *“maior investimento e valorização da educação por parte do poder público”*. O G14 trouxe a ideia de iniciativas culturais para serem realizadas na escola:

na área cultural com biblioteca, na área de informática, com laboratório, a inclusão, onde nós temos todo um trabalho de equipe, parcerias com a secretaria de saúde, da equipe do NASF com psicólogo, assistente social que acompanha nosso trabalho, a quadra de esportes que fica aberta ao final de semana, capoeira de noite na escola [...] a escola tem se desdobrado no sentido de fazer com que o aluno se sinta atraído e mesmo assim ainda tem casos que escapam da gente.

Por fim, o assunto chegou novamente no tema família. Os G que abordaram a temática falaram que geralmente precisam realizar uma cobrança efetiva para os pais participarem das ações que a escola promove e que a escola precisa cobrar a responsabilidade dos pais com as crianças: *“tem que chamar a mãe já tem que intimar a mãe, ela tem que assinar um termo de que ela é responsável pela criança. Tem que usar a obrigatoriedade de ela trazer a criança para a escola [...] chamar a família e dizer que os adultos são os responsáveis, que a criança tem que estar na escola independente dos problemas, a não ser que seja de saúde, claro”* (G6). O G4 citou que o segundo passo seria um assessoramento para

a família: *“deveria ter um órgão, uma política pública que busque pelas famílias”*. Poderia funcionar com algum termo de responsabilidade para os pais assinarem, no entanto, não são todos os pais que comparecem quando chamados e isso acaba dificultando as tentativas de auxiliar o aluno e sua família.

Verificou-se que é desenvolvido ações em parceria com o Conselho Tutelar, exceto em uma escola que não, pois no momento não apresentava casos de evasão ou abandono. As ações desenvolvidas apontadas pelos gestores, perpassam pelo cadastro no Sistema APOIA, citado por G2; G4; G6; G7; G8; G9; G10; G11; G12; G13; G15 e G17, contudo, G12 enfatiza que além do APOIA *“está tendo um trabalho com a polícia militar e que eles têm vindo nas escolas uma vez por mês para fazer um trabalho de formação de cidadão”*. O G5 e o G14 também relataram que o Conselho Tutelar tanto no ano passado quanto nesse ano promoveu oficinas para a comunidade escolar antes do ano letivo, orientando sobre questões de evasão e da família e, também, o G5 enfatizou que *“[...] a polícia militar também tem feito um trabalho nas escolas sobre formação do cidadão”*.

Entretanto, G7, evidenciou alguns percalços durante a utilização do sistema APOIA, observando que se *“entra num site que é bem, vou dizer assim, bem difícil de lidar [...] é um site pesado, difícil, as coisas não salvam, então as vezes tem que fazer várias vezes. Então, nem a parte ali de tecnologia que é só preencher um formulário, a coisa é fácil!”*. Além disso, G2, G3 e G11, expuseram que por vezes *“nós temos muito pouco apoio do Conselho Tutelar, é tudo muito lento né... as vezes até omissos, quando a escola precisa o conselho demora muito pra agir né... e isso dificulta”* (G2); *“o conselho tutelar é muito complicado, pois alguns que passam por lá são atuantes, outros não né! Então, assim a gente fica à mercê da boa vontade deles né!”* (G3); *“eles não vão cumprir toda a nossa demanda né... às vezes a gente passa coisas pra eles e eles dizem que não dá ou a demora né [...] teria que ser muito mais ágil..”* (G11). Nesse sentido, *“o problema da qualificação parece o nó da questão, portanto, a identidade do Conselho está estreitamente relacionada à aquisição de habilidades, por um lado, e ao processo de legitimação, por outro”* (FRIZO; SARRIERA, 2006, p. 208).

Já, o G8 observa que quando acionado *“o Conselho Tutelar rapidamente na maioria das vezes acaba entrando em contato com a família ou indo na casa da criança”*, porém, *“as vezes o Conselho Tutelar também só manda a criança voltar pra escola mas não dá um suporte, não dá um amparo... pra ele o importante é a criança estar na escola, mas o quê que motiva estar na escola, parece que não é observado... ainda esse suporte com a família!”* (G7).

Quanto ao o que acreditam que precisa ser pensado em termos de políticas públicas para combater a evasão e o abandono escolar, G2, G3, G4, G5, G9, G10, G12, G14, G15 e G16, relataram que é necessário uma valoração da educação por parte das políticas públicas, além da necessidade de existir *“escolas mais bem adaptadas para que o aluno queira ficar na escola, goste da escola... com professores treinados para trabalhar com aqueles*

alunos que tem [...] dificuldades e então principalmente fazer uma escola mais agradável” (G2), é necessário “que os governos pensem realmente que isso precisa nas escolas e a educação é primordial. A educação é em primeiro lugar!” (G16). Pérez Gómez (2015) discorre que o currículo convencional da escola, baseado em perguntas que têm uma única resposta previamente memorizada, não pode inspirar nos alunos a paixão por aprender, investigar, descobrir e aplicar. A aprendizagem de conteúdos desconexos sufoca o desejo de conhecer, já que o envolvimento real do aluno nas atividades perpassa pelo entusiasmo em descobrir, sendo esta, condição essencial para que haja a aprendizagem bem-sucedida.

Além disso, também foi enfatizado que com o investimento do poder público haveria mais recursos para a prática desportiva dos alunos nas escolas, pois “[...] eles gostam bastante!” (G12). O G1 relata que atualmente na escola em que gesta *“estamos com dois projetos agora pra justamente chamar esses jovens e esses adolescentes... estamos agora com o judô na escola e com o projeto de futsal feminino, então eles tem mais essas ocasiões pra que eles possam estar vindo na escola e fazer um trabalho diferenciado e com isso agregando a eles mais informações e mais motivos para eles permanecerem na escola”.*

Nesta direção de oportunizar outras atividades que atraiam os estudantes, para Pérez Gómez (2015, p. 29)

[...] é preciso reinventar a escola, para que ela seja capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que são necessários para conviver em contextos sociais, heterogêneos, variáveis, incertos e saturados de informação e contextos caracterizados pela supercomplexidade.

A importância do investimento em políticas de auxílio às famílias também foi pontuada por G6, G7, G8 e G17. O G6, por exemplo, observa que *“acho que não precisaria algo tão amplo... acho que mais com a conscientização familiar”* e que *“temos um problema de questão de tratamento ou melhor de acompanhamento dos profissionais da saúde... porque assim, a escola encaminha por exemplo, pra um psicólogo... as famílias dependem do posto de saúde... [...]”* (G17), “[...] Enquanto a família estiver desestruturada, não tiver amparo, não existir carinho, não existir afeto, não existir controle e uma rigidez, [...] o dia tem 24h e a criança está aqui 4h, então... aonde é que tem que acontecer o diferencial? É na família!” (G7). O G8 complementa expondo que *“no meu entendimento as famílias deveriam ser responsabilizadas... quando é identificado uma família negligente essa família deveria passar por um programa, deveria passar por uma formação... não somente ir lá numa audiência e dizer um sim ou não, e ponto final”.*

Frizzo e Sarriera (2006), ponderam que as práticas de educação dos filhos são transmitidas através de tradições familiares, que só são interrogadas quando outros grupos ou instituições sociais confrontam seus saberes e práticas com as práticas familiares. É o caso da escola, por exemplo, que pode compor uma fonte de aprendizagem para os pais e para as crianças no que se relaciona às práticas apropriadas de cuidado com os filhos. É o caso,

também, da intervenção do Conselho Tutelar, que pode classificar como inadequadas certas práticas pedagógicas familiares tradicionais, forçando os pais, principalmente, a mudar alguns hábitos domésticos de cuidado e educação dos filhos. É o caso da violência física ou psicológica e da negligência, por exemplo.

O G11 observa ainda, que seria preciso programas para combater a retenção escolar, pois os índices de evasão ou abandono escolar estão atrelados a retenção do aluno e, conseqüentemente, diretamente ao IDEB e expõe *“nós temos um índice de reprovação que a gente tem combatido nos últimos anos aí... [...] penso que teria que ter ações mais efetivas pra gente buscar essa melhoria do nosso IDEB melhorando essa questão da aprendizagem e conseqüentemente diminuindo a reprovação”*, o G13 relembra ainda a questão da progressão automática, mas não a vê como algo positivo: *“teve o avanço progressivo também que a gente viu que não deu certo com os alunos que teve... quando foi... teve aquela mudança de ano pra série... foi feito o avanço progressivo então ninguém reprovava”*. Contudo, pondera que com a progressão automática *“não se teve tanta evasão, porém também muitos alunos desmotivados... simplesmente você era obrigado a passar... não entregava nada... então a gente vê que o avanço progressivo não é legal para a escola, não vai haver qualidade”*.

Pozzobon, Mahendra e Marin (2017) indicam que a retenção escolar não pode significar um fracasso e, para tanto, é indispensável que as escolas, assim como a sociedade, deixem de classificar os alunos. Portanto, é necessário um termo que remeta ao trabalho de equipe envolvido e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, no qual alunos, pais, professores, escolas e políticas públicas se tornem mais adequados, trabalhando juntos, para que todos alcancem sucesso.

Ao serem questionados, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G10, G11, G13 e G14 afirmaram que o desempenho do aluno na escola está diretamente atrelado ao rendimento escolar e, conseqüentemente, ao seu interesse e motivação em permanecer na instituição. Diante desse fato, o G7 discorre que algumas ações são desenvolvidas na escola com o objetivo de promover a recuperação e a motivação desses alunos, vejamos:

então, hoje a gente oferece para os alunos do 6º ao 9º ano reforço de Português; Matemática e Inglês, porque os professores têm hora a disposição né, na carga horária deles, eles não têm a turma suficiente, então a gente consegue adequar. Nós temos professores que durante sua hora atividade fazem trabalhos com os alunos, como é o caso da professora de Arte e a professora do 4º ano. A professora de Arte faz a Arte Terapia, a professora do 4º ano atende duas Venezuelanas que vieram esse ano para cá, então ela ajuda um pouco na Língua Portuguesa. E do 1º ao 5º ano a gente tem Reforço de Português e Matemática e aí são várias pessoas trabalhando dentro de sua carga horária para ajudar essas crianças com dificuldades. Então é feito um trabalho hercúleo, então não falta oportunidade para as crianças. Geralmente as atividades são no contraturno, mas se a gente observa que a criança não vai vir por falta de família, do pai não trazer... a gente sempre pega um momento lá na sala de aula, que não vá atrapalhar o andamento da turma, que não seja

uma atividade de grupo... a gente faz o atendimento individualizado por entender a necessidade disso né! Embora não seja legal, por questões de inclusão e “bláblá-blá”, mas a gente faz aquilo que sabe que é necessário! (G7).

O G16 observa a questão da discrepância idade/série como um fator de evasão e abandono e afirma que caso percebam que o aluno está muito distante da idade/série, orientam esse aluno a continuar seus estudos na EJA, *“onde atende alunos com 15 anos... então a gente sempre procura orientar a criança, a família, para que não desista, independentemente de estar hoje na nossa escola né!”*

Dois dos G (G e G12) observam ainda que nem sempre a retenção escolar é um indicativo de evasão ou abandono. Contudo, *“na grande maioria das vezes ele é sim né! Nós, dentro da própria rede, nós temos a obrigação de fazer o reforço escolar, de fazer recuperação daquelas notas né!”* (G2).

A discrepância idade/série é ocasionada pela retenção escolar, Pérez Gómez (2015) observa que a retenção escolar não propõe um tratamento adequado aos problemas e dificuldades de cada aluno e que sem dúvida, na maioria das vezes gera alunos sem autoestima que se consideram fracassados ou excluídos do grupo que lhe corresponde. Nesse caminho, a progressão continuada pode ser vista como positiva, na medida em que observa Bertagna (2008), extrapola a concepção da aprovação automática no sentido de ser apenas a implementação de uma norma administrativa, mas considera o aspecto pedagógico, a crença em que todo aluno é capaz de aprender. Desse modo, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem, mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção está a crença em que todos podem aprender se lhe forem oferecidas as condições e recursos necessários para a aprendizagem.

Contudo, o G12 relata que não acreditar que a retenção escolar seja um indicativo de evasão e que na escola em que gesta utiliza alguns *“meios de recuperação das notas, como recuperação paralela e tentamos focar em cada aluno para minimizar suas dificuldades [...], os professores fazem o máximo para que nenhum aluno se sinta inferior ou excluído por qualquer problema de rendimento”*. Ainda, complementa fazendo referência a importância da família no rendimento escolar do aluno, afirmando: *“se há estrutura familiar o aluno mantém os estudos mesmo que passe por alguma dificuldade”* (G12). No entanto, Pérez Gómez (2015, p. 35) observa que *“os ambientes menos favorecidos do ponto de vista econômico, social e cultural oferecem aos alunos recursos educacionais muito inferiores e incentivam atitudes e expectativas muito mais pobres com relação à escola e ao estudo”*.

O G7 relatou que não conhecia nenhuma ação externa de conscientização ou ação para a diminuição da incidência de evasão e abandono escolar, já o G3, G4, G12, G13 e o G15 relataram que conforme já exposto, conhecem e utilizam o sistema APOIA como um recurso para acionar o Conselho Tutelar em casos de evasão ou abandono dos alunos. O G3 afirma que o sistema *“na verdade não é um estímulo é uma imposição”* (G6), também expõe que conhece esse sistema, mas que além dele, na escola em que gesta realizam

palestras com o intuito de conscientizar os alunos da importância de estarem na escola, igualmente, o G17 relata que *“já fizemos palestras, né, com eles. Temos aquele projeto do Proerd4 que nos ajuda... sempre tentamos fazer essa conscientização”*. Já o G1 salientou que *“[...] tenta da melhor maneira possível fazer com que eles aprendam né!”*.

A questão da conscientização ficou bem evidente na fala dos G, *“aqui na escola a gente sempre tenta expor para as famílias a importância de ter seus filhos na escola de mantê-los na escola”* (G9), *“dentro da escola a gente procura também trazer alguns palestrantes para mostrar a importância da escola... a gente já trouxe psicólogo a gente traz... vira e mexe a gente faz... principalmente para os anos finais né? Alguma coisa motivacional... a gente já trouxe até coaching para trabalhar com os professores”* (G11).

Além dessas iniciativas, o G5 discorre que vem sendo realizadas parcerias com outros órgãos, como da área da saúde, por exemplo, com a finalidade de *“promover alguns eventos e palestras sobre saúde, drogas, educação...”*, igualmente, o G2 assinala que *“atualmente a gente está tentando fazer um projeto junto com a unidade de saúde junto com a enfermeira chefe da unidade de saúde, com palestras motivacionais de autoestima pra que esse aluno tenha mais prazer em vir pra escola”*.

Já, o G10 e o G16 atentam novamente para a questão do reforço escolar como a permanência dos alunos na escola, *“a meu ver é por meio dessa valorização do aluno que eu já mencionei que pode ser por meio de reforço escolar [...]”* (G10). O G16 observa que atualmente *“tem um projeto que vem agora complementar o estudo do 8º ano, que eu acredito que é um conhecimento novo, que veio pra complementar e que faça com que eles percebam que não podem parar né e que continuem sempre... porque o estudo é fundamental pra qualquer tipo de profissão né!”*. O G8 também expõe que *“[...] evasão não se combate, o que se combate é a repetência que é a causa da evasão”*, corroborando com Pérez Gómez (2015, p. 34) *“[...] repetir o mesmo tratamento fracassado anteriormente, não pode ser uma estratégia recomendável”*, sendo imprescindível refletir sobre as práticas de retenção nas escolas. O G14 relata que a escola em que gesta é uma das escolas parceiras do Santa Catarina pela Educação⁵, e que esse é um programa da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC) e vem sendo desenvolvido juntamente com outra escola da rede municipal e que *“através desse programa nós temos várias iniciativas que já foram feitas aqui na escola como palestras [...] por exemplo, teve uma palestra com uma psicóloga sobre a*

4 Tal programa, foi implantado no Brasil em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é desenvolvido em todo o Brasil. O Programa Educacional de Resistência às Drogas e a violência (PROERD), é realizado por policiais militares, que desenvolvem um curso de prevenção às drogas e à violência dentro das escolas, visando a prevenção entre estudantes, além de ajudá-los a reconhecer as pressões e as influências que contribuem ao uso de drogas e à prática de violência, desenvolvendo habilidades para resisti-las (INEP, 2019).

5 Objetiva mobilizar, articular e influenciar as esferas econômicas e o poder público para qualificar a educação quanto à escolaridade, qualificação profissional e qualidade do ensino. O foco de atuação é a educação para o mundo do trabalho, formando profissionais e cidadãos capazes de atender as demandas atuais e futuras dos setores econômicos e atuar construtivamente na sociedade (SANTA CATARINA, 200-?).

importância de permanecer na escola e as vantagens de permanecer na escola de estar dentro da escola de ter a formação”.

Além da importância do diálogo entre a família e a escola, G1, G4, G8 e G13 observam que é preciso incitar o interesse no aluno e ampará-lo pedagogicamente, pois conforme G8 “[...] a evasão é só uma consequência da reprovação” (G8), logo, “fazendo com que a educação seja mais valorizada [...] acredito que na maioria das vezes quando o aluno se sente valorizado ele acaba valorizando a escola também” (G4).

Para complementar, G5 relatou que “em termos de políticas públicas envolve um contexto geral porque se proporcionar boas condições de moradia, emprego, entre outras coisas para as pessoas e investir em educação, tudo melhora porque é pela educação que se consegue uma vida melhor!” Sob essa ótica, corrigir as desigualdades sociais perpassa as justificativas de todas as políticas públicas. Visar o pouco que se avançou, se regressamos e o que planejar, que estratégias e que interferências no sistema escolar, na formação docente para retificar as desigualdades no próximo decênio. O fantasma dessas desigualdades embarçando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. Talvez seja a relação mais persistente tanto no pensamento conservador ou liberal, como no progressista. Porque as desigualdades seguem persistentes (ARROYO, 2010).

O G15 ainda traz à tona, uma questão peculiar e que merece atenção por parte do poder público, ele observa:

tem algumas questões que incidem e a questão do trabalho infantil é uma delas, e aí é comum né... a gente sabe informalmente e muito sutilmente de casos de alunos que trabalham... quando eles percebem que alguém da escola tá tomando conhecimento disso, já tem toda uma organização pra esconde... e se isso acontece na comunidade é porque tem alguém que gera emprego pra essas crianças esses menores né... [...], e eu acho que isso é uma questão que tem que ser pensada até juridicamente, tem que haver mais investigação nesse sentido né, [...] então a gente vê muito esse movimento assim... é bastante desafiador e é muito sutil né... é muito escondidinho, até porque todo mundo sabe que existem leis hoje que incidem sobre isso e são bastante severas até então... é complicado viu, é difícil de se pensar e aí... você tenta né por meio de palestras, de sensibilização de diálogos, mas é o que a gente tem de recurso hoje se tratando de comunidade.

Com relação ao exposto pelo G acima, o ECA prevê em seu Art. 60, a proteção à criança e ao adolescente, vedando a proibição de “qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 2017), contudo parece que nem sempre essa legislação é respeitada e a escola fica à mercê de situações como essa que precisam ser banidas para propiciar uma educação com mais qualidade para todos os alunos, com vistas a combater a evasão e o abandono escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade estudada, os motivos relatados que podem ocasionar a evasão e o abandono escolar no ensino fundamental são: a influência familiar; perspectiva de vida; retenção; trabalho; dificuldade de aprendizagem e transferência de escola, se aproximando ao que ocorre em outros locais e demonstrando a sua recorrência. Observou-se que os G demonstram preocupação pela questão apresentada, procurando realizar os encaminhamentos necessários para evitar que ocorra e procuram dialogar com a família para posteriormente fazer o registro no sistema APOIA, acionando o Conselho Tutelar para dar continuidade no processo.

As medidas apontadas pela maioria dos G para tentar combater esse tipo de ocorrência na escola, incidiram sobre a oferta do reforço escolar, no entanto, para ofertá-lo é necessário condições para tal, o que nem sempre é possível. Verificou-se que a retenção escolar, é também uma das causas, e observaram que está estritamente entrelaçada com o apoio da família, por considerarem que a família possui papel fundamental. Expuseram inclusive, que em famílias comprometidas com a educação de seus filhos, isso não ocorre. Também, alguns G informaram que oportunizam palestras nas escolas, há também um trabalho realizado em parceria com os postos de saúde. Além disso, iniciativas como o Proerd que auxilia no trabalho de conscientização nas escolas. A importância do investimento em políticas de auxílio às famílias também foi pontuada pelos G. Do mesmo modo, a relevância de reinventar o contexto escolar oferecendo atividades esportivas e aulas atrativas para os alunos também evidenciou-se pelos G, que observam como algo fundamental para que o aluno se sinta interessado e motivado a estudar.

Embora sejam mencionadas outras iniciativas, por unanimidade, foi relatada a importância do comprometimento da família no processo educacional dos filhos, e que além das escolas fazerem o que está ao seu alcance, se a família não é “estruturada” o aluno não terá sucesso e possivelmente abandonará os estudos. É imprescindível lembrar também, que muitos pais não possuem formação.

Exposto, fica-nos a reflexão, como a escola pode atingir aos alunos que apesar de todas as providências serem abarcadas pelo que compete a escola, por vezes não se tem todos frequentando o ensino na idade/série que deveriam estar? Ou ainda, encontram-se desestimulados, sem interesse de retornar aos estudos, mesmo após incentivo de todos os comprometidos em fazer com que esses alunos retornem as escolas? Será apenas o comprometimento da família, ou mais que isso, são necessárias políticas públicas eficazes de amparo aos estudantes e as famílias que se encontram por vezes desamparadas e sem perspectivas de um futuro esperançoso? São muitas as perguntas para a problemática da evasão e do abandono escolar e no momento não há respostas para todos os questionamentos, entretanto, para Nóvoa (2009) a sociedade deveria se responsabilizar, progressi-

vamente, por um conjunto de tarefas que, até o momento, têm sido assumidas pela escola. O que demonstra a necessidade de se (re)pensar em ações intersetoriais.

Desse modo, esperamos que essa pesquisa proporcione uma reflexão sobre essa problemática que merece vigilância dos órgãos públicos, já que uma sociedade mais justa e democrática, se faz com educação, e quando todos tiverem condições de estarem na escola, para que isso se efetive, é necessário mais que obrigatoriedade, é preciso proporcionar condição, pois uma não se efetiva sem a outra.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. AQUINO, F. S. B. Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: um Levantamento da Literatura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 307-318, 2018.
- ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- AURIGLIETTI, R. C. R.; SCHMIDLINLÖHR, S. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas - o combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. **Cadernos PDE**, v. 1, p. 1-21, 2014.
- BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **Educação: teoria e prática**, v. 18, p.73-86, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 07 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BRUSQUE. **Secretaria Municipal de Educação de Brusque. Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME Brusque**. Lei Municipal no 3887/2015. Período 2016 a 2017. Brusque, 2018a. Disponível em: <https://educacao.brusque.sc.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/Documento-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-PME-Brusque-2017-Vers%C3%A3o-Preliminar.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BRUSQUE. **Secretaria Municipal de Educação de Brusque. Relatório Apoiar Município de Brusque**. Dados extraídos do sistema do Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA) pela Secretaria Municipal de Educação de Brusque. 2018b.
- CABRAL, C. G. L. **Evasão escolar: o que a escola tem a ver com isso?**. 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Carine.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2018.
- CHRISTLE, C. A.; JOLIVETTE, K.; MICHAEL NELSON, C. School Characteristics Related to High School Dropout Rates. **Remedial and Special Education**, v. 28, n. 6, p. 325-339, 2007.
- CONSELHO Tutelar de Brusque registra anualmente centenas de casos de jovens que abandonam a sala de aula. **O município**, Brusque, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/con>

[selho-tutelar-de-brusque-registra-anualmente-centenas-de-casos-de-jovens-que-abandonam-a-sala-de-aula/](#). Acesso em: 2 abr. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction**: The discipline and practice of qualitative research. The Sage handbook of qualitative research. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

FRIZZO, R. K.; SARRIERA, J. C. Práticas Sociais com Crianças e Adolescentes. O impacto dos Conselhos Tutelares. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 198-209, 2006.

IBGE. 2015. **Atlas geográfico escolar**: ensino fundamental do 6º ao 9º ano. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100880_cap1_pt2.pdf. Acesso em: 2 abr. 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. IBGE: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

INEP. IDEB - Resultados e Metas. 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 2 abr. 2019.

INEP. **Ideb**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 2 abr. 2019.

INEP. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: DEED/INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

INEP. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 2 dez. 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MADALÓZ, R. J.; SCALABRIN, I. S.; JAPPE, M. O Fracasso Escolar sob o Olhar Docente: Alguns Apontamentos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade da Caxias do Sul, 2012. p. 1-13.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

PARANÁ. **Caderno de subsídios para acompanhamento pedagógico**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

PARANÁ. **Cadernos PDE**: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná, Governo do Estado: Secretaria da Educação, 2014.

PERÉZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes; revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PROERD BRASIL. **Apresentação**. 200a-? Disponível em: <https://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>. Acesso em: 07 out. 2019.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F. MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 387-396, 2017.

RAUEN, F. J. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

REIS, M. Em dois anos, quase 600 crianças e adolescentes abandonaram estudos na região de Brusque. **O município**, Brusque, 7 dez. 2018. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/quase-600-criancas-e-adolescentes-abandonaram-estudos-na-regiao-de-brusque/>. Acesso em: 7 dez. 2018.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina - PR, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

SANTA CATARINA. **Santa Catarina pela Educação**: movimento – quem somos. 200-?. Disponível em: <http://santacatarinapelaeducacao.com.br/movimento/quem-somos.html#brasilb>. Acesso em: 7 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Ministério Público**. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. Manual do Sistema APOIA Online. 2. ed. Florianópolis: MPSC, 2015.

SOUZA, S. J.; SILVA, K. B. De quem é a responsabilidade pelo fracasso escolar? **Polêmica**, v. 18, n. 3, p. 54-72, 2018.

SCHULTHEISS, D. E. P.; STEAD, G. B. Childhood Career Development Scale: Scale Construction and Psychometric Properties. **Journal of Career Assessment**, v. 12, n. 2, p. 113-134, may 2004.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SOARES, T. M. *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

COMO FOI QUE EFETIVANDO DIREITOS, PERDEMOS DIREITOS?

COMPLIANCE E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

HOW WAS IT THAT, BY ENFORCING RIGHTS, WE LOST RIGHTS?

COMPLIANCE AND THE PRIVATIZATION OF EDUCATION

¿CÓMO FUE QUE, AL EJERCER DERECHOS, PERDIMOS DERECHOS?

COMPLIANCE Y PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3759-4845>

Resumo: Partindo da hipótese de que um cenário estatal de incentivo ao cumprimento de leis e regras nas empresas (*compliance*), visando frustrar comportamento lucrativo predatório, culminou em ações de responsabilidade social traduzidas em situações que se caracterizam como privatização da educação, criando um processo simultâneo de cumprimento e anulação de direitos, o presente artigo tem como objetivo discutir o referido antagonismo, problematizando o formato da relação estabelecida entre *compliance* e educação. Mediante diálogo interdisciplinar, expomos a questão central do problema, os conceitos chave e debatemos com base na teoria norte-americana do *public function*, formas de reverter uma situação colidente de efetivação e perda de direitos, em especial, o direito fundamental à educação pública, laica e socialmente referenciada.

Palavras chave: *Compliance*. Direitos Fundamentais. Privatização da Educação.

Abstract: Based on the hypothesis that a state scenario of incentive to comply with laws and regulations in companies (*compliance*) aiming to frustrate predatory profit-making, culminated in social responsibility actions translated into situations that are characterized as privatization of education, creating a simultaneous process of effectiveness and annulment of rights, this article aims to discuss the aforementioned antagonism, problematizing the format of the relation established between compliance and education. Through an interdisciplinary dialogue, we explore the central issue of the problem, the key concepts, and discuss, based on the US public function theory, ways of reversing a collision of effectiveness and loss of rights, especially the fundamental right to a public, secular and socially referenced education.

Key words: Compliance. Fundamental Rights. Privatization of Education.

Resumen: Partiendo de la hipótesis de que un escenario estatal de incentivos para cumplir con las leyes y normas en las empresas (*compliance*) con el objetivo de frustrar el comportamiento rentable depredador, culminó en acciones de responsabilidad social traducidas en situaciones que se caracterizan como la privatización de la educación, creando un proceso simultáneo de cumplimiento y anulación de derechos, este artículo

tiene como objetivo discutir ese antagonismo, problematizando el formato de la relación establecida entre *compliance* y educación. A través del diálogo interdisciplinario, exponemos el tema central del problema, los conceptos clave y discutimos, con base en la teoría norteamericana de la función pública, formas de revertir una situación colateral de efectividad y pérdida de derechos, en particular, el derecho fundamental a la educación pública, secular y socialmente referenciada.

Palabras clave: Cumplimiento. Derechos fundamentales. Privatización de la educación.

INTRODUÇÃO

Seguindo Marx, o valor estratégico das políticas de bem-estar (...) é o de que elas ajudam a promover o progresso das forças produtivas no capitalismo. Mas a beleza da estratégia social-democrata consistia em que a política social resultaria também em mobilização de poder. Ao erradicar a pobreza, o desemprego e a dependência completa do salário, o *welfare state* aumenta as capacidades políticas e reduz as divisões sociais que são as barreiras para a unidade política dos trabalhadores (ESPING-ANDERSEN, 1991 p. 89-90).

Nos últimos anos, o tema da privatização da educação pública, tem sido amplamente discutido no Brasil (ADRIÃO; GARCIA; AZEVEDO, 2017); (ADRIÃO *et. al.*, 2017); (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2016). Neste trabalho, o escopo da privatização com o qual trabalharemos, é aquele referente a ações de empresas privadas no âmbito da educação pública, para prestar consultorias, promover formação docente, capacitar grupos de gestão, organizar eventos e distribuir materiais didáticos (CATINI, 2017).

As condições para que o Estado compartilhasse, ou até mesmo terceirizasse responsabilidades públicas com o privado, datam da segunda metade do século XX, com a preparação do protagonismo do Estado Gerencial não só no Brasil, mas na América Latina (VENCO; ASSIS, 2017); (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2016).

No entanto, o acirramento desta simbiose público-privada, parece guardar no Brasil relação estreita com o advento da Constituição Federal de 1988, se analisada por uma perspectiva marxista. Assim, por um lado, a Carta Cidadã, frente ao conjunto de constituições que o país já teve, pode ser considerada a mais avançada em termos de garantias e direitos fundamentais (ASSIS, 2012); mas por outro, sua tendência keynesiana no sentido de buscar a efetivação de um Estado Provedor e inibir os abusos do sistema capitalista em lugar de erradicá-lo, controlando a economia (FIORI, 1997), permitiu florescer situações de ações privadas com tutela e incentivo públicos, como por exemplo, as isenções fiscais (art. 150, §6º CRFB/1988) e a coexistência de instituições educacionais públicas e privadas (art. 206, III CRFB/1988).

O foco para discutir a referida ligação entre público e privado está no *compliance* empresarial e sua possível relação com a educação. A ferramenta é aqui compreendida com base em Manzi (2008):

(...) o termo *compliance* origina-se do verbo em inglês “to comply”, que significa cumprir, executar, satisfazer, realizar o que lhe foi imposto. *Compliance* é o dever de cumprir, de estar em conformidade e fazer cumprir leis, diretrizes, regulamentos internos e externos, buscando mitigar o risco atrelado à reputação e ao risco legal/regulatório. (p.2) (grifos do autor)

Sendo assim, uma vez que o Estado, por meio de seus poderes Legislativo e Judiciário, mostra-se firme com relação às normas e regras editadas e a serem cumpridas, não existe outra opção para a empresa, a não ser segui-las.

De acordo com Bragato (2017), a necessidade da implementação de controles, inicialmente, voltados exclusivamente para a questão econômica nos bancos, se acirra na década 1960, mas tem origem em ações da primeira década do século XIX, que foram ao longo do tempo, construindo o arcabouço necessário para o que temos hoje, em termos de *compliance*, na grande maioria das empresas.

Da década de 1990 em diante, o Brasil passa a seguir as discussões internacionais refletidas na difusão de atos administrativos e leis no país que cuidam de auditorias, controles internos, regras de opções financeiras, entre outros, tendo a Lei n.º 12.846 de 2013, mais conhecida como Lei Anticorrupção, como um símbolo “de conduta empresarial ética e do combate à corrupção” (RIBEIRO; DINIZ, 2015).

Partimos da hipótese de que este cenário de incentivo ao cumprimento de regras e/ou procedimentos éticos e legais nas empresas, vinculados não só às suas missões, visões e valores – tríade guia destas mesmas empresas –, mas também aos preceitos constitucionais e supraleais, visando obstar comportamento lucrativo predatório (BRAGATO, 2017), acabaram culminando em ações de responsabilidade social, em especial educacional, as quais, hoje se concretizam como uma das categorias de privatização da educação.

Em outras palavras, estaríamos diante de um paradoxo: como efetivar direitos, fez perder direitos? Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir o referido antagonismo, problematizando o formato da relação estabelecida entre *compliance* e educação.

O presente artigo está organizado em 3 partes. Inicialmente, discute-se a origem da contradição tendo como base Catini (2017) e Mészáros (2008; 2011). Em seguida, expomos o *compliance* empresarial e seus preceitos, bem como a relação construída com a educação; e, por fim, tendo como base a teoria norte-americana do *public function*, presente em algumas jurisprudências também estadunidenses, debatemos alguns apontamentos para uma possível reversão do cenário estabelecido em que o privado, atendendo as regras do setor público, consegue flexibilizar direitos públicos.

1. ORIGEM DA INDAGAÇÃO

Embora o *Direito público* veicule normas que visam primordialmente à salvaguarda do *interesse público*, elas podem proteger, reflexamente, o *interesse privado*. (ANDRADE; MASSON; ANDRADE, 2017 p. 17) (grifo dos autores).

Catini (2017), ao discutir a privatização da educação na perspectiva teórica marxista, dando especial destaque a Pachukanis, jurista que estuda o direito “como forma derivada da mercadoria” (p.7), parte de alguns apontamentos como: a atuação do Estado e sua relação com as empresas privadas; o envolvimento do Estado com a redução de direitos; a efetivação do direito à educação no cenário das relações educativas, entre outros.

Na construção de seus argumentos, e buscando responder às questões que se propôs, Catini (2017) analisa que a atual situação de desigualdade social se dá, entre outros fatores, pelo fato de o direito não ser uma ferramenta de mudança social, mas de manutenção do *status quo*, vez que “as leis refletem de maneira ideológica relações que de fato sustentam a vida social sob a forma do capital” (CATINI, 2017 p. 17). Nesse sentido, a autora indica a premência em se discutir a privatização dos direitos a partir da privatização do próprio Estado, e, segundo ela, que o campo da educação, por ter se revelado lucrativo ao capital reúne as condições necessárias para essa problematização.

As ponderações de Catini (2017) vão ao encontro do já exposto por Mészáros (2008; 2011) em outras oportunidades. Em “Para além do capital: rumo a uma teoria da transição” (2011), o autor dedica um capítulo para examinar o por ele denominado “ativação dos limites absolutos do capital” (p. 216), baseando-se na ideia de que os antagonismos estruturais conferem condições ao funcionamento do capital, sendo-nos possível afirmar, que os direitos fundamentais, quais sejam, os previstos na Constituição, estariam nesta categoria.

O ponto-chave do pensamento em voga refere-se à expansão consciente e controlada do domínio do capital a todos os âmbitos da vida humana, considerando, de acordo com Mészáros (2011), que: a) os limites não são tão absolutos que não permitam transcendência, pois sendo exclusivos do capitalismo, não atingem outro(s) sistema(s); e b) que não se pode contar com uma racionalidade do sistema capitalista sobre o fato de ter atingido seus limites absolutos e, conseqüentemente, rever sua posição.

Segundo o autor, o embate entre o avanço do capital e a necessidade de restringi-lo, volta-se, historicamente, contra as condições de sobrevivência do ser humano, vez que ativa tais limites absolutos (MÉSZÁROS, 2011). Um dos exemplos por ele apresentados é referente à igualdade substantiva, quando da liberação das mulheres para ingressar no mercado de trabalho. Longe de reconhecer como uma conquista jurídica, e apontando a conquista social com ressalvas, porque atingidas dentro do contexto do sistema capitalista, Mészáros (2011) identifica o fato como consolidação de um antagonismo estrutural.

Mészáros (2008) também aponta os desdobramentos do sistema capitalista na educação, reclamando a superação do individualismo e do lucro como diretrizes, bem como a necessidade de mudanças essenciais em lugar das formais, afirmando que “As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências oriundos da sociedade” (grifos no original) (MÉSZÁROS, 2008 p. 45).

Partindo, portanto, de Catini (2017) e Mészáros (2008; 2011), é plausível reconhecer que a Constituição em vigência, a despeito de ser, no contexto brasileiro, a mais comprometida com os direitos fundamentais, é, em verdade, acirrada de desigualdades, já que ao definir um Estado Democrático de Direito, dando espaço à iniciativa privada, consolida sua relação com o capital e flexibiliza igualdades materiais. Todavia, concordamos parcialmente com a assunção de que nosso texto constitucional seja mais exasperador de injustiças do que promotor delas, mesmo num enredo capitalista.

A convergência do nosso pensamento com o dos autores está no reconhecimento da reflexão suscitada pelo posicionamento defendido por eles, em que a efetivação de direitos pode ser a perda ou a restrição destes ou outros direitos (como é o caso das mulheres no mercado de trabalho, mas que aqui o foco é tratarmos com o conceito de *compliance* empresarial e educação), cuja construção da pergunta “Como efetivar direitos fez perder direitos?” tem origem na problematização dos antagonismos estruturais; e, embora nosso trabalho não vá se valer de uma base teórica marxista para respondê-la, assentamos veracidade nesta crítica ao Estado Democrático de Direito.

O ponto de divergência, resta, desse modo, na indicação de que o direito não é ferramenta de mudança social, mas a serviço do capital, o que é possível apreender na análise tecida por Catini (2017), com base em Pachukanis, e em Mészáros (2008; 2011), ao reconhecer conquistas normativas e sociais como antagonismos estruturais que se adequam à lógica do capital, pois “invertidas” (2008, p.45) em seus propósitos. A afirmação de tal inversão tem como proscênio as relações estabelecidas entre infraestrutura e superestrutura, de maneira que a primeira, formada pelas forças e relações de produção, determina a segunda, representada pelas instituições, cultura, poder político, direito, entre outros (MARX; ENGELS, 2002).

Neste sentido, justificar o motivo pelo qual divergimos, não reclama apenas expor outro conceito de direito, mas também uma diferente visão de Estado.

A partir de Arretche (1995) e Fiori (1997), é possível afirmar que o *Welfare State* possui um processo de organização e crescimento bastante variado. No entanto, podemos reconhecer que um paradigma de *Welfare* está para além de direitos e garantias, envolvendo, também o entrelaçamento de Estado, mercado e provisão social (ESPING-ANDERSEN, 1991); (ARRETCHÉ, 1995).

Quatro são os pilares propostos por Fiori (1997) em que se assentam o sucesso do *Welfare State* contemporâneo nos países centrais, ou seja, após a década de 1950, em que ações governamentais de serviços públicos tornam-se protagonistas em lugar do assistencialismo, quais sejam: a) “fatores materiais ou econômicos” (p.134), manifestos, entre outros aspectos, do pleno emprego, da política keynesiana e do crescimento econômico refletido nos ganhos fiscais para sustentação do Estado; b) situação econômica global criada pelo *Bretton Woods*; c) a solidariedade pós-guerra instalada nos países; e d) avanço das democracias. Após a década de 1990, muitos destes fatores deixaram de ser considerados na condução dos países centrais, abrindo portas para uma política econômica de globalização, desencadeando outros fluxos de risco, imigração por transformações econômicas, interdependência das gestões nacionais na macroeconomia, competição global, polarização do mercado de trabalho e baixa condição de fomento à solidariedade (FIORI, 1997); (DRAIBE, 2007).

Draibe (1993) afirma que entre as décadas de 1930 e 1970 o Estado Social se consolidou no Brasil, pois agrupou momentos em que Estado, economia e sociedade articularam relações e transformações manifestas, entre outros fatores, em sistemas de serviços públicos. Com vistas ao futuro deste formato de Estado no país, a autora enfatiza um *Welfare State* em movimento, provocado quando em crise para operar dentro de seus princípios estruturais, expressando reestruturações. A Constituição de 1988 faz parte deste conjunto de situações, compondo um momento temporal que a autora chama de “reestruturação progressista” (DRAIBE, 1993 p.21).

Fleury (2017) assegura que “A experiência brasileira, no entanto, torna claramente impossível atribuir todas as reformas ao liberalismo, uma vez que segue um design social-democrata” (p.3)¹. Para ela, a experiência brasileira é universal, já que possui um sistema público integral de benefícios sociais no qual o Estado garante, de forma descentralizada e equitativa, um sistema participativo de políticas sociais (FLEURY, 2017).

Com estas afirmações, não se intenciona ignorar que as reformas neoliberais afetaram significativamente o *Welfare State*, fossem eles consolidados ou em vias de (FIORI, 1997), partindo da inversão de curso, de valores e de princípios sociais e estatais, ocorrida na década de 1990. No entanto, a insistência sobre a relevância do *Welfare* vai à mesma via de Habermas (1991; 1999; 2005), que desde a década de 1980, dedica-se a discutir o neoliberalismo a partir de uma reabilitação reflexiva do projeto de *Welfare*, baseado em processos ampliados de democratização da sociedade.

Em uma perspectiva semelhante, já havia declarado Esping-Andersen (1991): “a democracia tornou-se o calcanhar de Aquiles de muitos liberais” (p.91). O apoio dessa matriz liberal ao embrião de um *Welfare State*, refletido nas ideias keynesianas concretizadas no *New Deal*, no momento de crise econômica e político-social pelo receio do avanço do Esta-

1 Tradução livre do original: “The Brazilian experience, however, clearly makes it impossible to attribute all reforms to liberalism, since it follows a social democratic design” (Fleury, 2017 p. 3).

do Socialista, tornou-se um mau negócio em longo prazo. Trata-se de uma proposta estatal de parâmetros demasiado amplos e mutáveis, mas com foco em um Estado comprometido com o bem-estar econômico, político e social da população, baseado em princípios democráticos e de cidadania, os quais só foram ampliando após a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789². Carvalho (2016) destacará ainda, que “A ideologia política atual não mais aceita a igualdade meramente formal da cultura disseminada no Estado Liberal, mas trilha caminhos dos valores do Estado Social, que concorrem em exigir a igualdade substancial” (p.51).

Neste contexto, o direito reflete valores e fatos social, cultural ou, historicamente, construídos, não sendo um aglomerado de regras retiradas da natureza humana (CARVALHO, 2016) ou associadas, exclusivamente, à conjuntura do sistema capitalista. Perez Luño (1998) alegará que os direitos fundamentais, especialmente, democracia e cidadania, são representação do acordo básico entre diferentes forças sociais, sistematizando o conteúdo valorativo que vai definir o ordenamento jurídico. Na mesma linha está Canotilho (2010): “A democracia só é um processo ou procedimento justo de participação política se existir uma justiça distributiva no plano dos bens sociais (p. 19)”, nitidamente vinculando a efetividade dos direitos fundamentais a um tipo de ação identificável no *Welfare*.

Direitos fundamentais são vistos por nós como delimitadores da arena de disputa entre capital e bem-estar, em lugar de ferramentas subservientes do capital. Santos e Avritzer (2002), e.g., veem a democracia participativa como forma de emancipação social. No Brasil, os processos coletivos que defendem, essencialmente, direitos difusos e da coletividade relacionados ao meio ambiente, crianças e adolescentes, idosos e afins, têm sido vistos como mecanismos modernos e inovadores de garantia da democracia (CARVALHO, 2016). Trata-se de ampliação e “participação no poder” (ABREU, 2011 p. 467).

Ademais, é relevante ponderar sobre uma possível injustiça ao se afirmar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), a Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006), a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a legalidade da união homoafetiva (ADI 4277 e a ADPF 132 julgados em 2011), a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) entre outros, são apenas antagonismos estruturais que não operaram mudanças benéficas diretas e indiretas nas ações e atividades cotidianas na vida de cidadãos brasileiros; bem como aceitar que defender, celebrar e estudar estas conquistas pareceria defender, celebrar e justificar novos/outros cabrestos, nos levando a abdicar de qualquer diálogo, pois o conjunto de vitórias estaria comprometido e, portanto, desvirtuado.

2 Haja vista a evolução dos direitos de 1ª, 2ª e 3ª dimensão, respectivamente, direitos de liberdade, igualdade e fraternidade, já se falando em direitos de 4ª e 5ª dimensão, como a democracia direta, meio ambiente e ressignificação da paz (Carvalho, 2016; Andrade, Masson e Andrade, 2017; Stefani, 2018). Há uma inter-relação entre estes direitos, é o desenho da amplitude da dignidade humana. A dicotomia entre estes direitos é de interesse da ideologia do Estado Liberal, em especial para determinar os custos desta efetivação (Carvalho, 2016).

Por fim, ainda que com visões bastante distintas de Estado e de Direito, a reflexão de Catini (2017) e Mészáros (2008; 2011) também é válida num contexto de *Welfare*, justamente pelo fato de, ainda que, partindo de polos teóricos distintos, o tema da precarização do direito à educação ser sensível a todos nós, sendo sua discussão obrigatória, uma vez que optamos pela defesa da democracia e dos direitos sociais.

2. RESISTANCE IS FUTILE. YOU MUST COMPLY.³

Com baixa resistência, o *compliance* empresarial chega ao século XXI como “solução evolutiva do mercado, cujo desenvolvimento pode ser comparado ao modelo de amadurecimento psicoemocional humano, proposto por Sigmund Freud.” (MEUCCI; BARROS FILHO, 2016 s/n).

Em linhas gerais, trata-se de uma ferramenta que busca mitigar os riscos de uma empresa, seja nas relações internas⁴, como a política empresarial, ou nas relações externas, seguindo as leis do país onde está situada a companhia, evitando processos de corrupção. Relacionam-se diretamente com a auditoria, recursos humanos e área de marketing, que fornecem elementos para a atuação e o fortalecimento do *compliance*.

Neste sentido, mesmo o *compliance* tendo compartilhado de momentos históricos definitivos para a consolidação do *Welfare State*, seguiu um caminho bastante diferente, pois ainda que a “mão invisível” (SMITH, 1983 p. 379) do mercado tenha se mostrado, como inúmeras outras vezes na história, incapaz de autorregular-se, precisando do Estado como seu polegar opositor, o *compliance* insiste em negar sua origem, qual seja, de manutenção da legalidade e fortalecimento do *Welfare*, e propagar valores neoliberais. Em outras palavras, o *compliance* acompanha a roupagem do modelo estatal no qual está inserido.

O fato de basear-se em normas claras editadas pelo Poder Legislativo, e reforçadas pelo Poder Judiciário, é importante; no entanto, não é suficiente. O tom de obediência às regras será equivalente à proposta de governança em pauta.

Assim, no contexto de um Brasil neoliberal, por meio de um discurso de ética (BRAGATO, 2016); (RIBEIRO; DINIZ, 2015); (FEBRABAN, s/a), com “estruturas de incentivo bem delineadas” (RIBEIRO; DINIZ, 2015 p. 103), o *compliance* fez da obrigação em cumprir com os deveres legais – sejam eles do âmbito do direito civil, trabalhista, consumidor, tribu-

3 Frase utilizada pelos Borgs durante os episódios do seriado “*Star Trek: The next generation*” ou “*Star Trek: a nova geração*”, no momento em que assimilariam/controlariam outros seres vivos, já que são uma raça de inteligência artificial originária de outro planeta e que busca dominar o universo. Tradução livre: “Resistir é fútil. Você deve se submeter”.

4 Um exemplo bastante recente da operacionalização de *compliance* envolvendo relações internas, foi o ocorrido com a filial da empresa Salesforce no Brasil, em que um dos funcionários fantasiou-se de *sic*. “negão do whatsapp” na festa de confraternização de final de ano, e é demitido juntamente com os superiores que tentaram contornar a situação (Fonte: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,fantasia-de-negao-do-whatsapp-na-festa-da-firma-causa-demissao,70002139645>).

tário ou penal –, um ato a ser premiado. Um diferencial de mercado, quando em verdade, deveria ser tratado enquanto padrão de normalidade.

A premiação volta-se a um leque bastante amplo. Com o propósito de “maximizar resultados econômicos e ampliar margens de segurança, minimizando riscos e procurando evitar prejuízos” (CASTRO; MONTEIRO, 2013 p.11), abrange desde inteligência tributária, envolvendo, também, isenção fiscal, que se traduz em ganhos financeiros, passando por padrões de qualidade do produto como a ISO⁵, chegando até a responsabilidade social, que reflete na imagem da empresa diante dos consumidores. Ou seja, muito além das Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL), citadas por Catini (2017), e que guardam maior proximidade com o tema da educação, pois é por meio delas que as empresas atuam neste setor.

Sem embargo, estas premiações têm um fator em comum: o setor público. Ou são estabelecidas legalmente pelo Estado, como os incentivos fiscais, ou têm vínculo com serviços públicos como a educação⁶. Porque não basta apenas estar em conformidade com a lei, sendo preciso divulgar este ânimo, a área de responsabilidade social é a que mais se destaca nas empresas dentro deste universo de *compliance* (SERRA; ALBERNAZ; FERREIRA, 2007).

Também vinculada ao discurso da ética empresarial, a responsabilidade social não pode ser confundida com ações de filantropia, são decisões que englobam “o respeito pelas pessoas, comunidades e meio ambiente” (MACHADO FILHO, 2011 p.24). Entretanto, o envolvimento das empresas com as questões sociais e o investimento “em tendências que estão relacionadas a desafios da humanidade para a construção do novo milênio” (SERRA; ALBERNAZ; FERREIRA, 2007 p.33), embora embasadas em discursos éticos progressistas, visam, conforme sinaliza o diretor de sustentabilidade da Natura, “negócios e se transforma em vantagem competitiva” (SERRA; ALBERNAZ; FERREIRA, 2007 p.33).

Já que, “disseminar na cultura organizacional, por meio de treinamento e educação, os valores de Compliance” (RIBEIRO; DINIZ, 2015 p. 89) é um dos objetivos da ferramenta, podemos afirmar que esta é a primeira relação que pode ser traçada com a educação. Mais conhecido como “*house training*” (ALBURQUERQUE, 1987), este tipo de treinamento tem um lugar especial no cotidiano empresarial, pois é por meio dele que o conhecimento é divulgado e consolidado no ambiente corporativo, capacitando funcionários não só para as tarefas que lhes cabem, mas também para propagar a filosofia da empresa e melhorar seu desempenho econômico (MARTINEZ ROJAS; PALOS CERDAS; VARGAS-HERNANDES, 2017).

5 International Organization for Standardization, ou Organização Internacional para Padronização (ISO), objetiva criar normas técnicas de procedimentos e processos, sendo representada no Brasil pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

6 Note, por exemplo, que o documento da FEBRABAN (s/a) é material organizado pelo Instituto FEBRABAN de Educação.

A segunda, é ter percebido que estes valores não precisam ficar restritos ao conjunto de “colaboradores” (FEBRABAN, s/a p.11), e pode ser expandido por meio de fundações, associações, grupos, alianças e afins, à comunidade, corroborando com o que expõe Catini (2017).

Ocorreu, portanto, um movimento contrário ao fortalecimento das instituições públicas e seus servidores, que defendem princípios democráticos. Em lugar de a universidade, por exemplo, ser consultada, por sua especialidade, para contribuir com a melhoria da formação dos funcionários, ela foi apartada para que o setor privado ditasse seus valores ao setor público.

O desvirtuamento do *Welfare State* pelo neoliberalismo, não só criou esta situação como deu condições para que se ampliasse. A intervenção do Estado para que a economia saísse da crise e se adaptasse aos parâmetros keynesianos, incentivou o surgimento de agências reguladoras e regras financeiras (BRAGATO, 2017), no entanto, com uma governança gerencialista do Estado, o enquadramento empresarial passou a ser visto não só como obrigação, mas como virtude, usada para divulgar a fidedignidade da empresa.

Soma-se a isto o fenômeno da “constitucionalização do direito” (GASPAR; BUSTILLO, 2015 p.64) que é a “irradiação dos efeitos das normas e valores constitucionais aos outros ramos do direito” (GASPAR; BUSTILLO, 2015 p.64), como por exemplo, a sua imposição às pessoas de direito privado, categoria na qual as empresas se enquadram (GASPAR; BUSTILLO, 2015). Atitude encorajada e desejável, pois o *Welfare* não há de querer desculpar o setor privado de cumprir as leis que regem, também e especificamente, o empresariado. Não obstante, ao cumpri-las num ambiente distorcido de *Welfare*, vislumbraram formas de atuar frente a outros direitos, como a educação enquanto direito fundamental, objetivando autopromoção, dando a conotação desejada ao conteúdo formativo, embutindo seus valores em lugar daqueles que orbitam os direitos humanos e regem, também, o Estado Democrático de Direito. A consequência é um tipo de privatização da educação, considerando que as empresas estariam vinculadas, das mais variadas formas, ao sistema público de ensino, não só propagando pensamento empresarial em lugar de social-democrático, envolvidos em diferentes níveis com os processos formativos, mas também buscando ampliação da margem lucrativa.

Um exemplo que reúne governança estatal neoliberal, educação e responsabilidade social (*compliance*) são as escolas charter nos Estados Unidos (E.U.A.), “instituições privadas, com incentivo público e acesso gratuito” (ADRIÃO, 2014 p. 272). As Educational Management Organizations (EMO) tornaram-se, nos E.U.A., administradoras privadas das escolas públicas, e hoje são, em sua maioria, empresas com fins lucrativos, mas abordando, também, mantenedoras privadas sem fins lucrativos (ADRIÃO, 2014), condição onde se enquadrariam as atuações das empresas brasileiras por meio de suas fundações e afins.

Neste sentido, considerando que a origem do *compliance* está relacionada à regulação do mercado, fazer com que as empresas seguissem regras, fez também com que se

envolvessem mais em assuntos públicos; tão públicos, que o aumento do lucro se dá por ter uma boa posição social frente ao país. É uma forma de contrabalancear: o lucro persiste, mas aparentemente, não à custa da desumanização, pois disfarçada pelas atuações de responsabilidade social.

Para Reich (2008), na estrutura de um supercapitalismo, ou seja, de um sistema capitalista que suprimiu os processos democráticos, ao encontro do que estamos chamando de Estado neoliberal, o objetivo da empresa é gerar lucro e não almejar fins sociais. Por este posicionamento, ele nega a existência de uma responsabilidade social empresarial, pois às companhias importa jogar, agressivamente, o jogo da economia.

Temos aqui, como analisa Mészáros (2011), um antagonismo estrutural; e também, segundo o autor, considerando que os limites absolutos do capital não são categoricamente impossíveis de serem transcendidos, é pertinente apresentar uma solução; pois vale manter as empresas dentro de legalidades restritas, mas, preferencialmente, sem se imbuírem nos serviços públicos, e sem beneficiarem-se do dinheiro público. A solução seria uma forma de conter o supercapitalismo (REICH, 2008).

3. VIRANDO A MESA: E SE O PRIVADO, QUE QUER AGIR NO PÚBLICO, FOR TRATADO COMO TAL?

Em um contexto neoliberal, o Estado não tem apresentado qualquer objeção à situação estabelecida frente à privatização da educação, ao contrário, incentiva-a (ADRIÃO; GARCIA; AZEVEDO, 2017); (ADRIÃO *et. al.*, 2017); (CATINI, 2017); (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2016). Mas esta circunstância não justifica um silêncio, tampouco a descrença na recuperação, no sentido apontado por Draibe (1993) de um Estado que objetive um paradigma de *Welfare*.

A luta pela mudança social ocorre todos os dias em grandes e pequenas escalas, com o uso de diferentes estratégias; para nós, dentre elas, está o direito. Neste sentido, conforme pontuamos anteriormente, não é negativo o enquadramento das empresas às regras e leis, o inaceitável é promover a conformidade normativa como mérito. É também reprovável o uso das redes públicas para divulgação dos valores privados.

Sendo assim, considerando tanto o fato de que a solidariedade é um valor a ser incentivado no conjunto de ações de manutenção do *Welfare* (FIORI, 1997), quanto à existência de ações educativas e sociais honrosas – posto que aqui se compreende que a generalização é inimiga do conhecimento prudente – seria equivocado postular do Estado uma atitude de encerramento total das relações público-privadas. Em um contexto de *Welfare*, torna-se mais interessante o desincentivo normativo, o qual atuaria, não só no resultado final da interferência empresarial na educação, mas em todo o conjunto de ações sociais pensadas no escopo da responsabilidade social, dando uma solução essencial e

não formal, como reclamou Mészáros (2008). Também assim, aquelas ações honrosas que mencionamos, apenas ficariam se o objetivo for, realmente, baseado na solidariedade.

A ideia é tratar o privado como público, o que seria consumado acaso a empresa operasse com dinheiro público – totalmente ou parcialmente –, seja por meio de descontos e isenções fiscais ou financiamentos, bem como se envolvida com serviços públicos, como a educação.

Tal tratamento refletiria na atribuição, à instituição privada, tanto de seguir os mesmos princípios – constitucionais⁷, em especial –, deveres e padrões da administração pública, e.g. a gestão democrática na educação, quanto de responder frente aos usuários dos seus serviços, sejam eles essencialmente públicos ou não, por meio da responsabilidade civil da administração pública, aqui entendida como “obrigação atribuída ao Poder Público para ressarcir os danos causados a terceiros pelos seus agentes, quando no exercício de suas atribuições.” (ASSIS, 2012 p. 57).

A diferença entre a responsabilidade civil da administração pública e a de um ente privado, é aqui entendida como a sua relação direta, ou não com o interesse público, ampliando a gama de deveres do prestador do serviço público, bem como a de direitos dos usuários, que estariam para além do Direito do Consumidor, englobando conjuntamente o direito do cidadão. Assim, no escopo da ideia que estamos apresentando, acaso ocorra de a responsabilidade civil privada ter regras mais severas do que aquelas a serem aplicadas no caso da administração pública, o sistema aplicaria os termos mais rigorosos.

Estariam dispensadas deste enquadramento as instituições privadas que não trabalhem com dinheiro público ou serviços públicos. Para estas, a solidariedade se concretizaria ou por ações privadas que não envolvam serviços públicos, ou por meio de doações anônimas a quaisquer tipos de serviços públicos, pois desta forma não solicitaria contrapartida que pudesse, por ventura, concretizar-se numa interferência de gestão. Destarte, acreditamos que seria possível inibir situações como a apresentada por Ghanem (2012) ao estudar responsabilidade governamental e Organizações Não Governamentais – ONGs:

É indispensável a advertência de que fixar para as ONGs apenas uma característica, não ter fins lucrativos, mantém a confusão da multiplicidade de propósitos que podem assumir (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 63). Confusão agravada pelo difundido uso da expressão “terceiro setor”, uma suposta interseção entre o espaço público e o privado que reuniria virtudes de ambos. Se as ONGs passaram por crescente aumento de importância e visibilidade, acompanhando processo semelhante do conjunto da sociedade civil, houve também a sua valorização ingênua, atribuindo-lhes responsabilidades e a realização de trabalhos que caberiam ao poder público. Assim, mesclam-se prestações filantrópicas diretas a estratos desfavorecidos e colaborações com escolas públicas. Entrelaçamentos pelos quais se sedimenta o

7 São princípios da Administração Pública a Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência.

terceiro setor, em arranjos incertos que não conferem plenitude e sustentabilidade ao direito à educação. (p. 62)

Nossa proposta tem fundamento no caso *Evans v.s. Newton* (US SUPREME COURT, 1966). Ocorreu que, em 1911, o senador Bacon dos Estados Unidos da América (EUA), deixou testamento indicando a prefeitura da cidade de Macon, no estado da Geórgia, responsável por um pedaço de terra, com o objetivo de gerenciar ambiente de lazer para pessoas brancas. A vontade do senador foi respeitada durante certo tempo, mas acabou abrindo o espaço para toda a população tendo em vista a existência, desde 1868, da Décima Quarta Emenda⁸ à constituição daquele país, que atribui a todos os nascidos no território e naturalizados, a qualidade de cidadãos, incluindo, entre outras, as comunidades negra e parda. Com esta abertura, o corpo de gerentes do parque, que somava com a prefeitura, tentou remover a municipalidade como agente fiduciário porque não respeitava o testamento deixado, o que foi negado pela Suprema Corte dos Estados Unidos, afirmando que a “*public function*” – ou função pública em uma tradução livre – do parque, exigia que fosse tratada como uma instituição pública.

Insatisfeitos com o resultado, o mesmo corpo de gerentes, solicitou novamente a retirada do município da administração alegando que, na impossibilidade de se fazer valer a completa vontade do dono originário do terreno, este deveria ser devolvido aos seus atuais herdeiros, para que fizessem uso da propriedade da maneira que melhor lhe aproovessem e encerrando sua função de lazer. O pedido foi julgado procedente pela Corte.

Esta decisão deu origem à seguinte regra jurisprudencial: “Onde indivíduos ou grupos privados exercerem poderes ou funções governamentais, eles se tornam agências ou instrumentos do Estado”⁹ (US SUPREME COURT, 1966 s/p). Tal regra é conhecida como “*public function*” ou função pública.

De acordo com o juiz Harlan (US SUPREME COURT, 1966), um dos que votaram contrariamente à demanda, entendendo não ser possível o uso da teoria do *public function* no caso apresentado, embora a favor da aplicação da Décima Quarta Ementa, eram até aquele momento, poucos e fracos os casos que alegaram a teoria, sendo das mais variadas áreas, desde parques, passando por empresas tecnológicas e até grupos condominiais. Expondo ainda, que:

Embora este processo de analogia possa ser utilizado para atingir os orfanatos privados, as bibliotecas, as empresas de coleta de lixo, as agências de detetive e uma série de outras funções, comumente consideradas como não governamentais, embora paralelamente aos campos da atividade governamental, o exemplo das esco-

8 A despeito da 14ª Emenda datar do século XIX, juntamente com a 15ª Emenda que reconhece o direito ao voto, independentemente de raça, ambas fruto do resultado da Guerra da Secessão, é apenas no século XX, em meados da década de 1970 que um processo de igualdade material começa a surtir efeitos no país (Armstead, 2005).

9 Tradução livre do original: “Where private individuals or groups exercise powers or carry on functions governmental in nature, they become agencies or instrumentalities of the State” (US Supreme Court, 1966 s/p).

las é, penso eu, suficiente para indicar as potencialidades persuasivas dessa teoria da “função pública” da ação estatal. Substitui, para os testes comparativamente claros e concretos de ação estatal, por uma abordagem de frase-chave vaga e amorfa de grande alcance. Isso dispensa o som e os princípios cuidadosos das decisões passadas nesse domínio. E traz as sementes de transferir para a autoridade federal vastas áreas de preocupação, cujo regulamento foi sabiamente deixado pela Constituição para os Estados¹⁰. (US SUPREME COURT, 1966 s/p).

Aquilo que repugna o juiz Harlan, ou seja, a transferência de vastas áreas de preocupação para a autoridade federal faz sentido em um país republicano, descentralizado, e de serviços majoritariamente privados. No Brasil, a distribuição e indicação de tais responsabilidades estão, não só identificadas constitucionalmente, como atribuídas aos entes federados, evitando questões vagas e amorfas, pois determina, com clareza, seus parâmetros.

Atualmente, a última decisão que encontramos da Suprema Corte dos EUA baseada na teoria do *public function* data de 2016, e trata de uma exceção de taxaço a uma instituição educacional privada (US SUPREME COURT, 2016), invertendo o uso da teoria que antes foi mencionada para atribuir obrigação a ente privado e, neste caso, para desobrigar, destacando que a tese ainda é mencionada na Corte e tem sofrido evoluções processuais.

A tese da *public function* faz recair na instituição privada a responsabilidade de ser instituição pública, o que, a princípio, não é interessante, pois o público não lucra e tem deveres para com a população, em especial em se tratando de um *Welfare*. E é esta premissa inibitiva da não lucratividade que dá base à proposta aqui compartilhada na busca de uma regulação para a deturpação criada no sistema de proteção jurídica, fazendo com que a efetivação de direitos fizesse perder ou flexibilizar outros direitos, reprimindo a expansão dos limites absolutos do capital indicados por Mészáros (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INICIAIS?

Catini (2017) pergunta se “A redução dos direitos e a redução do caráter público dos serviços estatais fazem do Estado um Estado mínimo” (p.7), o que acreditamos responderia de forma positiva destacando a interferência do setor privado com a anuência do Estado. Com ela, nos encontramos no meio do caminho, respondendo negativamente à questão. O Estado mínimo de Smith (1983) rechaça qualquer tipo de intervencionismo econômico, uma ideia resgatada de forma mais refinada por Hayek (1990), esta, entendida como o nascimento do neoliberalismo na Europa e na América do Norte por Perry Anderson (1995). Na

10 Tradução livre do original: “While this process of analogy might be spun out to reach privately owned orphanages, libraries, garbage collection companies, detective agencies, and a host of other functions commonly regarded as nongovernmental though paralleling fields of governmental activity, the example of schools is, I think, sufficient to indicate the pervasive potentialities of this “public function” theory of state action. It substitutes for the comparatively clear and concrete tests of state action a catchphrase approach as vague and amorphous as it is far-reaching. It dispenses with the sound and careful principles of past decisions in this realm. And it carries the seeds of transferring to federal authority vast areas of concern whose regulation has wisely been left by the Constitution to the States.” (US Supreme Court, 1966 s/p).

perspectiva do *Welfare*, qualquer envolvimento do Estado na depreciação da democracia e, portanto, do próprio Estado, transforma este ente em uma instituição outra. Então, a redução estaria, para nós, ligada a diversa denominação que não “Estado”, ainda que mínimo na acepção smithiana.

Assim, o que nos une, é a indignação com o que foi feito do Estado e seus reflexos na ordem social, econômica e jurídica; um universo de problemas a serem explorados. Neste horizonte, discutimos o paradoxo criado pelo incentivo ao *compliance* empresarial, por meio de uma proposta de *Welfare*, culminando na deturpação criada pela governança neoliberal, de direitos sociais como a educação, sendo esta, um direito fundamental de grande relevância, não só para consolidar a dignidade da pessoa humana, mas em especial, para a consolidação do capital. Propusemos uma solução que inibiria atuação dissimulada de empresas privadas, fortalecendo o Estado não só pela valorização dos recursos e dos serviços públicos, direcionando o investimento do que seria o lucro no próprio serviço público, mas pela essência de ser *res publica* – coisa pública – ao elevar as instituições privadas ao patamar estatal no que tange à responsabilidade obrigatória com usuários, em lugar de consumidores.

Sem dúvida existem muitos desdobramentos que não foram aqui considerados, não só pelos limites físicos de um artigo, mas devido ao fato de a ideia ser uma proposta para fomentar discussões futuras, somando ao já consolidado arcabouço teórico sobre as relações público-privadas, em especial, na área da política educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, P.M. 2011. **Processo e democracia: o processo jurisdicional como um locus da democracia participativa e da cidadania inclusiva no Estado Democrático de Direito**. São Paulo: Conselho Editorial.
- ADRIÃO, T. 2014. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. especial, pp. 263-282. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613/15303>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ADRIÃO, T.; GARCIA T.; AZEVEDO, J. 2017. Compulsory education in Brazil: privatization trends and limits the right to education. **Problems of Education in the 21st Century**, Vol. 75, nº 4, pp. 324-334. Disponível em: http://www.scientiasocialis.it/pec/node/files/pdf/vol75/324-334.Adriao_Vol.75-4_PEC.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020..
- ADRIÃO, T. et. al. 2017. Financiamento do Ensino Médio no Brasil: estudo sobre os gastos públicos na região sudeste. **Políticas Educativas**, v. 10, n. 2, pp. 17-36. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/76802>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ALBUQUERQUE, L. G. 1987. **O papel estratégico de recursos humanos**. Tese (Livre Docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo.
- ANDERSON, P. 1995. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-23.
- ANDRADE, A.; MASSON, C.; ANDRADE, L. 2017. **Interesses Difusos e coletivos**. 7^a ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Método.
- ARRETCHE, M. T. Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. In: **BIB**, Rio de Janeiro, n. 39, 1^o. Semestre, pp.3-40, 1995;
- ARMSTEAD L. R. 2005. Full of Faith, Full of Hope: African-American Experience From Emancipation to Segregation. In: William R. S.; William G. S. (orgs) **African-American Reader: Essays On African-American History, Culture, and Society**. Washington: US Department of State, pp. 105-123.
- ASSIS, A.E.S.Q. **Direito à Educação e diálogo entre poderes**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 2012.
- BRAGATO, A.A.P.B. 2017. **O compliance no Brasil: a empresa entre a ética e o lucro**. Dissertação de Mestrado. Direito. Universidade Nove de Julho.
- BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. 1990. **Lei nº. 8.069 de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. 1998. Lei nº. 9.613 de 1998. Dispõe sobre os crimes de “lavagem” ou ocultação de bens, direitos e valores, a prevenção da utilização do sistema financeiro para os ilícitos previstos nesta lei, cria o Conselho de Controle de Atividades Financeiras - COAF, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/493126.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. 2006. **Lei nº. 11.340 de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. 2012. **Lei nº. 12.711 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: 15 abr. 2020.

BRASIL. 2013. **Lei nº. 12.846 de 2013**. Dispõe sobre a responsabilização administrativa e civil de pessoas jurídicas pela prática de atos contra a administração pública, nacional ou estrangeira, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12846.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. 2011. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4277**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400547&tipo=TP&descricao=A-DI%2F4277>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. 2011. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 132**. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CANOTILHO, J.J.G. 2010. O direito constitucional como ciência de direção: O núcleo essencial de prestações sociais ou a localização incerta da socialidade (contributo para a reabilitação da força normativa da “Constituição Social”). In: CANOTILHO, J.J.G.; CORREIA, M.O.G.; CORREIA, E.P.B. (coords.) **Direitos fundamentais sociais**. São Paulo: Saraiva.

CARVALHO, S.N. 2016. **Processos Coletivos e Políticas Públicas: Mecanismos para garantia de uma prestação jurisdicional democrática**. São Paulo: Contracorrente.

CASTRO, H.U.; MONTEIRO, A. O. 2013. **Governança corporativa, gestão de processos e administração tributária na Petrobrás**. Paper apresentado no Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia, de 23 a 25 de outubro. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/53018634.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CATINI, C.R. 2017. **Privatização da educação e gestão da barbárie: crítica da forma do direito**. São Paulo: Edições Lado Esquerdo.

DRAIBE, S. M. 2007. Estado de Bem-Estar, Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea”. In: Gilberto Hochman, Marta Arretche e Eduardo Marques (org.). **Políticas Públicas no Brasil**, Editora FIOCRUZ, Rio de Janeiro, p. 23-64.

DRAIBE, S.M. 1993. **O Welfare State no Brasil: características e perspectivas**. Caderno de Pesquisa n.08. UNICAMP/NEPP. Campinas: Marcos de Souza Queiróz. Disponível em: <https://sociologiajuridica.files.wordpress.com/2011/10/o-welfare-state-no-brasil-caracteristicas-e-perspectivas-sonia-draibe.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. 2016. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Dossiê**. vol. 37, nº134, Jan./Mar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020160001. Acesso em: 15 abr. 2020.

ESPING-ANDERSEN, G. 1991. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, n.24, pp. 85-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a06n24.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FEBRABAN. Federação Brasileira de Bancos. s/a. **Função de Compliance**. Disponível em: <http://www.febraban.org.br/7rof7swg6qmyvwjcfwf7i0asdf9jyv/sitefebraban/funcoescompliance.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FIORI, J.L. 1997. Estado de Bem-Estar-Social: padrões e crises. **PHYSIS, Rev. Saúde Coletiva**, Vol. 7, n.º2, pp.129-147. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FLEURY, S. 2017. O Estado de Bem-estar Social na América Latina: reforma, inovação e fadiga. **Cadernos de Saúde Pública**, n.º 33 sup. 2, pp. 1 – 10. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csp/2017.v33suppl2/e00058116/en>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GHANEM, E. 2012. As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil. **Pro-posições**, vol. 23 n.º 2 pp. 51-65. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a05v23n2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GASPAR, R.A.; BUSTILLO, L.N. 2015. Imposição de obrigações positivas a empresas e violações de direitos humanos: efeitos horizontais. **Revista Jurídica Direito & Paz**, ano XVII, n.º33, pp. 63-99.

HABERMAS, J. 1991. **La Necesidad de Revisión de la Izquierda**. Madrid: Editorial Tecnos.

HABERMAS, J. 1999. **Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío**. Madrid: Ediciones Cátedra.

HABERMAS, J. 2005. A crise do Estado de bem-estar e o esgotamento das energias utópicas. In HABERMAS, J. **Diagnósticos do Tempo: Seis Ensaios**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 141-163.

HAYEK, F.A. 1990. **O caminho da servidão**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal.

MACHADO FILHO, C. P. 2011. **Responsabilidade social e governança: o debate e as implicações: responsabilidade social, instituições, governança e reputação**. São Paulo: Cengage Learning.

MANZI, V. A. 2008. **Compliance no Brasil: consolidação e perspectivas**. São Paulo: Saint Paul Editora.

MARTINEZ ROJAS, M.A.; PALOS CERDA, G.C.; VARGAS-HERNANDEZ, J. G. 2017. Entrenamiento, capacitación y financiamiento con crecimiento sostenido en las pequeñas empresas del sector industrial en San Luis Potosí. **Rev. Esc. Adm. Neg.**, n.82, pp.95-122. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-81602017000100095&lng=en&nrm=i-so. Acesso em: 15 abr. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. 2002. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes.

MÉSZÁROS, I. 2008. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo.

MÉSZÁROS, I. 2011. **Para além do Capital: ruma a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo.

MEUCCI, A; BARROS FILHO, C. 2016. Por que as empresas resistem ao compliance? **Revista da ESPM**, n. 3 s/p. Disponível em: <http://bibliotecasp.espm.br/index.php/espm/article/view/1635>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PEREZ LUÑO, A.E. 1998. **Los derechos Fundamentales**. 7ª ed. Madrid: Tecnos.

REICH, R. B. 2008. **Supercapitalismo: como o capitalismo tem transformado os negócios, a democracia e o cotidiano**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier.

RIBEIRO, M.C.P.; DINIZ, P.D.F. 2015. Compliance e Lei Anticorrupção nas Empresas. **Revista de Informação Legislativa**, 52, n.º 205, pp. 87-105. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/205/ril_v52_n205_p87.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

SERRA, F.A.R.; ALBERNAZ, A.; FERREIRA, M.P. 2007. A responsabilidade social como fator na estratégia internacional: o estudo do caso Natura. *Revista Eletrônica de Administração*, vol. 3, n.º 4, pp. 17-39. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/39472/25197>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SMITH, A. 1983. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural.

SOUZA, B.S.S.; AVRITZER, L. 2002. Introdução. In : SOUZA, B.S.S. (org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Reinventar a emancipação social para novos manifestos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

STEFANI, M. 2018. **Tutela dos Interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva.

US SUPREME COURT. 1966. **Evans v. Newton, 382 U.S. 296**. Disponível em: <<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/382/296/case.html>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VENCO, Selma; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz . A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”?. In: Carlos Lucena; Fabiane Santana Previtali; Lurdes LUCENA. (Org.). **A crise da democracia brasileira**. 1ed.Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. 1, p. 279-290.

**A PRÁTICA DE LEITURA PARA CÃES COTERAPEUTAS:
APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS
COM A SAÚDE E A EDUCAÇÃO**

**THE PRACTICE OF READING TO THERAPEUTIC DOGS:
SIMILARITIES OF ANIMAL ASSISTED EDUCATION IN
HEALTH AND EDUCATION**

**LA PRÁCTICA DE LECTURA PARA PERROS
CO-TERAPÉUTICOS:
APROXIMACIONES DE LA EDUCACIÓN ASISTIDA POR
ANIMALES CON LA SALUD Y LA EDUCACIÓN**

Magda Eliete Lamas Nino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3892-0203>

Valéria Cristina Christello Coimbra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5327-0141>

Helenara Plaszewski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7114-7542>

Resumo: A presente pesquisa que tem por objetivo descrever a experiência das crianças em relação as suas leituras para os cães coterapeutas que foi realizada em uma escola do interior do estado do RS, através da participação de quatro crianças do 4º ano A e B do Ensino Fundamental com os cães de um projeto de extensão da universidade federal de nosso Estado. O estudo lança-se pela importante contribuição da Educação Assistida por Animais (EAAs) como recurso pedagógico na prática de leitura vinculada à saúde mental, algo que vem sendo muito valorizado em outros países e que no Brasil ainda são poucos estudos em questão, considerando-se ainda mais pelo olhar da criança. Referencial teórico Abrahão (2015); Carvalho (2015), e entre outros. Conexões com Vygotsky e Wallon, por considerar a afetividade e a cognição como processos dinâmicos da consciência, que estão em constante movimento, por toda a vida do indivíduo, bem como se complementam e são indissociáveis. Metodologicamente utilizamos o Método Criativo e Sensível por dar voz às crianças, investigando-as não como objetos de análise, mas como sujeitos participativos/investigadores, num processo de busca e conhecimento de si mesmos através da criação. Concluimos, as crianças se perceberam mais confiantes na prática de leitura pelo prazer proporcionado ao lerem para os cães, momento de alegria e descontração e oxigenação social. Elas ficaram mais abertas ao diálogo, expondo suas preocupações, conquistas e desejos.

Palavras-chave: Educação Assistida por Animais. Saúde Mental. Leitura para crianças.

Abstract: The aim of this study is to describe the experience of children who read to therapeutic dogs in a school of the countryside of the State of Rio Grande do Sul, in Brazil. Four primary school children from the 4th year A and B participated in this study, along with dogs from a project of a federal university of the mentioned State. The study is guided by the important contribution of the Animal Assisted Education (AAE) as a pedagogical method in the practice of reading, in connection with mental health, which is something that has been greatly valued in studies abroad, whereas in Brazil, there are few studies in the area, specially considering the children's point of view aspect. Theoretical reference Abrahão (2015); Carvalho (2015), amongst others. There is a link with Vygotsky and Wallon, as both consider affection and cognition as dynamic processes of consciousness, which are constantly shifting, during the whole life of an individual, and these processes complement each other and are inseparable. Methodologically, the Creative Sensitive Method is used, to give voice to the children, investigating them not as objects of analysis, but as participative/ investigating beings, in a process of searching and discovering themselves through creation. In conclusion, the children appeared more confident when reading, from the pleasure of reading to the dogs, a moment of joy and relaxation, and of positive social interaction. The children were more open to conversation, exposing their concerns, achievements and wishes.

Keywords: Animal Assisted Education. Mental Health. Reading to children

Resumen: La presente investigación que tiene como objetivo describir la experiencia de los niños en relación a sus lecturas para los perros co-terapéuticos que fue realizada en una escuela del interior del estado de RS, mediante la participación de cuatro niños de 4° grado A y B de Educación Primaria con los perros de un proyecto de la universidad federal de nuestro estado. El estudio es divulgado por la importante contribución de la Educación Asistida por Animales (EAA) como recurso pedagógico en la práctica de la lectura vinculada a la salud mental, algo que ha sido muy valorado en otros países y que en Brasil aún existen pocos estudios en cuestión, considerando aún más por la perspectiva del niño. Marco teórico Abrahão (2015); Carvalho (2015), entre otros. Conexiones con Vygotsky y Wallon, considerando el afecto y la cognición como procesos dinámicos de la conciencia, que están en constante movimiento, a lo largo de la vida del individuo, además de complementarse y son inseparables. Metodológicamente utilizamos el Método Creativo y Sensible para dar voz a los niños, investigándolos no como objetos de análisis, sino como sujetos / investigadores participativos, en un proceso de búsqueda y conocerse a sí mismos a través de la creación. Concluimos, los niños se sintieron más confiados en la práctica de la lectura debido al placer que les brinda leer a los perros, un momento de alegría y relajación y oxigenación social. Fueron más abiertos al diálogo, exponiendo sus inquietudes, logros y deseos.

Palavras chave: Educación asistida por animales. Salud mental. Lectura para niños.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação Assistida por Animais (EAAs) vinculada à saúde mental, é algo que vem sendo muito valorizado em outros países, mas no Brasil ainda são poucos estudos pertinentes ao assunto em questão, considerando-se ainda mais pelo olhar da criança. Concernente a isto, a EAAs dentro da perspectiva terapêutica de Intervenção Assistida por Animais aliada a uma prática educativa lúdica, se traduz como sendo importante instrumento facilitador e propulsor na construção do conhecimento, interação social e emocional das crianças, servindo de apoio aos grupos educacionais e de saúde mental ao alcance de múltiplos benefícios. Com isso, se torna algo de grande valia como forma de

promover um ambiente escolar descontraído e saudável, visto que é a escola o lugar onde muitas crianças passam o maior tempo de seu dia (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014).

E dado a isto, o educador do início do século XX francês Célestin Freinet, já possuía um olhar dirigido à qualidade em saúde mental das crianças, inclusive em ambiente escolar, sendo tal tema proposto por ele no XVI Congresso da Escola Moderna, em 1960 em Avignon, França (FREINET, 1978). Seu objetivo principal era a saúde da criança como fator fundamental na renovação do ensino na época, e sua preocupação era voltada para uma revisão pedagógica e social de todo o ensino (FREINET, 1978). Sendo assim a pedagogia Freinetiana pretendia promover uma prática pedagógica que pudesse auxiliar de forma terapêutica as crianças em ambiente escolar, pois toda a pedagogia que preserva o bem-estar da criança, cuidando de sua saúde mental, ela é terapêutica, corretora das perturbações escolares (FREINET, 1978).

Tal prática pedagógica continua sendo essencial nos dias de hoje, pois os discentes, independente de faixa etária ou ano curricular, precisam se sentir acolhidos, salvos por um ambiente escolar que ofereça uma pedagogia voltada não só para a aprendizagem, mas também para a saúde dos mesmos. E pensando assim, procurou-se estabelecer para a realização do estudo o aporte teórico constituído pela Psicologia através das conexões entre Vygostky e Henri Wallon, tendo a afetividade e a cognição como processos indissociáveis que se permeiam em diferentes aprendizagens e estão em constante movimento por toda a vida do indivíduo (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Sob uma perspectiva monista, ambos teóricos salientam que o desenvolvimento humano é combinado entre afeto e cognição. Segundo a concepção walloniana, a personalidade humana é constituída basicamente por duas funções, a afetividade e a inteligência, sendo que o nascimento da primeira antecede ao da segunda. E pela concepção vygotskiana o ser psicológico somente poderia ser compreendido em sua totalidade por meio da associação entre intelecto e afeto. “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai e também como, alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (REGO, 1995, p.120). Esse processo dinâmico, inter-relacional entre cognição e afeto exercem influências recíprocas por toda a vida do indivíduo em seu desenvolvimento psíquico, sendo impossível compreendê-las de forma dissociada.

As teorias, vygotskyana e walloniana também consideram as influências do contexto sociocultural para o desenvolvimento dos indivíduos, concebendo o sujeito humano como sujeito social desde seu nascimento (BASTOS, 2014). Em ambas teorias, ressalta-se também a importância das interações como proposição para construção do conhecimento e da subjetividade. Ou seja, as interações tanto voltadas para o contexto sociocultural como as voltadas para o meio humano são fundamentais para pensar o desenvolvimento e a evolução psíquica.

Assim sendo, os processos interativos constituem-se como relevantes para a aprendizagem e conseqüentemente para o desenvolvimento integral do sujeito. Entretanto-

to, a afetividade é o elemento básico para o desenvolvimento psíquico do ser humano (XAVIER, 2014). A afetividade conduz a aprendizagem que conseqüentemente leva ao desenvolvimento.

A afetividade faz parte da vida humana, encadeada por meio de relacionamentos interpessoais, construída em diferentes ambientes e desenvolvida de diferentes formas. Por essa razão, pensar em uma prática pedagógica que preconize a afetividade como elemento importante para a saúde mental e aprendizagem dos discentes se torna algo valioso. Então, ao criar um ambiente tanto pedagógico quanto terapêutico faz com que alia-se momentos de afeto a uma aprendizagem prazerosa e logo preservando a saúde mental dos assistidos, ou seja, de crianças leitoras.

Contudo, este estudo tem por escopo relatar a experiência das crianças em relação as suas leituras para os cães coterapeutas e sobre o que envolveu tais momentos, ao valorizar suas percepções. Diferentemente, de muitos estudos que descrevem sobre as práticas de leitura mediadas por cães e suas implicações no cenário educacional e terapêutico, mas, faltosos em descrever especificamente as opiniões das crianças em razão de suas percepções, sendo o diferencial desta pesquisa.

2 AS INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS

De acordo com Kruger e Serpell (2010) foi a partir do século XX através dos estudos de caso de Bóris M. Levinson que a Intervenção Assistida por Animais foi reconhecida pelo efeito terapêutico da companhia animal que era proporcionado àqueles que dela usufruíam. E, conforme Kruger e Serpell (2010) as Intervenções Assistidas por Animais constituem-se por programas que inserem os animais como agentes terapêuticos e sendo realizados por profissionais de saúde e/ou voluntários, ambos especialmente habilitados para tal fim.

As Intervenções Assistida por Animais (IAAs) tratam-se de práticas terapêuticas, educacionais e/ou recreativas que através dos animais podem trazer benefícios para seus assistidos. Atualmente são classificadas em três categorias, como: Terapia Assistida por Animais (TAA), tendo a relação humano-animal como processo terapêutico, precisando de um profissional da área da saúde para executar as análises; Atividade Assistida por Animais (AAA), que tem por objetivo melhorar a qualidade de vida dos assistidos, não requerendo a supervisão do profissional em saúde; Educação Assistida por Animais (EAA), que se utiliza de intervenções assistidas de cunho pedagógico (CHELINE; IOTTA, 2016).

Num breve contexto histórico destacamos que no Brasil no ano de 1955, a precursora em IAA foi a psiquiátrica a doutora Nise da Silveira do hospital Praia Vermelha no Rio de Janeiro. Ela na época se recusou a usar eletrochoques em seus pacientes com diagnóstico de esquizofrenia, causando estranheza na classe médica por sua contrariedade, e a partir disso começou a utilizar animais, no tratamento terapêutico de seus pacientes, promovendo a relação homem-animal. Mais tarde seu método foi reconhecido como modelo de

alternativa metodológica no trato com pacientes em hospital psiquiátrico, servindo também de inspiração para inúmeros projetos em instituições asilares, hospitalares, presídios e escolas (DOTTI, 2014).

Outro importante projeto de referência nacional, é conduzido em uma universidade federal no interior do sul do estado do Rio Grande do Sul, pela professora Márcia Nobre, chamado Pet Terapia: Intervenções Assistidas por Animais: uma prática para o benefício da saúde e educação humana (NOBRE et. al., 2017). O projeto trabalha com atividade, terapia e educação, sendo desenvolvido de forma inter, multi e transdisciplinar com a equipe do projeto e das instituições assistidas, desde o planejamento, execução e avaliação. Para Nobre, os benefícios trazidos pelas IAAs do Pet Terapia transfiguram-se, como por exemplo, a melhora da autoconfiança e autoestima, despertando o sentimento de afeto e a facilidade na interação do assistido com a equipe dos condutores, além disso, estimulando as relações de socialização e procurando humanizar o ambiente no qual as intervenções estão inseridas (NOBRE et. al., 2017).

Atualmente existe também um projeto piloto liderado pelo médico geriatra Renato Maia, diretor do Centro de Medicina do Idoso do Hospital Universitário de Brasília e da veterinária Esther Odenha, se tornou uma linha de pesquisa científica na universidade. Trata-se do projeto de TAA com pacientes do Centro de Referência para pessoas com diagnóstico da Doença de Alzheimer, constituído por uma equipe de médicos e veterinários e dois cães. Através dos estudos que avaliaram tal experiência, do contato dos pacientes com os cães, chegou-se à conclusão que os efeitos da terapia mediada por animais promoveram a melhora do humor e a recuperação de lembranças e acontecimentos recentes (KOBAYASHI et al., 2009).

Conforme Dotti (2014), os animais podem enriquecer sentimentos de autoestima e agir como facilitadores e catalisadores para relacionamentos interpessoais, satisfazendo as necessidades emocionais, quando são reconhecidos como amigos ou companheiros. Importante enfatizar, que os cães são capazes de compreender gestos comunicativos humanos e discriminar faces e vocalizações, e são sensíveis ao nosso estado de atenção e as nossas emoções (ALBUQUERQUE; CIARI, 2016). Portanto, os cães podem servir como mediadores eficazes nas relações humanas dos aprendizes, tão logo, sendo sujeitos ativos na escuta das oralizações de leitura executada pelos alunos.

Importante destacar que as IAAs podem atender com diferentes espécies de animais. De acordo com o órgão Delta Society, responsável pela certificação dos animais de terapia. Entre eles encontram-se gatos, cães, coelhos, cavalos, jumentos, Porquinhos-da-Índia, ratos domesticados, porcos de estimação e aves. Todos animais capacitados para atuarem nas intervenções (CHELINE; IOTTA, 2016). E, nesta investigação opta-se para a terminologia EAA para a intervenção com cães através de práticas pedagógicas de leitura por acreditar na promoção mais ampla de aprendizagem para vida.

Em se tratando de Educação Assistida por Animais e a leitura mediada por cães, conforme Abrahão e Carvalho (2015) a EAA possui por objetivos promover a aprendizagem estimulando o desenvolvimento psicomotor e psicossocial, além de tratar as perturbações de comportamento.

Segundo Petenucci (2016), a EAA passa a ter respaldo teórico e metodológico das abordagens que orientam a sua prática e que dentro dela as atividades envolvendo animais permitem ganhos significativos imediatos, tanto no que diz respeito à interação, ao interesse e a quebra de barreiras e dificuldades para aprender ou ler, por exemplo. Esta autora também destaca que as escolas não têm conseguido o sucesso desejado para promover o aprendizado e minimizar os efeitos das dificuldades de aprendizagem e que essa seria uma das razões para a introdução da EAA como ferramenta pedagógica no ambiente escolar (PETENUCCI, 2016).

Uma prática desenvolvida pela EAA e que merece atenção, é a leitura mediada por cães. A leitura, a atividade de contar histórias e as brincadeiras envolvendo cães, gatos e outros animais também merecem destaque, uma vez que ela representa uma alternativa ética e adequada de “utilização” dos animais, desde que sejam seguidos critérios para seu bem-estar e bons tratos com os mesmos (CAPOTE; COSTA, 2011).

A leitura realizada para o cão e/ou na presença do cão é muito bem aceito pelas crianças que realizam tal prática, pois observa-se que as mesmas se sentem mais seguras no momento de realizarem a leitura e que o ambiente descontraído de leitura favorece o aconchego e socialização com outras crianças, além disso esse mesmo ambiente acolhedor, de trocas de afeto, favorece o bem-estar do animal, ou seja, do cão que é o ouvinte de suas leituras (JALONGO, 2012).

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal do interior do estado do RS, através da participação de quatro crianças pertencentes às turmas 4º ano A e B do Ensino Fundamental com cães do Projeto Pet Terapia da Faculdade de Veterinária de uma universidade federal do interior de nosso estado.

Adotamos a metodologia participativa que tem por base o aporte teórico Cabral (1998) com o Método Criativo e Sensível (MCS) num processo de busca de conhecimento, onde os participantes da pesquisa vão se descobrindo no encadeamento dos temas geradores significativos vinculados às dinâmicas de arte e sensibilidade.

As etapas de desenvolvimento do Método Criativo e Sensível contou com oito encontros para a coleta dos dados, sendo os mesmos realizados na biblioteca da escola, como ambiente disponível e apropriado para tal finalidade. Cada encontro teve em média a duração de 60 minutos, com exceção do último encontro que teve duração maior servindo para finalizar o objetivo da última oficina do MCS e para confraternização entre os parti-

participantes da pesquisa. O primeiro encontro serviu para acolhimento, socialização entre os participantes da pesquisa e explicação sobre o MCS. Neste encontro as crianças não receberam a visita dos cães coterapeutas. Tiveram contato com os materiais disponibilizados a elas no Malacão, ou seja, uma mala caracterizada de cão, contendo livros para leitura, materiais para fazerem seus crachás (origami de cão), os tapetes para sentarem ou deitarem para a hora da leitura, assim como todos os materiais que seriam utilizados no decorrer das oficinas de criatividade do MCS. Este encontro, assim como os outros posteriores, serviu também para observação da pesquisadora em razão das leituras e comportamentos sociais das crianças participantes da pesquisa.

Os três encontros seguintes contaram com a visita do grupo Pet Terapia. O segundo encontro e primeira visita dos cães coterapeutas serviu para que os mesmos se familiarizassem com o novo ambiente e também com as crianças leitoras, assim como as crianças com os cães e a sua equipe de condutoras. Ademais, no terceiro e quarto encontro as crianças leram para os cães coterapeutas, também tiveram alguns momentos lúdicos com os mesmos. E, os outros três encontros após a última visita dos cães foram organizados para execução das dinâmicas de que trata o MCS.

Tais dinâmicas têm como finalidade a expressão do pensamento do participante da pesquisa, que as exterioriza através de suas produções artísticas (SILVA; CABRAL e CHRISTOFFEL, 2008). Elas servem também como base para as discussões em grupo e processo de análise coletiva e compostas por temas geradores. Vale ressaltar que as dinâmicas possuem caráter pedagógico, de motivar à cristalização das imagens, ou seja, dos sentimentos através das criações. Dinâmicas que procuram expressar o que muitas vezes, de alguma forma possa ser difícil de ser exposto apenas em palavras.

Para esta pesquisa tratamos de quatro dinâmicas, sendo elas, a Linha da Vida Escolar; Massinha de Modelar; Árvore do Conhecimento e Sonho que sonha muito, juntos. Foram escolhidas e adaptadas tais dinâmicas por melhor se aproximar do cenário escolar e do perfil das crianças participantes da pesquisa. A escolha também baseia-se na importância que tais dinâmicas oferecem de eficácia ao aporte investigativo, confirmadas pelo estudo de Cabral (1998).

A dinâmica *Linha da Vida Escolar* representa uma retrospectiva às lembranças mais significativas do âmbito educacional da criança. Ou seja, suas experiências desde quando adentraram a sala de aula na idade pré-escolar até o momento presente, com o propósito de trazer à tona suas vivências de leitura. Pois, esta técnica procura dar voz aos possíveis problemas e dificuldades individuais e que os mesmos possam ser socializados e explicados no plano coletivo, podendo haver históricos similares entre os participantes.

Em seguida é realizada a dinâmica *Massinha de Modelar*. Esta técnica por sua vez tem para as crianças a dimensão de trazer para o mundo exterior a experiência que tiveram de leitura para os cães, como sentimentos, sendo eles bons ou ruins. A dinâmica procura trazer revelações e descobertas sobre si mesmo e sobre o outro, pois no momento em que

cada participante verbaliza suas criações, mostrando seus significados, abre-se janelas para outras novas revelações e que as mesmas são dialogadas no plano coletivo. Esta dinâmica como a anterior fornecem subsídios para uma pré-categorização das informações e posterior análise dos dados.

A dinâmica realizada na sequência é a *Árvore do Conhecimento* e trata-se da técnica utilizada como mediadora no processo de reflexão coletiva. “A *Árvore* é o código de linguagem do grupo, e corresponde a fase de codificação [...]” (CABRAL, 1998, p.87). E no desenvolvimento da dinâmica, juntos, pesquisador e crianças podem refletir de forma crítica sobre o objeto discursivo, sendo o desdobramento de cada resposta a fase de descodificação, que leva a um outro conhecimento.

Pois, de acordo com Cabral (1998) a descodificação vai além da decomposição do código, visto que, é a operação pela qual as crianças percebem o que antes não era percebido sobre as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta. Esta técnica, portanto, pode trazer ao plano da realidade outras questões latentes, escondidas, que ganham força pela conscientização e que levam em um saber comum entre o grupo através de uma análise preliminar.

E para finalizar as dinâmicas das oficinas do MCS, fizemos a dinâmica *Sonho que se sonha muito, juntos*. Trata-se do momento em que o grupo através da análise coletiva dos dados une suas descobertas, seus saberes em prol de um objetivo comum. Esta técnica possibilita a síntese dos temas e subtemas e a validação dos dados.

Para alicerçamento da análise e discussão dos dados oriundos da investigação foi necessário o emprego da Análise de Conteúdo, visto que, o propósito é alicerçar a análise referente a observação participante do pesquisador à pré-análise desenvolvida no método investigativo que trata esta pesquisa.

Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. E de acordo com Godoy (1995), o mesmo descreve que esta proposta de análise, segundo a perspectiva de Bardin, compõe-se em uma técnica metodológica que se pode aplicar em variados discursos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Logo, esta técnica permite entre muitas coisas, não só a compreensão das comunicações, mas também, permite ao analista desviar o olhar para outra significação, ou seja, analisar a mensagem que está implícita à primeira. Então, o pesquisador possui a sua disposição todo um jogo de operações analíticas que irão favorecer o desenvolvimento de suas interpretações.

À vista disso, dentro do conjunto de técnicas, foi escolhida para este estudo a análise categorial pela mesma possibilitar o desmembramento do texto discursivo em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, ou seja, as categorias reagrupadas pelo conjunto de significados semelhantes. Ademais, por ter sido utilizado o Método Criativo e Sensível para coleta dos dados, o mesmo também possibilitou uma pré-análise dos conteú-

dos através das dinâmicas de arte de acordo com os temas geradores. Sendo assim, o método com sua importância se tornou um facilitador para o desenvolvimento das categorias.

Para tanto, seguindo a abordagem do MCS, foi escolhida a análise temática de conteúdo dentro do conjunto de técnicas de categorização. De acordo com Bardin (2011):

Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Visto que o tema é comumente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores e afins, logo a análise temática procura descobrir os núcleos de sentido compostos pela comunicação e cuja frequência que aparecem nos documentos, podem ter um importante significado para o objetivo analítico escolhido. Além disso, o tema segundo Bardin (2011, p.135) é:

[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis

Todos os materiais construídos neste estudo serviram para compor os documentos que foram pré-analisados, o que possibilitou a pesquisadora criar as categorias através da codificação. Isto é, a transformação sistemática dos dados brutos do texto, referidos aos temas que mais se repetiram, em que os mesmos foram recortados “[...] do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.100).

Conforme assim, os elementos (unidades de registro) advindos da observação participante juntamente com os dados produzidos pelas crianças através das dinâmicas de criatividade e sensibilidade do MCS, entrevistas e materiais produzidos como cartas, serviram de insumos para tal propósito. Os elementos comuns encontrados foram separados, classificados e agrupados em temáticas pesquisadas, e que posteriormente passou à interpretação e inferência para elucidar os achados da pesquisa.

A seguir passamos para dialogar a respeito dos resultados da pesquisa que foram agrupados em categorias e subcategorias.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

Para uma melhor compreensão do processo de análise, mencionamos que há duas categorias, a primeira categoria trata-se sobre **Percepções: Afetividades Positiva e Negativa** e suas subcategorias, como: *Leitura criança-cão; Interação criança-cão; Leitura crian-*

ça-escola e Despedidas. Nesta categoria foram interpretadas as percepções das crianças sobre as afetividades manifestadas pelos sentimentos como felicidade, carinho e alegria em razão das leituras para os cães, das interações sociais entre elas e os cães, assim como as interações sociais que configura as proximidades e parcerias entre as crianças e entre elas e os condutores dos cães. Também foram analisados os afetos negativos acerca de suas percepções sobre seus sentimentos de apatia, vergonha, medo e tristeza associados as suas vivências de leitura na escola, assim como seus sentimentos em momentos de despedida dos cães.

E, segunda e última categoria **Sonhos em Comum**, onde consta os dados referentes suas percepções acerca da experiência que tiveram da leitura mediada por cães e os objetivos comuns entre o grupo em razão de tal experiência. Algo que possibilitou a construção da subcategoria como, *Transformações: Pedagógicas e Infraestrutura Escolar*, onde encontram-se elementos que demonstram seus anseios de transformação, momento em que as crianças contextualizam a escola e que para haver a realização de algo, como projeto de leitura para os cães, outras medidas teriam que ser realizadas/transformadas em prol da qualidade do ambiente escolar.

Na primeira categoria as crianças colocam seus sentimentos positivos relacionados à leitura para os cães como sendo algo diferente, inovador e estimulante que trouxe muita alegria. Portanto, evidencia-se o sentimento de confiança e segurança, pois elas ao perceberem do quanto ler para os cães foi gratificante, confirmam que a timidez se desvanece perante tal prática de leitura e que este momento é único, particular entre ela e o cão. As crianças percebem que os cães estão ali para ouvi-las sem julgamentos, pois a companhia silenciosa de um cão como parceiro de leitura pode permitir a criança a trabalhar no seu próprio ritmo os desafios de leitura sem medo de ser julgada (HALL; GEE; MILLS, 2016). Isso faz com que as crianças se apropriem da leitura de forma mais segura, dissipando suas angústias em razão das críticas em que acreditam que possam vir a receber. Logo, estes mesmos autores referidos trazem através de seus estudos a importância dessa prática de leitura ligada ao comportamento e ambiente onde é realizada.

As evidências sugerem que a leitura para um cão pode ter um efeito benéfico em vários processos comportamentais que contribuem para um efeito positivo no ambiente em que a leitura é praticada, levando a um melhor desempenho da leitura (HALL; GEE; MILLS, 2016. p.1)

Isso, portanto, é definido pelas crianças quando salientam do quanto se sentiram bem ao lerem para os cães e que outras crianças podem sentir o mesmo. Ademais, aqui elas trazem um comportamento de colaboração, pois o ambiente aprazível de bem-estar relatado por elas, pôde também contribuir a leitura compartilhada, quando e onde mais crianças juntas leram para os cães ante uma ação colaborativa e ressaltam que isso poderá também ser realizado por outras crianças.

Sendo assim, os cães coterapeutas como mediadores da leitura juntamente com o ambiente terapêutico favorecido por eles pôde também oportunizar a abertura de uma apropriação participatória sob uma perspectiva Sociointeracionista, sendo que a mesma indica que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos (ROGOFF, 1998).

Podemos inferir que elas perceberam em si mesmas a um incentivo maior para realização da leitura, ou seja, elas relacionaram o momento de leitura para os cães com um momento de aprendizagem e brincadeira. Isto é, o ambiente de leitura terapêutico proporcionou às crianças o prazer em ler, motivando-as a ler cada vez mais pelo fato de ser algo divertido.

De acordo com a teoria Vygotskyana a brincadeira é importante para o processo de constituição do sujeito e ela quebra a visão tradicional de que seja apenas uma atividade natural para satisfazer os instintos das crianças (VYGOTSKY, 1991). Enfatizando isso, Souza (2018) traz a importância do brincar para o desenvolvimento intelectual e psicológico da criança:

[...] o ato de brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, também no processo de aprendizagem da criança como ser humano, pois não trata só de um momento de diversão, mas ao mesmo tempo, acontece a formação da assimilação de conhecimentos que será levada para sua vida futura (SOUZA, 2018, p.2).

Em vista disso, ler para os cães foi percebido pelas crianças como também sendo uma brincadeira divertida que possibilitou o desenvolvimento de habilidades de leitura, entretanto, algo particularmente sério devido a sua importância. O cão foi um instrumento mediador no processo de leitura que resultou na satisfação em ler e isso pode ser compreendido quando Vygotsky define o papel do instrumento como sendo o condutor da influência humana sobre o objeto da atividade e, como ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos (VYGOTSKY, 1991).

Isto é, o instrumento existe para facilitar o alcance de determinado objetivo atuando como facilitador (REGO, 1995). Pois mesmo que o cão não esteja ali para ensinar como a criança deve ler, ele serve como instrumento mediador de motivação para a criança ler, o que leva a transformar sua prática de leitura, e de uma forma leve e descontraída.

Isto vem ao encontro do que Vygotsky (1998) defende em razão do desenvolvimento humano, pois quanto mais o ser humano interage com o outro, mais ele desenvolve suas habilidades de funções psicológicas superiores, ou seja, ao interagir ele pode aprender e aprendendo ele se desenvolve. Concernente, Mello e Teixeira (2012, p.2012) argumentam que,

[...] a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e,

desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite.

Pela perspectiva vygotskyana (1998) a aprendizagem e desenvolvimento interagem reciprocamente e que isso acontece desde o nascimento. Posto isto, a interação social é fundamental para que haja tal processo, e para que aconteça a aprendizagem é importante também que se estabeleça as mediações, sendo pelo uso de instrumentos ou linguagem.

Essa prática pode ser uma forma saudável de entretenimento, também sendo inspiradora e alegre para ensino e orientação de crianças e de todos por ela assistidos. Isto posto, Issa (2012) ressalta que a inclusão de animais em procedimentos terapêuticos tem sido crescentemente utilizada, pois suas atuações ajudam a produzir um ambiente para que os assistidos se sintam acolhidos e seguros, essencial para qualidade do tratamento. Concernente, Nobre et al. (2017) em seus recentes estudos concluem que as IAAs trazem benefícios salutaros aos seus assistidos, como a interação social, a diminuição do estresse e medo, bem como a melhora na qualidade de vida, na saúde e bem-estar dos mesmos. Logo, a leitura mediada por cães desenvolvida por este ambiente acolhedor propende à qualidade da saúde mental dos seus assistidos, como redutora de tensão emocional, portanto algo que também foi percebido pelas crianças.

Além disso, constituindo esta categoria ressalta-se que o cão além de servir como instrumento mediador da criança com a prática da leitura, ele também é um ser que ao interagir com o ser humano através de sua específica comunicação, também pode ser o instrumento mediador para possíveis relações sociais entre os próprios seres humanos. Assim evidenciam Freitas e Gomes (2019) em recente estudo quando citam a obra de Irvini (2013) que o animal, ou seja, o cão é um facilitador da interação social entre as pessoas. Estes autores também relatam que o animal além de facilitar a aproximação entre as pessoas, garante outros benefícios sociais e psicológicos como a melhora no senso de importância e aumento da autoestima.

O ser humano precisa interagir socialmente para se constituir como ser social e o cão é considerado esse outro ser que interage no desenvolvimento desse processo. Além disso, esses mesmos autores trazem a importância das relações de afeto, pois “o vínculo afetivo é essencial para a manutenção do bem-estar e saúde mental” (FREITAS; GOMES, 2019, p.115). Outrossim, os vínculos de afetividade encontrados através da interação criança-cão podem favorecer de maneira benéfica a sua saúde mental, conduzidos pela sensação de bem-estar e alegria proporcionadas. Diante disto, a *interação criança-cão* considera as relações de afeto provenientes do contato que as crianças tiveram com os cães coterapeutas.

Pelo olhar Walloniano a afetividade expressa-se de três maneiras, sendo por meio da emoção, do sentimento e da paixão (MAHONEY; ALMEIDA, 2012). Tão logo, as emoções são consideradas como a origem da consciência (GALVÃO, 1995). Sendo assim as relações de afeto são advindas das emoções que podem surgir e dos sentimentos que podem nascer da interação social. Ademais, foi percebido pelas crianças seus sentimentos

em relação ao que os cães suscitaram de emoções nelas, o que logo resultou em vínculos de afeto pelos mesmos.

Os cães foram capazes de causar emoções a elas. E tais emoções servem de combustível para que mais emoções surjam, conforme traz Galvão (1995) sobre os estudos de Wallon:

[...] a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação (GALVÃO, 1995, p. 64).

As emoções podem contagiar tanto no sentido positivo quanto no negativo, pois uma pessoa que esteja alegre, feliz pode ser contagiada por emoções desagradáveis ao se deparar com um ambiente hostil, ou o contrário, este ambiente hostil pode ser contagiado por essa pessoa pelas suas emoções de alegria (GALVÃO, 1995). Portanto, pode-se inferir que estas interações criança-cão podem resultar em emoções benéficas que contagiaram de afetividade o ambiente em que estavam servindo também de “oxigênio social”, termo este utilizado por Galvão (1995) para se referir a necessidade típica de manifestação das emoções entre as pessoas. Conforme a autora explica, para Wallon as emoções possuem um caráter contagioso e coletivo sendo salutar na conexão do grupo social:

A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual (GALVÃO, 1995, p. 65).

Isto é, as emoções devido ao seu poder de contágio propiciam as relações interindividuais sob a mesma sintonia afetiva. Sendo assim, as interações criança-cão propuseram o oxigênio social, oferecendo a elas a oportunidade de se relacionarem entre pares e com outras pessoas, conduzidas pela atmosfera emocional que dominou o ambiente, e conforme, isso foi relato pelas crianças acerca de suas percepções em razão das interações sociais providas do ambiente terapêutico.

Os cães coterapeutas também foram fundamentais para a aproximação entre pares, ou seja, entre as próprias crianças. De acordo com Soares e Spohr “[...] essa interação da criança com o cão visa favorecer sua inclusão no meio social” (SOARES; SPOHR., 2018, p. 310). As interações criança-cão levaram ao surgimento de interações sociais entre as crianças, haja vista que isto também foi algo percebido entre elas. E, conforme foi anteriormente mencionado, as emoções podem influenciar de maneira positiva ou negativa o ambiente em que as pessoas estão inseridas, portanto, aqui as emoções tiveram dimensão positiva conduzindo as crianças a interagirem entre si em múltiplos seguimentos.

Os momentos com os cães as favoreceram também em razão da comunicação, o que pôde levar a construírem novas amizades, inclusive com os cães. Em vista da interação criança-cão e do que ela representa para a criança, salienta-se que “[...] a criança não vê o cão como terapeuta, mas como um amigo” (SOARES; SPOHR., 2018, p. 310). Essa relação de afeto é muito importante para que se sintam seguras e consigam cada vez mais fazer uso da linguagem como forma até mesmo de exporem seus sentimentos e aspirações.

E, em relação aos seus sentimentos negativos, como timidez e tédio, os mesmos foram relacionados a suas experiências de leitura, sendo em sua maioria associada ao ambiente escolar. Elas configuraram a leitura na escola como algo necessário, mas não prazeroso. A leitura com certeza faz parte de suas rotinas, entretanto, ela é vista pelas crianças como sendo uma prática que muitas vezes as deixam desconfortáveis. Perante isto, traz-se aqui o que a autora Fernandes (2010) menciona em seus estudos sobre a importância da leitura no ambiente escolar:

O educador precisa pensar em métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura na escola, visando sempre buscar o desenvolvimento infantil, promovendo o potencial criativo e intelectual, através da construção de significados e conhecimentos que auxiliem a criança na interação social, ou seja, a leitura precisa ser usada como ferramenta do ensino lúdico, proporcionando prazer e descoberta (FERNANDES, 2010, p. 08).

A prática leitora deve oportunizar o desenvolvimento não só intelectual, mas também emocional da criança, aliando aprendizagem com prazer e favorecendo também sua interação social. Além disso, os métodos pedagógicos devem oferecer o entusiasmo de leitura para a criança e não o contrário, a introspecção que surte em ausência de criatividade e espontaneidade, o que também dificulta em sua interação social no ambiente em que está inserida.

Portanto, o tédio e a vergonha estão presentes em suas falas. Retratam os sentimentos em razão da leitura que fazem quando estão sós, e quando estão lendo perante outras pessoas. Ou seja, surgem em sala de aula práticas de leitura que deixam as crianças constrangidas, onde e quando emerge o medo e a timidez.

Referente a isto, os estudos psicogenéticos de Wallon trazem a importância das emoções para a atividade intelectual, constituindo-se em uma relação antagônica, sob a natureza paradoxal das emoções (GALVÃO, 1995). Pois, as emoções tanto podem contribuir de forma benéfica como também pode prejudicar o processo intelectual do ser humano de acordo como ela se manifesta. Dito assim, Galvão (1995, p.66) explica:

Na vida cotidiana é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva. [...] é como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e, portanto, dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas.

Seguindo tal pensamento, para que aconteça a aprendizagem é necessário conter a temperatura emocional, pois “[...] o par razão-emoção perdura a vida toda e seu equilíbrio é precário, voltando a emoção a dominar toda vez que o indivíduo se vê numa situação de imperícia” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.82). Deve-se então, o indivíduo dominar essa emoção que o dificulta em atingir determinado objetivo, no caso aqui a criança

E, tendo em vista a perspectiva das crianças em relação aos seus momentos de leitura na escola e seus sentimentos em razão dessas experiências, ressalta-se o que Maldonado (1994) refere-se aos sentimentos negativos que as crianças podem ter e suas consequências, dito isso por Silveira (2017, p.3):

[...] o afeto pode estar escondido sob camadas de mágoa, medo, desconfiança, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva. Nos adverte ainda, que as atitudes ríspidas e agressivas, muitas vezes podem expressar a necessidade de proteger-se contra o medo de ser rejeitado, sentimentos de inadequação e também contra a dor do desamor, resultando num bloqueio emocional para todos os seus relacionamentos.

As crianças de que trata este presente relato não possuem adjetivos de raiva, agressividade, mágoa, entretanto, suas falas condizem com que acima foi descrito, pois a vergonha e o medo estão vinculadas a elas, ademais, podendo isso esconder o verdadeiro afeto que possuem pela leitura, por conseguinte, resultando em bloqueios emocionais e que consequentemente podem configurar em bloqueios na prática leitora (BASTOS, 2014). Além disso, estas emoções podem interferir nas relações interpessoais, o que pode agravar ainda mais as relações de afeto e também de aprendizagem. E, para que isso não aconteça, toda ajuda é relevante, inclusive do educador com sua sensibilidade em administrar tal situação.

É importante salientar sobre o papel dos educadores no processo de ajudar a criança a superar suas dificuldades, assim como facilitar a conquista de novas habilidades, proporcionadas por um ambiente afetuoso de aprendizagem e convivência. De acordo com Coutinho (2020) a escola e seus educadores devem propor isso as crianças, pois a afetividade é essencial para a formação integral do ser. Saber prepará-los a lidar não somente para suas conquistas, mas fundamentalmente auxiliá-los em suas decepções e fracassos.

Dentro da sala de aula, professores e alunos são estranhos uns para os outros, não existe uma convivência afetuosa, sadia. Nossos alunos estão se transformando em verdadeiras máquinas de aprender, e a educação, diante desse paradigma, torna-se fria, alheia aos afetos, sem prazer, sem vida; estamos apenas informando, e não formando a personalidade desses seres (COUTINHO, 2020, p.1).

Diante disso, o ambiente escolar tem de ser receptivo, conduzido pela afetuosidade que promove a saúde mental e, por conseguinte a aprendizagem de seus discentes. Pensar também em um espaço que possibilite as interações sociais de maneira afetuosa,

onde as pessoas possam também manifestar e compartilhar suas dificuldades sem medo e receio de serem julgadas por isso, isto é, um espaço de educação com aporte terapêutico.

Ademais, os outros sentimentos negativos demonstrados pelas crianças, os mesmos estão relacionados aos momentos de despedida dos cães coterapeutas, o que para elas foi triste. As crianças, primeiramente relatam seus primeiros momentos com cães e percebem o quanto ficaram apreensivas, inseguras, com medo e vergonha, pois se tratava de algo que nunca haviam experimentado antes e juntamente com pessoas que não conheciam. Porém, essa primeira impressão foi logo sendo substituída pela segurança, através da proximidade que foram tendo com cães e pelas interações sociais que foram sendo desenvolvidas.

Entretanto, elas também relatam que quando os cães iam embora ficava um sentimento de tristeza, principalmente no último encontro para leitura que antecedeu às oficinas do MCS. Portanto, a despedida foi percebida por elas como algo negativo porque na verdade o que vivenciaram foi fundamentalmente positivo. A tristeza, a apatia e saudade também são sentimentos que expressam a afetividade encontrada por elas em relação a tudo que vivenciaram com os cães coterapeutas. Pois o ser humano é movido pela afetividade, tanto na sua forma positiva quanto negativa (BARBOSA; SALGADO, 2020).

Sendo assim, tais sensações desencadeadas podem influenciar as aproximações ou afastamentos de acordo com o que elas representam para quem as sentem (MAHONEY; ALMEIDA et al., 2012). Como por exemplo, a tristeza é aqui é sinônimo de afeto positivo, pois vincula-se ao carinho que as crianças tiveram pelos cães e traduzido pela saudade que os mesmos deixaram em sua ausência.

Pode-se dizer que as crianças tomaram consciência de si, de seus afetos ao perceberem a felicidade, alegria e carinho em cada momento que estavam com os cães e também por não estarem com eles, e as despedidas, inclusive a última, deixou marcas de emoção. E segundo Galvão (1995, p.64):

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade [...].

Lembrando que para Wallon segundo Galvão (1995), as emoções são de origem orgânica e manifestas por alterações corporais visíveis. E sendo percebido pela pesquisadora no tocante ao último encontro de leitura para os cães. Pois era de fato visível a emoção no olhar e rubor da face de uma das crianças, embora tenha controlado sua emoção para que não notássemos, porém, isso foi relatado por ela na oficina do MCS, quando expôs ao grupo do quanto tinha ficado triste ao ver os cães irem embora. E, além dela as outras crianças também demonstraram suas emoções, entretanto, foi através da função postural,

quando as mesmas ficaram recolhidas, quietas, com olhar melancólico e que, por um breve momento manteram-se em silêncio.

Logo, as marcas advindas de suas emoções, nada mais é do que a exteriorização da afetividade (VERAS; FERREIRA, 2010). E tais expressões emocionais demonstram todo o carinho e cuidado que as crianças tiveram pelos cães em resposta ao que os mesmos proporcionaram a elas pelos momentos de afeto estabelecidos. E essas relações entre humanos e animais é o que na verdade realmente importa, pois de acordo com Fine (2011, p.134):

[...] as relações entre animais e pessoas não devem ser vistas apenas pelos resultados extraordinários, mas pelo impacto de um relacionamento em evolução. Se as pessoas se concentrarem apenas nos resultados, elas perderão o brilho do processo. A mágica dessas intervenções é encontrada nas ações diárias que estão no centro das intervenções assistidas por animais.

Conforme ao que o estudioso Fine (2011) salienta, o segredo para a qualidade das intervenções não está no resultado propriamente dito, mas sim, no caminho que se percorre pelo relacionamento entre o humano e o animal. Os desafios e conquistas, o que se aprende através desse contato afetivo, pois quanto mais tempo se vive esse relacionamento, mais coisas se descobre, até mesmo sobre si mesmo. E, é importante dizer que o sentimento das crianças pelos cães alia-se a isso, pois as mesmas registram por suas percepções a necessidade de que os encontros continuem devido ao bem-estar mental e psicológico que estava fazendo a elas.

Finalizando as discussões salienta-se a segunda e última categoria em que trata dos seus sonhos acerca da leitura para os cães coterapeutas na escola. Entretanto, elas trouxeram além do objetivo central da dinâmica, suas pretensões a respeito de transformações pedagógicas e de infraestrutura para a mesma.

Oportuno relatar aqui que esta categoria traz as necessidades das crianças em face da escola também, pois para elas, ter um ambiente aprazível de leitura requer que a escola esteja preparada para isso. Isto é, a escola teria de passar por transformações, pois só assim conseguiria oferecer um ambiente terapêutico de leitura com qualidade para todas as crianças que quisessem dele usufruir. Seus sonhos, portanto, aludem o que Freire (2000) menciona em suas cartas pedagógicas:

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. (FREIRE, 2000, p.17).

As crianças percebem o que precisa ser feito para que a escola se torne um lugar mais aconchegante e prazeroso para estudar, além disso, trazem em seus sonhos em comum, uma gestão escolar democrática, pautada nas relações participativas. Seus sonhos

revelam a realidade que vivem e o futuro que almejam para a escola, pois acreditam nela, querendo o melhor para todos envolvidos. Elas demonstram assim que suas presenças não são neutras e que desejam ter poder de decisão e de escolha.

Ademais, para que algo se construa, primeiro este passa pela esfera dos sonhos até finalmente ser realizado. Sendo assim, os sonhos das crianças vieram à tona, foram sendo verbalizados, visto que isso estava oculto dentro de cada uma delas, porém, prontos para emergirem no momento oportuno e com grande esperança de ser algum dia realizados. Logo, seus sonhos visam a transformações.

Em vista disso, desses sonhos em comum, dos seus desejos manifestos, percebe-se o quanto estavam essas palavras adormecidas e ávidas para emergirem. E isto remete o que Alves (1994) relata sobre o poder das palavras:

As Palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos (ALVES, 1994, p.34).

As crianças buscam através da oportunidade que a elas foi dada exporem seus sentimentos do que acreditam ser uma escola, que invista na qualidade educacional de seus discentes. Seus discursos, suas palavras relatam seus sonhos que desde muito cedo vem crescendo em cada uma delas. O sonho de transformar suas realidades em algo positivo que possa satisfazer as necessidades de toda comunidade escolar. Sendo assim, traz-se mais uma vez Freire (2000) quando ele menciona sobre os seres transformadores que não se sujeitam ao comodismo:

E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros (FREIRE, 2000, p.17).

E é assim que as crianças se manifestam, como seres transformadores, que através de seus sonhos em comum expressam seus desejos de mudança. E não só demonstram o que tem que ser transformado, mas também trazem estratégias para que essas transformações possam ocorrer como, por exemplo, a criação do Grêmio Estudantil. E aliado a isso, elas expressam que a escola deve oportunizar um lugar de convívio saudável em virtude de também ser um lugar onde passam grande parte de seu tempo. Um lugar melhor de se estar e ali estudar.

Diante disso, a escola é o lugar onde não só trata da cognição, mas sim, onde também oferece o *meio* pelo qual a criança se desenvolve integralmente, através da cultura e interações sociais. Meio este, definido como “o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação”

(GALVÃO, 1995, p. 100). Para a teoria walloniana insere-se no conceito de *meio* a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e dos objetos de conhecimento, todas agregadas no contexto das culturas específicas (GALVÃO, 1995). E tendo a escola esse papel tão importante para o desenvolvimento da criança, a mesma deve ser pensada, planejada para tal finalidade.

Transpondo esta reflexão para a escola percebemos a necessidade de se planejar a estruturação do ambiente escolar. Se for estruturado adequadamente, pode desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil. Para planejar essa estruturação somos, mais uma vez, obrigados a ampliar o raio de abrangência da reflexão pedagógica (GALVÃO, 1995, p. 101).

A reflexão pedagógica precisa entre muitas coisas, levar em consideração as etapas de desenvolvimento das crianças, pois cada etapa exige diferentes formas de abordagem para sua realização. Ademais, isso também significa pensar em pedagogias que visem oferecer oportunidades de aquisição e expressão, alvejando a construção do sujeito, alternando a predominância das dimensões objetivas e subjetivas (GALVÃO, 1995). Logo, para Wallon, a idade adulta será a integração dos resultados da passagem pelos vários estágios de desenvolvimento e, sendo assim, a escola tem como responsabilidade não só o acolhimento do aluno, mas também como atuante em reflexos posteriores, na própria vida e na vida da sociedade (MAHONEY; ALMEIDA, 2012).

Somado a isso, conforme a teoria walloniana defende “[...] a escola ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança (GALVÃO, 1995, p. 101). Entretanto para que isso aconteça, a mesma também deve oportunizar o acesso das crianças à cultura, ampliando-se assim o conceito de socialização, pois:

A interação com outro e a interação com a cultura ampliam o conceito de socialização: a criança e o jovem tanto podem socializar-se relacionando-se com os membros da família, da vizinhança, do grupo da escola, como também lendo um livro, ouvindo uma música, apreciando uma pintura (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.91).

Sendo assim, de acordo com Wallon, mencionado por Mahoney e Almeida (2012), é dever da escola oferecer às crianças, sem discriminação, o que há de melhor na cultura. Isto posto para que as crianças se desenvolvam de forma integral. Ademais, isso vem ao encontro do que as crianças argumentam em razão dos seus sonhos de transformação para escola, sendo que para elas, a mesma deve oferecer não só um ambiente de aprendizagem, mas também de oportunidades.

Pelas falas das crianças e suas percepções, observa-se o quanto elas apreciam a escola, querendo o melhor para ela. Suas relações afetivas com a escola estão demonstradas através de seus sentimentos e desejos.

E seus sonhos em comum de transformação pedagógica e de infraestrutura evidenciam que nelas a autonomia moral está sendo desenvolvida, pois buscam levar em consideração o ponto de vista das outras pessoas, tentando agir da melhor forma em benefício de todos (KAMII, 1992). E isso tem que ser muito valorizado, pois como Freire (1996) menciona “[...] a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p.55). Ou seja, quanto mais o sujeito toma decisões, mais ele se torna autônomo através de suas experiências, e isso conduz a maturidade, ainda:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.55).

Seus sonhos em comum, portanto, remetem esse “vir a ser”. E em razão disso a escola deve estar atenta, oportunizando pedagogias que estimulem a tomada de decisões por parte dos seus discentes para que os mesmos possam desenvolver sua autonomia de maneira ética e eficiente. Consoante a isso, Alves (2004) diz que a escola deve, como objetivo, criar um espaço em que cada criança possa pensar os seus sonhos e realizar aquilo que lhe é possível, no ritmo que lhe é possível.

As crianças são seres oníricos, seus sonhos possuem asas, e os mesmos não devem ser podados e nem moldados por uma pedagogia que apenas quer formar e tê-las como futuras ferramentas profissionais (ALVES, 1994). Tão logo, uma educação evoluída jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, acabar com a virtude do educando, opondo-se e impondo-lhe um quietismo negador do seu ser (FREIRE, 2000). E aliado a isso, as crianças através do estudo que trata este relato, foram ouvidas, puderam expor seus desejos, trazendo à tona seus sonhos em comum, com a esperança fervorosa de que os mesmos se tornem realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que buscou através da EAA, mais precisamente com a leitura mediada por cães coterapeutas, possibilitar uma reflexão a respeito dos benefícios produzidos as crianças leitoras, objetivando pesquisar a experiência das crianças em relação as suas leituras para os cães coterapeutas e sobre o que envolveu tais momentos, ao valorizar suas percepções no tocante a isto. Pois, acreditamos que todo o cenário preparado, tendo o aporte dos cães coterapeutas e seus condutores para o atendimento às crianças leitoras,

vem ao encontro dos estudos de Wallon e Vygostky em razão do ambiente escolar, sendo que o mesmo promove o desenvolvimento não só intelectual, mas inclusive, o desenvolvimento do bem-estar emocional dos estudantes para o alcance de uma educação integral (BASTOS, 2014).

Como resultados as crianças perceberam com suas leituras para os cães coterapeutas benefícios em relação à aprendizagem, pois conseguiram se expressar melhor. Saliendo que na mediação com os cães sentiram-se que eles estavam ao seu lado para ouvi-las sem possuir um caráter analítico e crítico no tocante as suas leituras, deixando-as à vontade para errar e acertar. Servindo de propulsores de autoestima e atenuantes da timidez, agindo como redutores de tensão emocional, sentido pelas crianças ao relatarem que a vergonha diminuiu na presença dos mesmos e também percebido por elas mais disposição para ler o que conduziu a uma aprendizagem mais significativa em relação à leitura. Considera-se também a importância dos momentos de leitura para os cães coterapeutas como sendo benéfico para saúde mental das mesmas quando os relacionam com prazer, diversão, relaxamento e felicidade. Consoante, associam tais momentos com afetividade, motivando-as a querer mais encontros de leitura com/para os cães coterapeutas.

Também, pelas percepções das crianças os cães coterapeutas e o ambiente por elas como sendo algo divertido que traz felicidade, ou seja, momentos de prazer, relaxamento e bem-estar, fonte de conforto e tranquilidade. Além disso, seus relatos demonstram que tais momentos com os cães coterapeutas serviram para se conhecerem melhor, isto é, promotores de interações sociais e fortalecimento das relações já estabelecidas. Assim como, foram capazes de transmitir tranquilidade no momento da leitura, servindo como mediadores (instrumento) de leitura compartilhada, motivando-as a lerem em duplas e em grupos, favorecendo assim as atitudes empáticas e voluntárias colaborativas, ao unirem-se em propósito comum na partilha de leitura.

No tocante, devemos salientar que os cães além de serem considerados catalizadores sociais, podemos também apontá-los como oxigenadores sociais. Os cães coterapeutas possuem papel importante ao favorecer de maneira saudável o desenvolvimento e consolidação das relações sociais, bem como das relações de afeto de forma deleitosa. As interações com os cães coterapeutas propuseram outras relações sociais que levaram a troca de ideias, de informações e de aprendizagem, assim como o favorecimento da afetuosidade, isto é, um ciclo social, intelectual e afetivo e motivacional caracterizando uma oxigenação social.

Para finalizar tais considerações não cabe afirmar que concluem-se as descobertas científicas, pois estamos sempre abertos para novas investigações, até mesmo pelo estudo ter sua relevância e contribuições à ciência.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, F.; CARVALHO, C. Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial – Uma revisão bibliográfica. Rio de Janeiro: **Revista Científica Digital da FAETEC**, v.01, n. 1, p.1-10, 2015.
- ALBUQUERQUE, N.S.; CIARI, M.B. Cães e seres humanos: uma relação forte, complexa, duradoura e vantajosa. In: CHELINI, M.O.M.; OTTA, E. (Org.). **Terapia Assistida por Animais**. Barueri, SP: Manole, 2016. p.1-22.
- ALMEIDA, Maíra Lopes.; ALMEIDA, Laerte Pereira de.; BRAGA, Paula Fernanda de Souza. Aspectos psicológicos na interação homem-animal de estimação. In.: IX Encontro Interno e XIII Seminário de Iniciação Científica, 2009, Uberlândia – MG. **Anais eletrônicos**: PIBIC, CNPQ, FAPEMIG, 2009, p. 1-6. Disponível em: <http://www.https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2009/PDF/IC2009-0113.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- BARBOSA, I.P.; SALGADO, R.C.F. **A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com>. Acesso em: 05 mai. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky**: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- CABRAL, Ivone Evangelista. **Aliança de Saberes no Cuidado e Estimulação da Criança-Bebê**.1998.300 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Anna Nery. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,1998.
- CAPOTE, P. S. O.; COSTA, M. P. R. **Terapia assistida por animais**: aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.
- CHELINI,M.O.; M. IOTTA, E. **Terapia Assistida por Animais**.1.ed.Barueri: Manole, 2016.
- COUTINHO, Maria Ione Alexandre. **A afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- DOTTI, J. **Terapia e animais**. 2. ed. São Paulo: Noética, 2014, 309 p.
- ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R.A. **Saúde Mental na Escola**: o que os educadores precisam saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil**: benefícios e práticas significativas. 2010. 40 f. Monografia - Curso de Pedagogia, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

FINE, Aubrey H. Understanding the AAT Rx: Applications of AAI in Clinical Practice. In: BLAZINA, Christopher et.al. (Org.). **The Psychology of the Human-Animal Bond**, Nashville, TN, USA: Springer, 2011. p. 125-136.

FREINET, Celestin. **A Saúde Mental da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, A. A de.; GOMES, A. P. F. A representação social do cão para as pessoas em situação de rua: uma diretriz para construção de políticas públicas. **Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 106-128, 2019.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35 n.4, p. 65-7, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

HALL, Sophie.; GEE, Nancy.; MILLS, Daniel. Children Reading to Dogs. **A Systematic Review of the Literature**. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>. Acesso em: 05 abr. 2020.

ISSA, Luciana. **Kion Branquelo, Joe Caramelo e amigos: as aventuras e o trabalho de quatro cães terapeutas**. São Paulo: All Print, 2012.

IRVINI, Leslie. **My Dog Always Eats First: Homeless People and Their Animals**. Boulder, CO, USA, 2013. 197 p.

JALONGO, M.R. "What are all these dogs doing at school?" Using therapy dogs to promote children's reading practice. **Childhood Education**, v.81, n.3, p:152, 2012.

KAMII, C. **A Criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1992.

KOBAYASHI, C, T et al. Desenvolvimento e implantação de Terapia Assistida por Animais em hospital universitário. **Revista Brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 4, p. 632-636, 2009.

KRUGER, Katherine. A.; SERPELL, James. A. Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In. **Handbook on animal-assistedtherapy**. Academic Press, 2010. p. 21-38.

LIMA, C. M et al. Intervenções Assistidas por Animais realizadas em ambiente hospitalar na promoção do cuidado com a vida. **Expressa Extensão**. ISSN 2358-8195, v.23, n.2, p. 89-95, 2018.

- MAHONEY, Abigail Alvarenga.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. **Revista de Educação AEC**, v.23, n.91, p.37-44, 1994.
- MELLO, Elizangela Fátima Fernandes de.; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: **IX Anpedsul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9., 2012, Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- NOBRE, M.O et. al. Projeto Pet Terapia: intervenções assistidas por animais: uma prática para o benefício da saúde e educação humana. **Expressa Extensão**, v.22, n.1, p. 78-89, 2017.
- PETENUCCI, A.L. Educação Assistida por Animais. In: CHELINI, M.O.M.; OTTA, E. **Terapia Assistida por Animais**. Barueri, SP: Manole, 2016. 370 p.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendido. In: WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo del.; ALVAREZ, Amélia. (Org.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-142.
- SILVA L.F.; CABRAL I.E.; CHRISTOFFEL M.M. O Brincar na Vida do Escolar com Câncer em Tratamento Ambulatorial: Possibilidades para o Desenvolvimento. **Rev. bras. crescimento desenvolvimento. hum.** v.18, n.3, p. 275-287, 2008.
- SILVEIRA, E. A importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor. **Revista Psicologia Escolar**. 2014. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>. Acesso em: 07 abr. 2020.
- SOARES, Cassiana Descovi.; SPOHR, Carla Beatriz. Transtorno do espectro autista: promovendo interação social através do ensino estruturado otimizado pelas intervenções assistidas por animais. In: SOARES, D, F, G, et al. (Org.). **Teoria Assistida por Animais: Teoria e Prática**. Caratinga: FUNEC, 2018. p.303-344.
- SOUZA, C. F de. **A importância do brincar e do aprender das crianças na educação infantil**. Faculdade de Rolim de Moura - Ro. 2018. Disponível em: <https://facsapaulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2018/05/ed1/3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- TEIXEIRA, Sara. O meu terapeuta é um cão. **Petable**. 2017. Disponível em: <https://petable.care/pt/2017/06/08/o-meu-terapeuta-e-um-cao/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38. Ed UFPR, p. 219-235, 2010.

VIVALDINI, Viviane Heredia de. **Terapia Assistida por Animais**: uma abordagem lúdica em reabilitação clínica de pessoas com deficiência intelectual. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Faculdade de Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Charlene Corrêa. **A influência da afetividade na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 36 f. Monografia (Especialização em educação) - Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Medianeira, 2014.

**PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA EM
PERSPECTIVA:
OS CURRÍCULOS CAPIXABAS DE 1975 E DE 2009**

**CURRICULAR PROPOSALS OF HISTORY IN PERSPECTIVE:
THE CAPIXABA CURRICULA FROM 1975 AND 2009**

**PERSPECTIVA EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE
LA HISTORIA:
LOS CURRÍCULOS CAPIXABAS DE 1975 Y 2009**

Miriã Lúcia Luiz

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

Ailton Marco dos Reis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3007-1371>

Resumo: Analisa propostas curriculares de História elaboradas pela secretaria estadual de educação do Espírito Santo em 1975 e 2009. Com base no método regressivo (BLOCH, 2001), busca aspectos convergentes e divergentes expressos nessas expectativas curriculares oficializadas. Ao considerar o intervalo de mais de três décadas entre as publicações, o artigo analisa os documentos prescritivos a partir de seu conteúdo pedagógico e das narrativas historiográficas privilegiadas. Em meio à trajetória do Ensino de História no Brasil, os documentos prescritivos analisados são entendidos como parte de um movimento de unificação e de padronização dos conteúdos e métodos de ensino de História. Por meio da análise das fontes, identificou-se: a) “marcas” dos contextos de produção em seus elementos pedagógicos e historiográficos, apontando também, para sua atuação como mecanismo produtor de resultados, ao influenciar práticas e efeitos políticos; b) embora distintos em seu conteúdo pedagógico e historiográfico, em função dos contextos nos quais foram produzidos, há a explícita preocupação dos elaboradores em imprimir nos documentos suas perspectivas teórico-metodológicas e políticas, o que revela a formação pretendida para determinado projeto de país.

Palavras-chave: Propostas curriculares. Ensino de História. Espírito Santo. Ensino Médio.

Abstract: This paper analyzes curricular proposals of History elaborated by the state department of education of Espírito Santo in 1975 and 2009. Based on the regressive method (BLOCH, 2001), the study seeks convergent and divergent aspects expressed in these official curricular expectations. When considering the interval of more than three decades between publications, the paper analyzes prescriptive documents based on their pedagogical content and privileged historiographic narratives. Amid the trajectory of History Teaching in Brazil, the prescriptive documents analyzed are understood as part of a movement of unification and standardization of the contents and methods of teaching History. Through the analysis of the sources, we identified: a) “marks” of the production contexts in their pedagogical and historiographic elements, also pointing to their performance

as a result-producing mechanism, by influencing practices and political effects; b) although distinct in their pedagogical and historiographic content, depending on the contexts in which they were produced, there is the explicit concern of the developers to print in the documents their theoretical-methodological and political perspectives, which reveals the desired formation for a given country project.

Keywords: Curricular proposals. History teaching. Espírito Santo. High School.

Resumen: Este trabajo analiza las propuestas curriculares en el área de Historia elaboradas por el departamento de educación estatal de *Espírito Santo* durante 1975 y 2009. Con base en el método regresivo (BLOCH, 2001), se buscan aspectos convergentes y divergentes expuestos en las perspectivas de los currículos oficiales. Considerando que existe un intervalo de más de tres décadas entre las publicaciones; este artículo estudia documentos prescriptivos a partir de su contenido pedagógico y de narrativas historiográficas. Durante la trayectoria del Aprendizaje de la Historia en Brasil, los documentos prescriptivos analizados constituyen un movimiento de unificación y estandarización de contenidos y métodos de enseñanza de la Historia. Mediante el análisis de las fuentes se identificó que: a) las “marcas” de los contextos de producción en sus elementos pedagógicos e historiográficos, participan como un mecanismo que produce resultados al incidir en prácticas y efectos políticos; b) aunque son diferentes en su contenido pedagógico e historiográfico, debido a los contextos en los que fueron producidos. Asimismo, existe una preocupación explícita de los diseñadores en infundir en los documentos sus perspectivas teóricas, metodológicas y políticas, lo que demuestra la formación para un determinado proyecto de país.

Palabras-clave: Propuestas curriculares. Enseñanza de la Historia. *Espírito Santo*. Educación Secundaria.

1 INTRODUÇÃO

Há quase uma década, Laville iniciou uma eloquente reflexão a respeito da guerra das histórias escolares “clássicas” e com “novas configurações” vividas pelos países ocidentais, situando no pós-Segunda Guerra Mundial os frequentes e intensos debates públicos a respeito dos conhecimentos históricos a serem oferecidos à população, principalmente em contexto escolar. Esse autor acrescenta que nas últimas décadas essas discussões pareceram multiplicar-se, e a utilização do conceito de “guerras de história” tem sido frequente para ressaltar o confronto dos pontos de vista nesses debates (LAVILLE, 2011). Esse apontamento do autor canadense nos remete a uma constatação feita por Piro-la, ao investigar a atuação dos professores na constituição da disciplina história no Espírito Santo. Nos seus termos:

Ainda hoje, no Espírito Santo, talvez não tenhamos nitidamente dimensionado a extensão do campo de batalhas pela instituição das práticas e conteúdos em ensino de História ocorridas ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX. (PIROLA, 2013, p. 156)

Ousamos dizer que, assim como ocorreu em diferentes estados brasileiros, também em terras capixabas “essas batalhas” não se escassearam no início do século XX; pelo contrário, como informa Bittencourt (2000), os debates em torno do ensino de História ocorrem em diferentes espaços, mas se tornam mais acirrados nos momentos de elaboração e

implantação de novos currículos. Isso nos leva a pensar que “as arenas” nas quais esses enfrentamentos e tensões se acentuaram, no caso capixaba, se situam a partir do final da década de 1960, quando tem lugar a elaboração do primeiro documento curricular no estado, destinado ao Ensino Primário (1969). A partir daí, segue-se uma série de movimentos de produção e publicação de propostas curriculares, iniciando com a de 1973, destinada às séries 1ª a 4ª (atualmente 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). O Estado tem como última publicação o Currículo de 2020, contemplando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental¹.

Em meio aos processos que permearam a constituição da disciplina História, cujos primórdios, no Brasil, datam de 1838, com a criação do Plano de Estudos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, delineamos o objetivo desse artigo: analisar propostas curriculares de História elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo em 1975 e 2009. Importante destacar que, de acordo com a proposta de periodização de Schmidt (2012) para o Ensino de História, a publicação do primeiro documento situa-se no momento de crise da disciplina História (1971-1984); já o segundo tem lugar no período de reconstrução (1985 até a atualidade)², que tem na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, o marco desse movimento de retorno da História como disciplina autônoma nos currículos escolares.

Nossas análises assumem como referência o método regressivo (BLOCH, 2001), em busca de pontos convergentes e divergentes expressos nessas expectativas curriculares oficializadas. Ao considerar o intervalo de mais de três décadas entre as publicações, os documentos prescritivos serão analisados a partir de seu conteúdo pedagógico e das narrativas historiográficas privilegiadas.

Ao longo da trajetória do Ensino de História no Brasil, não são raros os momentos de intervenção direta do Estado nessa disciplina (BITTENCOURT, 2000, 2009; ABUD, 2008), sobretudo ao criar mecanismos de padronização dos conteúdos e métodos para todo o território nacional. Em âmbito local, situamos os documentos prescritivos aqui analisados como parte desse movimento intervencionista: a proposta de 1975 foi o primeiro documento curricular publicado para o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) no Espírito Santo (AUTOR 1, 2015), enquanto o documento de 2009 é o derradeiro produzido e publicado para este segmento.

Em termos metodológicos, a leitura das fontes se referencia nos pressupostos de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007a, 2007b), sobretudo, na ampliação da noção de fonte e nos modos de operar historiograficamente. Tendo em vista a tipologia de fonte com a qual

1 Temos conhecimento dos seguintes documentos publicados no Espírito Santo no recorte temporal deste artigo: 1975 (2º Grau/Ensino Médio), 2005 (1º ao 9º ano e Ensino Médio) e 2009 (Ensino Médio). Não relacionamos aqui as propostas destinadas à Educação Infantil.

2 De acordo com Schmidt, de 1838 a 1931 a disciplina é criada e se consolida nos currículos escolares no período de 1931 a 1971.

operamos neste exercício de pesquisa – propostas curriculares –, uma recomendação de Ginzburg nos parece salutar: “Para decifrar documentos devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto, uma sutil relação de forças. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituem o emaranhado do contexto investigado” (GINZBURG, 2007b, p. 287).

Somamos a isso o que nos lembra Marc Bloch a respeito do trabalho com os testemunhos históricos. Ele recomenda que o historiador os reúna, os leia, avalie sua autenticidade e veracidade e, em seguida, os coloque em movimento: “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79). Cabe-nos entender, portanto, que cada fato histórico é produto de uma construção ativa do historiador para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema.

Com isso posto, o texto se organiza em dois movimentos: o primeiro subdivide-se nas análises dos documentos curriculares publicados pela secretaria de educação do Espírito Santo em 1975 e em 2009, e o segundo se constrói a partir de pontos divergentes e convergentes nas propostas curriculares, perspectivando outras e distintas interpretações possíveis para o Ensino de História.

2 AS PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO CAPIXABA: OLHARES PARA DUAS PRODUÇÕES: 1975 E 2009

Concordamos com o teórico espanhol Fernandez-Cuesta: ao investigarmos expectativas oficializadas estamos nos dedicando aos “textos visíveis”, pois são portadores de um conjunto de ideias, valores e conhecimentos históricos, ou seja, evidenciam a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (URBAN; SCHMIDT, 2014). Porém, para além da dimensão visível do texto, interessa-nos igualmente o que se esconde entre suas dobras, ou seja, aquilo que está fora do texto (GINZBURG, 2007a). Assim, nesse processo investigativo, a disciplina História, denominada por Fernandez-Cuesta, de código disciplinar, precisa ser entendida “[...] a partir dos processos de formação da História como disciplina escolar e, estes processos necessitam ser compreendidos a partir de sua relação com os distintos regimes políticos” (URBAN; SCHMIDT, 2014, p. 5).

Com isso posto, qualquer análise que tome como referência “textos visíveis” do Ensino de História deve pautar-se em operações historiográficas que considerem os contextos de produção e as relações de força (GINZBURG, 2002) que atuam direta ou indiretamente no conteúdo dos documentos e nas relações conjunturais de seu tempo.

Assim, tomamos as propostas curriculares como fontes que são interrogadas a partir de nossos interesses de estudo: analisar documentos prescritivos publicados no Espírito

Santo em 1975 e 2009. Especificamente, focalizaremos o contexto de produção, o conteúdo pedagógico e as narrativas historiográficas de cada uma das propostas curriculares. É disso que esse texto trata e a isso nos dedicamos nas páginas seguintes.

2.1 A PROPOSTA CURRICULAR DO 2º GRAU: UMA PRODUÇÃO DA DÉCADA DE 1970 NO ESPÍRITO SANTO³

A área de Ciências Humanas foi objeto de mudanças implantadas progressivamente durante o regime civil-militar no Brasil (1964-1985), por isso, consideramos necessária uma análise dos documentos prescritivos produzidos para a disciplina História, já que os contornos assumidos por essa disciplina no Espírito Santo estão por ser sistematicamente investigados. Por essa razão, julgamos importante a reflexão aqui proposta, de forma que, a partir de singularidades locais, possamos dialogar com a historiografia até aqui produzida. Buscamos, nesse sentido, tatear a semi-invisibilidade da História do Espírito Santo pela via do “mergulho nas fontes”, em busca de novas interpretações da realidade (SIMÕES; FRANCO, 2004), pois, segundo Certeau (2008), a prática historiográfica produz o indizível, permite compreender os apagamentos da História.

Nesse contexto, a partir da Lei nº 5.692/71⁴, as reformas, as reorganizações, a nova estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus constituíram-se em discurso *sobre* a educação. Buscava-se silenciar o discurso *da* educação. Também na sala de aula e na escola tentava-se silenciar o discurso *da* educação. Em meio às imposições feitas pelo regime autoritário e, sobretudo, à educação, situamos a disciplina História como uma área de ensino modificada em sua configuração, pois, juntamente com a Geografia, passa a integrar os Estudos Sociais no 1º grau e teve sua carga horária reduzida (SOARES, 1991). Faz-se necessário, portanto, compreender os processos de transição pelos quais passou a disciplina em face da implementação da Lei nº 5.692/71 e das diretrizes produzidas a partir dessa legislação, no Espírito Santo. Apontamos, como importante ponto de reflexão a inserção da disciplina Estudos Sociais no 1º grau, como desdobramento da legislação derivada do Conselho Federal de Educação, desde 1966. Segue, assim, uma progressiva fusão das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia em Estudos Sociais.

Diante disso, Fonseca (2003) ressalta o aumento do controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor, decorrente dessa legislação. Isso pode ser ilustrado pelo es-

3 Esse tópico parte do aprofundamento de reflexões apontadas em tese de Doutorado intitulada “Dentro e fora da ordem: Diretrizes Curriculares para o Ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)” (2015).

4 A Lei nº 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus incumbiu-se de reformar o ensino primário e secundário, inspirado na teoria do capital humano. Contudo, recorreu a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. A ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, representou uma mudança expressiva, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. O ensino de 2º grau foi orientado na lei para a formação de mão de obra, pela obrigatoriedade da profissionalização (AUTOR 1, 2015).

tabelecimento da nova organização curricular, em que o professor e o aluno são os últimos elos da cadeia hierárquica. O ensino de História

[...] passa a ser objeto de controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. (FONSECA, 2008, p. 55)

Tais mudanças explicam-se pela ordem política, fundamentalmente, os propósitos do poder que agiam no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário (FONSECA, 2003). Bittencourt assinala a intervenção exercida pelo Estado, ao alterar componentes curriculares:

A transformação de História e Geografia em Estudos Sociais, a introdução de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira não são simples reformas curriculares, mas indicam uma preocupação do Estado quanto ao saber histórico institucional a ser veiculado. (BITTENCOURT, 1990, p. 17)

Com efeito, a partir da década de 1960 e, sobretudo, nos anos posteriores, durante a Ditadura Militar, percebemos uma tendência em oferecer aos professores e às escolas, como um todo, “guias”, normatizações e orientações/diretrizes para o trabalho pedagógico: “[...] os ‘guias’ [estão] mais associados ao regime militar, referenciado como elemento de uma prática e um discurso autoritários” (MARTINS, 2007, p. 34). Processos de produção de documentos prescritivos para o ensino de História constituem, portanto, modos de intervenção exercida pelo Estado autoritário. É nesse contexto que se insere a proposta curricular para o 2º grau, elaborada para orientar os professores capixabas quanto aos objetivos desse segmento, expressos na Lei nº 5.692/71.

Essa proposta foi publicada em 1975, durante o Governo de Élcio Álvares. Alberto Stange Júnior era o secretário de Educação e Cultura; Leandro Nader, presidente do Conselho Estadual de Educação; Icléia Maria Pereira Netto, chefe do Departamento Técnico Educacional; Evany Valadares Borges, chefe da Divisão de Currículo e Supervisão; e Déa Martins Galvêas Loureiro, a coordenadora da Equipe de Currículo de 2º Grau⁵.

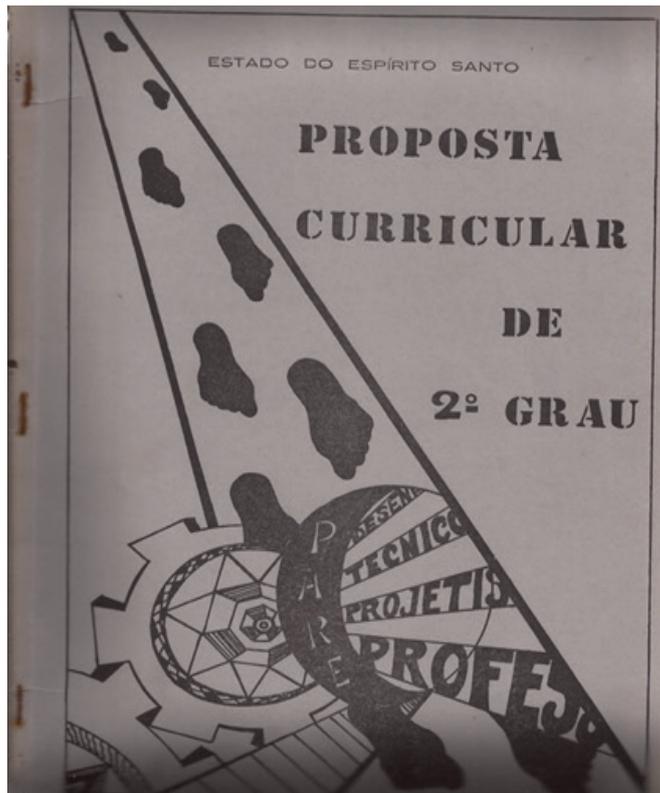
É importante considerar também o contexto econômico capixaba nos anos 1960 e 1970, período de elaboração e publicação de pelo menos quatro documentos curriculares estaduais. Para Henrique Pinto (2013), tendo em vista o desenvolvimento industrial pelo

5 A Equipe de Currículo de 2º grau, responsável pela elaboração do documento, era formada por cinco professores e uma coordenadora (Therezinha Cândida Mares Guia Barbosa). Para assessoria das áreas, participaram cinco professoras: duas para a área de Geografia (Aurélia Hermínia Castiglioni e Celi da Rocha Neves), uma para História e Organização Social e Política Brasileira (Aldina Maria Regina Lisboa Lyrio) e um para Moral e Cívica (Getúlio Carlesso). Contou-se, ainda, com a assistência técnica do MEC-DEM.

qual passava o Espírito Santo⁶, ocorre o processo de deslocamento do currículo da escola secundária, tida como enciclopédica e humanista, para um currículo interessado na formação para o trabalho (qualificação profissional) ou preparação para o trabalho (orientação profissional), a partir da proposição de uma integração entre formação geral e formação profissional. Identificamos pistas desse deslocamento no documento aqui focalizado.

A princípio, a própria capa do documento (Imagem 1) indicia a ênfase pretendida à inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Há um caminho que se inicia no canto superior esquerdo e perpassa toda a imagem, em sentido diagonal. Há, ainda, a representação de pegadas humanas que, aparentemente, representam a trajetória escolar de 1º e 2º graus. O destino, pela ilustração, seriam as possibilidades de habilitações. Antes de partes de nomes de cursos, tem-se a expressão “Pare”. Vemos também desenhos que remetem a peças, indicando engrenagens que compõem a parte da imagem onde estão descritos indicativos de nomes dos cursos e/ou habilitações. Pela leitura dos fragmentos, parecem ser: desenhista, técnico, projetista e professor.

Imagem 1 – Capa da Proposta Curricular de 2º grau – Estudos Sociais (1975)



Fonte: Espírito Santo (1975).

⁶ No Estado do Espírito Santo, a instalação dos complexos industriais ganhou potência nos governos de Christiano Dias Lopes e Arthur Gerhart que, com financiamento do Governo Federal, concluíram ou iniciaram grandes projetos industriais, colocando o Espírito Santo na vanguarda do desenvolvimentismo. A década de 1970 no Estado foi marcada pela criação: do Distrito Industrial em Carapina com o nome de Centro Industrial de Vitória (Civit). Em 1972 foram fundadas a Aracruz Celulose e a Samarco Mineradora; em 1974 tem início o funcionamento da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), com usinas de pelotização (COSTA, 2014, p. 77).

A continuidade do caminho indica o princípio da integração, estabelecida pela Lei nº 5.692/71. No sentido vertical, a ideia do percurso representa a junção do primário com o ginásio e, horizontalmente, a substituição da estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e a preparação para o trabalho. Desse modo, a imagem procura traduzir os princípios de integração do sistema de ensino: a continuidade e a terminalidade. A continuidade seria representada, nessa estrutura, por orientações curriculares que partem de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no 2º grau. A passagem gradativa do geral para o particular garantiria a continuidade serial gradativa. Já a terminalidade previa que, uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando estaria em condições de ingressar no mercado do trabalho. No 2º grau, em tese, a terminalidade referia-se à habilitação profissional de grau médio para o exercício de uma profissão, sem prejuízo da possibilidade da continuação dos estudos em nível superior.

Os mecanismos de continuidade e terminalidade, representados na capa e também sublinhada no conteúdo do documento, são entendidos por Mendes (1998) como indícios de contradição da reforma de 1º e 2º graus. Para o autor, a intenção da reforma seria o ensino único, como se lê no art. 1º da Lei nº 5.692/71:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1971)

A própria legislação estabelece as categorias básicas da educação fundamental: *educação geral e formação especial*, acompanhadas pelos mecanismos de *continuidade e terminalidade*. Contudo, a educação geral se afunila na proporção inversa da formação especial, verificando-se a especialização estanque, com atividades estreitas, repetitivas, mecânicas e, na maioria das vezes, desvinculadas dos empregos, persistindo a dicotomia entre as categorias: educação geral e formação especial (MENDES, 1998).

Autores como Romanelli (1986) e Germano (2011) discutem a qualificação e a profissionalização propostas no texto da lei – que também se materializa na proposta capixaba –, questionando a preparação para o trabalho, feita de forma aligeirada e com baixo investimento, inerente ao princípio de terminalidade do 2º, além do seu caráter excludente no que se refere ao Ensino Superior:

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupações aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos. (ROMANELLI, 1986, p. 235)

No que tange à terminalidade instituída pela lei, Frankfurt (2009, p.1) destaca que, para os críticos dessa legislação, a defesa do princípio da terminalidade já no final do 2º grau “[...] significava o fim das possibilidades de mudança, exacerbando as condições de exploração do trabalhador, porque a este só restaria submeter-se à exploração capitalista cada vez mais cedo, sem poder pensar em condições diferentes de vida”.

Segundo Germano (2011), a profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública por falta de recursos, tendo sido descartada pela rede privada devido ao seu elevado custo. Ao analisar a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen) no Espírito Santo, Pinheiro (1993) observa que, enquanto qualidade de vertente mais estruturada da implantação do modelo de escola única proposta pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, esse projeto ruiu junto com todo o edifício dessa reforma, com o agravante de que o governo do Espírito Santo não assumiu as obrigações que contraiu ao assinar o convênio que trouxe as escolas para o Estado.

Contudo, no que tange à legislação e, em particular, ao documento prescritivo de 1975, nota-se a prioridade pela oferta de habilitações profissionais em nível de 2º grau e pela defesa do princípio da formação para o trabalho. Concordamos com França (2013) sobre a constatação de que a equipe elaboradora se pautou no argumento de que o país e o Espírito Santo necessitavam de mão-de-obra especializada para atender à demanda do mercado de trabalho emergente, tendo em vista a instalação dos grandes complexos industriais.

A proposta curricular para o 2º grau (1975) conta com 126 páginas e a organização dos objetivos e das sugestões metodológicas segue perspectivas disciplinares: Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira e Moral e Cívica, porém, a área é apresentada sob a denominação de Estudos Sociais (volume II-B)⁷. França (2013) evidencia a explicitação dos autores a respeito dos elementos que compõem o documento:

Os professores autores e elaboradores, no decorrer do processo de composição do documento curricular, preocuparam-se em estabelecer como protocolo de escrita a seguinte sequência: os objetivos, como aquilo que o aluno deveria ser capaz de fazer; os conteúdos, como os conhecimentos históricos que deveriam ser transformados em saberes escolares; e, as sugestões metodológicas de ensino ou orientações apresentadas pelo professor e que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos para que houvesse aprendizagem significativa. (FRANÇA, 2013, p. 258)

A leitura do documento não deixa dúvidas quanto à sua vinculação à Lei nº 5.692/71, pois essa menção é explicitada em várias passagens, inclusive na introdução, como lemos a seguir:

⁷ Esse documento curricular conta com outros dois volumes: Área de Comunicação e Expressão e de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

[...] a oferta de habilitações profissionais a nível de 2º grau se reveste de uma importância maior na atualidade brasileira, quando o país em fase de desenvolvimento necessita de mão de obra especializada para atender à demanda do mercado de trabalho emergente, principalmente no Espírito Santo, com a instalação dos grandes complexos industriais. Devemos considerar também, que a parte de formação especial é prevista na lei (5.692/71) como indispensável à formação integral do adolescente, e tem acrescido motivação nova para certas matérias antes puramente teóricas e abstratas, e que funcionam agora, com dosagem diferente e distinto endereço, como disciplinas ‘instrumentais’ de ‘carreiras definidas’ [...]. (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 32)

A dimensão do trabalho pedagógico centrado no tecnicismo⁸ está também expressa na introdução: “[...] necessária se faz uma orientação flexível [que] leve ao professor sugestões para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem na escola” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 15). Isso nos leva a interrogar sobre os modos como se pretende orientar ou mesmo direcionar os professores em relação ao conteúdo pedagógico da proposta.

Para tanto, é importante destacar a noção de *Educação Geral* na qual o documento se sustenta. O conteúdo preza pela

[...] precisão e a objetividade; a valorização dos sentimentos de solidariedade e de trabalho construtivo; o resultado da soma da experiência humana no campo dinâmico do saber, do aperfeiçoamento, do progresso; a constatação da vitória da razão sobre a força e do direito sobre a injustiça. (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59)

Expressões como “precisão”, “objetividade” e “trabalho construtivo” parecem indicar a vinculação direta do documento aos princípios tecnicistas, cujos objetivos visavam desenvolver nos estudantes capacidades necessárias ao exercício profissional.

A defesa por “[...] uma aprendizagem viva, atuante e dinâmica, fazendo da História uma experiência válida e real – não um estudo de datas, nomes e fatos, mas sim uma mensagem de confiança no futuro de um mundo melhor, mais humano, mais justo” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59) nos levaria a avaliar o conteúdo pedagógico da proposta em uma perspectiva problematizadora, capaz de situar o estudante como protagonista de seus processos de aprendizagens, favorecendo uma formação crítica. Contudo, isso não parece coincidir com os exercícios sugeridos, que tendem a privilegiar tarefas como localização, identificação, interpretação de texto e análises desprovidas de elementos contextualizados e problematizadores.

Espera-se que o aluno desenvolva um raciocínio histórico a partir de sua realidade e das suas condições cognitivas e sociais. Para tanto, os objetivos gerais apresentam-se estreitamente vinculados à formação da personalidade do aluno, com destaque para o es-

8 O tecnicismo parte da compreensão de que as pessoas são por natureza educáveis (bens com potencialidades produtivas a partir do nível de aprimoramento); a educação tem como função precípua desenvolver as habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade; um maior índice de estudos corresponde a um maior número de ganhos de habilidades cognitivas; e finalmente, quanto maior for o grau de produtividade, maior será a cota de renda que a pessoa perceberá (ARAPIRACA, 1979, p. 33-34).

pírito vivo, empreendedor e dinâmico (FRANÇA, 2013). Não se perde de vista, ainda, os ideais de justiça, paz e de unidade nacional, bem como, ao comportamento e atitudes adequadas à vida em grupo, destacando-se a cooperação, a valorização do espírito cívico e social, da ordem, da justiça e do trabalho, e à “[...] compreensão do homem e do mundo em vive e onde vai atuar” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 60). O que isso nos diz? Como pensar o conteúdo pedagógico do documento a partir desses elementos?

Ao enfatizar os aspectos “cívicos” e “sociais”, bem como o comportamento necessário para a adaptação ao contexto social de vida e de trabalho, o documento nos remete ao âmbito e conceito assumidos pelos Estudos Sociais no período. Conforme definição de Bethlem [196-]⁹, trata-se de um campo de estudos, uma união de assuntos, o que remete, de uma forma ou de outra, às relações entre os seres humanos. Sob essa denominação, segundo a autora, estariam a História, a Geografia, o Civismo e todas as atividades escolares de caráter social.

De acordo com Bethlem [196-], o Civismo encontra-se incluído por tratar de direitos e deveres do cidadão, relações do indivíduo com seus dirigentes, dentre outros; a História, porque narra, comenta e procura explicar os fracassos e sucessos do homem através dos tempos, portanto, dos principais acontecimentos que constituem a vida política, econômica, intelectual e moral de um povo; e a Geografia, por tratar das relações entre o homem e o meio, propicia ao educando um conhecimento sobre o real valor dos povos, seus reajustamentos e vitórias, levando-o a atitudes de tolerância e cooperação nacional e internacional. Tais elementos nos permitem inferir, portanto, que, embora os objetivos, conteúdos e sugestões metodológicas se organizem por disciplinas, os Estudos Sociais, além de serem anunciados como uma concepção de área (FRANÇA, 2013), também se evidenciam, em alguma medida, no conteúdo do documento.

Estudos do meio, excursões e visitas técnicas, apontados como sugestões metodológicas de ensino na proposta, parecem vincular-se ao método ativo, próprio dos Estudos Sociais (BITTENCOURT, 2009), porém, não podemos negligenciar que os interesses dos estudantes não parecem ser o foco de tais atividades, como é comum nesse método. Isso porque a leitura cruzada dos objetivos específicos, conteúdos e sugestões de atividades, do texto introdutório e dos objetivos gerais evidenciam a preocupação com a proposição de “técnicas de ensino”. Desse modo, é comum em currículos desse período, a proposição de “[...] ‘técnicas’ para o trabalho em grupo, técnicas de leitura de textos, técnicas para realizar excursões, técnicas de estudo dirigido, etc. Não havia, portanto, necessidade de repensar o conteúdo, mas apenas de aperfeiçoar ‘técnicas de ensino’” (BITTENCOURT, 2009, p. 90-91).

9 Embora Bethlem ([196-]) se refira aos Estudos Sociais no âmbito da Escola Primária, o conteúdo da Proposta Curricular para o 2º grau apresenta elementos que nos permitem vinculá-lo às reflexões da autora e sua compreensão dos Estudos Sociais.

A equipe elaboradora da proposta anuncia uma dimensão problematizadora e contextualizada dos exercícios, indicando o estudo por meio de mapas, debates, interpretações de textos, livros e pesquisas, de modo a viabilizar a vivência histórica com o texto, contudo, na construção da maioria dos exercícios, as ações exigidas dos estudantes se revestem de feições predominantemente descritivas: localização, identificação, interpretação de texto e análises, desprovidas de elementos que permitam que o aluno avance em tais propostas. Portanto, encontramos nexos também com elementos de uma perspectiva tradicional de ensino, baseada no método *mnemônico*, que tem a memorização como tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos estudantes para o sucesso escolar (BITTENCOURT, 2009). Embora esse método tenha se presentificado de forma mais efetiva em práticas culturais do século XIX e início do século XX, há indícios de permanência desses elementos no documento.

Os objetivos explicitados no documento apontam indícios eloquentes no que tange às narrativas historiográficas privilegiadas. Ao dividirem-se em três grupos, buscam: a) a formação da personalidade do educando, como espírito vivo, empreendedor e dinâmico; b) focalizar o comportamento e as atitudes adequadas à vida em grupo, privilegiando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a uma vivência sadia, à manutenção da paz, da ordem social e preservação da unidade nacional; e c) a compreensão do homem e do mundo em que vive e onde vai atuar. Neste terceiro grupo, especifica-se o seguinte objetivo: concluir “[...] que a glória dos vultos mundiais e nacionais é baseada nos valores permanentes que eles praticam em grau elevado” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 60).

A leitura do conjunto de objetivos aponta novamente para a tônica dos Estudos Sociais, ao enfatizar conhecimentos e comportamentos necessários à adaptação do sujeito ao seu meio social, pois ao serem constituídos de “diferentes matérias”, formando as “ciências morais”, elas se integrariam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, privilegiando a ação individual e o “espírito” competitivo como garantia de sucesso. Isso exige a capacidade de crítica segundo os moldes liberais, ou seja, criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor adaptar-se a ele (BITTENCOURT, 2009).

Ao destacar a “glória dos vultos nacionais e mundiais”, o documento nos permite identificar elementos de uma herança historiográfica tradicional que acompanha a disciplina História ao longo de seu processo de constituição no Brasil. Trata-se de uma concepção em que os homens e as mulheres não aparecem como construtores da História, pois ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos (FONSECA, 2006). Como exemplo dessa perspectiva, citamos os objetivos específicos dos conteúdos e sugestões referentes ao *Mundo Atual*, em que se aborda a História do Brasil (iniciando na década de 1960): “Caracterizar o Brasil na década dos anos 60, sob o ponto de vista político” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 60). A partir disso, orienta-se que o

aluno deveria: destacar e analisar o *Movimento de Março de 1964* como aquele que mudou a feição política do País; discutir a influência negativa do Governo de João Goulart; colher informações sobre os Governos do Marechal Castelo Branco e do Marechal Costa e Silva.

Percebemos, com isso, que se pretendia impor um ensino diretivo, não-crítico, em que os saberes históricos apareciam como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional. Nessa abordagem, “sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam a História” (FONSECA, 2006, p. 58). Observamos essa tendência também no conteúdo: *o Brasil nos Anos 70*, ao se propor como objetivo “Determinar os aspectos políticos, sociais, educacionais e econômicos do Brasil no início dos Anos 70” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 87). Recomenda-se que o aluno: levante questões sobre o *regime democrático*; descreva as transformações básicas no processo social do Brasil; analise as desigualdades sociais que essas transformações introduzem; analise a educação como elemento essencial do próprio processo de crescimento econômico; discuta em plenário sobre a industrialização como base para o desenvolvimento econômico; informe-se sobre o Governo do General Emílio Garrastazu Médici e o do Presidente Ernesto Geisel; elabore Jornal Mural com notícias do Brasil de hoje; informe-se sobre os laços de amizade do Brasil com a China.

Para além das ações requeridas dos estudantes em cada objetivo (“descrever”, “analisar”, “discutir”, e “informar-se”), sem indicação de quaisquer outras leituras ou referências que sustentem tais procedimentos, interessa-nos pensar os modos como a problemática nacional é abordada. Parece-nos óbvio que não se pretende nortear os conteúdos da proposta pela História Nacional, pois sua organização obedece à periodização mais usual da História Geral (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e da História do Brasil (Colônia, Império e República). Assim, os conteúdos relativos ao Brasil dos anos 1960 e 1970 situam-se no final do programa da 3ª série.

Chama-nos a atenção, ainda, a forma como o regime democrático é focalizado, pois, em pleno governo ditatorial, havia tentativas diversas de se defender o golpe de 1964 como um ato revolucionário, como lemos no objetivo já mencionado: “destacar e analisar o *Movimento de Março de 1964* como aquele que mudou a feição política do País; discutir a influência negativa do Governo de João Goulart [...]”. Nessa ótica, esse movimento teria sido motivado, prioritariamente, pela defesa da democracia, de modo a livrar o país de um regime comunista, o que parece ter um nexos direto com o objetivo expresso na proposta: “informe-se sobre os laços de amizade do Brasil com a China”. Isso nos permite entender que essa proposta assume uma dimensão bifronte: é resultado de um projeto político anterior e também pode atuar como um mecanismo produtor de resultados, ao influenciar práticas e efeitos políticos.

Desse modo, ao tratar do *Brasil das décadas de 1960 e 1970*, o foco, além dos eventos e personagens políticos, estava no aspecto econômico do período, enfatizando o desenvolvimentismo e o progresso a partir da industrialização. Por meio do estudo da

História, pautava-se a justificativa e o enaltecimento do projeto que sustentava o regime ditatorial militar no período estudado.

A fonte em questão, ao ser interrogada (BLOCH, 2001), revelou-nos faces distintas e nos permitem problematizar a historiografia do Ensino de História, pois ao revelar tendências plurais a respeito “do que” e de “como” ensinar História, nos desaconselha a homogeneizar essa disciplina e seus processos de constituição. Assim, pela análise dos objetivos e conteúdos propostos, identificamos indícios e pistas (GINZBURG, 2007b) do método tradicional, ativo e, não obstante, tecnicista. Os conteúdos seguem a divisão tradicional da História, portanto, com feição eurocêntrica. Preza pela sucessão linear de fatos político-institucionais e econômicos, em meio à compreensão de que a ordem social, livre de conflitos, conduziria ao progresso.

2.2 O CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL: UMA VERSÃO CAPIXABA PARA O REPERTÓRIO CURRICULAR NO SÉCULO XXI¹⁰

Em meio aos processos de reconstrução da disciplina História, iniciados a partir do final dos anos 1980, com o retorno à democracia, as lutas para que a História voltasse a ser uma disciplina independente nos currículos escolares ganhou força, de modo que os sistemas de ensino da Federação ganharam autonomia para elaborar suas próprias propostas curriculares. Além disso, ao longo desse movimento, a publicação dos PCNs, ocorrida nas décadas de 1990 e 2000, assume crucial importância na garantia da autonomia da disciplina nos currículos (SCHMIDT, 2012).

Com efeito, a garantia dessa disciplina nos currículos ocorre em meio a um cenário fortemente marcado pela lógica neoliberal¹¹, o que acaba ecoando na elaboração dos documentos curriculares. A proposta nacional destinada ao Ensino Médio, por exemplo, buscou garantir o propósito de formação ampla, sem ignorar o propedêutico, mas priorizando a formação para o mundo do trabalho. Propôs, assim, articular os diferentes componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada, enfatizando a o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos (BRASIL, 2000). Ao analisar especificamente o componente curricular História nos PCNs do Ensino Médio, Santos (2009) elenca como principais influências para a História Ensinada, os seguintes pontos:

10 Neste tópico aprofundamos reflexões iniciadas em Pesquisa de Mestrado intitulada *O ensino de História em escolas do Ensino Médio Regular Noturno na Rede Estadual no Município de Serra-ES: uma análise de práticas docentes na apropriação do currículo formal*, que investigou os modos como os docentes de História de escolas do Ensino Médio Regular Noturno se apropriaram do O Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) de 2009.

11 Em síntese, a utopia neoliberal exalta as virtudes abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade, e da liberdade de contratação. Critica, em contrapartida, a intervenção estatal e a própria política, taxando-as de perniciosas e ineficientes. Assim se articulam as teses e se prepara o salto à ideia de que os mercados constituem o miolo de um sistema social ideal, automático, o qual garante o bem-estar e a prosperidade (IBARRA, 2011, p. 239-240).

1. ênfase na formação do aluno e o preparo para o exercício da cidadania.
2. aprofundamento dos conceitos trabalhados no ensino fundamental com vistas a levar o aluno a ensaiar a prática da leitura e da pesquisa histórica;
3. preocupação com uma história mais temática, centrada nos aspectos sociais e culturais. (SANTOS, 2009, p. 28)

Para este pesquisador, estes parâmetros procuraram estabelecer um certo padrão nas práticas relativas ao ensino de História, focando principalmente na interdisciplinaridade com outros campos do saber, pensando a escola como um local de produção de conhecimento. Os elaboradores procuraram também romper com o ensino de História linear e evolutivo dos fatos históricos, buscando o diálogo com outras propostas, como a História do tempo presente e a História Nacional, mais relacionadas a uma abordagem regional, analisando “[...] aspectos intrinsecamente relacionados ao processo histórico, tais como memória, identidade, religiosidade e patrimônio cultural” (SANTOS, 2009, p. 34). É importante destacar a recomendação de Bittencourt (2009) com relação a qualquer análise dos PCNs ou de documentos produzidos a partir desse momento. Embora se reconheça que essas produções receberam forte influência do debate acadêmico em relação às diferentes abordagens historiográficas, não podemos negligenciar o fato de que elas ocorreram em um contexto de consolidação do capitalismo enquanto modelo econômico hegemônico no mundo. Neste cenário, a educação assumiu o papel de instruir a sociedade para viver de acordo com a lógica do mercado, o que implica na exigência de dominar uma maior variedade de conhecimentos, para que os sujeitos se adaptem rapidamente às necessidades do mercado de trabalho, às constante e rápidas transformações advindas das inovações tecnológicas e a assimilam o espírito da livre iniciativa e da meritocracia.

Há indícios eloquentes dessa tendência neoliberal e das inovações historiográficas no Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) de 2009, o que se evidencia por uma análise específica de seu conteúdo. A priori, podemos ler em seu Guia de implementação que essa proposta foi produzida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU) com a assessoria de pesquisadores da área da educação e profissionais do magistério e é apresentada pela equipe elaboradora como um “[...] instrumento organizador da ação educativa, [que] vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino e pressupõe ainda a articulação necessária, em cada unidade escolar, com o Projeto Político Pedagógico” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 7).

Materialmente, essa proposta possui 886 páginas¹², organizadas em 7 volumes – 1 Volume: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3 Volumes: Anos Finais do Ensino Fundamental e suas respectivas áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas); 3 Volumes: Ensino Médio e suas respectivas áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Em sua apresentação, o documento destaca o seu alinhamento com os PCNs (BRASIL, 1998,

12 Analisamos a versão eletrônica. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

2000) e com as Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). A equipe elaboradora do documento de 2009 busca explicitar o seu processo de produção, destacando a participação de docentes e de técnico. Enfatiza também a concepção de educação em que se baseia, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades e prezando pela articulação com os temas transversais, de modo a situar o estudante como sujeito do processo educativo.

Há, ainda, a preocupação em indicar que o currículo está em consonância com os princípios estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao defender os quatro parâmetros básicos para uma formação escolar de qualidade: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*. Para Duarte (2000) estes princípios reforçam a ideologia neoliberal por retirarem da escola a sua função de transmissora do saber social historicamente construído, gerando inclusive, um enfraquecimento do processo educacional formal. Isso em decorrência da centralidade do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades, bem como na ideia de transferir o protagonismo do processo de ensino aprendizagem para os educandos.

Ao centralizar o processo de ensino no desenvolvimento de competências de habilidades, esse documento se alinha aos currículos oficiais produzidos no Brasil, a partir da década de 1990, pois essas categorias já estavam propostas nos PCNs em todos os componentes curriculares, conforme nos informa Bittencourt (2009), assumindo o fio condutor do processo de ensino aprendizagem. Conforme análise de Santos (2009) dos PCNs para o Ensino Médio (2000), as competências e habilidades seriam primordiais para a) a consolidação da autonomia dos discentes e de sua capacidade de aprender; b) para dar-lhes embasamento no exercício de sua cidadania; c) para sua inserção no mundo do trabalho; d) para dar-lhes suporte para ressignificar os conhecimentos com os quais interage na sala de aula em seu cotidiano; e d) para o desenvolvimento de seu protagonismo social. Um detalhamento do aspecto conceitual e procedimental necessário para o desenvolvimento dessas categorias, contudo, não compõe esse documento (SANTOS, 2009).

Embora o Currículo de 2009 não faça referência explícita a estes problemas advindos dos documentos federais, observamos a preocupação de explicitar a dimensão que essas categorias assumem no documento. Assim, as competências referem-se à

[...] capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 28)

O documento também se referem a habilidades como um desdobramento aplicado das primeiras, ou seja, “[...] uma forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu.” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 28). Nesta lógica, não há hierarquia entre

estes conceitos, mas correlação e interdependência direta entre eles. Para os elaboradores dessa proposta, torna-se importante o entendimento destas categorias, já que são direcionadoras daquilo que se espera atingir no processo de ensino aprendizagem, qual seja: um aluno autônomo, protagonista de sua jornada estudantil e de sua vida, um transformador de sua realidade.

Aos rastreamos pistas dos contornos que o documento propõe para os percursos de aprendizagens dos estudantes, identificamos a aposta no respeito à diversidade e à valorização da vida, o que nos indicia uma mescla de conceitos referentes às teorias de aprendizagens e correntes pedagógicas, com uma maior evidência aos conceitos piagetianos e freirianos.

Os princípios piagetianos¹³ são observados quando a equipe elaboradora ressalta a necessidade de se pensar o processo de escolarização e formação humana sempre considerando as diferentes fases cognitivas do ser humano. Para isto, eles trazem uma breve discussão do conceito de infância, adolescência, juventude e vida adulta, apontando particularidades a serem observadas no processo de escolarização de cada uma destas fases.

O diálogo com os conceitos freirianos¹⁴ se materializa no documento ao definir seus princípios norteadores: a) *valorização e afirmação da vida*, ao defender que o processo de escolarização formal deve estimular os sujeitos a desenvolverem a auto consciência de si, sempre primando pelo respeito e colaboração para com o outro e ao meio natural-social em que está inserido, numa promoção contínua da paz social e ambiental; b) *o reconhecimento da diversidade na formação humana*, a partir da necessária compreensão de que o processo de formação humana ocorre dentro de um contexto, permeado por fatores sociais, políticos, históricos e culturais, não sendo possível, desta forma, estabelecer qualquer tipo de determinismo biológico nesta formação; c) *a educação como bem público*, ao confirmá-la como um direito que deve atender aos interesses da coletividade e do bem comum, sendo a unidade escolar pública ou privada, o espaço para a garantia deste direito; e d) *a aprendizagem como direito do educando*, ao assumir o aluno como centro do processo de educação

13 A Epistemologia Genética proposta por Piaget é essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder não só como os homens, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso. O modelo teórico explica o desenvolvimento da inteligência, tendo como conteúdo básico a ação do sujeito que interage com os objetos, construindo, a partir dessas ações, formas e/ou estruturas de inteligência que lhe permitem, cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive. O conhecimento não pode ser simplesmente imposto pelo meio ao sujeito, como um reflexo das propriedades do ambiente (empirismo), tampouco estaria inteiramente pré-formado no sujeito, apenas aguardando a maturação (apriorismo) (PÁDUA, 2009).

14 Paulo Freire defendia uma educação libertadora fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende como um todo – sentimentos, pensamentos e ações –, não só o seu intelecto. Neste enfoque a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo. A prática pedagógica, nessa perspectiva, rejeita a neutralidade do processo educativo, concebendo a educação como dialógica, de modo a conduzir o educando a um pensar autêntico e crítico da sua realidade. (MENEZES; SANTIAGO, 2008)

formal e informal, de modo que todo o planejamento do trabalho pedagógico deve primar pelo seu pleno desenvolvimento (ESPÍRITO SANTO, 2009).

A disciplina de História no CBEE integra, juntamente com Filosofia, Geografia e Sociologia, o volume destinado à área de Ciências Humanas (Volume 3 do Ensino Médio). A apresentação deste volume concebe as Ciências Humanas como área de referência, propondo a construção de saberes interdisciplinares a partir do respeito à diversidade e à pluralidade de olhares sobre a realidade social e a experiência humana, em sua riqueza de linguagens e valores.

Segundo os elaboradores, o CBEE – HEM foi pensado com o objetivo de contemplar as variadas concepções historiográficas, garantindo a essa disciplina o papel de divulgadora de conhecimento histórico de cunho reflexivo, considerando sempre as múltiplas temporalidades, sujeitos e diálogos. Eles destacam a

[...] necessidade de o professor de História relacionar as metodologias da pesquisa histórica com as metodologias de seu ensino (teoria relacionada à prática e resultando em conteúdos procedimentais); no reconhecimento dos diferentes sujeitos da História, na diversidade de fontes, na necessidade de consolidação e historicização de conceitos, e na ampliação das possibilidades em torno do fato histórico; e na introdução no ensino de História de aspectos relativos a mentalidades, cotidianos, representações e práticas culturais. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 76)

Rastros e fios¹⁵ historiográficos identificados no documento ressoam a compreensão de Bloch (2001) a respeito da História-problema. Isso se evidencia, por exemplo, com o entendimento da pesquisa como

[...] eixo organizativo dos CBCs de História. Problematização, investigação, registro e socialização de resultados são, portanto, conteúdos procedimentais da História e etapas de seu ensino, que pode ser pensado como um processo de construção do conhecimento histórico escolar. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 80)

São também pistas da concepção historiográfica, as diferentes dimensões da temporalidade histórica – curta, média e longa duração –, conforme postulado por Braudel, que se presentificam no texto com a defesa de um ensino de História pautado na interação entre professor pesquisador e aluno pesquisador, que gere a “[...] problematização do presente a partir do estabelecimento de relações entre as dinâmicas temporais: permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade, antes/agora/depois” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 81).

Esse nexos com as novas perspectivas da historiografia também é observado no texto da proposta em outros dois pontos: a) no que tange à metodologia; e b) em relação à seleção de conteúdos. Ao referir-se às metodologias, propõe-se o trabalho com:

15 Conf. Ginzburg (2007b).

Livros, fontes orais, relatos, jornais, revistas, lendas, música, literatura, obras de arte, fotografia, patrimônio, vídeo e cinema, monumentos, documentos oficiais, datas comemorativas, objetos e museus... Fatos, fontes, conceitos e sujeitos que se integram e integram diferentes alternativas metodológicas, que apontam para a pesquisa como ensino/aprendizagem. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 81)

A vinculação do CBEE – HEM com os pressupostos da *Escola dos Annales*¹⁶ e, de modo ampliado, com a *Nova História*¹⁷ é identificada, desse modo, pela ampliação do universo de fontes históricas a serem utilizadas no cotidiano escolar, especificamente, ao sugerir o trabalho com obras cinematográficas, literárias, de arte, musicais, documentos oficiais, bem como, depoimentos de cidadãos, fotografias, e quaisquer outras que possuam relação com a História, relacionando essas fontes com o conhecimento prévio dos educandos e com situações do presente.

Com isso, os percursos de aprendizagens propostos contribuiriam para a construção do conhecimento a partir da formulação, expressão e possibilidade de respostas de dúvidas. Assim, “[...] através do exercício da dúvida, o aluno pesquisador e o professor pesquisador consideram seus saberes prévios, mas são produtores de um saber específico que redefine suas relações com o conhecimento histórico e seu processo de produção” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 81).

Do ponto de vista da seleção dos conteúdos básicos comuns, a proposta reafirma a defesa por uma narrativa que supere a mera descrição linear dos fatos históricos, de modo que apresenta uma organização a partir de conceitos/temas¹⁸ estruturantes (Trabalho, Poder, Ciência, Cultura, Diversidades), em que

[...] cada ano é dividido em três temas e começa com uma *questão ou um problema a ser desenvolvida/o*. O segundo tema é uma *forma de compreender representações*. O terceiro, por sua vez, diz respeito a uma *prática cultural* compreendida historicamente. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 83)

Os elementos descritos no fragmento a seguir (Imagem 2) nos dão pistas dessa estruturação.

16 O movimento da *Nouvelle Histoire*, inaugurado na França pela *Escola dos Annales*, constitui certamente uma das influências mais emblemáticas e duradouras sobre a Historiografia Ocidental. As fontes diretas para o estudo da história do movimento dos Annales, para além da própria produção historiográfica dos historiadores do grupo, bastante vasta e diversificada, incluem também manifestos produzidos nos editoriais da Revista dos Annales, e textos autorreflexivos produzidos individualmente por historiadores do grupo (BARROS, 2010).

17 Durante o século XIX e as primeiras décadas do XX, os historiadores entenderam como legítimos apenas os estudos de História Política e Econômica. O cotidiano não era então uma preocupação. Mas, no decorrer do século XX, as renovações conceituais e metodológicas da História propiciaram abertura para os estudos do cotidiano, que começaram a ganhar espaço com a corrente historiográfica chamada *Nova História*. Daí em diante, intensificaram-se os estudos de temas como a família, o papel da disciplina, as mulheres e os significados dos gestos cotidianos (SILVA, 2009).

18 A primeira proposta curricular a conceber um ensino de História baseado em temas foi feita pela Secretaria de Educação de São Paulo em 1986. Tratou-se, à época, de uma proposta muito polêmica, por romper com as divisões dos “grandes períodos históricos” e, valorizando as lutas e movimentos sociais, introduzir uma história social em substituição a uma história política sob égide do Estado-nação. Não foi efetivada, porém serviu como referências para outras tantas, inclusive, para os PCNs (BITTENCOURT, 2009).

Imagem 2 – Fragmento do Conteúdo Básico Comum para o 2º ano – História CBEE – HEM.

2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar, fazer uso e produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conceitos históricos de forma analítica no exercício da indagação e investigação com base em fontes diversas. • Reconhecer que o objeto da História são as relações humanas nos diferentes <i>espacetempos</i>. 	<p>1) As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente.</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Oriente na Antiguidade: a ideia de estado centralizado e de civilização. • O Ocidente na Antiguidade: Grécia e Roma, as relações com a cultura oriental. • Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. • O Islã invade a Europa: ciência e cultura.

Fonte: Espírito Santo (2009, p. 85).

Pela descrição dos conteúdos é possível estabelecermos nexos deste programa com as abordagens historiográficas ligadas à História Cultural¹⁹. O documento exalta a ideia de que o conhecimento histórico se torna mais aprazível aos educandos quando o trabalho é desenvolvido a partir das representações da realidade social, produzidas por meio das análises das práticas culturais dos variados sujeitos em diferentes contextos sociais e temporais, nos quais as instâncias coletivas delimitam a existência do grupo em questão. Embora essa abordagem histórica pautada na História Cultural, especialmente no enfoque nas mentalidades e no cotidiano, já se presentifique em propostas curriculares desde a década de 1990 (FONSECA, 2006), não podemos negligenciar essa perspectiva como sinônimo de inovação no Ensino de História, já que a seleção de conteúdos e os ritmos temporais não são definidos por sujeitos institucionais (Estado-Nação) ou econômicos (modos de produção) (BITTENCOURT, 2000). Assim, os temas e as diversas temporalidades presentes na proposta permeiam o cotidiano dos diversos grupos da sociedade.

Como exemplos da abordagem dos aspectos culturais, o CBEE – HEM propõe os temas: festas (conteúdo do 1º Ano), Gênero (conteúdo do 2º Ano), MPB e resistência à Ditadura (conteúdo do 3º Ano). O documento procura tratar desses elementos em variadas culturas e em distintos períodos, procurando estabelecer suas relações com a realidade social vivida e conhecida dos alunos. Como delimitações, se propõem: festas urbanas, juventude e baladas (1º Ano), Gênero e sexualidade no cinema (2º Ano), Relações de trabalho e de poder nos desenhos animados: *Os Simpsons* (3º Ano). Com isso, os elaboradores desta proposta curricular idealizaram um roteiro de estudos no qual a análise de práticas sociais estabelecidas em outras culturas colaborasse, seja por meio das semelhanças ou das di-

¹⁹ Seguindo a perspectiva interdisciplinar da *Escola de Annales*, os historiadores da *Nova História* começaram a fazer conexões entre História e Antropologia e História e Literatura. Seguindo essa perspectiva, os historiadores passaram a escolher temas cada vez mais voltados para o cotidiano e as mentalidades, realizando, dessa forma, trabalhos de História Cultural. (SILVA, 2009, p. 87)

ferenciações, na construção da própria identidade dos educandos, bem como para uma maior identificação desses estudantes com o meio cultural no qual eles estão inseridos.

Embora estas proposições metodológicas e concatenações de conteúdos temáticos do Currículo de 2009 simbolizem um avanço para o Ensino de História, não podemos ignorar o fato que elas também representam uma adequação do componente Curricular História ao princípio neoliberal do “aprender a aprender”. Duarte (2000) entende que por trás deste propósito esconde-se a falsa ideia de que, do ponto de vista educacional, é melhor o aluno aprender sozinho do que aprender com a mediação de alguém. Este princípio estabelece uma inversão valorativa, na qual o método de aquisição de conhecimento é considerado mais importante do que o conhecimento historicamente construído pela sociedade.

3 CONCLUSÕES PRELIMINARES E NOTAS PARA NOVOS DIÁLOGOS

Entendemos os documentos curriculares de 1975 e de 2009 como fios que compõem a tessitura do Ensino de História, em seus contornos gerais, como um componente curricular nacional e, particularmente, no contexto capixaba. Trata-se de uma composição, que a princípio pode aparentar-se como uma trama densa e homogênea, porém, “[...] a coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 2007a, p. 170).

Com isso, interrogamos essas fontes, em busca de pistas que indiciem pontos divergentes e convergentes, especialmente no que tange ao conteúdo pedagógico e à concepção de História. Destacamos, contudo, que o arco temporal entre a publicação desses dois currículos não pode ser desprezado nesta análise, tendo em vista as relações intrínsecas entre os contextos de produção, abarcando toda a complexidade desse dimensionamento, e as fontes. Isso porque, de acordo com Bloch (2001), os homens e mulheres se parecem mais com o seu tempo do que com seus pais, portanto, “[...] nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento. Isso é verdade para todas as etapas da evolução. Tanto daquela em que vivemos como das outras” (BLOCH, 2001, p. 60).

Cabe destacar que cada um dos currículos analisados (1975; 2009) situa-se a pouco mais de uma década da publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996) e que ambos integram um conjunto de elaborações produzidas a partir de legislações e documentos norteadores provenientes das LDBs: a Lei da Reforma do 1º e 2º graus (5692/71) e os PCNs (1998) e as Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Os ecos desses documentos nos currículos são inegáveis e se presentificaram em seus contornos pedagógicos e historiográficos.

No que se refere aos percursos de aprendizagens propostos para os estudantes, no currículo de 1975, tendo em vista as teorizações pedagógicas vigentes no período, identificamos indícios de elementos do método ativo, especialmente pela concepção de Estudos Sociais que permeia o seu conteúdo. Há vinculações com o método tradicional,

com atividades que exigem ações, como localização, coleta de informações e reprodução de fatos. A tônica pela formação de mão-de-obra, com ênfase nos preceitos de eficiência, produtividade e, principalmente, aperfeiçoamento de técnicas de ensino se evidenciaram no documento, materializando, assim, aspectos do tecnicismo.

Após mais de três décadas, além de a formação para o trabalho não ter perdido força, podemos afirmar que se acentuou e atuou no dimensionamento dos modos de aprender-ensinar. Isso se mostra presente quando a proposta de 2009 se norteia a partir de competências e habilidades. Profundamente neoliberais, essas categorias dimensionam uma formação que permite ao estudante se adaptar a qualquer situação de vida e de trabalho, com uma valorização excessiva às aprendizagens protagonizadas pelo próprio estudante. Isso justifica a vinculação desse currículo ao contexto neoliberal no qual se insere. Embora encontremos no documento referências a uma perspectiva humanizadora e conscientizadora, a partir de autores como Paulo Freire, ao privilegiar um ensino por meio de competências e habilidades, não nos parece oferecer ferramentas conceituais, procedimentais ou atitudinais para críticas ou transformação dessa sociedade, contribuindo para uma formação generalista, eficiente e competitiva.

A concepção de História que permeia o documento de 2009 precisa ser entendida a partir de pelo menos duas questões: a) a incorporação das inovações historiográficas em pesquisas e em práticas do Ensino de História, com a preocupação com a ampliação do conceito de fonte, com a produção historiográfica a partir das diferentes temporalidades e com a inclusão dos estudantes como sujeitos históricos; e b) com a influência direta dos PCNs (2000) e das Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) em sua elaboração, que já apresentam uma sistematização didatizada das narrativas historiográficas produzidas a partir do movimento dos *Annales* e, de modo ampliado, da *Nova História*. Isso se evidenciou quando identificamos a proposição de conteúdos temáticos, a inclusão de tópicos culturais e, especialmente, a abordagem dos temas a partir de conceitos históricos.

Publicada em 1975, a Proposta Curricular para o 2º grau nos permitiu ler uma História organizada pelo modelo quadripartite: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, portanto, predominantemente eurocêntrica, tendo a História Nacional como apêndice. Além disso, compõe o documento uma narrativa pautada em fatos político-administrativos e econômicos, com feições cívicas e patrióticas. Isso pode ser atribuído, em alguma medida, ao fato de que, no Brasil, as produções historiográficas construídas com base em críticas ao positivismo ainda começavam a ganhar espaço entre professores e pesquisadores, de modo que, de acordo com Fonseca (2006), somente com a reabertura política, após 1985, os sistemas de ensino da Federação ganharam autonomia para elaborar suas próprias propostas curriculares, agrupando uma enorme diversidade de ideologias, interesses e perspectivas teórico-metodológicas.

Com isso, algumas conclusões, ainda que provisórias, nos parecem possíveis: a) os “textos visíveis” (FERNANDEZ-CUESTA, 1998 apud URBAN; SCHMIDT, 2014) aqui analisados, assim como os elementos que estão fora do texto, abrigados em suas dobras (GINZBURG, 2007a) revelam “marcas” de seu tempo, porém também podem atuar como mecanismo produtor de resultados, ao influenciar práticas e efeitos políticos; b) embora distintos em seu conteúdo pedagógico e historiográfico, em função dos contextos nos quais foram produzidos, os documentos convergem na explícita preocupação dos elaboradores em imprimir suas perspectivas teórico-metodológicas e políticas, o que revela a formação pretendida com vistas a determinado projeto de país.

Por fim, sabedores das “guerras históricas” (LAVILLE, 2011) que envolvem a produção dos documentos curriculares, pensamos também as salas de aulas como “arenas”, onde coexistem e tensionam diferentes vertentes pedagógicas e historiográficas. Por isso, nossa aposta é que entre o currículo prescrito e o praticado, há uma infinidade de interpretações que evidenciam a impossibilidade de homogeneizar uma narrativa sobre Ensino de História.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

BARROS, José Costa D'Assunção. A escola dos annales: considerações sobre a história do movimento. **Revista História em Reflexão**, v. 4 n. 8, UFGD, Dourados, jul./dez. 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1871-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 127-162.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BETHLEM, Nilda. **O ensino da geografia e da história na escola primária**. 4. ed. [s.l.]: J. Ozon editor, [196?].

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto, 1971. Documento, Rio de Janeiro, n. 134, jan. 1971.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**: História. Brasília: Mec./SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais-PCN**: Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. **PCN+Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais, MEC, 2002.

COSTA, Rita de Cássia Oliveira Pessanha. **A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000, 269p.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Proposta curricular de 2º grau**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1975. v. II B.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

FRANÇA, Aldaires Souto. **Propostas curriculares para o ensino de estudos sociais**: circulação e apropriações de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956 - 1976). 2013. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. A formação de professor a partir da 5692/71: formação profissional versus análise da memória. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ: 2009. 1 CD-ROM.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

HENRIQUE PINTO, Antonio. O currículo do ensino médio e da educação profissional no Espírito Santo na década de 1970. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 7. 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso: 2013.

IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. **Rev. Econ. Polit.** , São Paulo, v. 31, n. 2, p. 238-248, jun. 2011.

LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

AUTOR 1. **Dentro e fora da ordem**: diretrizes curriculares para o ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985). 2015. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. p. 29-46.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MENEZES, Marília Gabriela, SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuições do pensamento freireano para a formulação de novas propostas e práticas curriculares**. 2008. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4188/1/FPF_PTPF_01_0845.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, jan.-jun. 2009.

PINHEIRO, João Eudes Rodrigues. **O PREMEN no Espírito Santo: educação, autoritarismo e tecnocracia: subsídios para a história da educação capixaba**. 1993. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

PIROLA, André Luiz Bis. **Lutas, leis e livros: professores de história na história do ensino no Espírito Santo (1850 - 1950)**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Claudefranklin Monteiro dos. **Metodologia do ensino de História**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História da educação no Espírito Santo: catálogo de fontes**. Vitória: Edufes, 2004.

SOARES, Magda. **Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

URBAN, Ana Claudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A construção do código disciplinar da história da América no Brasil, no período da ditadura militar: Os “Cadernos MEC”. **Revista de História da UEG**, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2014.

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE:
CONCEPTIONS AND IMPLICATIONS FOR CHILDHOOD
EDUCATION**

**BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN:
CONCEPCIONES E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN
INFANTIL**

Vanessa Giovanella Fagundes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7084-6349>

Rosania Campos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5442-6467>

Melissa Daiane Hans Sasson

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6789-4852>

Resumo: Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017, muitas foram as discussões e análises tanto pelo modo como o documento foi finalizado quanto pelas alterações e modificações que o mesmo sofreu. A partir de uma análise documental e de entrevistas com consultoras da 1ª e 2ª versões da BNCC, esse artigo buscou compreender quais as concepções norteadoras na versão final da BNCC e quais as possíveis implicações para a Educação Infantil. Os resultados das análises apontam que o currículo para a Educação Infantil na versão final da BNCC tem como foco os objetivos de aprendizagem atrelados a lógica de educação por competências, o que rompe com a 1ª e 2ª versão da BNCC. Embora não seja possível avaliar ainda os desdobramentos da BNCC e do currículo no cotidiano das instituições de Educação Infantil, a formatação da versão final do documento, sua filiação conceitual, nos dão pistas de alguns impactos que poderão ocorrer na Educação Infantil, entre os quais destacamos: a possibilidade de os Campos de Experiência serem tomados como disciplina, de o currículo ser concebido enquanto documento prescritivo, da centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita e indícios da implementação de avaliação em larga escala para esta etapa. Destacamos que esses impactos estão em desencontro com o que defendemos e pensamos como um currículo adequado para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas públicas para Educação Infantil; Currículo; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: With the approval of the National Common Curricular Base (BNCC) in 2017, there were many discussions and analyzes, both for the way the document was finalized and for the changes and modifications it underwent. Based on a documentary analysis and interviews with consultants from the 1st and 2nd versions of BNCC, this article sought to understand the guiding concepts in the final version of the BNCC and what are the possible implications for Early Childhood Education. The results of the analyzes show that the curriculum for Early Childhood Education in the final version of the BNCC focuses on the learning objectives linked to the logic of education by skills, which breaks with the 1st and 2nd version of the BNCC. Although it is not possible to evaluate the developments of the BNCC and the curriculum in the daily life of early childhood education institutions, the formatting of the final version of the document, its conceptual affiliation, gives us clues to some impacts that may occur in early childhood education, among which we highlight : the possibility of the Fields of Experience being taken as a discipline, of the curriculum being conceived as a prescriptive document, of the centrality in the process of acquiring written language and evidence of the implementation of large-scale assessment for this stage. We emphasize that these impacts are at odds with what we defend and think of as an appropriate curriculum for early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Curriculum; Common National Curricular Base.

Resumen: Con la aprobación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en 2017, hubo muchas discusiones y análisis, tanto por la forma en que se finalizó el documento como por los cambios y modificaciones que sufrió. A partir de un análisis documental y entrevistas a consultores de la 1ª y 2ª versión del BNCC, este artículo buscó comprender los conceptos rectores de la versión final del BNCC y cuáles son las posibles implicaciones para la Educación Infantil. Los resultados de los análisis muestran que el currículo de Educación Infantil en la versión final del BNCC se centra en los objetivos de aprendizaje vinculados a la lógica de la educación por competencias, lo que rompe con la 1ª y 2ª versión del BNCC. Si bien aún no es posible evaluar los desarrollos del BNCC y el currículo en el día a día de las instituciones de educación infantil, el formato de la versión final del documento, su afiliación conceptual, nos da pistas sobre algunos impactos que pueden ocurrir en la educación infantil, entre los que destaca : la posibilidad de que los Campos de Experiencia se tomen como disciplina, de que el currículo sea concebido como documento prescriptivo, de la centralidad en el proceso de adquisición del lenguaje escrito y evidencia de la implementación de la evaluación a gran escala para esta etapa. Enfatizamos que estos impactos están en desacuerdo con lo que defendemos y pensamos como un plan de estudios apropiado para la educación infantil.

Palabras-clave: Educación Infantil; Plan de estudios; Base Curricular Nacional Común.

1 INTRODUÇÃO

O campo do currículo é tido historicamente e na atualidade como um território de disputas políticas, econômicas, sociais e culturais. As reflexões sobre currículo não podem se pautar em uma perspectiva reducionista, como se o mesmo fosse apenas uma seleção de conteúdo ou de objetivos a serem atingidos. O currículo compreende, sobretudo, a concepção de mundo e a defesa de um projeto societário. Assim, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre os sistemas educativos num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Assim, se é um grande desafio pensar o currículo, na Educação Infantil esse desafio se intensifica em decorrências das especificidades da educação para essa etapa, do reco-

reconhecimento tardio da Educação Infantil como direito público subjetivo, bem como, devido às particularidades dessa instituição educativa. Ludvig (2017) corrobora com esta compreensão, afirmando que a instituição de Educação Infantil

[...] não é uma escola de ensino fundamental, mas é um centro educativo; não é um lugar de guarda e espera das crianças, mas é um lugar que assiste às famílias, enquanto exercem suas funções laborativas. Em outras palavras, é uma instituição [...] cuja função se dá na intersecção de duas grandes áreas: a educativa e a da assistência. Isso já configura a particularidade e a complexidade da própria Educação Infantil (LUDVIG, 2017, p. 42).

Ainda que não seja um aspecto consensual entre pesquisadores/as da área, haja vista que alguns indicam que o termo currículo faz incorrer no risco da organização da Educação Infantil seguir a lógica do ensino fundamental com sua compartimentalização de disciplinas, em que pese essas discussões, nessa pesquisa compactuamos com a definição de currículo como “intenções, ações e interações presentes no cotidiano” (BARBOSA, 2010, p. 5). Assim, compreendemos que o currículo para a Educação Infantil

procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola. Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo (BARBOSA, 2009, p. 50).

Destarte, entendemos que “o currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano” (BARBOSA, 2009, p. 57). A partir dessa concepção de currículo e levando em consideração a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, muitas indagações surgem: como o currículo para a Educação Infantil foi pensado e sistematizado na BNCC? Quais concepções orientaram as definições e prescrições contidas no documento? Quais as implicações das concepções indicadas no documento para o fazer educativo nas instituições de Educação Infantil?

Orientadas por essas questões, a partir de uma pesquisa de dissertação, buscamos investigar quais instituições externas ao Estado participaram na produção do Texto da BNCC; qual a concepção de currículo para Educação Infantil no texto da BNCC; e analisar quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC em sua versão final. No presente artigo, como recorte da pesquisa anteriormente mencionada, procuramos discutir as modificações observadas nas três versões da BNCC para a Educação Infantil, de modo específico, o como a organização curricular foi pensada e desenvolvi-

da. Assim, tomamos como objetivo deste estudo compreender quais as concepções norteadoras na versão final da BNCC e quais as possíveis implicações para a Educação Infantil.

Para tanto, iniciamos com a apresentação do procedimento metodológico, discutimos as características gerais da BNCC englobando as continuidades e descontinuidades da BNCC para a Educação Infantil; e na sequência apresentamos o conceito de currículo e arranjo curricular presente em cada uma das versões da BNCC para a Educação Infantil e suas respectivas análises.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de compreender os fenômenos em análise, abarcando as relações historicamente construídas, optou-se pela base epistemológica do Materialismo Histórico Dialético, entendendo que a mesma permite ao pesquisador/a trabalhar “sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39); e que, sobretudo, permite ultrapassar o caráter descritivo dos fenômenos em busca da essência.

Partindo desses pressupostos e considerando o objetivo do artigo, optou-se pela pesquisa documental, na qual o “procedimento se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos” (SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5) e cujo objeto de investigação é o próprio documento. Ainda de acordo com os autores, a pesquisa documental “recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”, e é o tipo de pesquisa que permite “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 26). Ao optar pela pesquisa documental, torna-se necessário se atentar para algumas questões, conforme indica Flick (2009, p. 232):

Os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá perguntar-se acerca de: quem produziu, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e os provimentos desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante.

Seguindo esses pressupostos, Cellard (2008), citado por Silva-Sá, Almeida e Guindani (2009), indica sobre a necessidade de uma leitura inicial dos documentos, a qual cons-

titui a primeira etapa de toda a análise documental e que deve ser aplicada por intermédio de cinco dimensões: o contexto, o autor (ou os autores), a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto, os conceitos-chaves; e a lógica interna do texto. E, posteriormente, adentrar efetivamente na análise dos mesmos.

Ao buscar contemplar as indicações acima descritas, foram selecionados os documentos que foram constituindo as versões da BNCC, disponibilizado no *site* do Ministério da Educação – MEC; bem como as definições apresentados pelo MEC, as quais indicam o que é a BNCC, suas justificativas, seus objetivos, seus conceitos-chaves, a quem é endereçada, quem foram os autores e/ou instituições que participaram da elaboração, entre outras informações que consideramos relevantes para delinear como foi o processo de definição do documento final.

Para esta pesquisa foram analisadas as seguintes versões da BNCC: 1ª versão: Base Nacional Comum Curricular - 302 páginas – publicada em setembro de 2015; 2ª versão: Base Nacional Comum Curricular (2ª versão revista) - 652 páginas – publicada em abril de 2016; 3ª Versão (Educação Infantil e Ensino Fundamental): Base Nacional Comum Curricular (Educação é a Base) – 396 páginas - apresentada e entregue ao CNE em 06 de abril de 2017; Versão Final – 600 páginas - publicada em 20 de dezembro de 2017.

Para análise dos documentos foi utilizada uma aproximação da análise crítica do discurso, desenvolvida por Fairclough (2001). Ao usar o termo “discurso”, o autor propõe considerar o uso de “linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Já segunda etapa de construção de dados foi realizada por meio das entrevistas. Para tal, foi necessária a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, para que estivesse de acordo com os critérios éticos que amparam a pesquisa, conforme orientação da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional da Saúde. Após aprovação (Parecer nº 3.353.872), dos quatro membros da Comissão de Especialistas, que participaram da elaboração e da sistematização da 1ª e 2ª versão da BNCC para a Educação Infantil, foram selecionados dois membros, sendo eles denominados neste artigo como consultora 1 e consultora 2, a fim de preservar o anonimato. Os critérios de seleção se deram buscando a representatividade nacional conforme localização das mesmas, além do fato de ambas as entrevistadas serem referências no campo da Educação Infantil por terem uma trajetória consolidada nessa área. Assim, foi realizado contato com as duas especialistas e, após adesão por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram realizadas, cada qual, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. As entrevistas foram realizadas no ano de 2020, por meio da plataforma de comunicação *Hangouts*, tendo em vista que o período de realização das mesmas coincidiu com o período que já era determinado o isolamento social devido o contexto pandêmico decorrendo ao Covid-19.

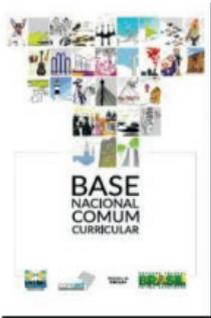
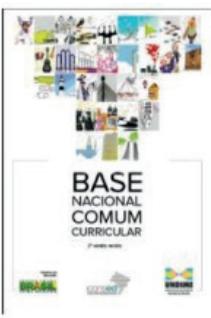
As entrevistas seguiram as indicações defendidas por Pawson e Tilley (2000) as quais segundo Lima (2016), o pesquisador deve realizar suas perguntas de acordo com a teoria que construiu e/ou defende, e considerando essa teoria, deve-se verificar a forma como o entrevistado a avalia. Esse procedimento denominado de “entrevista realista” considera que o fundamental não é o que o entrevistado descreve, mas o que fala em relação à teoria apresentada pelo entrevistador, como os entrevistados pensam sobre aquilo que eles próprios fazem em sua prática – a teoria que desenvolvem sobre seus próprios atos. Assim, cabe ao pesquisador elaborar perguntas que façam com que os sujeitos entrevistados tragam à cena as teorias que envolvem o seu fazer (LIMA, 2016, p. 88).

Após a transcrição das entrevistas foi realizado a leitura delas, a partir dela, foram destacados os pontos recorrentes nas respostas e então foram definidas categorias de análise, as quais serão discutidas na sequência, considerando o objetivo do artigo.

3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA BNCC

Tendo em vista a estrutura geral de cada uma das versões da BNCC, observamos algumas continuidades e descontinuidades que englobam toda a Educação Básica, tal como demonstramos na tabela a seguir:

Tabela 1 – Caracterização das versões da BNCC

Versões da BNCC	1ª versão BNCC	2ª versão BNCC	3ª versão BNCC	Versão Final
Capas				
Número de páginas do texto	302 páginas	652 páginas	396 páginas	600 páginas
Objetivos da BNCC	12 direitos de aprendizagem e desenvolvimento	7 direitos de aprendizagem e desenvolvimento	10 competências gerais	10 competências gerais

Fonte: Elaboração própria (2020)

Em relação às capas de cada uma das versões, observamos diferenças entre a 1ª e 2ª versão para a 3ª versão e versão final. A 1ª e 2ª versão apresentam uma organização que contempla todas as regiões do Brasil. Assim, “ao mesmo tempo que acolhe as diversidades brasileiras e enaltece-as, parece jogar com a identificação de cada sujeito, fazendo com que todos se sintam representados” (ROSA, 2019, p. 79), denotando um caráter mais coletivo.

Já a 3ª versão e a versão final demarcam um rompimento dessa representatividade ao substituir as imagens das regiões do Brasil por blocos de construção com as cores da bandeira brasileira e com a indicação de que “Educação é a Base”. Nesse sentido, concordamos com Rosa (2019) ao indicar que essa nova imagem é típica dos reformadores da educação em consonância com os ideais liberais e neoliberais. A consultora 1 corrobora indicando que as capas traduzem a imagem que se pretende passar, de tal modo que,

Na 1ª e 2ª versão da base tinha aquele Brasil e tinham alguns desenhos, representando cada um dos Estados. Eram pedaços do Brasil, dava a ideia de diversidade, um país que tem várias características diferenciadas, muito próprias do Nordeste, do Norte, do Sul, eu gostava muito mais dessa capa, inclusive as cores. Essa capa da 3ª versão parece uma coisa de engenharia, os blocos e lembra a pirâmide da educação do Brasil, a maioria fica só no fundamental, poucos no Médio e só uma pequena parte chega ao Ensino Superior, parece alguma coisa assim de progressão.

Interessante percebermos também que acompanhando essa ruptura das capas, houve uma substituição da imagem do portal da BNCC. A primeira imagem ficou disponível durante a 1ª e 2ª versão da BNCC, a segunda imagem ficou disponível durante a 3ª versão e a terceira imagem é a atual.

Figura 1 - Imagens do portal da BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

Conforme as imagens acima, podemos perceber que durante a 1ª e 2ª versão da BNCC, a imagem apresenta um Brasil e sobre ele uma rede, na qual estão conectados pontos situados em vários espaços, o que em consonância com a capa da BNCC (1ª

e 2ª versão) poderia indicar também uma representatividade nacional. Já a segunda imagem traz uma identidade visual na qual o mapa e a rede são substituídos por uma pirâmide pela mesma imagem da capa da BNCC em sua 3ª versão e versão final, cuja análise já foi apresentada acima. Já a versão atual, substitui a pirâmide por apenas três blocos com as cores do Brasil unidas, o que poderia sugerir que cada bloco corresponderia aos princípios que de acordo com o MEC norteiam a BNCC: igualdade, diversidade e equidade.

Em relação ao número de páginas dos documentos, observamos que a 1ª versão contou com 302 páginas, das quais 10 páginas são dedicadas exclusivamente para a Educação Infantil. A 2ª versão contou com 652 páginas, das quais 32 páginas são destinadas exclusivamente para a Educação Infantil. A 3ª versão contou com 396 páginas, sendo que nesta versão houve a supressão do Ensino Médio, ficando apenas a Educação Infantil e Ensino Fundamental e exclusivamente em relação à Educação Infantil são destinadas 21 páginas. Já a versão final contou com 600 páginas, sendo que destas 21 páginas foram destinadas exclusivamente para a Educação Infantil.

No que se refere aos objetivos da BNCC para a Educação Básica, a 1ª versão elencou 12 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a 2ª versão elencou 7 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a 3ª versão e a versão final elencaram 10 competências gerais. Conforme disposto no quadro abaixo, podemos evidenciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos na 1ª versão da BNCC:

Quadro 1 - Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento

✓ Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades prezar e cultivar o convívio afetivo e social fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
✓ Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
✓ Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
✓ Se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
✓ Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;

<p>✓ Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;</p>
<p>✓ Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;</p>
<p>✓ Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural e econômico;</p>
<p>✓ Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;</p> <p>✓ Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;</p>
<p>✓ Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;</p>
<p>✓ Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.</p>

Fonte: Brasil (2015, p. 7-8)

A partir do quadro 1, fica perceptível que na 1ª versão foram elencados 12 princípios, que no decorrer das versões passaram a ser denominados “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Os mesmos se constituem em um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem, sempre considerando as dimensões ética, estética e política (BRASIL, 2015). Já em relação à Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem “são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento, tendo como referência Campos de Experiências potencializadores das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 16).

Na 2ª versão da BNCC são apresentados 7 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito. Os mesmos foram redistribuídos de acordo com os princípios éticos, políticos e estéticos, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos, políticos e estéticos

Princípios Éticos:
✓ ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
✓ à apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.
Princípios Políticos:
✓ às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública
✓ à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas
✓ à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.
Princípios Estéticos:
✓ à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
✓ ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.

Fonte: Brasil (2016, p. 34-35)

A partir da leitura dos quadros 1 e 2 é possível percebermos que não houve prejuízo semântico, uma vez que os 7 direitos elencados incorporaram os 10 direitos anteriores. De acordo com Triches (2018, p. 107), nessa 2ª versão é possível identificar uma centralidade do signifiante “direitos” em decorrência da influência “de entidades ligadas a educação como ANPED, ANPAE e CNTE, as quais compreendem o signifiante “direito” como fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento com vistas à promoção de uma educação formadora”.

Entretanto, quando observamos a 3ª versão e a versão final fica evidente uma ruptura de perspectiva por meio da substituição da noção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela noção de competências¹. Interessante pensarmos que essa mudança não é apenas de nomenclatura, mas potencialmente semântica e epistemológica, uma vez que além de apresentar sentidos e significados diferentes desloca o foco do ensino para a aprendizagem. Assim,

Os direitos diferem das competências, no sentido de que são tomados como a base da própria BNCC, ou seja, eles são ponto de partida e não chegada. Assim, pensar um projeto educativo que viabilize a igualdade e a equidade prevista em Lei, significa, no contexto da prática, as professoras de crianças pequenas assumirem os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* como ações em que a criança ao mesmo tempo constrói a si mesma, sua subjetivação, agindo no mundo (GIURIATTI, 2018, p. 186).

Ao analisarmos a definição de competência trazida na versão final da BNCC, tal seja, como a mobilização de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017), compreendemos que essa definição,

estabelece plena concordância com os conceitos propagados por importantes organismos internacionais, a exemplo da OCDE e da UNESCO, principais influenciadores e articuladores externos de políticas educacionais, cuja finalidade está em desenvolver no/na aluno (a) o domínio de competências e habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais, indispensáveis para o exercício de uma Educação para a Cidadania Global (ALVES, 2019, p. 117).

Deste modo, a BNCC enfatiza que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, conforme quadro abaixo:

1 O conceito de competência é complexo, pois traz sentidos e significados diferentes conforme a perspectiva adotada: "Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva" (SACRISTÁN, 2011, p. 8).

Quadro 3 – Competências Gerais da Educação Básica

✓ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
✓ Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
✓ Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
✓ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
✓ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
✓ Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
✓ Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
✓ Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
✓ Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
✓ Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017, p. 9-10)

Essas 10 competências “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores,

nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 8). Nesse sentido, concordamos com Alves (2019, p. 96), ao indicar que as competências na BNCC definem um tipo de sujeito, qual seja, “um padrão socialmente aceitável e exigido pelo sistema produtivo, o que concorre para que todos busquem esse padrão e se adequem, se encaixem, a uma categoria de sujeitos exigidos pelo mundo do trabalho”. Ademais, a autora indica ainda que o apelo para as questões de competência,

Vão muito além dos conhecimentos, mas que interpelem o âmbito dos sentimentos e das emoções dos indivíduos, na forma de ser, sentir e portar-se no mundo, termos que são comuns do mundo empresarial, aliados ao marketing pessoal, do implementação de competências e habilidades que capacitam os indivíduos a atuar com eficiência no mundo (ALVES, 2019, p. 125).

Nessa 3ª versão, três grandes grupos de competências foram criados: as competências cognitivas, as competências comunicativas e as competências pessoais e sociais. No que se refere especificamente a Educação Infantil os direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e os Campos de Experiência ficaram atrelados às competências pessoais e sociais.

4 CONCEITO DE CURRÍCULO E ARRANJO CURRICULAR NA BNCC

Na 1ª versão da BNCC, há a indicação de que o currículo na Educação Infantil “acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2015, p. 19). Nessa perspectiva, ressaltou a intenção de romper com os dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: “o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015). Para tal, indicam a necessidade de

um ambiente acolhedor, em que cuidados e convívio promovam a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, juntamente com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso, levando em conta as culturas da comunidade, é essencial criar situações em que o brincar em suas diversas manifestações seja contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas e nas quais se cultivem os cuidados consigo mesmo e com o outro, se estabeleçam atitudes de curiosidade, questionamento, investigação e encantamento (BRASIL, 2015, p. 9).

Nesse sentido, os preceitos estabelecidos na DCNEI de 2009 foram tomados como documento norteador, destacando os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração

das propostas pedagógicas. Esses princípios deram origem aos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: *Conviver, Brincar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se*. Estes direitos estão implicados em 5 **Campos de Experiência**, com seus respectivos objetivos de aprendizagem, tal como indicado a figura abaixo:

Figura 2 - Campos de Experiência na 1ª versão da BNCC



Fonte: Elaboração própria (2020), com base em Brasil (2015)

Podemos entender que “os direitos se constituem na base da Base e os Campos de Experiência são os meios previstos para a sua promoção, a forma de torná-los acessíveis às crianças pequenas (GIURIATTI, 2018, p. 110). Ademais, a BNCC pode ser compreendida como uma política curricular, tal como indica Giuriatti (2018, p. 110):

os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como promotores de igualdade e equidade, isto é, os mesmos direitos para os meninos e as meninas como ponto de partida, Campos de Experiência como arranjo curricular; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como referências de aprendizagens possíveis a partir da experiência da criança.

Os Campos de Experiência, por meio das diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir, são promovidas por um “conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados da humanidade” (BRASIL, 2015, p. 20). Desta forma,

Os Campos de Experiências incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes. Constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos rele-

vantes. Os campos potencializam experiências de distintas naturezas, dadas a relevância e a amplitude dos desafios que uma criança de 0 a 6 anos enfrenta em seu processo de viver, de compreender o mundo e a si mesma (BRASIL, 2015, p. 20).

Fochi (2018) indica que quando ele e os demais especialistas e assessores da 1ª e 2ª versão da BNCC estavam escrevendo a BNCC, entenderam que as 4 áreas de conhecimento não correspondiam a complexidade dessa etapa educativa e a identidade construída no decorrer dos anos em relação a Educação Infantil, então pensaram um arranjo curricular por meio nos Campos de Experiência, baseado nas experiências curriculares italianas, por entenderem que a partir dos Campos de Experiência era possível a triangulação de três dimensões: do conhecimento, das práticas sociais e culturais; e das múltiplas linguagens.

Assim, a organização do currículo por Campos de Experiência coloca no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças (FOCHI, 2015). Cada um dos Campos de Experiência “oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 23). De acordo com Rosa (2019, p. 105),

Os campos são considerados intercampos, com intersecção entre eles. Cada direito de aprendizagem na intersecção com um campo de experiência poderia gerar um objetivo de aprendizagem, o qual poderia ser o estipulado na Base ou outro criado pelo professor.

Importante entendermos também que os Campos de Experiência não se equiparam às áreas de conhecimento utilizadas anteriormente no currículo, mas precisam ser entendidos enquanto intercampos (FOCHI, 2018). Destarte,

os Campos de Experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os Campos de Experiência (FOCHI, 2015, p. 222).

Giuriatti (2018, p. 112) corrobora afirmando:

Os *Campos de Experiências* tornam-se o fio condutor para pensar e organizar o currículo para a infância. Subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento por estarem ancorados nas experiências da criança, o que implica uma pedagogia relacional, onde o conhecimento se produz na interação entre criança e mundo; criança e criança; criança e adultos (professor, família). Conforme sinalizavam as

Diretrizes, a produção de saberes, ao sustentar-se nas relações e interações, tensionam para que as práticas educativas reconheçam no cotidiano as experiências concretas da vida da criança as quais apresentam-se em uma pluralidade cultural, uma vez que a escola representa o convívio entre os diferentes e um espaço de coletividade.

Em relação aos direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, na 1ª versão, os mesmos foram descritos como:

Quadro 4 – Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil

✓ CONVIVER democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;
✓ BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais.
✓ PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;
✓ EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;
✓ COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhes comunicam;
✓ CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Fonte: Brasil (2015, p. 20)

No que se refere aos cinco Campos de Experiência, os mesmos foram nomeados e referenciados, conforme sintetiza Agostini (2017, p. 113):

O Eu, o Outro e o Nós – a interação do indivíduo na construção de si e em sua relação aos demais; *Corpo, gestos e movimento* – descobrimento do corpo e do movimento, em contato com o mundo e para conhecimento de si e do mundo ao redor; *Escuta, fala, pensamento e imaginação* – a fim de potencializar a comunicação, organização do pensamento e participação na cultura; *Traços, sons, cores e imagens* – expressar-se através de múltiplas linguagens, com manifestações culturais locais e estrangeiras. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – observar, medir, quantificar, estabelecer comparações, criar explicações e registros, etc.

Percebemos que, buscando manter as especificidades das crianças, nessa versão a Educação Infantil é compreendida como um todo, sem que haja divisão etária. Deste modo, os Campos de Experiência e os objetivos de aprendizagem são definidos para todas as crianças de até 6 anos de idade.

Na 2ª versão da BNCC o currículo na Educação Infantil,

acontece na “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, Art. 3º). Isto é, as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana (BRASIL, 2016, p. 59).

Em relação aos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento podemos evidenciar que os mesmos permanecem, passando a uma redação com um maior detalhamento dos mesmos. Entretanto, precisamos sinalizar que ocorre uma mudança de terminologia, na qual o direito “COMUNICAR” é substituído pelo direito “EXPRESSAR”, passando a seguinte redação:

EXPRESSAR, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações (BRASIL, 2016, p.62).

Nessa versão, percebemos uma ampliação das discussões sobre a Educação Infantil e os objetivos são agora separados por faixas etárias, acompanhando a divisão que ocorreu nessa versão para a Educação Infantil: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Em relação aos Campos de Experiência os cinco permanecem, ainda como intercampos, entretanto o campo de experiência “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*” foi substituído por “*Escuta, fala, linguagem e pensamento*”. Quanto a essa modificação, concordamos com a análise de Rosa (2019, p. 109):

Abandona-se, nessa versão, a “imaginação”. Mesmo havendo acréscimo de “fala e linguagem”, que poderiam abranger a imaginação, a retirada da palavra “imaginação” pode representar desistência do enfoque a essa capacidade da criança, que é tão cara para nós, professores.

Nesta 2ª versão, após as definições de direitos de aprendizagem e Campos de Experiência, há a indicação de que existe a possibilidade de que na intersecção entre eles, sejam definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil

(BRASIL, 2016). Entretanto, percebemos que houve uma preocupação para que os objetivos não se configurassem em metas a serem atingidas por todos ao mesmo tempo, conforme o próprio texto sinaliza:

Em razão das especificidades e diferenças desses sujeitos, a redação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI na BNCC apresenta singularidades. A primeira relaciona-se ao fato de as crianças, ao longo da Educação Infantil, serem muito dinâmicas, obedecendo a ritmos muito diversos, sendo impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo momento (BRASIL, 2016, p. 66).

Assim, o texto foi sistematizado da seguinte maneira, inicialmente foi indicado o campo de experiência, em seguida os direitos de aprendizagem e desenvolvimento daquele campo; e por último, a figura que elenca os objetivos de aprendizagem divididos em grupos (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas),

Nesse sentido, conforme Barbosa et al. (2016) a organização curricular pode ser compreendida conforme figura abaixo:

Figura 3 - Organização Curricular para a Educação Infantil na 2ª versão da BNCC



Fonte: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o?redirect=false>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Ao referir-se ao processo de construção da BNCC em sua 1ª e 2ª versão para a Educação Infantil, a consultora 1 relata:

eu acredito que aquela primeira versão que nós fizemos traduz mais o que nós gostaríamos que ficasse. Porque, primeiro que não havia diferenciação por idade, depois havia um reforço muito grande, uma ênfase muito forte mesmo nos direitos de aprendizagem, que na primeira e na segunda versão era algo central, era a base

da base. E na primeira versão os objetivos de aprendizagem derivavam desses direitos, então para cada campo era pensado o que é explorar, conviver, o que é cada um dos direitos nesse campo e aí se pensavam objetivos para esse campo. Então essa foi a grande mudança da primeira para a segunda, os direitos ficavam os mesmos e os objetivos foram então separados por idade. Era algo diferente, que a gente acreditava que resguardava uma especificidade, uma forma de aprender, porque os direitos das crianças eles traduzem uma forma peculiar das crianças entrar em contato com o mundo, explorar, conviver, brincar, então assim a proposta era que se pensasse mesmo em, olhando, tendo em mente ter determinados campos que eram importantes para todas as crianças (grifos nossos).

Em relação à divisão da Educação Infantil por idade, a consultora 1 afirma que havia internamente dentro do MEC, na Secretaria de Educação Básica, uma pressão muito forte para que aqueles objetivos de aprendizagem ficassem definidos por idade, o desejo do Ministério na época era que fossem estipulados quais os objetivos para 1 ano de idade, para 2 anos de idade, para 3 anos, 4 anos, 5 anos, então “o que nós conseguimos, porque você sabe que num documento desse há muito embate, muitas disputas, que essas definições de faixa ficassem de 2 anos, essas faixas elas pelo menos não fecham tanto como era desejado”. A consultora 2 relata que o grupo que mais puxou essa discussão foram os secretários municipais de educação, “porque eles querem discutir data de corte, idade de ingresso, idade da turma, eles queriam que a gente fosse para o anual, mas conseguimos segurar para dois anos”.

A partir dessa delimitação por faixa etária, houve um esforço da equipe de redatores para que em cada campo de experiência e em cada faixa de idade tivesse o mesmo número de objetivos de aprendizagem, pois, “achamos importante tanto para não dar uma visibilidade maior para nenhuma faixa etária, para ficar claro que todas elas têm a mesma importância, como também que nenhum campo de experiência é mais importante que o outro” (Consultora 1). Isso pode ser verificado no Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, na qual cada faixa etária contou com o mesmo número de objetivos de aprendizagem, neste caso, cinco objetivos.

A consultora 2 corrobora indicando ainda que houve uma preocupação nessas duas versões tanto com os direitos e os objetivos, como em demonstrar que os Campos de Experiências ocorrem em relação uns com os outros, numa perspectiva “Intercampos”. Afirma:

A gente elaborou todos os objetivos a partir de uma brincadeira, por exemplo, participar, o que significa participar no campo de experiência do *eu, do tu e do nós*, o que significa o direito de participar quando eu estou trabalhando com as transformações, então com isso tu via o quanto aquele direito está presente de diferentes formas nos diferentes campos de experiência e que ao mesmo tempo ele está percorrendo verticalmente todos os campos de experiência e com isso tu acaba sendo mais interdisciplinar, tu pode ver a participação em todos os campos [...], se eu fosse fazer uma formação agora eu faria uma mandala mostrando que a língua portuguesa pode estar em todos os campos, que ele não precisa se preocupar, ao invés de dizer não é a língua portuguesa, é dizer veja como ela está em todos os campos,

veja como a história está em todos os campos, a história do eu, do tu e do nós, ali vai ser a história da literatura infantil, ali vai ser a história de como eu construí um robô, essa boneca, da transformação, é tu tentar mostrar que as disciplinas tem a ver com o conhecimento de mundo e que na primeira infância não precisa falar das disciplinas, isso vai ser uma coisa que lá no fim, tanto que nem o fundamental um e dois trabalham com disciplinas, porque as disciplinas tem um rigor, elas tem uma característica que não é adequada nem para as crianças dos 6 aos 14 anos, quanto mais para as crianças pequenas (grifos nossos).

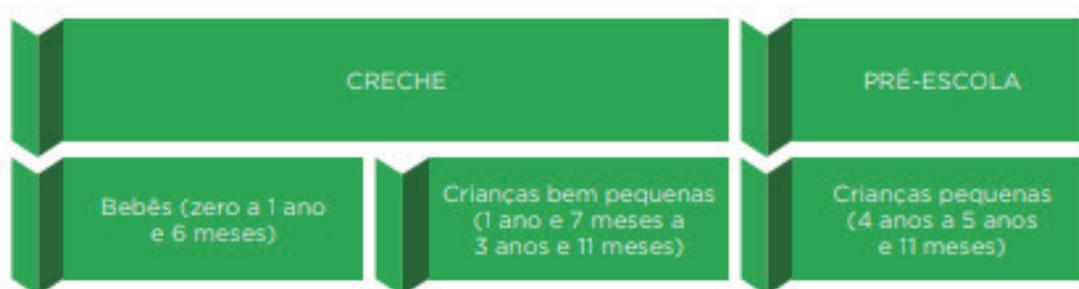
De acordo com a consultora 1 na 1ª e 2ª versão da BNCC buscou-se resguardar a especificidade da infância e o currículo foi pensado considerando os dois grandes eixos, as interações e as brincadeiras; os princípios éticos, políticos e estéticos, a indissociabilidade entre o cuidar e educar e principalmente tendo a criança como centro de todo o processo. A autora reforça:

É uma forma de aprender, porque os direitos das crianças eles traduzem uma forma peculiar das crianças entrarem em contato com o mundo, explorar, conviver, brincar, então assim, a proposta era que se pensasse mesmo em, olhando, tendo em mente ter determinados campos que eram importantes para todas as crianças, mas uma coisa que eu acho que foi mal entendida até hoje, é que nada disso, nem os campos, nem os objetivos não podem ficar como alguma barreira interposta entre o professora, a professor e suas crianças. Aquela ideia original lá das diretrizes precisa ser muito reforçada, que você só vai fazer um trabalho decente, com os campos de experiências se você estiver atenta as suas crianças, atenta às suas necessidades, às suas curiosidades, então, se você tiver fazendo esse trabalho bem feito você vai ter crianças bem envolvidas no que elas estão trabalhando, vai ter um bem estar, um prazer muito maior para todos, tanto para os professores, quanto para as crianças.

Na sequência serão apresentadas as análises conjuntas da 3ª versão e da versão final da BNCC, dada as suas similaridades, sendo que as modificações mais significativas entre elas serão sinalizadas no decorrer do texto.

Observamos que um novo documento é construído. De acordo com Agostini (2017, p. 106) o texto produzido na 3ª e na versão final trazem o padrão de um manual, apresentam características muito atrativas graficamente, nas quais são realizados esquemas e explicações. Há também uma nova delimitação referente as faixas etárias, na 3ª versão houve separação entre Creche e; pré-escola e idade, rompendo com a 2ª versão. De acordo com Rosa (2019, p. 110), as nomenclaturas são recusadas intencionalmente, e “passa-se a utilizar apenas idades na Creche e Pré-escola e tira-se o direito das crianças de serem chamadas de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, transformando-as em alunos”. Entretanto, na versão final, após reivindicações, as denominações anteriores retornaram, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 4 - Distribuição das crianças na Educação Infantil



Fonte: Brasil (2017, p. 44)

Nesse novo documento, o que observamos é que tanto a 3ª versão como a versão final “se propõe a explicar, esmiuçar e orientar os profissionais da Educação na leitura da Base” (AGOSTINI, 2017, p. 106) Nesse sentido, define-se o quê e a forma de aplicar as disposições da BNCC. Assim,

Demonstram uma configuração atual das reformas educacionais no país, já que esses submetem uma forma de resignificações e recontextualização da educação com base em preceitos que põem em jogo a relação ‘do local com o global, o geral e o particular, o texto e o contexto, na construção das políticas educacionais e curriculares’ (GARCIA, 2010, p. 40). A resignificação perpassa a inclusão na educação de uma forma de condução das políticas com base em situações econômicas, revolução tecnológica e performatividade de sistemas, gerando uma nova governamentalidade (AGOSTINI, 2017, p. 106).

Acompanhando essa nova configuração, podemos verificar a concepção de currículo adotada na 3ª versão:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 33, grifos nossos).

E também a concepção de currículo adotada na versão final:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vin-

cula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 36-37, grifos nossos).

A partir destas leituras, podemos evidenciar uma descontinuidade em relação a concepção de currículo da 1ª e 2ª versão da base para a Educação Infantil, no qual há um reforço muito grande na aprendizagem, no produto final, em detrimento ao processo como um todo. Nestas versões, é possível percebermos também que,

Adotam uma concepção que alia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento à possibilidade de aprender conteúdos escolares, o ‘direito de aprender para conquistar outros direitos sociais’, tão defendidos pelos reformadores empresariais da educação (ROSA, 2019, p. 97).

Em relação aos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento podemos verificar que permaneceram os mesmos elencados na 2ª versão da BNCC, entretanto, há uma modificação na redação do texto no primeiro direito, passando a seguinte redação: “**CONVIVER** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2017, versão final, p. 38). Observamos que houve a exclusão da palavra “democraticamente” e isso indica uma ruptura nesse direito, pois há diferença significativa entre “conviver democraticamente ou conviver num lugar onde ninguém ouve ninguém e quem tem mais poder manda e pronto” (Consultora 1).

Percebemos também, que na versão final, diferente da 1ª e 2ª versão, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento não possuem um subtítulo, apenas estão dispostos dentro do título “A Educação Infantil no Contexto da Educação Básica”. De igual modo, se formos acessar o portal da Base, na opção “BNCC em planilhas”, os direitos não apa-

recem, somente aparecerão após selecionar o download. Neste caso, ficam evidenciados os Campos de Experiência, grupos por faixas etárias; e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, concordamos com a consultora 1 quando afirma que,

Os direitos ficaram quase sem importância nenhuma. Nessa última versão, que está disponibilizada, é muito fácil você acessar os objetivos de aprendizagem e os campos de experiência também, mas os direitos eles nem podem ser baixados só eles, só estão lá, de uma maneira que me parece assim pouco importante, quase camuflado, para dizer que está, porque ninguém fala mais disso depois.

A consultora 2 corrobora indicando que “os direitos estão lá, o que acontece com aquela diagramação, o modo de colocar, ele leva a base aos objetivos, que é o que interessa ao sistema”.

Em relação aos Campos de Experiência, podemos evidenciar algumas disputas no decorrer do processo, sendo que a que mais nos chamou atenção foram as alterações ocorridas no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Percebemos que na 1ª versão o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” passou a ser denominada “Escuta, fala, linguagem e pensamento” na 2ª versão. Entretanto, na 3ª versão esse campo de experiência teve uma nova alteração ainda mais significativa, ele foi reduzido e passou a ser denominado “Oralidade e Escrita”. Essa alteração acabou por desconsiderar as singularidades que constituem a Educação Infantil. A consultora 2 analisa afirmando (2016, p. 1):

A nova designação “Oralidade e Escrita” parece ainda indicar não apenas uma alteração no nome, mas uma profunda mudança de concepção, qual seja: de um campo de experiência para disciplinas escolares, que, nesta etapa educacional, estreitam o conhecimento e se colocam muito aquém das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Do ponto de vista dos campos de experiência, escutar e falar são capacidades a serem desenvolvidas numa perspectiva dialógica e cotidiana, ou seja, em todas as situações de vida das crianças na escola. Linguagem e pensamento remete à complexa relação entre a capacidade de simbolização e formas de apreensão da realidade. Remete ainda às múltiplas linguagens, suas inter-relações e à influência de umas sobre as outras, sobretudo no momento de sua apropriação.

Agostini (2017, p. 138) também sinaliza que a redução drástica desse campo “não só desconsidera tudo o que foi produzido em defesa da Educação Infantil no país [...] como também indica uma tentativa de escolarização dos pequenos”. Apesar das mudanças, o que podemos observar é que esse campo de experiência na versão final da BNCC retorna com os mesmos nomes da 1ª versão, mesmo que ainda se sobressaia em relação aos demais Campos de Experiência, conforme exemplifica a consultora 1:

Os campos de experiência, com todos os problemas, por exemplo, você vê que aquele campo onde colocaram um monte de objetivos ligados a escrita, ele fica assim inflado diante de outros e tem em alguns momentos que se você faz comparação dos objetivos, os bebês as vezes tem menos objetivos do que para os outros, o que eu acho um absurdo, diferente do que havíamos pensado.

Assim, é possível observar na versão a seguinte sistematização dos Campos de Experiência com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme figura:

Figura 5 - Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EIO2EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EIO3EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EIO1EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EIO2EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EIO3EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EIO1EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EIO2EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EIO3EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EIO1EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EIO2EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EIO3EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EIO1EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EIO2EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EIO3EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de relato escrito, tendo o professor como escriba.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbúlios, fala e outras formas de expressão.	(EIO2EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EIO3EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EIO1EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EIO2EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EIO3EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EIO1EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EIO2EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EIO3EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EIO1EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EIO2EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EIO3EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Brasil (2017, p. 49-50)

Aos compararmos os Campos de Experiência, percebemos que na 3ª versão e na versão final, houve uma descontinuidade, pois não havia uma preocupação em manter o mesmo número de objetivos nos diferentes Campos de Experiência e nas diferentes faixas etárias, como ocorreu na 2ª versão da BNCC. Isso pode ser confirmado ao identificarmos que no campo de experiência “**Escuta, fala, pensamento e imaginação**” foram elencados 9 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, enquanto outros Campos de Experiência contaram com 3, 5, 6 objetivos. Sobre essa questão a consultora 1 relata:

Quando nós vimos a 3 versão, que nós não participamos, havia números diferentes de objetivos como tem até hoje em diferentes faixas e em diferentes campos e especialmente uma exacerbação da importância da escrita, muito forte. E aí nós conseguimos reverter isso, os campos continuaram com os mesmos nomes na versão final, mas a questão da preocupação tão grande com a escrita ficou uma marca na última versão (grifos nossos).

De acordo com a consultora 2, o enfoque dado a esse Campo de experiência demonstra uma hierarquia, similar ao que ocorre com outra etapa da Educação Básica, “já começa aí aquilo que vai acontecer lá no Ensino Médio, disciplinas importantes e as que não são tão importantes”.

No que se refere ao número de objetivos, a consultora 2 ainda sinaliza:

Não adianta ter aquele montão de objetivos, é melhor ter poucos objetivos, claros e que são centrais, esse sim são os centrais e os outros são objetivos que o professor vai ao longo do seu processo educativo. Então esse poder que foi dado lá na 3 versão ao Todos pela Educação, mas que foi assegurado, do ponto de vista política pelo Consed e pela Undime teve um preço, o preço foi, vai passar pelas secretarias de educação e secretarias municipais. Então a gente acaba com uma base nacional Comum Curricular com pouquíssima margem para qualquer diversidade; a gente fica com uma base que, vamos dizer assim, tem 1/3 de nacional, 20 % de estadual, e aí vai indo e sobra para o professor zero, e isso é um equívoco. Porque assim o papel do professor e da escola é muito mais importante, nós deveríamos ter quase que o nacional e a escola, quer dizer, porque a escola está situada no município, está situada no estado e ela sabe o que é importante para o Estado e para o município e não precisaria passar por toda essa burocratização e por essa ampliação (grifos nossos).

Outra descontinuidade é no que se refere aos Campos de Experiência que deixaram de ser intercampos, e “ficam separados e não correspondem mais à ideia anterior de cada direito de aprendizagem em um campo gerar um objetivo de aprendizagem. Há um apagamento do conteúdo dos Campos de Experiências” (ROSA, 2019, p. 111). Nesse sentido, “com a exclusão do conceito de intercampos, a concepção dos Campos de Experiência vai se aproximar muito das áreas de conhecimento, vai ser uma pré-área”, de acordo com a consultora 2.

De forma geral, fica evidente que a versão final “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, versão final, p. 38), o que sugere um enfoque na questão da avaliação. Assim, a “atividade docente deve ser baseada no monitoramento das práticas pedagógicas e no acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (AGOSTINI, 2017, p. 108). Isso pode ser verificado quando observamos o texto do Subtítulo “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, o qual apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência.

Interessante pensarmos que o novo documento apresentado na 3ª versão foi alvo de uma série de resistências, dentre as quais citamos o abaixo assinado² intitulado “Base Nacional Comum Curricular – avanços para qual direção?” criado pelos assessores e redatores da 1ª e 2ª versão da BNCC, no qual indicam as concepções adotadas em relação à Educação Infantil e os retrocessos que estavam sendo observados na 3ª versão da BNCC; e também a carta enviada ao CNE no dia 27 de junho de 2017 pelo mesmo grupo, em que manifestaram uma série de considerações propondo a permanência na versão final de várias questões, sendo que a título de exemplo, elencaremos abaixo algumas das sugestões:

- Manter os campos de experiência como alternativa de organização curricular para esta etapa da educação, pois ela prioriza a experiência das crianças, indicando assim uma ideia de aprendizagem na Educação Infantil
- Assegurar a unidade da etapa Educação Infantil dos zero a cinco anos e onze meses, respeitando as especificidades das faixas etárias que a constituem, mantendo e reconhecendo, portanto: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 4 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 5 anos a 6 anos e 8 meses).
- Retomar a organização presente nas versões anteriores da BNCC para a Educação Infantil preservando a sequência entre o texto de cada campo de experiência e seus respectivos objetivos. Para cada campo de experiência, além de uma pequena ementa a respeito das diferentes dimensões que aquele campo abrange e quais os objetivos de aprendizagem por grupo etário, deve-se incluir no texto final o modo como os direitos de aprendizagem podem ser percebidos no campo de experiência.
- Manter o mesmo número dos objetivos em cada campo de experiência,
- Ao tratar dos direitos de aprendizagem das crianças, manter os qualificativos utilizados na primeira e na segunda versão do documento, uma vez que eles expressam aspectos importantes relativos a esses direitos.
- Retomar, na parte introdutória de apresentação da Educação Infantil, a explicitação de conceitos importantes, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças pequenas e às questões relacionadas à linguagem, contribuindo para construção/consolidação de concepções fundamentais para a prática pedagógica na etapa.
- Devido ao cuidado dado à especificidade da educação das crianças menores de 6 anos presente nas versões anteriores, propomos não aceitar a mudança da denominação do campo “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, presente nas versões 1 e 2, para “Oralidade e escrita”, que aparece na versão 3.
- Nas versões anteriores, foram destacadas medidas de colaboração e documentação que possibilitariam a continuidade das aprendizagens das crianças. Esses pontos, de certa forma, permanecem presentes na terceira versão. Todavia, nesta versão são detalhadas sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência. Com a introdução destas, embora a terceira versão aponte que elas “devem ser balizadoras e indicadores de objetivos a serem explorados em todo o segmento da EI e que serão ampliados e aprofundados no

² Disponível em: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o?redirect=false>. Acesso em: 13 abr. 2020.

EF, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao EF”, há forte risco desta intenção não ser percebida no sistema, com graves prejuízos, tanto pela criação de uma polêmica relativa a pré-requisitos e eventuais avaliações ou realizações de “exames de admissão” ao EF, além da retomada de um histórico e equivocado entendimento de subalternidade da EI em relação ao EF (BARBOSA, OLIVEIRA, FOCHI, CRUZ, 2017, p. 2-6).

A partir dessas considerações, percebemos, que nem todas as reivindicações foram acatadas na versão final, conforme demonstramos ao longo das análises. É nítido que o currículo na BNCC em sua 3ª versão e na versão final para a Educação Infantil tiveram como foco os objetivos de aprendizagem atrelados a lógica de educação por competências, o que rompe com a 1ª e 2ª versão da BNCC, trazendo possíveis impactos para a Educação Infantil. Deste modo, embora não seja possível avaliar ainda os desdobramentos da BNCC e do currículo no cotidiano das instituições da Educação Infantil, a formatação da versão final do documento, sua filiação conceitual, nos dão pistas de alguns impactos que poderão ocorrer na Educação Infantil, entre os quais destacamos:

a) os campos de experiência podem ser tomados como disciplinas; pois o modo como estão dispostos, deixando de ser intercampos, no qual são elencados para campo de experiência objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fica quase que caracterizado uma listagem de conteúdos a serem aprendidos, similar ao que ocorre nas disciplinas escolares no Ensino Fundamental e Médio. Assim, a apropriação do conceito de Campos de Experiência pela lógica disciplinar poderá gerar ações limitantes, indo de encontro a concepção de campo de experiência adotada na 1ª e 2ª versão da BNCC;

b) a ênfase na concepção de currículo como documento prescritivo; demanda vinda da nova equipe de elaboração e do Movimento pela Base. A disposição do texto caracteriza uma listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, designando o que as escolas devem fazer, o que os alunos devem aprender e como devem ser avaliados. Essa concepção de currículo,

corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema - redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais – OS (MARSIGLIA, et al, 2017, p. 119).

c) a centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita. Percebemos que além desse Campo de experiência ter um número significativo de objetivos de aprendizagem, totalizando 9 objetivos, o que denota uma importância maior para essa questão, ainda traz em caráter descritivo a inclusão da escrita já para a Educação Infantil, como podemos

verificar no item EI03EF09 para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), tal seja: “levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea” (BNCC, 2017, versão final, p. 50), estando em desconformidade com as DCNEI (2009).

d) indícios que evidenciam a implementação de avaliação em escala nessa etapa. Sabemos que a centralidade em conhecimentos formalizados, focado na aprendizagem individual, num currículo prescrito, também abre a possibilidade de organizar avaliações, não dos processos, mas dos sujeitos. Essa questão pode ser verificada na BNCC, pois o subtítulo 3.3 “A transição da educação infantil para o ensino fundamental” nas páginas 54 e 55 da BNCC, apresenta uma síntese de aprendizagens esperadas em cada Campo de Experiência, caracterizando quase que uma avaliação das crianças;

Diante dessas perspectivas, percebemos que esses possíveis impactos rompem com a concepção da Educação Infantil, com os consensos que a área foi construindo ao longo dos anos, estando em desencontro com o que defendemos e pensamos como um currículo adequado para a Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção de texto da BNCC não ocorreu de forma conciliatória, antes envolveu uma série de disputas, rupturas e descontinuidades, dentre as quais elencamos as relacionadas ao currículo para a Educação Infantil. Assim, em relação à estrutura geral do documento, as análises demonstram descontinuidades em relação às imagens das capas, imagens do portal da base, do número de páginas de cada versão e dos objetivos da BNCC. Acompanhando essas descontinuidades percebemos diferença na organização curricular.

Na 1ª versão os preceitos das DCNEI foram tomados como documento norteador. Destarte, foram enfatizados os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *Conviver, Brincar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se*, que implicados em 5 Campos de Experiência, darão os respectivos objetivos de aprendizagem. Assim, inspirados nas experiências curricular italianas, o arranjo curricular foi organizado por Campos de Experiências numa perspectiva intercampos, e os mesmos juntamente com os objetivos de aprendizagem foram definidos para todas as crianças de até 6 anos de idade, sem divisão etária.

Na 2ª versão, os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento permanecem, no entanto, há um maior detalhamento dos mesmos e agora os objetivos de aprendizagem são separados por faixa etárias. Em relação aos “Campos de Experiência” os cinco permanecem, entretanto, o Campo de experiência “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*” foi substituído por “*Escuta, fala, linguagem e pensamento*”. Percebemos que houve um esforço da equipe de redatores para que em cada campo de experiência e em cada faixa de idade tivesse o mesmo número de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e também para que os mesmos não se configurassem como metas a serem atingidas por todos ao mesmo tempo.

Já ao analisarmos a 3ª e a versão final da BNCC, percebemos que um novo documento foi produzido, trazendo o padrão de um manual, com esquemas e explicações. Entre as rupturas percebemos a substituição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela noção de competências, indicando mudança semântica e epistemológica, no qual desloca o foco do ensino para a aprendizagem, estando assim, em concordância com os conceitos propagados por importantes organismos internacionais.

A versão final apresenta ainda diferenciação por faixa etária: Creche, englobando bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e; Pré-escola, englobando as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento permanecem os mesmos, sendo que o primeiro direito teve alteração em sua redação. Mas, observamos que na versão final, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento não possuem um subtítulo, ficando subsumidos, diferente do que ocorreu na 1ª e 2ª versão da BNCC.

Em relação aos Campos de Experiência, ainda que tenham sido mantidos os nomes, a formulação da versão final apaga a perspectiva Intercampos, assim cada campo de experiência é dividido por faixa etária e gera os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, percebemos que a ênfase se dá nos Objetivos de Aprendizagem, aproximando-se de um currículo prescrito. É possível perceber que não houve uma preocupação com o número de objetivos de aprendizagem para cada Campo de experiência e para cada faixa etária, ficando visível a importância dada ao Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que se sobressaiu em relação ao demais.

As análises demonstraram também que, ao apresentar uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência, na versão final da BNCC quase que ficou configurado um modo de avaliar as crianças. E, mesmo sendo a 3ª versão alvo de uma série de críticas, dentre as quais elencamos o abaixo-assinado criado pelos assessores e redatores da 1ª e 2ª versão da BNCC e também uma carta enviada ao CNE pela mesma equipe, no qual trouxeram uma série de apontamentos, somente alguns aspectos indicados nessas reivindicações aparecem na versão final.

Ressaltamos que ainda não é possível avaliar de forma precisa os desdobramentos, o que requer uma análise criteriosa. Entretanto, ao observamos a versão final percebemos algumas pistas dos impactos que podem ocorrer na Educação Infantil, entre os quais nos preocupamos com a possibilidade de os Campos de Experiência serem tomados como disciplina, que o currículo seja concebido enquanto documento prescritivo, com a centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita e; com os indícios da implementação de avaliação em larga escala para esta etapa. Destacamos que esses impactos estão em desconforto com o que defendemos e pensamos como um currículo adequado para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: A Base Nacional Curricular em discussão**. Orientador: Jerzy André Brzozowski. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.
- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. **Concepções de diversidade na base nacional comum curricular – anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Dorivaldo Alves Salustiano. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os resultados da avaliação de proposta curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Base Nacional Comum Curricular – avanços para qual direção?** Abaixo Assinado ao Ministério da Educação. 2016. Disponível em: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educa%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 28 set. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividades nos Campos de Experiência. *In*: FINCO, Daniela; Barbosa Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância: contribuições para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sergio. **BNCC para a Educação Infantil**. Publicado em 20 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk&t=63s>. Acesso em: 25 ago. 2020.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**: contextos educativos para as infâncias no século XXI. Orientadora: Nilda Stecanela. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

LIMA, Iana Gomes de. Caminhos teóricos-metodológicos para pesquisas sobre Estado e educação: a política pública como “janela” e o uso de entrevista realista como procedimento metodológico. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 20. P. 83-93, jul./dez. 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 abr. 2020.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. Orientadora: Rosânia Campos. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 31 ago. 2020.

ROSA, Luciane Oliveira de. **Continuidades e Descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. Orientadora: Valéria Silva Ferreira. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA-SÁ, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 13 abr. 2020.

TRICHES, Eliane de Fatima. A formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015 – 2017). Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2018.

**ENSINAR E APRENDER A CULTURA CORPORAL:
CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VIGOTSKI**

**TEACHING AND LEARNING BODY CULTURE:
CONTRIBUTIONS FROM VYGOTSKY'S SCHOOL**

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE
LA CULTURA DEL CUERPO:
CONTRIBUCIONES DE LA ESCUELA DE VIGOTSKI**

Bruno Nicolau Cerine da Cruz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7469-2332>

Telma Adriana Pacifico Martineli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2997-2957>

Gabriel Ferezin Camargo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3939-513X>

Resumo: Este artigo analisou a atividade de ensino e o processo de aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural na área da Educação Física, a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação Física, Arte e Cultura (GEFAC) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Política e Prática Pedagógica da Cultura Corporal (GEPPECC). Para tanto, dividiu-se a pesquisa em duas etapas: 1) estudo da concepção de ser social e da educação como pressuposto para o desenvolvimento humano, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores; 2) apresentação e análise dos estudos produzidos e socializados na comunidade científica pelos Grupos GEFAC/GEPPECC sobre o ensinar e aprender a cultura corporal na Educação Física na Educação Básica, a partir dos dados de diretórios e plataformas de registros e seus impactos. Procedeu-se à análise histórica e crítica (NETTO, 2011), orientada pelas categorias de análise e estudo: concepção de formação do homem, de educação e de cultura; concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano; produção científica e experimental e suas repercussões. Considera-se que a Teoria Histórico-Cultural avança na compreensão e proposição do ensino e aprendizagem e constitui-se um importante aporte para o processo pedagógico da Educação Física na Educação Básica. Os Grupos GEFAC/GEPPECC, subsidiando suas pesquisas e intervenções nesta teoria tem confirmado sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da apropriação da cultura corporal.

Palavras-chave: Cultura Corporal. Educação Física Escolar. Educação Básica. Ensinar e Aprender. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This article reviewed the teaching activity and the learning process in the Cultural-Historical Theory within the field of Physical Education, while drawing on the studies conducted by the Research Group on Physical Education, Art and Culture (GEFAC) and by the Study and Research Group on Education, Politics and Pedagogical Practice of Body Culture (GEPPECC). In order to do so, the research was divided into two stages: 1) study of the concept of social being and education as a prerequisite for human development, based on Vygotsky's and collaborators' Cultural-Historical Theory; 2) presentation and analysis of the studies developed and shared in the scientific community by the GEFAC/GEPPECC Groups about teaching and learning body culture in Primary Education PE, based on the data from registration platforms and directories and their impacts. Historical and critical analysis (NETTO, 2011) were then carried out, while guided by analysis and study categories: conception of the formation of man, education and culture; conception of teaching, learning and human development; scientific and experimental production and their repercussions. We take into account that the Cultural-Historical Theory moves forward in the understanding and proposition of teaching and learning, and it is an important contribution to the pedagogical process of Physical Education within Primary Education. The GEFAC/GEPPECC Groups, while drawing on this theory for their research and interventions, have confirmed their importance in the process of learning and development of higher psychological functions, as well as in body culture appropriation.

Keywords: Body Culture. School Physical Education. Primary Education. Teaching and Learning. Cultural-Historical Theory.

Resumen: Este artículo analizó la actividad de enseñanza y el proceso de aprendizaje en la Teoría Histórico-Cultural en el área de Educación Física, a partir de los estudios realizados por el Grupo de Investigación en Educación Física, Arte y Cultura (GEFAC) y por el Grupo de Estudios e Investigación en Educación, Política y Práctica Pedagógica de la Cultura Corporal (GEPPECC). Para estos fines, se dividió la investigación en dos fases: 1) Estudio del concepto de ser social y de la educación como premisa para el desarrollo humano, basado en la Teoría Histórico-Cultural de Vigotski y sus colaboradores; 2) Presentación y análisis de los estudios producidos y socializados en la comunidad científica por los Grupos GEFAC/GEPPECC sobre el enseñar y el aprender la cultura corporal en la Educación Física en la Educación Básica, a partir de los datos de directorios y plataformas de registros y sus repercusiones. Procedió entonces el análisis histórico y crítico (NETTO, 2011), orientado por las categorías de análisis y estudio: Concepto de formación del hombre, de educación y de cultura; Concepto de enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano, producción científica y experiencial y sus repercusiones. Se entiende que la Teoría Histórico-Cultural avanza en la comprensión y propuesta de enseñanza y aprendizaje y se constituye un importante aporte para el proceso pedagógico de la Educación Física en la Educación Básica. Los Grupos GEFAC/GEPPECC, basando sus pesquisas e intervenciones en esta teoría han confirmado su importancia en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las funciones psicológicas superiores y de la asimilación de la cultura corporal.

Palabras clave: Cultura Corporal. Educación Física Escolar. Educación Básica. Enseñar y Aprender. Teoría Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem, bem como a sistematização do conhecimento na Educação Escolar são abordados em muitos estudos desenvolvidos no decorrer da história moderna e contemporânea, resultando em elaborações e produções de métodos pedagógicos fundamentados em diferentes concepções teóricas. Na atualidade, essas produções desdobraram-se em modelos didático-pedagógicos predominantes, os quais baseiam-se especialmente nos ideários políticos, econômicos e ideológicos hegemônicos e

contribuem para a sua reprodução, ao gerar e transmitir valores que o legitimam (SADER, 2008), em busca de uma formação unilateral do sujeito nos mais diversos contextos educativos. Todavia, outros modelos pedagógicos foram elaborados, cuja orientação das ações educativas fundamentam-se em perspectivas teórico-metodológicas que visam contribuir para o processo de análise crítica e transformações sociais.

A disseminação dos métodos de ensinar e aprender, sob diferentes denominações, como tradicionais, inovadoras, emergentes, revolucionárias, conservadoras, configuram no contexto histórico das necessidades humanas, sejam elas de valores de uso ou de troca e de acumulação, esta última, representada por métodos pedagógicos para a formação dos sujeitos, com vistas as necessidades do mercado e do capital. A elaboração desses métodos perpassa por orientações políticas de organismos internacionais e nacionais (NEVES, 2005), de movimentos e grupos sociais organizados, movimentos populares, instituições voltadas a populações com necessidades especiais, entre outros. Essas orientações e reivindicações por parte de grupos sociais ligados à Educação e os demais grupos convergem, no bojo de suas ações, para as suas próprias necessidades, concepções de humanidade e de sociedade que defendem.

A Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, acompanhou o movimento da história e da política educacional e produziu e reproduziu métodos, teorias e proposições pedagógicas (SOARES, 1994), cujas concepções de ensino e aprendizagem objetivam o desenvolvimento de determinadas habilidades humanas e, mais recentemente, de competências para a formação do sujeito, em específico para o aluno em processo de escolarização, como estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Educação Física brasileira possui fortes influências de teorias educacionais oriundas tanto de concepções pedagógicas das escolas clássicas – Tradicional, Escola Nova e Tecnista - quanto das escolas contemporâneas - Construtivista, Libertadora, Histórico-Crítica, Crítica Social dos Conteúdos, dentre outras - na tentativa de fundamentar, à luz de diferentes perspectivas teóricas e filosóficas, a atividade de ensino. Algumas dessas influências podem ser destacadas: 1) da Pedagogia Tradicional na elaboração dos Métodos Ginásticos Europeus, nos quais a disciplina e a moral eram princípios basilares (SOARES, 1994; 2005); 2) do modelo de ensino Escolanovista, no qual seus intelectuais como Fernando de Azevedo criticaram a rigorosidade do Método Francês no Brasil e se colocaram na defesa do Método Sueco, por seu caráter pedagógico (AZEVEDO, 1928); e, por fim, 3) do modelo Tecnista, amplamente utilizado para o ensino do Esporte no currículo escolar, oficialmente na legislação educacional dos anos de 1970 (MELLO, 2014). Com o advento do período de redemocratização política no país em 1980/90, outras concepções e perspectivas pedagógicas da Educação Física surgiram, dentre elas: a Desenvolvimentista, de Tani *et al.* (1988); a Construtivista e Cognitivista, de Freire (1989); a Crítico-Emancipatória, de Kunz (1994); e a Crítico-Superadora, de Soares *et al.* (1992).

Todavia, ressalta-se que, no Brasil, investigações em que predominam uma matriz teórica construtivista, tem ganhado espaço nas pesquisas educacionais representadas, dentre outros estudiosos da área, pelos autores Lauro de Oliveira Lima e Fernando Becker (SANCHIS; MAHFOUND, 2010). Já na especificidade da Educação Física, estudos sobre o ensino e aprendizagem por processos estruturais de desenvolvimento estão presentes nas elaborações pedagógicas, sob a raiz teórica piagetiana. Há evidências claras desta influência nas produções de Freire (1989) e de Tani *et. al.*, (1988). O primeiro quando trata do desenvolvimento infantil a partir dos estágios propostos por Piaget; e, o segundo, quando trata do desenvolvimento de habilidades básicas e específicas do domínio motor pautado, também, nesses estágios.

Na contramão da predominância dessas perspectivas educacionais observa-se, nos últimos anos, um avanço e ampliação no que concerne às investigações do ensinar e aprender sob a perspectiva da classe trabalhadora e ideias contra hegemônicas, com vistas ao desenvolvimento das necessidades humanas e sócio-históricas (SAVIANI, 2007). Investigações nesse prisma, apontam para possibilidades criativas e emancipadoras dos sujeitos em processo de educação, como a metodologia de ensino Crítico-Superadora da Educação Física, proposta por Soares *et. al.* (1992), cujos fundamentos se aproximam do materialismo histórico de Marx e Engels e na psicologia russa de Vigotski e colaboradores.

Estudos e experimentos pedagógicos fundamentados na concepção Histórico-Cultural da Escola de Vigotski desenvolveram-se no Brasil como os iniciados por Rego e Smolka, seguidos dos estudos de Duarte, Martins, Tuleski, Sforini, dentre outros autores. Entretanto, tais estudos ainda carecem de avanços em áreas específicas, como a Educação Física e o trato pedagógico com as manifestações da Cultura Corporal.

No Brasil são poucos os Grupos de Estudos e Pesquisa que, na especificidade da Educação Física, pautam suas reflexões, discussões e proposições pedagógicas a partir de um referencial teórico fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. O Quadro 1 a seguir mostra alguns desses Grupos de Pesquisa.

Como expresso no Quadro 1, a partir do Termo de Busca “Teoria Histórico-Cultural” encontrou-se um total de quarenta e oito (48) Grupos de Estudos e Pesquisa, dos quais, na especificidade da Educação Física na área das Ciências da Saúde, totalizou-se apenas dois (2) grupos. Ao tomar como base o Termo de Busca “Vigotski”, encontrou-se, a partir dos parâmetros estabelecidos, dez (10) grupos, dentre os quais apenas um (1) deles localiza-se na área das Ciências da Saúde. Com relação ao Termo de Busca “Cultura Corporal”, foram encontrados quarenta e cinco (45) grupos, dos quais vinte e quatro (24) são da área das Ciências da Saúde. Por fim, ao considerar o resultado total, apresentado no Quadro 1, tem-se que dos 107 Grupos de Estudos e Pesquisas encontrados, vinte e sete (27) deles (25,23%) são da área das Ciências da Saúde, a qual se insere o curso de Educação Física.

Quadro 01. Grupos de Estudo e Pesquisa registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil.

PARÂMETROS DA PESQUISA¹			
Área Predominante	Termo de Busca 1	Termo de Busca 2	Termo de Busca 3
	Teoria Histórico-Cultural	Vigotski	Cultura Corporal
Ciências Humanas	45 (93,75%)	12 (85,71%)	20 (44,44%)
Ciências da Saúde	2 (4,17%)	1 (7,14%)	24 (53,33%)
Outras	1 (2,08%)	1 (7,14%)	1 (2,22%)
TOTAL	48 (100%)	14 (100%)	45 (100%)
Total de Grupos Pesquisados	107 Grupos		
% Total da Ciência da Saúde	27 (25,23%)		

Autor: elaborado pelos autores com base no banco de dados online do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil.

Deste modo, considerando-se que o Grupo de Pesquisa em Educação Física, Arte e Cultura (GEFAC) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Política e Prática Pedagógica da Cultura Corporal (GEPPECC) compõem o conjunto de Grupos cuja área predominante é a das Ciências da Saúde; considerando-se, ainda, que os membros de ambos os grupos realizam suas investigações tendo como objeto de estudo a Cultura Corporal, a partir de uma perspectiva crítica, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural - teoria elaborada originalmente por L. S. Vigotski, seus colaboradores e os continuadores de sua obra -, este artigo tem como objetivo analisar a atividade de ensino e o processo de aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural na área da Educação Física, a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação Física, Arte e Cultura (GEFAC) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Política e Prática Pedagógica da Cultura Corporal (GEPPECC).

¹ A consulta foi realizada na base de dados corrente fornecida pelo sítio eletrônico do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Seguindo-se os parâmetros fornecidos no sítio eletrônico http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf, foi realizada uma consulta por Grupo; uma busca exata dos termos; e, por fim, demarcou-se os campos referentes ao Nome do grupo, Nome da linha de pesquisa e Palavra-chave de linha de pesquisa.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, a qual buscou, no primeiro momento de execução, apreender a concepção de ser social e de educação como pressuposto para o desenvolvimento humano e para a socialização do conhecimento elaborado historicamente, à luz das elaborações de autores como Davidov e Márkova (2019); Vigotski e Luria (1996); Leontiev (2004); Vigotski (2009); Vigotski, Luria e Leontiev (2010).

Partiu-se do pressuposto de que o homem é um ser social implica, também, considerá-lo um ser histórico, capaz de produzir e reproduzir o conhecimento necessário a suprir suas necessidades. Com isso, enquanto ser histórico e social, implica, ainda, considerar que a sua formação ao longo dos anos não decorreu do acaso, sua materialidade perpassa as relações sociais e concretas que estabelece com a realidade que o circunda, por meio das muitas atividades que realiza, dentre as quais pode-se citar a atividade do trabalho e a atividade educativa. Assim, com base em Leontiev (2004), o ensinar e o aprender, no processo educativo, pressupõe, a priori, transmitir à geração atual, os conhecimentos produzidos historicamente pelas gerações precedentes.

A segunda etapa consistiu no levantamento documental das produções elaboradas pelos integrantes dos Grupos GEFAC/GEPPECC. Para a consecução desta etapa, os dados empíricos foram acessados e coletados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, nos sistemas de dados da UEM em forma de relatórios dos projetos de pesquisa, ensino e extensão institucionais vinculados aos Grupos GEFAC/GEPPECC. Desta forma, a título de referenciá-los, serão nomeados: Relatório 1 e Relatório 2. Outro caminho utilizado para a coleta de dados documentais foi buscar por trabalhos científicos publicados pelos integrantes do Grupo em anais de eventos, periódicos nacionais e/ou internacionais, dentre outros meios digitais de comunicação.

Devido a vasta produção científica encontrada a partir das ferramentas indicadas acima, foram consideradas somente as produções científicas elaboradas e divulgadas em anais de eventos e periódicos científicos que abrangiam o período de 2014, ano de fundação do grupo, até o presente momento, considerando que o mesmo continua ativo em suas atividades. Também foram consideradas apenas as produções cujo objeto de pesquisa foi a Cultura Corporal à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com fins à contribuição no processo de ensino e aprendizagem a partir da referida teoria.

Assim, foram desconsiderados nesta pesquisa, os estudos publicados anteriormente ao período de referência e os trabalhos publicados pelos integrantes do Grupo cuja temática diverge da temática proposta neste estudo. Além disso, também foram desconsiderados os Trabalhos de Conclusão de Curso, Projetos de Iniciação Científica, dentre outros, aos quais não se obteve o acesso para análise e/ou que não tiveram seus resultados disseminados nos meios de divulgação pesquisados.

Tomou-se como categorias de estudo e análise desta investigação a concepção de ser social, educação e cultura; concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano; produção científica e experimental. Essas categorias foram compreendidas ao longo deste estudo em uma perspectiva histórica e crítica (NETTO, 2011), na qual teve-se como ponto de partida os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, de Marx e Engels, e da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, Leontiev e colaboradores, com foco no ensinar e aprender, no âmbito da totalidade das relações sociais.

3 O SER SOCIAL E A EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A compreensão do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação, demanda um esforço intelectual no sentido de compreender os sujeitos partícipes desse processo educativo (aluno) enquanto ser social, bem como o desenvolvimento psíquico (consciência) dos mesmos. Esforço esse que outrora foi objetivado nos estudos teóricos e experimentais de pesquisadores da Escola de Vigotski, cujos elementos centrais, tentaremos explicitar, partindo da origem da genericidade humana.

Tomar como ponto de partida a concepção materialista da história do desenvolvimento humano, implica compreender que o homem é um ser eminentemente social e, que, portanto, formou-se e ainda se forma em suas relações com a realidade, concreta e material, com a natureza e com os seus pares para suprir suas necessidades. Relações estas objetivadas a partir das relações produtivas que, a priori, foram mediadas, predominantemente, pela atividade do trabalho, mas que, no decorrer da história, possibilitou-se o aparecimento de outras atividades humanas, dentre elas a atividade educativa. Como dizia Marx (1977), não é a consciência do homem que determina seu ser social, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. É, portanto, na vida em sociedade que estão as possibilidades para o desenvolvimento sócio-histórico do homem para além de suas funções biológicas (LEONTIEV, 2004).

Em sua ação sobre a natureza (trabalho), o homem criou instrumentos que o auxiliou a prover suas necessidades, possibilitando-o modificar suas estruturas psicológicas e, conseqüentemente, seu comportamento ao longo de sua história (VIGOTSKI; LURIA, 1996). Portanto, o “[...] aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (LEONTIEV, 2004, p.76). Em síntese, o autor explica que:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura

dos homens; o seu conhecimento do circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (2004, p. 283).

Nesse sentido, o processo de hominização do homem, tendo o trabalho como atividade principal e essencialmente coletiva (DUARTE, 1999), abriu possibilidade para que o desenvolvimento humano fosse, predominantemente, regido pelas leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004). Nessa perspectiva, o homem enquanto ser social, foi capaz de ultrapassar os limites do desenvolvimento biológico e, sobre a base deste, se desenvolveu socialmente.

A partir do desenvolvimento do trabalho e da aquisição do uso de instrumentos, surgiu a necessidade de transmissão dos conhecimentos adquiridos e gravados no cérebro humano a seus semelhantes. Essa transmissão ocorreu por meio da comunicação, primeiramente por meio de gestos² e, posteriormente, por meio da linguagem falada³. Desse modo, todo o conhecimento historicamente construído pelo homem “[...] passa a ser ele também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou [...]” (DUARTE, 1999, p. 32). Intrinsecamente à necessidade de apropriação, pelo homem, da cultura a qual ele produziu, soma-se, também, a necessidade de transmissão desse conhecimento, por meio do processo de educação, como pressuposto para o desenvolvimento humano, o qual depende das diferentes formas de comunicação para ser concretizado.

Assim, a Educação, marcada pela presença do ato de comunicar-se com o outro, possui um papel singular no bojo das relações sociais, em especial no que se refere à transmissão do conhecimento acumulado historicamente às gerações posteriores a sua produção (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido, ao defender-se o caráter social da Educação, ressalta-se a importância ímpar do outro ser, como agente mediador na transmissão desse conhecimento elaborado historicamente (LEONTIEV, 2004; DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019).

Além disso, conhecimento representa a cultura material e intelectual elaborada no decorrer do desenvolvimento histórico do homem, cristalizando-se na forma de caracteres motores e intelectuais, necessários a consecução das atividades as quais estão encarnadas, sendo reproduzidos na prática social pelas gerações posteriores (LEONTIEV, 2004). Entretanto, esse psicólogo adverte que toda essa cultura não é

2 Sob uma ótica ontológica, Marx e Engels (2007) afirmam que o primeiro fato situacional a ser constatado é a organização corporal dos indivíduos e sua relação com o restante da natureza, resultante dessa mesma organização. Desse modo, a organização corporal é que deu as condições para que esse passo pudesse ser dado pelos homens no processo de produção de sua vida material, isto é, de formação do seu “ser”. Esse passo, que nada mais é do que a produção, o trabalho, se constituiu no começo da sua diferenciação dos animais, demarcando o início da história humana e da produção da cultura (MARTINELLI, 2013).

3 Acerca do desenvolvimento da linguagem enquanto produto cultural ver: Vigotski; Luria (1996); Leontiev (2004); Vigotski (2009); Vigotski, Luria; Leontiev (2010) e Martins (2011).

[...] simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade” a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num **processo de comunicação** com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. **Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação** (LEONTIEV, 2004, p.290, grifos nossos).

Como a cultura é transmitida de forma ativa ao indivíduo, pela mediação de outro mais experiente, como, por exemplo, o professor, a apropriação “[...] não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é simplesmente o resumo da experiência social, mas aquilo que representa o resultado da atividade do indivíduo [...]” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 198)

Nessa concepção, Duarte (1999) sugere que a transmissão e apropriação das atividades objetivadas pelo homem ultrapassam os limites biológicos, tendo em vista que toda a riqueza cultural (material e intelectual) produzida pelo homem não se acumula ao longo do tempo na herança genética, reafirmando, com isso, a necessidade do **processo de educação**. Desta forma, esse autor afirma que:

As características do gênero humano não são [...] transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam ao organismo humano. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação [...], a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos stricto sensu, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência (DUARTE, 1999, p. 40-41).

Com base nos apontamentos de Duarte (1999), entende-se que as manifestações da Cultura Corporal, em suas diferentes formas representativas, como: **a Dança, a Luta, a Ginástica, o Jogo, a Brincadeira, o Esporte, dentre outras** (SOARES *et. al.*, 1992); também configuram-se enquanto conhecimento elaborado e acumulado no decorrer da história, somando-se ao quadro dessas objetivações resultantes da atividade humana. Destarte, tomando como pressuposto de análise as elaborações de Leontiev (2004), tais atividades expressam o movimento de produção e reprodução dos caracteres motores e intelectuais resultantes do processo educativo das gerações anteriores. Desse modo, essas atividades também apontam para o movimento de objetivação e subjetivação humana (DUARTE, 1999).

Entretanto, para que todas essas formas de cultura se perpetuassem ao longo da história, fez-se necessário sua transmissão, de maneira a permitir que fossem internalizadas e reproduzidas pelas gerações posteriores, findando no desenvolvimento das capacidades humanas dessas gerações. Assim, o processo de apropriação da cultura produzida,

corroborar para internalização dos caracteres materiais e intelectuais⁴ fixados nas diversas atividades humanas já produzidas (LEONTIEV, 2004).

Assim como a indústria, as ciências e as artes representam formas e fenômenos do mundo exterior objetivo (LEONTIEV, 2004), as manifestações da Cultura Corporal também se constituem enquanto mundo exterior objetivo, resultado da experiência acumulada ao longo da história humana. Nesse sentido, **o Jogo, a Brincadeira, a Dança, a Ginástica, as Lutas, o Esporte, dentre outras manifestações corporais**, possuem cristalizadas as aptidões motoras e intelectuais necessárias à sua execução. Logo, com base no escrito por Leontiev (2004, p. 286): “Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”.

Nessa perspectiva, ao levar-se em conta o processo de transmissão-apropriação da Cultura Corporal na Educação Física Escolar, não basta apenas inserir o aluno na brincadeira, no jogo, na luta, na dança, no esporte e/ou na ginástica. Assim, compreende-se, com base nos autores estudados até aqui, que o ensinar e aprender a Cultura Corporal, como pressuposto para o desenvolvimento das capacidades e do psiquismo humano na especificidade da Educação Física, tenha como objetivo principal propiciar que o aluno adquira as aptidões motoras e intelectuais que o possibilite se apropriar, de fato, da atividade. O professor, por meio de suas mediações, tem um papel fundamental nesse processo de transmissão-apropriação do conhecimento.

Deste modo, o processo de educação, por meio de processos deliberados de ensino, tem um papel fundamental no desenvolvimento humano (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010), o qual “se exerce mediante a apropriação sistemática e intencionalmente organizada dos conhecimentos nas mais diversas áreas [...], como a história, [...], a Educação Física, a matemática, a física, a química, a biologia e outras” (MARTINELLI, 2013, p. 369).

A partir das obras analisadas, sugere-se que a concepção de educação à luz da Teoria Histórico-Cultural firma-se como aquela em que ocorre, necessariamente, o processo de transmissão-apropriação do conhecimento acumulado, por meio, essencialmente da comunicação e/ou mediação/relação entre os homens. No âmbito da Educação escolar, ao ser mediado pelo professor, este processo irá potencializar o desenvolvimento humano na medida em que a instrução se adianta e guia o desenvolvimento, com fins à promover mudanças qualitativas nas capacidades humanas (VIGOTSKI, 2009).

Fundamentado nesses pressupostos teóricos de ensinar e aprender os conhecimentos histórico-culturais, artísticos e técnicos historicamente produzidos, elaborados pelos representantes da Escola de Vigotski, os Grupos de Pesquisa e Estudos GEFAC/GEPPECC,

4 Por caracteres entende-se aquilo que Leontiev (2004) aponta em seu texto “O Homem e a Cultura”, referindo-se a toda a cultura material e intelectual que o homem foi capaz de produzir e reproduzir desde que se objetivou enquanto ser social.

estudam e pesquisam sua aplicação para o ensino e aprendizagem da Cultura Corporal, na especificidade da Educação Física.

4 ENSINAR E APRENDER A CULTURA CORPORAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir dos estudos teóricos e experimentais dos psicólogos da Escola de Vigotski acerca da formação do psiquismo humano, do processo de transmissão e apropriação da cultura material e intelectual acumulada, e da finalidade da educação, frente a luta revolucionária encabeçada, originalmente, por Marx e Engels, os Grupos de Estudos e Pesquisas GEFAC/GEPPECC, por meio dos trabalhos desenvolvidos por seus integrantes, tem buscado aproximar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão⁵ das proposições teórico-metodológicas dessa teoria, para o processo pedagógico da Cultura Corporal..

Os Grupos GEFAC/GEPPECC se constituíram da junção entre o Grupo de Pesquisa em Educação Física, Arte e Cultura (GEFAC)⁶, formado em 2014 e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Política e Prática Pedagógica da Cultura Corporal (GEPPECC)⁷, em 2017, frente a necessidade de ampliar as linhas de pesquisa do grupo à pós-graduação em educação. Além de seus coordenadores, os Grupos GEFAC/GEPPECC⁸ conta com a participação de professores da Rede Pública de Ensino de Maringá/PR e região e de Instituições de Ensino Superior. Participam, também, Graduandos e Pós-graduandos da Universidade Estadual de Maringá e de outras instituições. Atualmente desenvolve pesquisas na área de Educação Física do município de Marialva-PR, no Ensino Fundamental, que adota como referencial teórico de sua política educacional a Teoria Histórico-Cultural para fundamentar a organização curricular e o processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas que demarcam as atividades iniciais como grupo certificado⁹ realizaram-se entre os anos de 2014 a 2016 do, então, GEFAC. Os estudos prévios sobre o conceito de cultura, e de Cultura Corporal (MARTINELI, 2013), a partir das elaborações de Leontiev e, a necessidade de compreender sua relação com a arte, nas produções de

5 Projeto de Ensino “Formação de Professor de Educação Física: introdução aos fundamentos Técnicos e Metodológicos; Projeto de Extensão “Escola de Ginástica”; e, Projeto de Extensão “Cultura Corporal para Idosos” (RELATÓRIO 2, 2017, p.1).

6 Para saber mais sobre o Grupo acesse: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/289044>.

7 Para saber mais sobre o Grupo acesse: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/216939>.

8 Os estudos desenvolvidos no período de 2014 a 2016, fazem referência às atividades de estudo e pesquisa do Grupo GEFAC. Por conseguinte, as pesquisas e produções elaboradas a partir do ano de 2017 remetem-se às atividades desenvolvidas pelo Grupo GEPPECC, certificado pelo CNPq neste mesmo ano. Entretanto, este estudo trata das contribuições científicas e pedagógicas de ambos os grupos, serão referenciados como Grupos GEFAC/GEPPECC.

9 Anteriormente a este período, realizaram-se estudos e pesquisas no âmbito dos Programas de Iniciação Científica e a participação em outros grupos que alicerçaram a formação do GEFAC.

Vigotski (1999) e Elkonin (1998), nortearam seu processo de desenvolvimento. Essas teorias foram basilares para subsidiar as ações pedagógicas do ensino da ginástica, conteúdo clássico da Educação Física e historicamente produzida a partir do desenvolvimento da dimensão artística humana. A partir dessa necessidade, foi elaborado e desenvolvido o Projeto de Pesquisa Institucional intitulado **Cultura Corporal: a especificidade da ginástica e sua relação com a arte, cultura e educação física** (RELATÓRIO 1, 2018), o qual buscou compreender a “[...] Cultura Corporal na especificidade da ginástica, a partir dos estudos e das relações entre cultura, arte e Educação Física presentes na produção científica contemporânea e nas obras clássicas” (RELATÓRIO 1, 2018, n.p.).

Os resultados alcançados, a partir do encaminhamento metodológico adotado, comprovaram que existe uma relação dialética entre arte e cultura e que o ensino da ginástica deve valorizar a capacidade criativa dos alunos em processo de escolarização, ao mesmo tempo em que se apropria da Cultura Corporal, sistematizada nos processos pedagógicos. A concepção de cultura de Leontiev e de arte de Elkonin, foram fundamentais para avançar, para além das concepções mecanicistas do ensino da ginástica, ainda que dentro das condições objetivas, na concepção da Cultura Corporal, no ensino das manifestações gímnicas em uma perspectiva histórico-cultural do ensinar e aprender com vistas ao desenvolvimento do ser social.

Atualmente, encontra-se em andamento um novo Projeto de Pesquisa Institucional, cujo tema refere-se às **Concepções Pedagógicas e Educação: História, Política e Cultura Corporal**¹⁰ (RELATÓRIO 2, 2017), o qual centrou-se na análise das “[...] concepções pedagógicas na educação e na Educação Física, em uma perspectiva histórica, e suas implicações nas políticas educacionais e na prática docente, com vistas a contribuir para a elaboração de programas e projetos educacionais” (RELATÓRIO 2, 2017, p. 5). Essa ampliação nos objetivos decorreu da necessidade de expansão das discussões e reflexões acerca da Educação e da Educação Física brasileira nos últimos anos (RELATÓRIO 2, 2017).

Os estudos que visavam a compreensão da Cultura Corporal criaram novas necessidades, dentre elas a de aprofundar questões concernentes a atividade de ensino dos conteúdos da Educação Física em sua relação com as concepções pedagógicas e as políticas públicas. Por isso, o GEPPECC, fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski e colaboradores, realizou estudos e formações acadêmico-científicas sobre os conteúdos a serem ensinados, a periodização do desenvolvimento psíquico e a forma como esses temas aparecem nos documentos de políticas educacionais.

As atividades do grupo priorizaram a educação básica, desde os estudos dos jogos e brincadeiras na educação infantil, em sua relação com a Educação Física e o desenvolvimento do psiquismo, até o ensino médio com o aprofundamento dos nexos entre a Cultura

10 Este Projeto de Pesquisa tem vigência até o ano de 2021 (RELATÓRIO 2, 2017).

Corporal e as relações sociais de produção. A partir de 2019 o foco dos estudos foi o ensino fundamental - anos iniciais, momento no qual, segundo a Teoria Histórico Cultural, o ser humano inicia uma atividade de estudo sistematizado. Cria-se então uma necessidade da apropriação dos conteúdos e formas de ensino mais desenvolvidos para que a Educação Física atue no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (MARTINS, 2011).

Em relação à aproximação teórica quanto aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores, bem como do Materialismo Histórico, foi possível observar uma preocupação do Grupo em estudá-los e ampliá-los já nos objetivos específicos de ambos os Projetos desenvolvidos, a saber:

[...] aprofundar os estudos sobre arte e cultura nos estudos de Marx e Engels e de seus continuadores, especialmente Vigotstki, Leontiev e Lukács, a fim de buscar subsídios teóricos para a compreensão da cultura corporal e da influência destas dimensões da produção humana na constituição histórica da ginástica [...] (RELATÓRIO 1, 2018, n.p.).

No Relatório 2: “[...] propor atividades de ensino, elaborar programas e projetos pedagógicos fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, em um contexto geral, e na especificidade da cultura da corporal, a fim de contribuir no âmbito das políticas educacionais e na prática docente (RELATÓRIO 2, 2017, p.5).

Desse modo, tendo-se como ponto de partida os objetivos gerais e específicos observados em nossa análise, em especial, àqueles objetivos relacionados ao ensinar e aprender, notou-se que os Grupos GEFAC/GEPPECC, desde a sua constituição, tem apresentado discussões, reflexões e propostas de práticas pedagógicas com fins à transmissão e apropriação da Cultura Corporal, tanto no âmbito da Educação Física Escolar, enquanto componente curricular da Educação Básica, quanto em outros contextos de ensino e aprendizagem. Essas discussões, reflexões e proposições pedagógicas desenvolvidas pelo Grupo estão expostas no Quadro 2.

Nesse quadro, indica-se, como prescrito da metodologia, as pesquisas e estudos dos participantes do Grupo que tiveram seus resultados publicados em eventos e periódicos científicos, além de tratarem da Cultura Corporal, a partir do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores. Tal critério de seleção dos trabalhos deveu-se ao aspecto de notoriedade que há em relação às produções de cunho de científico, disseminadas e publicadas em eventos e periódicos nacionais e internacionais.

Quadro 02. Resultados de Pesquisas e Estudos publicados em Anais e Periódicos Científicos.

ANO	PESQUISA/TRABALHO PUBLICADO	
	ANAIS	PERIÓDICOS
2015		- Contribuições do slackline para o desenvolvimento humano (ALMEIDA; MARTINELI, 2015).
2016	- A formação do conceito na teoria de Vigotski: contribuições para o ensino da Ginástica na Educação Física Escolar (VASCONCELOS; MARTINELI, 2016); - Técnica e Cultura Corporal: a especificidade da Ginástica (FAXINA; MARTINELI, 2016).	
2017		- Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal (MARTINELI e ALMEIDA, 2017); - Concepções pedagógicas de Educação Física: os conceitos de diferença e inclusão (MARTINELI; MILESKI, 2017).
2018		- Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física (ALMEIDA; MARTINELI, 2018);
2019	- O Futsal na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: possibilidades pedagógicas e político-educativas (CRUZ et al., 2019).	- Cultura Corporal na Infância: por que brincar na Educação Infantil? (GÓES et al., 2019); - A formação do conceito na teoria de Vigotski: Contribuições para o ensino da ginástica na Educação Física (VASCONCELOS et al., 2019);

Fonte: Elaborado pelos autores.

No quadro 2 acima, como pode ser observado, as produções dos Grupos GEFAC/ GEPPECC, estão representadas por três trabalhos publicados em Anais de Eventos e por seis artigos completos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

Quanto aos resumos expandidos, os mesmos foram publicados nos anos de 2016 e 2019, no Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC)¹¹, promovido pelo Universidade Estadual de Maringá (UEM). Este evento destina-se a divulgação dos resultados obtidos da consecução de Projetos de Iniciação Científica, vinculados a esta Instituição de Ensino

11 Para saber mais acessar: <http://www.eaic.uem.br/>.

Superior. Já, no que se refere aos resultados disseminados por meio de artigos científicos, em periódicos nacionais e internacionais, observou-se a publicação nas seguintes revistas: Revista Digital EFDeportes.com (A4); Revista Psicologia Escolar e Educacional (A1); Práxis Educativa (A2); Pro-posições (A1); e, por fim, Revista Pensar a Prática (C).

Os trabalhos selecionados focalizam em suas respectivas análises, a temática da Cultura Corporal, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, autores como Almeida e Martineli (2018, p.384), referenciando os estudos de Leontiev (2004), sugerem que a Cultura Corporal “[...] compreende as atividades físicas e corporais e seus produtos, criados pelos humanos ao longo de seu desenvolvimento histórico e transmitidos de geração em geração”. Deste modo, observou-se, ainda, que os textos analisados abordaram em seus estudos diferentes manifestações da Cultura Corporal, tais como o *Slackline* (ALMEIDA; MARTINELI, 2015), a Ginástica (VASCONCELOS; MARTINELI, 2016; FAXINA; MARTINELI, 2016; VASCONCELOS *et al.*, 2019), o Futsal (CRUZ *et al.*, 2019), o Jogo e a Brincadeira (GÓES *et al.*, 2019).

Com base nos pressupostos da teoria vigotskiana e de seus autores, os trabalhos abordam a concepção de homem enquanto ser social; a educação como pressuposto para o desenvolvimento capacidades motoras e das funções psicológicas superiores; o processo de ensino e o papel mediador do professor no processo de transmissão do conhecimento produzido historicamente; a zona de desenvolvimento iminente e real; a atividade dominante; a arte como promotora da imaginação e a sua contribuição para a cultural corporal, dentre outros (ALMEIDA; MARTINELI, 2015; FAXINA; MARTINELI, 2016; MARTINELI; MILESKI, 2017; CRUZ *et al.*, 2019; GÓES *et al.*, 2019; VASCONCELOS *et al.*, 2019).

Assim, entende-se que os textos analisados avançam na proposta de compreensão da Cultura Corporal à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico. Avançam, também, com os estudos desenvolvidos, especialmente, por Vasconcelos *et al.* (2019); Cruz *et al.*, (2019); e, GÓES *et al.* (2019), em relação a uma proposição pedagógica para o ensino e aprendizagem das manifestações da Cultura Corporal - em específico da Ginástica, do Futsal e dos Jogos e Brincadeiras – que podem auxiliar os professores de Educação Física na Educação Básica.

Vasconcelos *et al.*, (2019) apoiadas nos estudos de Vigotski (2009) a respeito da formação do conceito científico na criança, sistematizaram uma proposta de ensino da Cultura Corporal na Educação Física. Com base nessa teoria e nos estudos de Vigotski, as autoras consideram que há quatro (4) etapas para a formação dos conceitos científicos, são elas: “1) Captação dos conceitos cotidianos das crianças; 2) Processo de mediação; 3) Captação dos conceitos científicos; e 4) Comparação entre os conceitos cotidianos e científicos” (VASCONCELOS *et al.*; 2019, p. 9). Diante dessas etapas, as autoras sugerem algumas possibilidades de intervenção que contribuem para a formação do conceito científico e para o desenvolvimento das capacidades motoras e intelectuais dos alunos, com fins a transmis-

são e apropriação do “[...] movimento ginástico salto [...]” (VASCONCELOS *et al.*; 2019, p. 1). As autoras concluem apontando que:

A sistematização de ensino pautada nessa teoria, com vistas à formação de conceitos, oferece muitas contribuições para a educação e para a educação física, uma vez que aborda o processo de formação psicológica das crianças, em uma perspectiva histórica, bem como o processo de desenvolvimento humano, em sua totalidade. Ademais, a apropriação dos conceitos científicos da educação física, como os elementos ginásticos, por exemplo, visa à compreensão do seu significado, de sua estrutura técnica, a fim de permitir ao aluno o acesso à produção mais desenvolvida que a humanidade acumulou historicamente (VASCONCELOS *et al.*; 2019, p. 11).

No estudo desenvolvido por Cruz *et al.*, (2019), também com base na formação de conceitos científicos, os autores apontam para uma possibilidade de ensino dos esquemas táticos utilizados no Futsal, na qual o professor, em sua atividade pedagógica, pode apoiar-se nos conceitos de figura geométrica, próprios do conhecimento elaborado na matemática. “[...] as mediações do professor concentram-se em possibilitar ao aluno a compreensão, por associação dos conhecimentos, que o espaço em que o Futsal é jogado assemelha-se, apesar das diferenças quanto à finalidade prática, conceitualmente, às propriedades da figura geométrica do retângulo [...]” (CRUZ *et al.*, 2019, p. 3). Os autores avançam na proposta pedagógica à medida em que sugerem que esse movimento de associação dos conhecimentos, na atividade de estudos (LEONTIEV, 2004; DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019), possibilita a ampliação das referências conceituais no pensamento do aluno. Como sugerem os autores:

A ampliação das referências do pensamento ocorre quando, do momento de elaboração, planejamento e execução da jogada, o aluno é capaz de associar os conceitos científicos da cultura corporal ao conceito científico de figuras geométricas apropriados do conhecimento matemático. Se antes estes conceitos encontravam-se na zona de iminente de aprendizado, quando o aluno consegue associá-los e sintetizá-los na prática do Futsal, de forma independente, ele conseguiu atingir um nível de desenvolvimento real. Desta forma, o professor pode então, objetivar novas mediações em sua prática de ensino (CRUZ *et al.*, 2019, p. 3).

Em relação aos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento, propostos por Vigotski (2007; 2009), percebeu-se um alinhamento, quanto às obras analisadas, em sugerir-los como norteadores da prática pedagógica. Com isso, pressupõe-se que ambos os conceitos perpassam toda a atividade de ensino e aprendizagem das manifestações da Cultura Corporal, seja na Educação Física Escolar ou em outro contexto de ensino e aprendizagem dessas manifestações. Como estes conceitos se articulam? Como já nos asse-

veraram Davídov e Márkova (2019), há uma correlação entre o ensino, a apropriação e o desenvolvimento, logo:

O conceito de zona de desenvolvimento relaciona-se ao de mediação à medida que permite ao professor, enquanto agente mediador no processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, identificar quais as faculdades e operações ainda estão em processo de formação, pretendendo desenvolvê-las nos alunos para que eles atinjam a zona de desenvolvimento real (CRUZ *et al.*, 2019, p. 3).

Góes *et al.* (2019) avançam nesse conceito de zona de desenvolvimento ao relacioná-lo, no âmbito da Cultura Corporal como promotora das capacidades motoras e intelectuais (LEONTIEV, 2004) na educação infantil, à utilização do brinquedo no Jogo e na Brincadeira. De acordo com os autores (2019, p. 312): “Ao examinar as crianças no jogo, observa-se que elas, apoiando-se nos brinquedos, atuam com os significados dos objetos. No início da atividade dominante jogo, a criança se utiliza de objetos substitutivos com os quais realiza suas ações”.

Nessa etapa, apoiados em Vigotski, Elkonin, Leontiev, dentre outros estudiosos da Escola de Vigotski, Góes *et al.* (2019) indicam ser a brincadeira e o jogo, em especial o protagonizado, a atividade dominante da criança, promovendo nela, o “[...] desenvolvimento de diversas funções psicológicas das crianças, tais como a imaginação, a atenção, a memória, a percepção, a recordação voluntária, bem como a conduta arbitrada e minimiza o egocentrismo infantil” (GÓES *et al.*, 2019, p. 313). O professor, então, em sua atividade de ensino nessa etapa, deve considerar a Brincadeira como princípio norteador de suas ações didático-pedagógicas. Os autores concluem o estudo indicando:

Nesse sentido, o professor torna-se fundamental, visto que é ele quem vai ensinar ao aluno, a partir do ensino dos jogos protagonizados, as ações e relações sociais da vida humana, bem como vai estimular o desenvolvimento dos níveis de jogo da criança, a fim de que ela, ao finalizar a etapa da Educação Infantil, tenha desenvolvido as funções psíquicas necessárias para uma nova atividade dominante, isto é, que a criança tenha as capacidades necessárias para a realização da atividade de estudo (GÓES *et al.*, 2019, p. 313).

Ideia semelhante é apontada por Mileski e Martineli (2017, p. 409), ao sugerirem que o “[...] professor tem um papel fundamental nesse processo, como mediador, orientando e direcionando os alunos em seus estudos e ações”. Nesta perspectiva, os autores apontam ainda que a atividade de ensino do professor no âmbito da Educação Física “[...] contribuirá no sentido de que quanto mais ricas forem as experiências sócio-históricas dos alunos, maiores serão as suas capacidades de apropriarem-se e reelaborarem essas experiências de forma criadora.” (2017, p. 409). Logo, o conhecimento relativo à Cultura Corporal, produ-

zido histórica e socialmente pela humanidade, ao ser transmitido pelo professor aos alunos, deve potencializar o desenvolvimento da capacidade técnica e tática, criativa, imaginativa, dentre outras, bem como da própria subjetividade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o homem ao longo de sua história constituiu-se como ser social que, diante das suas necessidades, valeu-se de sua capacidade produtiva e criadora, por meio da atividade do trabalho, essencialmente coletiva, a qual possibilitou novas formas de se desenvolver. A partir do trabalho, o homem tornou-se capaz de criar instrumentos, ferramentas e outras formas de manifestação da cultura como a arte, a ciência, a indústria, e, na Educação Física, os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, dentre outras manifestações. Estas, carregadas das aptidões motoras e intelectuais, representam a cultura material e intelectual produzida e acumulada no decorrer de história humana em seus diferentes momentos.

Por sua vez o processo de Educação, também decorrente das necessidades humanas, como pressuposto para o desenvolvimento humano, na Teoria Histórico-Cultural, caracteriza-se pela transmissão e apropriação do conhecimento elaborado historicamente, mediado por um indivíduo mais experiente que, no âmbito da Educação Escolar, destina-se, predominantemente, ao professor, pois supõe-se que o mesmo já tenha se apropriado de tal conhecimento.

O conjunto de trabalhos analisados contribuíram para uma compreensão da Cultura Corporal à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores e do Materialismo Histórico de Marx e Engels, a medida em que as manifestações corporais são entendidas como resultado histórico e social da produção humana que, ao serem transmitidos na escola, potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas e motoras dos alunos.

No que se refere à sistematização de uma proposta de ensino das manifestações da Cultura Corporal, como o jogo, a ginástica e o esporte, os estudos revelaram haver um esforço dos autores no sentido de instrumentalizar a atividade pedagógica do professor, a partir da compreensão das categorias de Zona de Desenvolvimento, Mediação e Conceitos Científicos em sua relação com o ensinar e aprender.

Entretanto, apesar de avançarem em pontos como a elaboração de um experimento pedagógico a luz da Teoria Histórico-Cultural, bem como na relação dos conceitos de Zona de Desenvolvimento, Mediação e formação dos Conceitos Científicos com o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Cultura Corporal, necessita-se, ainda, a execução de estudos com ações pedagógicas longitudinais, articulando, assim, os conceitos da Teoria Histórico-Cultural às demais manifestações da Cultura Corporal.

Concluiu-se, ainda, que as reflexões, discussões e proposições elaboradas pelos integrantes dos Grupos GEFAC/GEPPECC, no âmbito da Educação Física Escolar enquanto componente curricular no contexto da Educação Básica, têm contribuído com proposições para o ensinar e aprender as manifestações da Cultura Corporal com vistas ao desenvolvimento das capacidades motoras e intelectuais dos alunos, a partir de um referencial teórico-metodológico fundamentado na Teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. M. de; MARTINELI, T. A. P. Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física. **Pró-posições (Unicamp. Online)**, v. 29, p. 383-400, 2018.
- ALMEIDA, E. M. de. MARTINELI, T. A. P. Contribuições do slackline para o desenvolvimento humano. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, Ano 20, Nº 207, 2015.
- AZEVEDO, F. **Da Educação Física, o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1928.
- CRUZ, B. N. C; MARTINELI, T. A. P; MAGALHÃES, C. H. F. O Futsal na perspectiva Histórico-Cultural: possibilidades pedagógicas e político-educativas. In: 28º Encontro anual de Iniciação Científica e 8º Encontro de Iniciação Científica Junior, 2019, Maringá. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2019.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. A concepção de atividade de estudo. In.: PUENTES, R.V.; MELLO, S. A. (orgs.) **Teoria da Atividade de Estudo**. Livro II: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU. 349 p.: II (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor; v. 8), p. 191-212, 2019.
- DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. Tradução Venancio Uribe. Madrid: Valencia, 1998.
- FAXINA, G. L. S; MARTINELI, T. A. P. Técnica e Cultura Corporal: a especificidade da ginástica. In: 25º Encontro anual de Iniciação Científica e 5º Encontro de Iniciação Científica Junior, 2016, Maringá. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2016.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- GÓES, G. F; MARTINELI, T. A. P; ALMEIDA, E. M de. Cultura Corporal na Infância: por que brincar na Educação Infantil?. **Humanidades & Inovação**, v. 5, p. 303-314-314, 2019.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004. 353 p.
- MARTINELI, T. A. P. M. **A educação física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital**: divergências teóricas e suas raízes filosóficas. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2013.
- MARTINELI, T. A. P.; ALMEIDA, E. M. de. Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal. **Revista Psicologia Escolar Educacional**, v. 21, p. 523-531, 2017.

- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 248 p. (Tese Livre-Docente) - Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2011.
- MARX, K. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: instituto Lukács, 2014. 204 p.
- MILESKI, K. G; MARTINELI, T. A. Concepções pedagógicas de Educação Física: os conceitos de diferença e inclusão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n.2, p. 1-19, maio/ago 2017, ISSN 1809-4309.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- RELATÓRIO 1. **Cultura Corporal**: a especificidade da Ginástica e sua relação com a Arte, a Cultura e a Educação Física. 2018. 35 p.
- RELATÓRIO 2. **Concepções Pedagógicas e Educação**: História, Política e Cultura Corporal. 2017. 16 p.
- SADER, E. Prefácio. In: MESZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18.
- SANCHIS, I. P; MAHFOUND, M. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, mai. p. 18- 33, 2010.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L. **Imagem da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.
- VASCONCELOS, C. M; MARTINELI, T. A. P; ALMEIDA, E. M de. A formação do conceito na teoria de Vigotski: Contribuições para o ensino da ginástica na Educação Física. **Pensar a Prática** (Online), v. 22, p. 1-12, 2019.

VASCONCELOS, C. V; MARTINELLI, T. A. P. A formação do conceito na Teoria de Vigotski: Contribuições para o ensino da Ginástica na Educação Física escolar. **In:** 25º Encontro anual de Iniciação Científica e 5º Encontro de Iniciação Científica Junior, 2016, Maringá. Anais [...]. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Textos de psicologia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. - São Paulo: Martins fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11. ed. – São Paulo: ícone, 2010. (coleção Educação Crítica).

VIGOTSKI, L.S. **A psicologia da arte.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI. L.S., LURIA. A.R. **Estudos sobre a História do Comportamento:** O Macaco, O Primitivo e a Criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EXPERIÊNCIAS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

REFERENTIAL EXPERIENCES OF THE BRAZILIAN INDIGENOUS EDUCATION

EXPERIENCIAS REFERENCIALES DE EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA BRASILEÑO

José Manuel Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8428-1513>

Resumo: O artigo apresenta o conceito de escola referencial, marca original deste trabalho, discorre sobre este termo principalmente ao abordar as escolas referenciais como tais, por balancearem o ensino do conhecimento ocidental com o tradicional. Apresenta também escolas indígenas referenciais em três regiões brasileiras distintas. Traz a discussão sobre a necessidade de se ensinar o conhecimento tradicional nas escolas indígenas e não somente o universal como é defendido por uma tendência dos estudos sobre a educação escolar indígena. O ponto de partida histórico da educação escolar indígena aconteceu no Acre. Tanto lá quanto em outras regiões, o método desenvolvido nas escolas ditas referenciais foi o de Paulo Freire. A importância da educação escolar indígena foi primordial na formação de organizações indígenas, responsáveis pelo avanço dos direitos indígenas contidos na Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Escolas referenciais; educação indígena; conhecimento.

Abstract: The article presents the concept of referential school, authentic trademark of this study, talks about this mainly when addresses to the referential schools as such, for banning the teaching of the western knowledge with the traditional one. Also brings referential Brazilian indigenous schools of three different regions. Bringing the discussion on the necessity of teaching the traditional knowledge at the indigenous school and not only the universal one such as defended by a trend of the studies on indigenous school education. The historical starting point of the indigenous school education happened in Acre. Both there and in other regions, the developed method at the considered referential schools was Paulo Freire one. The importance of the indigenous school education was paramount in the formation of the indigenous organizations, responsible for the advance of the indigenous rights of the Federal Brazilian Constitution of 1988.

Keywords: Referential schools; indigenous education; knowledge.

Resumen: El artículo presenta el concepto de escuela referencial, auténtica marca registrada de este estudio, se refiere a ello principalmente al abordar las escuelas referenciales como tales, por prohibir la enseñanza del saber occidental con el tradicional. También trae referencias de escuelas indígenas brasileñas de tres regiones diferentes. Trayendo la discusión sobre la necesidad de enseñar los conocimientos tradicionales en la escuela indígena y no sólo el universal como lo defiende una tendencia de los estudios sobre educación escolar indígena. El punto de partida histórico de la educación escolar indígena ocurrió en Acre. Tanto allí como

en otras regiones, el método desarrollado en las escuelas de referencia consideradas fue el de Paulo Freire. La importancia de la educación escolar indígena fue primordial en la formación de las organizaciones indígenas, responsables por la promoción de los derechos indígenas de la Constitución Federal Brasileña de 1988.

Palabras clave: Escuelas referenciales; educación indígena; conocimiento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi baseado em um dos capítulos da tese de doutorado intitulada Educação Escolar Indígenas, as escolas Krahô e o Estado Brasileiro no século XXI, aprovada na School of Cultures Languages and Area Studies da University of Nottingham/Reino Unido, no ano de 2019.

A literatura científica pesquisada, para a análise da educação escolar indígena, consistiu no levantamento de artigos, dissertações e teses relacionadas às escolas indígenas referenciais brasileiras. A maior parte deste material foi levantado eletronicamente.

Para alcançar os objetivos da tese em questão, da qual este artigo faz parte, usou-se a abordagem qualitativa e o método indutivo. Sob o ponto de vista do procedimento, nesta pesquisa foi utilizado o método histórico e o comparativo.

Como parte do levantamento bibliográfico, foi consultado inicialmente a Constituição Federal Brasileira de 1988 e suas referências aos direitos indígenas relativos à educação escolar.

Faz-se necessário explicar o termo referencial no caso das escolas indígenas. Trata-se de um conceito autêntico, como marca original da tese em questão, não citado anteriormente por outros pesquisadores da educação escolar indígena brasileira. Algumas instituições de ensino indígena foram investigadas por outros cientistas sociais e apresentaram aspectos inovadores, tanto pedagogicamente quanto politicamente e resultaram em avanços significativos para as comunidades onde foram implantadas.

Outro atributo das escolas ditas referenciais é o equilíbrio entre o conhecimento tradicional e o universal. Estas instituições consideradas referenciais conseguiram balancear ambos os conhecimentos, dando condições a seus alunos de serem alfabetizados em língua materna, além de ensinar também leitura, escrita em língua portuguesa e conceitos básicos de matemática. Conseguiram aproveitar os avanços constitucionais de 1988, desta maneira a escola conseguiu trazer benefícios para suas comunidades.

As consideradas escolas indígenas referenciais, são assim chamadas pelo fato de servirem como modelo para outras escolas. Muito embora, é preciso deixar claro que as necessidades e a realidade de cada povo indígena são bastante diferentes, depende do tipo de contato estabelecido com a sociedade nacional, enfim, a história do contato com seus traumas, dependências, permanências e rupturas. Uma escola referencial pode servir como exemplo para outra instituição educacional de ensino, porém guardando as devidas diferenças e respeitando as particularidades de cada grupo étnico.

Depois de estabelecer o significado de escola referencial, é preciso também explicar a relação das ditas escolas referenciais com o método de alfabetização de Paulo Freire. Todas as escolas indígenas, consideradas como referenciais, utilizaram o método freiriano segundo as pesquisadoras que as estudaram Abbonizio, Bendazolli, Gorete Neto, Messeder e Ferreira, e Monte.

Outro ponto interessante a ser discutido é em relação ao conhecimento ensinado nas escolas. O chamado conhecimento universal também conhecido como ocidental, de origem greco-romana, foi fortemente influenciado pelo cristianismo e desenvolvido na Europa¹. O conhecimento universal não inclui saberes indígenas americanos, africanos, asiáticos e da Oceania, é excludente em relação ao conhecimento tradicional de sociedades tribais. Saberes indígenas descobertos por cientistas ocidentais são incorporados à Ciência, após serem comprovados.

Um exemplo desta aquisição são os estudos da Etnobotânica, onde se aprende com indígenas existência de novas espécies vegetais desconhecidas que posteriormente podem ser utilizadas para finalidades medicinais curativas, ramo lucrativo para as indústrias farmacêuticas a partir de princípios ativos das plantas. Estas indústrias não remuneram os direitos aos donos deste conhecimento, os indígenas². Ocorre a invisibilidade do conhecimento indígena por parte do conhecimento universal.

Antes mesmo de começar o desenvolvimento da educação escolar de algumas etnias indígenas, é necessário estabelecer a utilização dos conceitos universal e tradicional como sinônimos, pois o dito universal é ocidental, desenvolvido na Europa, daí eurocêntrico. O conhecimento universal ou ocidental está intimamente vinculado à Ciência, esta historicamente moderna, europeia e seu desenvolvimento inicial ocorreu simultaneamente ao momento das “descobertas” de novas terras para os europeus (África, América, Ásia e Oceania) e a colonização daqueles continentes, numa atitude prepotente, arrogante das nações colonizadoras frente aos povos colonizados, não se interessando pelos saberes

1 O Conhecimento ocidental como parte integrante da civilização ocidental, conceituada por Hobsbawm como sendo... capitalista na economia, liberal na estrutura legal e constitucional,...., exultante como avanço da ciência, do conhecimento, e da educação, do progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa,..(1994:41).

2 Em Pereira... “acessar as propriedades das plantas, animais etc, através do conhecimento tradicional para produzir pequenas alterações que serão escritas em linguagem tecno-científica, e obter então patente específica baseadas nessas pequenas modificações, afetando, entretanto, aquilo que o conhecimento tradicional descobriu”... (Pereira, 2013: 47)....” nos últimos anos, os cientistas tomaram consciência de que os conhecimentos tradicionais não são saberes ultrapassados e sem valor, mas que podem ser úteis para resolver muitos problemas nos dias atuais. Assim, o interesse por este tipo de conhecimento cresceu muito nos últimos anos, pois podem ser usados em pesquisas para desenvolver inovações modernas. O interesse é especialmente maior por conhecimentos tradicionais sobre recursos genéticos, que podem ser integrados na moderna indústria farmacêutica, agroquímica e de sementes” ... (Pereira, 2013: 48).

destes, ignorando na totalidade qualquer tipo de organização sócio-política e consequentemente do conhecimento indígena³.

Retomando a questão das escolas indígenas, estas deveriam alfabetizar primeiramente em língua materna e quando o aluno já a domina, no sentido de ler e escrever, então é introduzida a segunda língua, no caso a portuguesa. Idealmente seria ensinado o português a partir da idade de 15 anos, quando o adolescente já se encontra dominando sua língua materna, evitando que ele misture as duas línguas. Seria uma educação bilíngue ou multilíngue, dependendo da escolha, em determinar qual(is) língua(s) seria(m) ensinada(s), tendo como prioridade o ensino da língua materna, e sempre respeitando a vontade da comunidade, resultado de discussões, reuniões grupais para escolher qual das línguas deseja ser alfabetizada.

Escolas indígenas que servem como referência para outras são as que conseguem ensinar a ler e escrever nas duas ou mais línguas que forem escolhidas pela comunidade, além de proporcionar conhecimentos matemáticos básicos. Estes são aspectos fundamentais da educação escolar para melhorar as relações de povos indígenas com os segmentos sociais mais próximos a eles. Como exemplos de escolas indígenas referenciais foram selecionadas para análise nesta parte do trabalho algumas em diferentes regiões do Brasil, como as do Alto Rio Negro e a dos Tikuna do Amazonas, Tapirapé do Mato Grosso, Tupinambá da Bahia e também a gênese do movimento proeducação indígena no Acre.

Serve como referência a escola indígena que consegue ensinar além dos ensinamentos tradicionais, o conhecimento externo à realidade da aldeia, proporcionando aos estudantes condições de uma relação interétnica mais equilibrada, para que eles não sejam ludibriados, passados para trás nas transações comerciais, acordos, tratados, etc.

Pode-se afirmar que escola indígena considerada referencial é aquela que tem autonomia política, onde os membros da comunidade indígena assumem totalmente o controle da escola, com o diretor, os professores e demais funcionários da escola sendo indígenas, senão na totalidade, pelo menos em maioria e escolhidos pela comunidade.

O significado de autonomia política neste caso, refere-se ao controle de uma instituição, por exemplo a escola, que não pertence ao modo indígena tradicional de transmitir conhecimentos.

Mesmo sendo está mantida pelo Estado, ela pode ser controlada, administrada pelos membros de uma aldeia. Por outro prisma, cabe a decisão da comunidade decidir o que e como será ensinado e, por quem, uma vez que a comunidade indígena tem como elaborar o conteúdo, além de nomear as pessoas que ocuparão os cargos escolares.

3 “A visão europeia idílica, sobre os povos indígenas, no imaginário europeu do século XVI, não consegue e nem quer captar qualquer organização social e política dos indígenas” (Villares e Silva, 2013, p.11).

Para que uma escola indígena seja considerada como referência, ela deve ser administrada por membros da comunidade e que seus projetos estejam de acordo com as aspirações da sociedade indígena em questão, podendo trazer resultados práticos, concretos para a aldeia. Isto só ocorre quando há participação da comunidade na escola. Será mostrado neste artigo, mais adiante, exemplos de algumas escolas do Alto Rio Negro/AM e Tupinambá da Bahia, entre outras escolas indígenas referenciais que desenvolvem a formação de indivíduos críticos que participam da escola e com potencial de transformar a realidade de suas comunidades. Estes elementos por intermédio do conhecimento aprendido conseguem fazer uma leitura da situação sociopolítica de sua comunidade, além de se colocarem dentro da realidade de sua aldeia e das relações com segmentos sociais externos a ela, podendo então contribuir para mudanças nestas relações, trazendo benefícios em prol de sua comunidade.

I PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Um outro aspecto a ser discutido neste artigo é a questão dos conhecimentos ensinados nas escolas indígenas. Para Luciano Baniwá, educador indígena e professor universitário, a escola indígena deve se encarregar unicamente do conhecimento universal (2012, p.340). Este autor desenvolve esta posição com base na realidade das escolas indígenas que não possuem as mesmas facilidades das escolas públicas urbanas, assim sendo torna-se impossível para as escolas indígenas dar conta de ensinar ambos conhecimentos: tradicional e universal. A visão deste autor mostra-nos dificuldade da escola pública em ensinar apenas o conhecimento universal com qualidade. Segundo Luciano, os ensinamentos tradicionais devem ser passados para as crianças indígenas pela família ou através da comunidade.

Em relação à esta discussão, é necessário também enxergar as escolas indígenas como veículo de transmissão dos conhecimentos tradicionais, caso contrário a educação escolar indígena seria totalmente uma instituição ocidental, transmissora apenas do conhecimento universal. A escola indígena tem potencial para reforçar a identidade do grupo e também divulgar os ensinamentos tradicionais. Desta forma, a escola indígena com capacidade de balancear ambos os conhecimentos, pode ser considerada referencial.

Dentro da perspectiva de educação escolar indígena como um instrumento para se conhecer a sociedade envolvente e, transformar a relação de contato é que durante a década de 80 surgem experiências pedagógicas em comunidades indígenas, como alternativas e tidas como referenciais. O contato e a colonização com povos indígenas sempre apresentaram uma situação desfavorável a estes. A escola indígena trouxe a possibilidade de releitura, reordenação das relações com diferentes segmentos sociais, alheios às comunidades como a Funai, cientistas, garimpeiros, seringueiros, madeireiros, evangélicos dentre outros.

A escola indígena no momento em que se apresentou como resistência cultural e ideológica de seus grupos, frente à sociedade nacional, afirmou a identidade de seus diferentes povos, reforçando o ethos tribal. A partir desta perspectiva foram consideradas referências de escolas indígenas, modelo de instituições educacionais aquelas que se desenvolveram como centro de resistência cultural e afirmação de sua identidade. Assim que em alguns casos serão analisados onde ocorreu este processo de mudança e quais foram os resultados para as comunidades indígenas e para a educação escolar indígena como um todo.

O conceito de identidade aqui utilizado trata-se da identidade étnica, conforme apresentada por Cardoso de Oliveira (1976, p.119) como um caso particular de identidade social e com uma forma ideológica das representações coletivas de um grupo étnico determinado. Definição de identidade étnica se faz de maneira dialética, relações entre o nós e os outros. Um grupo social se percebe ideologicamente ao conceber a existência de outro grupo. Para se delimitar a identidade étnica é necessário conhecer o histórico do contato de uma etnia com a sociedade nacional.

II A EXPERIÊNCIA ACREANA

Principiando pelas experiências referenciais em educação indígena ainda da década de 80 do século passado, pode-se considerar como pioneira deste processo a chamada Experiência de Aatoria, levada a cabo pela OnG Comissão Pro-Índio do Acre (CPI-AC). Instituição esta constituída por antropólogos, indigenistas e simpatizantes ao movimento indígena do Estado amazônico do Acre que assumiu a postura política em defesa dos povos indígenas daquele Estado e do sudoeste da Amazônia, no sentido de conter abusos sofridos por várias etnias locais em relação a situação de exploração econômica e escravização de povos indígenas por grupos econômicos regionais.

A Experiência de Aatoria foi resultado das reivindicações indígenas contra a situação de exploração em que se encontravam, da discriminação social e uma procura, através da educação para se livrarem da condição de explorados e discriminados. Surgiu a partir de carta de um líder indígena para o Presidente da Funai solicitando educação e saúde para seu povo. Desta iniciativa em conjunto com a CPI/AC começam os primeiros passos para a estruturação da nova experiência educacional entre várias etnias indígenas do Estado do Acre e do sudoeste do Estado do Amazonas.

Os indígenas perceberam que necessitavam dos conhecimentos da língua portuguesa e da matemática para romper o elo de exploração que vinham sendo submetidos. Começa então, pela primeira vez no Brasil, uma preparação de membros de sociedade indígena para serem monitores de educação e saúde em suas aldeias, partindo de reivindicações dos próprios índios.

Em tese de doutoramento, Monte(1994) descreve e analisa a Experiência de Autoria no Acre, tema também bastante explorado na reflexão de Maher de 1996, sobre a iniciativa dos indígenas e da CPI/AC como exemplo pioneiro de educação alternativa para os índios.

No ano de 1983 em Rio Branco, capital do Estado do Acre, reúnem-se vários monitores de educação indígena, todos índios, para um curso de alfabetização e de matemática básica sob a coordenação da CPI /AC. Os integrantes a serem preparados no curso eram oriundos de vários povos indígenas e por unanimidade dos professores também indígenas participantes do curso, resolveram ser alfabetizados em português e não em língua materna, requisito este respeitado pelos organizadores do curso e de certa forma uma atitude bastante prática por se tratar de diversas línguas de troncos linguísticos distintos. Com relação a este ponto todos disseram categoricamente: nossa língua já sabemos.

Outro aspecto relevante desta atitude indígena de querer alfabetização em português se dá também pelo fato da não existência de conhecimento linguístico sobre as diferentes línguas do sudoeste amazônico. Os monitores indígenas também alegaram que necessitavam conhecer a língua portuguesa para se verem livres da exploração que vinham sendo submetidos há mais de um século, por parte dos donos de seringais onde se produz a borracha e também de comerciantes de produtos manufaturados que os enganavam nas contas.

Com o intuito de alfabetizar os monitores indígenas, durante o curso em Rio Branco, foi utilizado um princípio do método Paulo Freire que consistiu em descobrir junto com os alfabetizando as palavras geradoras, i.e., aquelas que eram importantes para o grupo em questão. São palavras que retratam a realidade dos alfabetizando. Após discussão entre os indígenas ficaram estabelecidos termos como: peixe, nomes de animais, plantas e comidas em comum para aquele grupo. Com as palavras geradoras iniciou-se o processo de letramento e, a partir deste, os monitores indígenas começaram a formar frases e construir seus próprios textos que posteriormente foram utilizados em suas aldeias para a alfabetização. É a partir então da construção de frases e elaboração de textos pelos próprios monitores indígenas que se estruturou toda a alfabetização, por isso foi chamado de Experiência de Autoria.

Com o desenrolar do primeiro curso de formação de monitores indígenas, inicialmente elaborando textos em língua portuguesa e, posteriormente, criando seus próprios textos que os índios chegaram à conclusão de que para se romper com a exploração econômica por eles sofrida, era também necessário que se demarcasse seus territórios, um quesito fundamental para a autonomia política daqueles povos. Desta maneira, o processo educativo deu início a uma reivindicação política, começando assim, uma luta em busca de direitos que já estavam previstos no Estatuto do Índio de 1973, também nos princípios fundadores da Funai (de 1967) a qual teria teoricamente um prazo determinado (5 anos) para realizar a demarcação de todos os territórios indígenas brasileiros.

Com o curso de monitores de educação indígena no Acre inicia-se então a luta pela demarcação de suas terras que paulatinamente vão sendo delimitadas. Este curso foi um marco extremamente importante para as futuras conquistas do movimento indígena brasileiro, principia pela educação escolar, gera consciência da necessidade da posse de seus territórios e serve como exemplo para outras etnias indígenas brasileiras.

Apesar do início desta primeira etapa da formação de monitores indígenas de educação ser voltada para a alfabetização em português, partindo do princípio que o índio deve dominar esta língua e não ser dominado por ela, numa segunda etapa o material educativo em línguas indígenas começa a ser produzido pelos próprios monitores. Perceberam eles que escrever em suas línguas era importante para manterem vivas suas lendas, e também contar sua história, a partir da visão deles (Maher, 1996, p.121). Segundo Maher (1996, p.180) [...] “a escrita da versão histórica produzida pelos índios é um processo doloroso de conflito, de recuperação linguística que resulta em reforçar a identidade dos grupos que a realizam”.

Também de extrema importância no projeto Experiência de Autoria foi a reconstrução da identidade indígena ao escrever sua língua, sua história, seus mitos (Maher, 1996, p.140). A revitalização de línguas indígenas é um instrumento de resistência política e cultural (Maher, 1996, p.167), o material escrito em línguas indígenas, os textos, se tornam um comprovante de indianidade, seria como um documento de identidade destes povos. Para Nancy Dorian (1987, p.67) [...] “a revitalização linguística não é só um ato político como também psicológico, traz o fortalecimento da personalidade”.

Pode-se considerar o caso do Acre como pioneiro na produção de material didático próprio, totalmente vinculado com a realidade dos povos indígenas envolvidos no projeto, que serviu como exemplo de preservação cultural de identidade e competência comunicativa em línguas tradicionais dos povos indígenas, estas capazes de serem escritas com produção de textos para ensiná-los nas suas escolas.

A questão da posse da terra indígena não significa para eles uma questão de propriedade, de valor econômico e sim o loco da cultura, espaço fundamental para a constituição da identidade, não existindo cultura e identidade desvinculadas de um território próprio, de seu espaço. Partindo desta visão, acredita-se que a iniciativa educacional do caso Experiência de Autoria constitui-se em um projeto piloto, bem estruturado que respeitou as reivindicações indígenas, suas necessidades e, a partir delas, alcançou não só a produção de material educativo e linguístico como também um avanço pioneiro na demarcação de terras indígenas, fortalecimento de identidades, preservação de culturas e resistência política.

III A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS TIKUNA

Continuando a análise sobre as experiências educacionais, será abordado o caso da etnia tikuna, residente na região do Alto Rio Solimões, afluente do Amazonas e limítrofe

entre Brasil, Colômbia e Peru. Esta etnia é o maior grupo indígena brasileiro em termos populacionais.

A educação escolar indígena no Alto Solimões, no Peru, assim como em outras regiões brasileiras, como no Alto Rio Negro, era voltada para a sedentarização do índio, segundo estereótipos de não indígenas e para a submissão econômica e social deles (Bendazzoli, 2011, p.111-112). As escolas indígenas do SPI e posteriormente da FUNAI eram isoladas do contexto social, o professor não índio não escutava o que os alunos tinham para dizer, faltava diálogo entre ambos que dificultava o aprendizado (Bendazzoli, 2011).

Bem distante do otimismo da educação escolar indígena da década de 90, a primeira década deste século apresenta como problema a ser enfrentado a questão da merenda escolar, transporte para alunos indígenas e material didático que não tem continuidade (Bendazzoli, 2011, p.156-157), são bastante irregulares e muito semelhante ao que ocorre com as escolas públicas brasileiras urbanas e rurais que sofrem dos mesmos problemas.

Deixar a educação escolar indígena em mãos dos municípios ou dos Estados e não da União significa em não cumprir as determinações legislativas as quais apresentam avanços para as populações indígenas e são desconsideradas, muitas vezes até por ignorar as leis por parte das instâncias estaduais e municipais, por carência de equipe técnica capaz de acompanhar as demandas de educação indígena (Grupioni, 2008, p.98). Outro fator importante consiste em interesses contrários aos dos indígenas pelos funcionários das secretarias estaduais e municipais (Midlin, Muñoz e Azevedo, 2002, p.108-109).

Como bem coloca Bendazzoli (2011, p.160), a partir de 2000 os gestores das escolas indígenas são os próprios índios que ocupam os lugares de OnGs e funcionários do Estado. As escolas indígenas vão sendo administradas pelos seus próprios professores e membros das comunidades, como foi o caso dos Tikuna.

Conflitos ocorrem entre a educação escolar indígena e os projetos pedagógicos convencionais. A escola indígena possui uma rede de possibilidade diferenciada, com sua política de inclusão e, por outro lado, as secretarias de educação não aceitando suas línguas naquelas escolas, nem o material didático elaborado por aqueles professores, tampouco a avaliação dos alunos feita por aqueles (Grupioni, 2008, p.59).

A inovação das escolas Tikuna no Alto Solimões/AM é a administração delas pelos professores indígenas que dominam aquilo que os queria dominar (Bendazzoli, 2011, p.160). Os professores Tikuna eram vistos como inferiores aos não índios, sofriram deste preconceito.

O Estado exigia curso de formação de professores indígenas, mas não os oferecia, ficando, assim, impossibilitados de serem oficialmente contratados pelo Estado, contrariando o parecer do MEC e Ministério Público que referendavam a contratação dos professores, mesmo não tendo nível superior, dada às necessidades das comunidades Tikuna aliada à impossibilidade do Estado em proporcionar o curso de formação.

Ampliando o rol de dificuldades sofridas pelos professores indígenas Tikuna, o MEC reconhece a impossibilidade dos Estados e municípios para a formação de professores indígenas por não dispor de profissionais capazes para tal, nem verba e nem material adequado, além é claro da falta de vontade política das secretarias com funcionários portadores e defensores de interesses contrários ao das populações indígenas.

Bendazzoli (2011, p.178) aponta a falta de diálogo entre a SEDUC/AM e líderes indígenas a principal dificuldade para solucionar as questões educacionais. Para Luciano Baniwa, indígena ex-secretário municipal de educação do município de São Gabriel da Cachoeira/AM, ex-coordenador do MEC na Secretaria de Assuntos Indígenas, atualmente professor da Universidade Federal do Amazonas em Manaus, a construção do entendimento do governo e povos indígenas não pode ser ditada por nenhum destes dois, nem o Estado nem os líderes indígenas têm de obrigar seus pontos de vista, não pode haver imposição, tem de haver diálogo, negociação, entendimento.

Ocorre bastante na política do Estado para povos indígenas reuniões com líderes apenas para apresentar a eles as decisões já tomadas pelo governo, enquanto o encontro deveria privilegiar que ambas as partes apresentassem seus pontos de vista e soluções para os problemas em conjunto. Desta forma, inexistente a prática de negociação, o Estado brasileiro impõe e só se reúne com líderes indígenas para colocar as decisões previamente estabelecidas.

O resultado do desentendimento entre governo e povo Tikuna é a não utilização de verbas públicas para compra de material escolar, professores indígenas não remunerados em suas férias, falta de continuidade da merenda escolar além de projetos pedagógicos tikuna não aceitos pelas secretarias de educação que não concordam com os calendários propostos pelos Tikuna e os alteram.

Como solução do problema educacional para o povo Tikuna o MEC, juntamente com órgãos internacionais, financia cursos para professores indígenas, sem a participação das secretarias de educação estadual e municipais.

Outra grande inovação da escola tikuna para sua educação escolar foi a realização do primeiro curso oferecido no Brasil, para professores, por uma organização indígena a OGPTB (Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues), de caráter emergencial para suprir necessidades educacionais de várias aldeias. O curso foi ministrado na área dos Tikuna, como exigido pela comunidade entre 2001 e 2002 com a formação de 204 professores que já compunham o quadro docente (Bendazzoli, 2011, p.196). No ano de 2002 outro curso foi realizado com a presença de 295 professores para alfabetização em língua tikuna, com material produzido por eles, partindo daquilo que os professores haviam trabalhado em sala de aula, com reelaboração feita pelos alunos. Foi um primeiro passo para professores habilitados prestar concurso público e se tornarem aptos para o magistério, quando 98% dos professores Tikuna não tinham sequer o ensino fundamental completo.

A OGPTB contribuiu organizando seus cursos formando professores e agentes políticos como forma de resistência ao pedir que recursos fossem liberados para a maior etnia indígena brasileira em termos populacionais. Além de limitada situação financeira e deficiência de estrutura física, a OGPTB desenvolveu uma metodologia de ensino correlacionando disciplinas, criando materiais didáticos e, para alfabetização, partiu da realidade tikuna usando os nomes dos alunos, pequenas músicas e termos relacionados a objetos do cotidiano deles. Assim sendo a escola tikuna utilizou basicamente os princípios do método freiriano.

Apesar da precariedade do Centro de Formação para Professores Tikuna, da OGP-TB, a avaliação do MEC em relação a esta iniciativa foi positiva e também o depoimento de professores Tikuna sobre o período de 2001 a 2002 foi bastante animador (Bendazzoli, 2011, p.237).

Entre os anos de 2002 e 2004 continuam ocorrendo grandes avanços na educação escolar tikuna, com cursos ocorrendo em área indígena evitando que os alunos passassem por problemas de discriminação nas cidades, por não serem aceitos como grupo de identidade distinta e com cultura própria, além de sofrerem privações econômicas e serem taxados de irracionais, sem raciocínio lógico (Bendazolli, 2011, p.241-242). Além de cursos para professores, nesta época de 2002-2004, ocorreram contratações de professores, supervisores e coordenadores indígenas, indicados pelas comunidades tikuna e também construção de prédios escolares com recursos financeiros da União e do Estado do Amazonas.

A partir da existência do ensino médio nas aldeias Tikuna, outros povos assumiram a educação em suas aldeias, utilizando suas línguas, reforçando suas identidades dadas como inexistentes como foi o caso das etnias Kokama, Kaixana, Kambeba e Witoto (grupos indígenas próximos aos Tikuna) que ampliaram seus direitos a uma educação específica e de qualidade (Bendazolli, 2011, p.263).

Foram criados cursos direcionados para professores indígenas através de convênio partindo da iniciativa da OGPTB, com as universidades estadual e federal do Amazonas. Esses cursos foram ministrados em área Tikuna e não em cidades como pretendiam as universidades.

Em meados da década passada começa a interrupção do apoio financeiro dado pelo MEC para a realização de encontros com professores indígenas e cursos de formação. Como resultado dos cursos para professores indígenas, estes começam a refletir o que seria um curso específico para eles, associando o conhecimento universal com o saber local, tradicional.

A discussão sobre o ensino médio nas aldeias começa a partir da experiência Tikuna e da universidade indo até às aldeias para a formação de professores indígenas de licenciatura e magistério. Sem embargo, pode-se considerar os cursos para professores Tikuna, realizados no território daquela etnia, como sendo sua grande contribuição à educação escolar indígena brasileira.

IV AS ESCOLAS INDÍGENAS DO ALTO RIO NEGRO/AM

Prosseguindo o estudo sobre a educação escolar indígena faz-se necessário analisar as escolas do Alto Rio Negro(ARN) por se tratar da maior área contínua demarcada com diversas etnias distintas (22 grupos) e em uma região que, além de fronteira com Colômbia e Venezuela, possui o maior aglomerado de populações indígenas do Brasil com 29.000 pessoas, representam 80% do total da população do ARN, sendo este território indígena maior que 9 Estados brasileiros e São Gabriel da Cachoeira o terceiro maior município brasileiro. É constituído por indígenas, militares, religiosos, católicos e protestantes, como também de uma população oriunda do Nordeste do país que migrou para esta cidade buscando melhores condições de vida, impulsionados pela economia da extração da borracha.

Neste emaranhado de diferentes interesses e distintos segmentos sociais é que se desenvolve nas escolas indígenas avançadas experiências alternativas como as do povo Tuyuka e dos Baniwá-Coripaco, ambas consideradas referenciais e com práticas educacionais inovadoras que servem como referência para outras instituições de povos originários.

A educação escolar indígena tem como finalidade a sedentarização de pessoas em suas áreas, excluindo a participação de índios fora das aldeias em áreas urbanas. Esta mesma preocupação e exigência foi a das comunidades tikuna que pretendiam manter seus jovens em suas aldeias, daí os cursos de formação para professores indígenas como o ensino médio sendo também ministrado em reservas indígenas.

A criação da escola é ainda um desafio, de como traduzir uma instituição de fora para o contexto indígena. A educação escolar indígena representa uma síntese de elementos não indígenas. O elemento indígena na escola está presente nas relações identitárias de cada grupo e é necessário considerar também os elementos não indígenas na escola que são ideias, valores “brancos” que interferem no processo identitário indígena.

Abbonizio vê como a grande diferença entre a escola indígena e a convencional, a possibilidade de atuação da comunidade na primeira (2013, p.61). Outra especificidade da escola indígena se dá pelo fato dela propiciar que cada povo elabore seus projetos de futuro. Segundo ela são atributos inovadores da escola indígena a produção de conhecimento adequado aos estudantes, prática daquilo que se pretende preparar o estudante e intervenção direta na melhoria das condições de vida das pessoas envolvidas (2013, p.62).

Durante a década de 60 as ideias de Paulo Freire e a Educação Popular vão influenciar a educação escolar indígena, onde ocorreram experiências utilizando práticas educacionais freirianas, principalmente no final da década de 70 e meados da de 80.

Retomando Paulo Freire o professor deve ser um pesquisador (1982, p.36), ele precisa estabelecer uma correspondência com a abordagem política, senão o conhecimento se torna ilustração, algo inócuo, sem valor prático. Na medida em que o pesquisador toma conhecimento da realidade investigada ele se envolve com ela, daí que se pode chegar ao

binômio pesquisa-ação. O professor ensina e aprende ao ensinar, se educa educando e está constantemente pesquisando. Estes procedimentos foram utilizados na Experiência de Autoria no Acre e também entre os Tikuna. Segundo Grupioni (2003) a formação de indígenas para atuar nas escolas é a principal novidade, projeto altamente rentável pedagogicamente e politicamente.

Para Albuquerque (2007) a escola indígena aberta é aquela que trata problemas atuais das comunidades, não necessitando conteúdos gerais determinados. Como exemplo temos a escola tuyuka do ARN que tem material, danças, medicina tradicional e artesanato ensinados por meio de prática e pesquisa adaptadas à realidade local, sendo desta forma uma escola aberta a várias possibilidades e projetos.

Um outro exemplo de experiência diferenciada do ARN é a escola baniwá-kuripako que com o incentivo, pesquisa e implantação da criação de peixes preparou cartilhas escolares sobre a reprodução de alevinos locais, seus tipos e mitologias (Albuquerque, 2007).

No ano de 1998 dá-se início ao Magistério Indígena, priorizando profissionais que não haviam concluído o ensino fundamental, para depois formar os de ensino médio e segundo grau incompletos. Surgem no ano de 2012 as Licenciaturas Indígenas na Universidade Federal do Amazonas e na Estadual do Amazonas.

Desde o ano de 1999 foram criadas diferentes escolas indígenas de acordo com suas necessidades, culturas, calendários e aspirações. Estas escolas são organizadas segundo suas línguas em sub-regiões e até de diferentes línguas com diferentes etnias (Abbonizio, 2013, p. 108). Acontece um Programa de Educação Indígena do ARN com o apoio da organização internacional *Rain Forest* da Noruega, do Instituto Sócio Ambiental (ISA) que trabalha em parceria com a FOIRN.

Nos primeiros anos estas organizações tiveram como foco do projeto as escolas baniwá-kuripako e tuyuka e posteriormente outras escolas indígenas que vão sendo contempladas pelo projeto que tinha como prioridade a valorização das línguas indígenas, oficinas de capacitação técnicas, programas de rádio entre outras atividades.

V EXPERIÊNCIA ESCOLAR ENTRE OS TAPIRAPÉ

Não é pretensão deste artigo expor todas as experiências positivas da educação escolar indígena brasileira. Inicia-se pelo Estado do Acre, depois é apresentada a situação dos Tikuna e a do Alto Rio Negro, ambos no Estado do Amazonas e em seguida a dos Tapirapé, povo pertencente ao grupo linguístico-cultural Tupi, habitantes do norte do Estado do Mato Grosso, região do cerrado nas cercanias da Ilha do Bananal, no Centro-Oeste brasileiro. Território de seus antigos inimigos, os Karajá, que já há alguns anos estão mesclados com os Tapirapé, sendo uma das aldeias Tapirapé composta por vários membros da etnia Karajá.

A primeira experiência escolar tapirapé se deu através da Igreja Católica, por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que no final da década de 60, enviou dois professores não indígenas para a área tapirapé. Estes professores começaram a trabalhar com adolescentes Tapirapé, faixa etária que falava a língua portuguesa. Assim os professores ao mesmo tempo que ensinavam o português aprendiam a língua tapirapé (Gorete Neto, 2007, p.138).

A região onde habitam os Tapirapé, na época (final da década de 60) não representava área de grande interesse econômico, diferentemente da atualidade onde a expansão do cultivo da soja, pelo agronegócio exportador, disputa acirradamente palmo a palmo o cerrado, a maior fronteira agrícola brasileira e também as terras povoadas por grupos indígenas.

Com relação à escola, Gorete Neto (2007) utiliza o conceito de Tassinari (2000/2001, p.50) que vê a escolarização indígena como um espaço de fronteira, onde se dá o encontro do mundo ocidental e seu conhecimento com o saber tradicional indígena. A escola como um espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos. A partir do momento que Gorete Neto toma como base este conceito de escola indígena, ela se coloca em uma posição bastante equilibrada porque não “demoniza” a escola como uma instituição alheia às culturas indígenas que serve para a assimilação destes povos, nem a “idolatra” como onde a História do contato pode ser reescrita e ressignificada em uma perspectiva própria, loco de resistência entre outras benesses como a de registro de saberes e artes indígenas.

Para Gorete Neto (2007) escola tem papel fundamental no reforço da identidade do grupo e também na representação do mundo dos seus objetos, além de representar o outro, o “branco”, o karajá. As representações criadas pela escola, através do professor, dos alunos, têm um papel político importante pois podem se tornar verdade. Ao produzirem conhecimento podem construir identidade.

A escola tapirapé é considerada por Ferreira (2000/2001) como escola bem-sucedida, uma vez que consegue alfabetizar em língua tapirapé e ensina também a língua portuguesa com eficiência. É também vista como escola indígena por se situar em território indígena, seus professores e funcionários são tapirapé, obedecem a princípios essenciais na construção de uma escola indígena com seu currículo adaptado à realidade e cultura tapirapé. Outra característica importante é a participação efetiva da comunidade nos assuntos referentes à escola, que segue o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998.

VI A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ

Faz-se necessário aludir à experiência educacional dos indígenas Tupinambá da Serra do Padeiro, no sul do Estado da Bahia. Pesquisada por Messeder e Ferreira em 2010

a escolarização desta etnia foi um exemplo ilustrativo da intervenção direta do conhecimento aprendido na escola sobre a realidade local.

O caso da escola tupinambá da Serra do Padeiro tem características semelhantes às experiências educacionais realizadas no Acre, ARN, Alto Solimões com povos indígenas, assim como a dos Tapirapé. Todas elas adequam ao modelo de educação desenvolvido por Paulo Freire, seguindo o princípio de que a escola não deve formar os indivíduos para se adaptar à sociedade e sim para transformá-la. Pessoas educadas, para Paulo Freire, são aquelas que desenvolveram espírito crítico, utilizam o conhecimento aprendido para a ação coletiva. No caso Tapirapé a escola possibilitou o ensino da língua portuguesa como um instrumento de transformação, utilizaram-na para redigir documentos que os auxiliou contra a invasão de suas terras e resultou na demarcação de seu território.

A escola tupinambá da Serra do Padeiro conseguiu incentivar a produção de alimentos variados e colocá-los na merenda escolar. A escola, além de cuidar da saúde dos alunos, ao oferecer alimentos frescos, pois a produção de frutas, aipim, farinha e pipoca, das roças da aldeia, serviram para o preparo de sucos, mingaus, sopas e beijus, para o lanche dos estudantes, articulou a educação a uma melhoria econômica e também fonte de circulação financeira interna. Os alimentos produzidos localmente foram vendidos para a escola, gerando ganho para os produtores dos alimentos, circulando dinheiro internamente, melhorando a vida dos moradores da comunidade, resolveu o problema do escoamento da produção das roças dificultado pela falta de transporte da aldeia para a cidade e ajudou no processo de diminuição do preconceito dos moradores do entorno em relação aos Tupinambá.

Outro aspecto positivo da atuação escolar foi a merenda da escola que, além de considerar a alimentação local, garante qualidade e mantém os hábitos alimentares não introduzindo alimentos de fora que eles não produzem, desconhecem os processos de preparação e qualidade, além de criar dependência.

A criação da Associação Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro (AITSP), trabalhando em conjunto com a escola, desenvolveu um espírito de agroecologia nos moradores da aldeia, que criaram um manejo agro sustentável, com ênfase nos sistemas tradicionais dos Tupinambá e valorizaram o trabalho das mulheres nas atividades agrícolas.

Com ações produtivas e autossustentáveis gerou a formação de agentes indígenas para a atuação em outras aldeias tupinambá. A atuação da escola e associação confundem com o ideal de preservação da Serra do Padeiro. Não se permite a retirada de madeira da mata para fins de comercialização, apenas para utilização doméstica e para fazer armadilhas de caça no entorno das roças.

Outra atuação prática do conhecimento adquirido na escola foi o encaminhamento de processos jurídicos contra fazendeiros que desmatavam e poluíam o Rio Una, nas cercanias da Serra do Padeiro. Processos estes encaminhados pela Associação (AITSP) (Messenger e Ferreira, 2010, p.191).

VI CONCLUSÕES

A eleição de algumas escolas indígenas tão diferentes entre si, dado seus contextos históricos de contato com a sociedade nacional, suas relações econômicas com os segmentos mais próximos a elas, foram utilizadas com a finalidade de discutir as possibilidades de autogestão, auxiliando na sustentabilidade de suas comunidades, preservando seu meio ambiente como também reforçando a identidade de cada povo. Cada escola apresentada nesta seção deste trabalho se destacou em um aspecto específico. A Tupinambá, por exemplo, com o aprendizado referente ao cuidado ambiental, produção comunitária agrícola visando a merenda escolar e gerando uma circulação monetária interna antes inexistente, como também reforçando a identidade do grupo, aumentando sua autoestima e maior valorização deste povo pelos moradores vizinhos não indígenas (Messeder e Ferreira, 2010).

A escola Tapirapé mostrou um exemplo da força política do processo educacional, no sentido da demarcação de suas terras e deposição de todos os líderes indígenas locais comprometidos com interesses externos.

O grande exemplo da escola Tikuna foi mostrar a possibilidade de trazer cursos de capacitação de professores para o interior de sua reserva, como também conseguir firmar convênios com universidades estaduais e federais para proporcionar mais conhecimentos para os mestres Tikuna.

As escolas indígenas do Acre sobressaíram como pioneiras na preparação de material escolar para suas escolas, i.e., na elaboração de textos também em línguas indígenas. Outro aspecto muito importante da experiência acreana foi o pioneirismo em cursos de capacitação para professores índios.

A grande contribuição das escolas do ARN para a educação escolar indígena foi apresentar a possibilidade de implantação de projetos de desenvolvimento, como criação de alevinos, roças escolares, além de constante discussão com a secretaria de educação para a implantação de disciplinas próprias no currículo daquelas escolas.

Sem exceção, todas as escolas indígenas tratadas neste artigo são referenciais ao apresentarem inovações, conquistas e avanços para se realizar de fato uma educação diferenciada, bilíngue, capazes de inspirar novos modelos de escolas que têm a possibilidade de desenvolver equilibradamente os conhecimentos tradicional e universal, ou mesmo ensinar este último sem menosprezar o primeiro.

REFERÊNCIAS:

ABBONIZIO, A. C. de O. **Educação Escolar Indígena como Inovação Educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALBUQUERQUE, J.G. **Educação Escolar Indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade de Campinas, Campinas.

BENDAZZOLI, S. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas do Alto Solimões/AM**. 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas), Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

DORIAN, N.C. The Value of Language-Maintenance Efforts which are unlike to succeed. **International Journal of the Sociology of Language**, 68,p.57-67, 1987.

FERREIRA, M.K.L. **“A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”**. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M.K.L. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e escola. São Paulo: Global, 2000/2001, p.71-111.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: Brandão, C.R. (Org.) Pesquisa participante, 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.34-41.

GORETE NETO, M. **As Representações dos índios Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade de Campinas, Campinas.

GRUPIONI, L.D.B. **Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade de São Paulo, São Paulo.

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos (o breve século XX 1914-1991)**. 2ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LUCIANO, G. J. dos S. **“Educação Escolar: Desafios da Escolarização Diferenciada”**. Povos indígenas no Brasil 2001-2005. ISA, 2006, p.145-150.

_____. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a real: os dilemas da educação escolar indígena no ARN**. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: [www.dan.unb.br/imagens/doc/Tese 2012.pdf](http://www.dan.unb.br/imagens/doc/Tese%202012.pdf). (Acesso em 17/04/2016).

MAHER, T. de J. M. **Ser professor sendo índio: questões de linguagem e identidade**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, Campinas.

MESSEDER, M.L.L.; FERREIRA S.M.M. **A educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário.** Revista da FAEEBA – Educação Contemporaneidade, Salvador, v.19, n.33, p.185-198, 2010.

MIDLIN, B.; MUÑOZ, H.; AZEVEDO, M. M. (Coord.). **Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002.** Relatório. Brasília: MEC/SEF. 2002.

MONTE, N. L. **A construção das escolas indígena nos diários de classe: estudo de caso Kaxinawá.** 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, A.M. **Bioprospeção e Conhecimentos Tradicionais: uma proposta institucional para sugestão no Brasil.** 2013. Tese de Doutorado do Instituto de Economia da Unicamp, Campinas.

SILVA, A. L. da(Org.) Comissão Pró-Índio: **A Questão da Educação Indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.** In Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, M.K.L. (Org.) A História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2000/2001 , p.44-70.

VILLARES E SILVA, L.F. **Estado Pluralista? O reconhecimento da organização social e jurídica dos povos indígenas no Brasil.** 2013. Tese de Doutorado, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19

SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

GESTIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9507-6726>

Luciana Alves Coelho Nogueira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9256-7212>

Maria José Pires Barros Cardozo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0059-7006>

Resumo: De que forma os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos enfrentaram o desafio das aulas remotas com todas as dificuldades que se apresentaram? É a questão principal que buscamos responder neste artigo, que tem como objetivo apontar reflexões sobre a gestão escolar, tendo como foco o trabalho dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas em tempo de aulas remotas. Os caminhos metodológicos se enquadram na pesquisa qualitativa, fazendo uso de um estudo descritivo analítico do tipo relato de experiência de atividades online realizadas por coordenadores(as) e gestores(as) das escolas públicas municipais e estaduais de São Luís (MA) e da disciplina Estágio em Gestão Escolar do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste Pará (UFOPA). Este artigo divide-se em dois tópicos, no primeiro: a pandemia do Covid-19 e a educação brasileira; no segundo: gestão escolar – desafios em tempos de pandemia. Chegamos à conclusão de que tão importante foi a atuação dos coordenadores pedagógicos para manterem a escola funcionando, mesmo que remotamente, pois coube a eles a articulação entre a escola com os docentes, com os alunos e com as famílias.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Coordenação Pedagógica. Pandemia. Ensino Remoto.

Abstract: How did school managers and pedagogical coordinators face the challenge of remote classes with all the difficulties they presented? It is the main question that we seek to answer in this article, which aims to point out reflections on school management, focusing on the work of managers and pedagogical coordinators

of public schools during remote classes. The methodological paths fit into qualitative research, making use of a descriptive analytical study of the experience report type of online activities carried out by coordinators and managers of municipal and state public schools in São Luís (MA) and the discipline Internship in School Management of the Pedagogy Course at the Federal University of West Pará (UFOPA). This article is divided into two topics, the first: the Covid-19 pandemic and Brazilian education; in the second: school management – challenges in times of pandemic. We came to the conclusion of how important the work of the pedagogical coordinators was to keep the school functioning, even if remotely, since it was up to them to articulate the school with the teachers, with the students and with the families.

Keywords: School Management. Pedagogical Coordination. Pandemic. Remote Learning.

Resumen: ¿Cómo enfrentaron los directivos escolares y coordinadores pedagógicos el desafío de las clases a distancia con todas las dificultades que presentaban? Es la pregunta principal que buscamos responder en este artículo, que tiene como objetivo señalar reflexiones sobre la gestión escolar, centrándose en el trabajo de los directores y coordinadores pedagógicos de las escuelas públicas durante las clases a distancia. Los caminos metodológicos encajan en la investigación cualitativa, haciendo uso de un estudio analítico descriptivo del tipo de informe de experiencia de las actividades en línea realizadas por coordinadores y administradores de escuelas públicas municipales y estatales en São Luís (MA) y la disciplina Pasantía en Gestión Escolar de la Curso de Pedagogía en la Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA). Este artículo se divide en dos temas, el primero: la pandemia de Covid-19 y la educación brasileña; en el segundo: gestión escolar – desafíos en tiempos de pandemia. Llegamos a la conclusión de cuán importante era el trabajo de los coordinadores pedagógicos para que la escuela siguiera funcionando, aunque fuera a distancia, ya que les correspondía articular la escuela con los docentes, con los alumnos y con las familias.

Palabras clave: Gestión Escolar. Coordinación Pedagógica. Pandemia. Aprendizaje Remoto.

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2019 se foi com a notícia do aparecimento de um vírus que provocava um tipo mortal de pneumonia, na Província de Wuhan na China. Muitos de nós trocamos felicitações de ano novo como sempre fazemos quando termina um ano e inicia o outro, sem nos darmos conta do que estaria por vir. No mês de janeiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertava sobre o risco de uma epidemia e, o vírus foi se espalhando para outros países e outros continentes além da Ásia.

No início de 2020 veio a notícia de que em Wuhan haviam 34 brasileiros que solicitavam providências do governo federal para os trazerem de volta para o seu país. Após algumas negativas do então Presidente da República¹, que pressionado pelo congresso nacional e pela opinião pública acabou cedendo a esses apelos, trazendo-os de volta. Assim que chegaram ao Brasil, mais precisamente na cidade de Anápolis em Goiás, precisaram cumprir um período de quarentena que durou 18 dias. Importante destacar que antes

1 O presidente do Brasil no período de 2019 a 2022 foi o Ex-Capitão do Exército, Ex-Deputado Federal, conservador e de extrema direita Jair Messias Bolsonaro, o qual agiu de forma negacionista com a pandemia no Brasil, dificultando a implementação de medidas de isolamento social e uso de máscaras recomendadas pela OMS, recomendando uso de medicamentos com eficácia não aprovada pela ciência, bem como atrasando a compra e distribuição de vacinas, além de frases e gestos com alto teor de desrespeito e desumanidade (BAZZO, 2020).

do embarque todos passaram por duas triagens, uma atendendo aos protocolos chineses e outra em atendimento aos protocolos brasileiros, sendo que nenhum deles apresentou sintomas de contaminação desse vírus letal, tendo sido liberados após o cumprimento da quarentena (JORNAL NACIONAL, 2020; RESENDE, 2022).

Até então, nos primeiros dias de fevereiro de 2020, estávamos livres no Brasil dessa doença que estava há milhares de quilômetros de distância de nós. Levamos uma vida dentro da normalidade, comemoramos uma das maiores festas brasileiras, o carnaval, cujo período foi de 21 a 26 de fevereiro. Mas, pasmem! Exatamente na quarta-feira de cinzas, no dia 26 de fevereiro de 2020 o Brasil confirma o primeiro caso em São Paulo de um paulista vindo da Itália, nesse mesmo mês a OMS passou a usar o termo Covid-19 para denominar a mais nova síndrome respiratória aguda grave, cujo vírus passou a ser identificado como Sars-CoV-2 (SÁ, 2020).

Exatamente no dia 11 de março, em face do aumento do índice de propagação e contágio do vírus, gravidade e mortalidade em todos os continentes, a OMS, por meio de seu Diretor Geral Tedros Adhanom, anunciou ao mundo que se tratava de uma pandemia. Desde então, medo, dúvidas, incertezas e mortes tomaram conta do mundo inteiro. Dentre as recomendações da OMS para diminuição do contágio e proliferação da doença constavam o isolamento social – com ele a suspensão das aulas e de muitos outros tipos de atendimento e serviços – uso de máscaras, higienização das mãos e dos itens de supermercados e feiras.

Em relação à suspensão das aulas nas escolas e universidades, mais de um e meio bilhões de estudantes ficaram sem aulas no mundo inteiro. Por conta disso, “a UNESCO recomendou o recurso a plataformas, recursos e programas de ensino a distância, de forma a garantir o ensino remoto e a evitar a descontinuidade da aprendizagem” (SÁ, 2020, s.p).

Diante desse contexto, as primeiras ações do governo brasileiro no trato aos impactos da Covid-19 na população, ocorreram pela via normativa, especificamente em dois campos das relações de produção que reverberam diretamente nas relações sociais, a saúde e a educação. Assim, as instituições educativas, até por orientação de organizações internacionais, buscaram alternativas para garantir a continuidade dos estudos dos alunos, sobretudo as equipes gestoras, instadas a buscarem estratégias que possibilitassem a continuidade aos processos educacionais formais nas mais diversas etapas e modalidades de ensino.

Outrossim, devido a suspensão obrigatória das aulas presenciais e instrumentalização do ensino através da conversão de todas as etapas da escolarização ao ensino remoto, essa pauta foi retirada da cartola como solução perfeita pelo capitalismo, que se utilizou da pressão popular pela continuidade do ensino, para implementar um projeto que há muito tempo fazia parte das aspirações dos governos de direita e empresas privadas de educação: a educação a distância (EAD). “Do dia para a noite essa modalidade que até então era proibida como ferramenta prioritária na educação básica, torna-se a solução pragmática

para o momento da crise pandêmica” (SOARES *et al.*, 2020, p. 07). Abrindo um parêntesis sobre a crise pandêmica é importante salientar que

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise (SANTOS, 2020, p. 5).

Essa política neoliberal se vale dos momentos de crise para se fortalecer. Essa não será com certeza a última pandemia que enfrentaremos e os credores internacionais estarão a postos oferecendo novos endividamentos aos países mais empobrecidos em nome dos gastos de emergência. Como salienta Santos (2020, p. 25) “as políticas neoliberais continuarão a minar a capacidade do Estado para responder, e as populações estarão cada vez mais indefesas. Tal ciclo infernal só pode ser interrompido se se interromper o capitalismo”. Sistema esse entranhado em todos os setores da sociedade e agigantado por esta pandemia. Dentro dessa teia pudemos viver e observar que

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados. Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento. Os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, o Brasil, a Índia, as Filipinas e a Tailândia (SANTOS, 2020, p. 26).

Para além dessa equivocada forma de lidar com a pandemia, no Brasil expôs-se como nunca a enorme ferida da desigualdade social. Uma metáfora para descrever a situação é a de um povoado inteiro enfrentando uma grande tempestade em alto mar, porém em diferentes embarcações, das mais simples as mais luxuosas, sendo que muitas dessas pessoas nem embarcação tinham. A toda essa problemática social se adiciona um presidente negacionista e defensor da política neoliberal. Como destaca Peixoto (2020) “[...] essa batalha vem acompanhada de obstáculos que incluem a falta de saneamento básico à qual está submetida parte da população, a precariedade de moradia e de alimentação, o desmonte do Sistema Único de Saúde e a carência de investimentos em saúde pública[...]”, bem como a toda uma falta de entendimento e ação assertivas em outros setores, como a educação, que é o tema desse artigo.

No que diz respeito ao cenário educacional no Brasil, Baptista, Colares e Medeiros Netta (2022, p. 7) destacam que “os impactos da pandemia na educação são inúmeros e podem ser percebidos no âmbito da nutrição, da saúde, do trabalho infantil, da evasão e nas diversas dimensões da vida de crianças e adolescentes”. Essa política neoliberal aliada incontestemente do capitalismo, exacerbaram esse impacto aos de maior vulnerabilidade social e econômica e, politicamente esquecidos e desassistidos.

Diante desse contexto, muitas foram as questões levantadas. Quantos estudantes foram ausentados das aulas remotas por falta de computador, de celular, de dados móveis? Quantos estudantes, por conta da pandemia tiveram que deixar a condição de estudantes para tomarem conta de suas casas e ajudarem no sustento desta? Quantos estudantes perderam seus familiares e suas casas? Quantos estudantes não tiveram como se alimentar? Como a escola pública lidou com tudo isso? De todas essas questões nos concentraremos na escola, mais precisamente: de que forma os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos enfrentaram o desafio das aulas remotas com todas as dificuldades que se apresentaram? Haja vista esses profissionais serem responsáveis pela gestão escolar – planejamento, organização, reuniões pedagógicas, reunião com pais e responsáveis, avaliação, atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação (LIBÂNEO, 2004). Assim sendo, o objetivo do presente artigo é apontar reflexões sobre a gestão escolar, tendo como foco o trabalho dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas em tempo de aulas remotas.

Além das dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras, inerentes às atribuições da gestão escolar, foi necessário lidar com as questões emocionais dos profissionais da escola, alunos e familiares, uma vez que a emergência sanitária disseminou-se em escala mundial, contabilizando no Brasil até novembro de 2022, uma média de 34.900.000 de casos confirmados e 688.395 óbitos, de acordo com dados do painel de casos de doença pelo coronavírus – Covid19 – do Ministério da Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

Todas essas perdas, de uma quantidade elevada de pessoas em um curto intervalo de tempo, aliada ao temor diário da contaminação infecciosa, afetaram o comportamento emocional dos alunos e das famílias, passando a coexistir com a aprendizagem, o medo constante de ser ou ter um ente querido dentre os números alarmantes de obituários publicados diuturnamente nas mídias de veiculação nacional. Haja vista que

A sensação de insegurança invadiu todos os âmbitos de nossa existência, modificando nossas relações interpessoais e sociabilidade. O distanciamento social, considerado o método de controle mais eficaz no que se refere à contaminação, é também um dos aspectos que impactam a saúde mental da população (MENEZES, *et al.*, 2021, p. 51).

Sob o manto do luto e das incertezas advindas da pandemia, a agenda neoliberal não hesitou em impor a EAD como baluarte do novo modelo do capital educacional, trazendo

do-o como a solução perfeita para o período, a priori indefinido, de distanciamento social, flexibilização dos currículos e consequente, precarização do ensino.

Este artigo se enquadra na metodologia de estudo descritivo analítico do tipo relato de experiência, trazendo reflexões sobre atividades online realizadas por coordenadores(as) e gestores(as) das escolas públicas municipais e estaduais de São Luís (MA) no período de 2020 a 2022 na disciplina Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e dos relatos dos alunos da disciplina Estágio em Gestão Escolar do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste Pará (UFOPA) no período de 2021 a 2022.

Por tratar-se de uma temática deveras importante hodiernamente, pudemos refletir juntamente com a comunidade escolar, sobre quais desafios e limites os gestores(as) e coordenadores(as) tiveram que superar para garantir que os alunos tivessem acesso ao conhecimento de forma não presencial, considerando que alunos(as) ficaram sem frequentar às escolas por um longo período, além da falta de estrutura e conhecimento técnico tanto das escolas quanto das famílias com a tecnologia e dificuldades financeiras para o uso do ensino remoto.

Para além da introdução este artigo divide-se em dois tópicos, no primeiro: **a pandemia do Covid-19 e a educação brasileira** discorremos sobre as regulamentações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE); no segundo: **gestão e escolar – desafios em tempos de pandemia** destacamos alguns pontos sobre as atribuições da equipe gestora das escolas e os desafios enfrentados diante das condições político-institucionais dos sistemas e das instituições de ensino. Por fim, trazemos as conclusões e as referências bibliográficas.

2. A PANDEMIA DO COVID-19 E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A excepcionalidade vivenciada pelo início da segunda década desse século jamais será esquecida, devido a ocorrência de uma infecção viral altamente contagiosa, que dizimou mais de seis milhões de vidas humanas em todo o mundo, a pandemia do COVID 19 (OPAS, 2020).

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a doença constituía-se numa nova cepa de coronavírus que até o momento não havia sido diagnosticada em seres humanos. Em janeiro de 2020, o Diretor-Geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, afirmou por um pronunciamento que

Nas últimas semanas assistimos ao aparecimento de um agente patogênico até então desconhecido, que se alastrou ao ponto de provocar um surto sem precedentes ao qual foi aplicada uma resposta sem precedentes. Atualmente, existem 98 casos confirmados em 18 países fora da China, incluindo 8 de transmissão de pessoa para pessoa em quatro países: Alemanha, Japão, Vietnã e Estados Unidos

da América [...] Embora esses números ainda sejam relativamente pequenos em comparação com o número de casos na China, devemos agir imediatamente e de maneira coordenada para limitar a propagação do surto... Não sabemos que tipo de danos o vírus poderia causar se se espalhasse em um país com um sistema de saúde menos robusto. Devemos agir imediatamente para ajudar os países a se prepararem para essa possibilidade. Por todas estas razões, **declaro que o surto global do novo coronavírus constitui uma emergência de saúde pública de importância internacional** (OPAS, 2020 s.p., grifo nosso).

Por oportuno, em 03 de fevereiro de 2020, foi editada no Brasil, a Portaria n.º 188, do Ministério da Saúde, declarando a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, seguida da Lei nº **13.979/2020**, no dia 06 do mesmo mês, dispondo sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (BRASIL, 2020a).

Essa lei, baseada no surto que iniciou em 2019 na China, contém em seu primeiro parágrafo do artigo 1º a garantia de proteção às pessoas, ao coletivo. Os dois parágrafos seguintes que compõem esse artigo tratam do tempo de duração do período de emergência, dando ao Ministério da Saúde, sem sobreposição às orientações da OMS, o poder de determinação desse estado de emergência. A lei também conceitua isolamento e quarentena em seu artigo 2º, sendo o primeiro entendido como a “separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus” e, sobre quarentena “restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação[...]” (BRASIL, 2020a, s.p.).

No artigo 3º, composto por 7 parágrafos e 23 itens, são descritas as medidas que poderiam ser tomadas para enfrentamento do avanço dessa doença, dentre os quais destacamos as seguintes:

I - Isolamento; II - Quarentena; III - Determinação de realização compulsória de: a) exames médicos; b) testes laboratoriais; c) coleta de amostras clínicas; d) vacinação e outras medidas profiláticas; ou e) tratamentos médicos específicos. IV - Estudo ou investigação epidemiológica; V - Exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver; VI - Restrição excepcional e temporária de entrada e saída do País, conforme recomendação técnica e fundamentada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), por rodovias, portos ou aeroportos; VII - Requisição de bens e serviços de pessoas naturais e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de indenização justa; e VIII - Autorização excepcional e temporária para a importação de produtos sujeitos à vigilância sanitária sem registro na Anvisa, desde que: a) registrados por autoridade sanitária estrangeira; e b) previstos em ato do Ministério da Saúde. § 1º As medidas previstas neste artigo somente poderão ser determinadas com base em evidências científicas e em análises sobre as informações estratégicas em saúde e deverão ser limitadas no tempo e no espaço ao mínimo indispensável à promoção e à preservação da saúde pública. § 2º

Ficam assegurados às pessoas afetadas pelas medidas previstas neste artigo: I - o direito de serem informadas permanentemente sobre o seu estado de saúde e a assistência à família conforme regulamento; II - o direito de receberem tratamento gratuito; III - o pleno respeito à dignidade, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais das pessoas, conforme preconiza o Artigo 3 do Regulamento Sanitário Internacional, constante do Anexo ao Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020a, s.p.).

Vinte dias depois da promulgação dessa lei, o primeiro caso de covid 19 foi confirmado. Daí por diante, o contágio disseminou-se rapidamente e, logo passou a ser considerado como um caso de Emergência de Saúde Pública em âmbito internacional, ou seja, pandemia. Os sintomas se assemelhavam com os de um resfriado comum, sem a necessidade de um tratamento mais específico, contudo, em pessoas de faixa etária mais elevada (a partir dos 50 anos) sua taxa de letalidade aumentava, principalmente quando associado com doenças pré-existentes: como as cardiovasculares, diabetes, hipertensão etc.

Como se tratava de um novo vírus, vários estudos científicos começaram a ser desenvolvidos para conhecimento da doença e, conseqüentemente para a produção de uma vacina que pudesse diminuir a letalidade, assim como o agravamento dos sintomas. Ademais a OMS estabeleceu procedimentos e comportamentos para evitar o aumento do contágio: o isolamento social, uso de máscaras, lavar as mãos e a utilização de álcool gel a 70%. Tais ações foram regulamentadas pelo governo brasileiro pela Portaria nº 356 de 11 de março de 2020 do Ministério da Saúde que “dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19)” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020, s.p.).

Resgatamos a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, com o intuito de registrar que se o governo brasileiro, representado pelo Presidente da República, tivesse seguido à risca o que a mesma estabelecia, como cumprimento de quarentena, isolamento, crédito à ciência, direito à informação, direito ao respeito pleno pela dignidade humana, entre outros pontos importantes, provavelmente a contagem de casos de contágio e de mortes seriam menores. Como destaca Bazzo (2020, p. 36)

No Brasil, o negacionismo do presidente Jair Messias Bolsonaro e de seus seguidores, que difundiam a falsa ideia de que o vírus não traria problemas maiores do que outras gripes conhecidas, provocou uma ideologização da pandemia, dividindo o país ainda mais. Sempre que podia, e isso era bem frequente, o primeiro mandatário atrapalhava as intervenções que propunham o isolamento social, ou outra medida que admitisse a existência da pandemia.

A forma como o presidente tratou da pandemia, inclusive indicando medicação e tratamento precoce não aprovados pela ciência em nível mundial, desinformando as pessoas, se contrapondo às orientações advindas da ciência nacional e internacional, desencadeou

uma sobrecarga aos serviços de saúde (hospitais públicos e privados, os profissionais da saúde etc.), liderados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e pelas “universidades e demais instituições científicas, que além de ter que correr contra o tempo e se organizar para tentar enfrentar e combater a doença, que se espalhava rapidamente, precisava se defender dos ataques obscurantistas que recebia de quem deveria apoiá-la” (BAZZO, 2020, p. 36).

O que ocorreu no Brasil nos períodos mais críticos da pandemia foi algo inacreditável como destaca Bazzo (2020, p. 36) “orientações desencontradas, ministros da saúde desautorizados e demitidos”. Passaram pelo Ministério da Saúde quatro ministros: o médico Luís Henrique Mandeta que deixou o cargo em 16/04/2020; o médico Nelson Teich que ficou menos de um mês no cargo, saiu em 15 de maio de 2020, a saída de ambos foi por discordarem da condução do presidente da república que tentava a todo tempo, sem nenhum conhecimento técnico, determinar os protocolos a serem seguidos; o general do exército Eduardo Pazuello que por pressão política da ala aliada do presidente da república na Câmara dos Deputados deixou o ministério em 15/03/2021 (G1, 2021) tendo sido oficialmente exonerado no dia 23 e, por último o médico Marcelo Queiroga nomeado em 23/03/2021 (DOU, 2021) que está encerrando suas funções no ministério juntamente com o fim do mandato de Jair Bolsonaro à frente da presidência da república, que não foi reeleito nas eleições presidenciais de 2022.

Nesse contexto pessoas e instituições mudaram hábitos, rotinas e comportamentos. As atividades presenciais foram interrompidas em quase todos os serviços. Nas instituições educativas as aulas foram suspensas para evitar a contaminação por via comunitária. Notadamente na educação, sobreveio a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19, ocasionando o fechamento de todas as instituições de ensino – escolas e universidades – e o início ao período de ensino remoto para todas as modalidades de educação no país.

Neste artigo trataremos especificamente dos Estados do Maranhão e do Pará, estabelecendo a todo o momento diálogo com a legislação nacional. Desta forma, destacamos que no Estado do Maranhão, ocorreu a publicação do Decreto nº 35.662 de 16 de março de 2020 (GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2020a), dispondo sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação e nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada e do Decreto nº 35.672 de 19 de março de 2020 (GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2020b), que declarou a situação de calamidade no Estado do Maranhão em virtude do aumento do número de infecções pelo vírus H1N1, da existência de casos suspeitos de contaminação pela COVID-19.

No caso do Estado do Pará foi publicado o Decreto nº 609, de 16 de março de 2020 que dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia do COVID-19, que entre várias determinações, no que diz respeito às aulas destaca que

§ 1º As aulas das escolas da rede de ensino público estadual ficam suspensas até o dia 21 de abril de 2020, devendo ser mantida regularmente a oferta de merenda escolar ou medida alternativa que garanta a alimentação dos alunos, a critério da SEDUC. § 2º A contar do dia 22 de abril de 2020, a suspensão das aulas na rede de ensino público estadual deverá ser compreendida como férias escolares do mês de julho, com duração de 15 (quinze) dias. § 3º As unidades de ensino em geral da rede privada do Estado ficam proibidas de desenvolver aulas e/ou atividades presenciais até o dia 06 de maio de 2020 e poderão adotar a antecipação do recesso/férias prevista neste Decreto, a critério de cada unidade (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2020a, s.p.).

Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 777 de 23 de maio de 2020 (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2020b) que sobre o ensino determina no artigo 9º a permanência da suspensão das aulas presenciais e a garantia regular da merenda escolar ou outro dispositivo que garanta a alimentação dos alunos, dando autonomia para a Secretaria de Estado de Educação, bem como mantém a proibição do retorno das aulas e/ou atividades presenciais da rede privada de ensino. Com o agravamento da situação econômica e sem uma trégua da pandemia foi necessária a edição de novos decretos como o Decreto nº 800 de 31 de maio de 2020 que criou o Projeto RETOMAPARÁ, que dispõe sobre a reabertura gradual das atividades econômicas, mantendo a suspensão das aulas nas redes pública e privada 2020 (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2020c). Esse último foi revogado pelo Decreto nº 2.044, de 3 de dezembro de 2021 que também instituiu o incentivo à vacinação e suspendeu a proibição do retorno às aulas (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2021).

No Brasil, em 01 de abril de 2020, o Presidente da República editou a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020b), posteriormente convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior. Aos estabelecimentos de ensino de educação básica foi colocada como, excepcionalidade, a obrigatoriedade de cumprimento dos dias letivos do trabalho escolar, desde que fosse cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020c).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020d), regulamentando a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Esse documento é o resultado de uma consulta pública sobre a temática do parecer, que recebeu aproximadamente 400 contribuições oriundas de organizações representativas de órgão públicos e privados da educação básica e superior. Participaram também a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE).

Porém, de acordo com Bazzo (2020, p. 38) esse parecer do CNE além de tardio não determina “uma diretriz central e unificadora” deixando o imenso desafio de tratar a educação durante uma pandemia sobre a responsabilidade dos estados e municípios, inclusive sem indicar ou prever recursos para financiar e custear as ações que se faziam necessárias para o desenvolvimento do ensino remoto. Outrossim, se grande parte das escolas não possui infraestrutura para essa modalidade de ensino, se corpo docente e técnico não tiveram formação adequada para administrar aulas remotas e o uso das tecnologias, imaginemos as famílias, haja vista muitas delas não possuem computador, celular, pacotes de internet, espaço apropriado em casa para que o processo ensino aprendizagem pudessem ocorrer.

A UNCME também demonstrou preocupação com os rumos da Pandemia e divulgou um documento intitulado *Educação em tempos de pandemia: direitos, normatização e controle social*. Nesse documento foi ressaltada “a falta de experiência das escolas para lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a inexistência de recursos tecnológicos para que milhões de alunos pudessem continuar a estudar e a necessidade de formação para que os professores pudessem trabalhar com as TICs” (UNCME, 2020, p. 12).

Ante a impossibilidade da educação presencial no período pandêmico, cujas medidas sanitárias de isolamento e distanciamento social foram aplicadas de forma compulsória, o ensino remoto penetrou e difundiu-se por todo o país, como “fórmula perfeita” para garantir a continuidade dos mais diversos sistemas de ensino, ainda que padecendo de questões essenciais para subsistir, conforme destaca Saviani (2021, p. 38-39)

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.[...] Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

As redes federal, estaduais e municipais buscaram estratégias para ofertar a educação referentes às suas prioridades legais, contudo a maioria ainda apresenta desafios históricos referentes às questões de financiamento das suas escolas, valorização dos profissionais da educação, infraestrutura, principalmente no que se refere aos equipamentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Destaca-se ainda a falta de acesso à internet de banda larga para as escolas.

No Estado do Maranhão pesquisa realizada pela UNDIME (2022) revelou a preocupação das redes municipais em cumprimento do calendário letivo, planejamento das atividades educativas, distribuição de material impresso aos alunos, aulas por meio de rádio e televisão. Outra estratégia revelada pela pesquisa foi o monitoramento da aprendizagem dos alunos mediante: conversas regulares com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores, apoio às escolas para a análises e diagnósticos a partir de avaliações internas, definição, em conjunto com as escolas, de indicadores e metas, reuniões com as famílias e responsáveis. Essa realidade da ausência e da carência se fizeram presentes, principalmente nas escolas públicas, haja vista toda uma problemática que já existia bem antes da pandemia, que com ela veio à tona. Estudos de Hora *et al.* (2022), sobre a realidade das escolas paraenses revelaram que questões de infraestrutura, falta de pessoal e de financiamento são recorrentes na história da política educacional brasileira. Como desafios os autores apontaram que:

[...] o poder público não sabia o que fazer, a ponto de convivermos a cada mês com novas agendas de retorno às atividades, como se a pandemia já tivesse acabado. Aumentando a angústia de pensar sobre o que seria feito para compensar as deficiências de conteúdo, da correção da defasagem na aprendizagem, da aprovação ou reprovação em um ano adverso, problemas que certamente não eram novos, mas que fugiram à estrutura com a qual estávamos acostumados a organizar espaços, materiais, tempos e conteúdos escolares (HORA *et al.*, 2022, p. 11).

Estudos de Bottentuit Junior *et al.* (2020) realizado com 291 docentes, indicaram que 49,3% não possuíam formação para a integração de tecnologias digitais na prática pedagógica. Os docentes relataram “sobrecarga de ter que preparar muitas atividades, exercícios, videoaulas para diversas turmas online e realizar, ao mesmo tempo, formações, cursos e autoformações para acompanhar todo esse processo” (BOTTENTUIT JUNIOR *et al.*, 2020, p. 8).

Face ao exposto, destacamos que os desafios enfrentados pelos sistemas e redes de ensino foi, principalmente a adaptação dos seus modelos de ensino presencial para o remoto como uso de tecnologias digitais, já que este foi o meio viável para o desenvolvimento das atividades de ensino no formato não presencial.

3. GESTÃO E ESCOLAR: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Para o bom funcionamento de uma escola faz-se necessário um corpo de gestão, que para além dos conhecimentos técnicos específicos que essa função exige – como organizar a escola para que o processo ensino aprendizagem possa acontecer – tenha habilidade para o diálogo com a comunidade escolar e seja sensível à realidade dos alunos e de seus familiares, principalmente quando se trata de escola pública, onde está concentrado o maior número de alunos de baixa renda, haja vista, também todo o período vivido durante

a pandemia que exigiu e vem exigindo muito diálogo e novas formas de lidar com o ensino remoto/retorno ao ensino presencial. Além do diretor, essa equipe gestora é formada por secretários(as), coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais, psicólogos, dentre outros, a depender da organização pedagógica e orçamentária da escola (LÜCK, 2009). Neste artigo nos concentraremos no papel dos coordenadores pedagógicos com sua atuação entre os anos de 2020 a 2022, relatando seu enfrentamento no período pandêmico.

Foi a partir da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, ainda como supervisor educacional, que o coordenador pedagógico adentrou na escola para cumprir a função de mediador entre a escola com professores, alunos e responsáveis. “O coordenador pedagógico é aquele que, conhecendo as rotinas diárias, as necessidades da comunidade escolar e as propostas pedagógicas da escola, possibilita que novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores” (OLIVEIRA, 2020, p.1). De acordo com Piletti (1998, p.25) as principais atribuições do coordenador pedagógico são:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

“Nos últimos anos, a função de coordenação pedagógica foi instituída em todas as escolas, elevando o nível de responsabilidade e atribuições desse profissional e sua importância na cadeia produtiva do saber” (OLIVEIRA, 2020, p.1). Imaginemos todas essas atribuições sendo transferidas do já problemático ensino presencial para o desconhecido ensino virtual sem aviso prévio e, seu posterior retorno ao presencial. Foi muito difícil para toda a escola, mas provavelmente os coordenadores pedagógicos sofreram uma sobrecarga muito grande de trabalho.

De acordo com o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014, p. 145) “a educação deve ser compreendida como um espaço múltiplo em que diferentes atores, ambientes e dinâmicas formativas se interrelacionam e se efetivam por processos sistemáticos e assistemáticos”. Nesse sentido, a equipe gestora das escolas além de seguir as orientações que emanam dos sistemas de ensino, a partir dos desdobramentos das políticas educacionais, dada a complexidade dos cargos que exercem, sobretudo com as demandas dos novos requerimentos gestoriais e tecnológicos, ainda tiveram que se deparar com os desafios impostos pela COVID-19, tendo que dar respostas aos

velhos problemas de precárias condições da maioria das escolas públicas. Questões que vêm sendo pontuadas pelos estudiosos há anos, conforme sintetiza Paro (2000, p. 73)

[...] as precárias condições de funcionamento da escola pública, que se vê às voltas com falta de material, didático, espaço físico impróprio para suas funções, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às mais elementares necessidades.

A análise de Paro (2000), continua quando ele pontua que diante desse quadro, podemos imaginar as dificuldades da direção em coordenar esforços de pessoas cujas atividades dependem de recursos inexistentes. Esses pontos salientados por Paro foram citados por uma coordenadora pedagógica em 2020 da Rede Pública Municipal de São Luís quando relatou em palestra para os alunos da Disciplina Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II da UFMA, que a dificuldade para o contato com os responsáveis pelos alunos ocorreu principalmente por falta de internet na escola e que ela juntamente com três professoras pagam a internet da escola, ele destacou que não tem celular corporativo e que teve que comprar um chip para manter contato com os responsáveis, pois o *WhatsApp* era a forma de comunicação usada entre eles.

Outra questão informada pela coordenadora se refere à dificuldade em elaborar, copiar e distribuir as atividades impressas para os alunos, pois não foi possível aulas remotas na Rede Pública Municipal de São Luís, o envio de atividades para os alunos responderem em casa foi a estratégia adotada pela rede nos anos de 2020 e 2021. A cada 15 dias os responsáveis iam até a escola buscar as atividades e devolver as anteriores. Em relação a essa questão ela salientou, ainda, que muitos alunos não receberam as atividades, pois não tinha contato via telefone dos responsáveis nas fichas e muitos que tinham sido anotados, já não pertenciam mais aos familiares. Outros evadiram devido as condições econômicas, mudaram de bairro ou até mesmo do município, considerando que grande parte das atividades estavam suspensas, principalmente, os que sobreviviam do trabalho de vendas de alimentos em praças e mercados locais.

Outro aspecto de destaque na Rede Pública Municipal de São Luís refere-se à inexistência de aporte material mínimo para assistir os profissionais que atuam na escola, bem como, aos alunos. A ausência de telefone, internet e itens básicos de higiene sanitária, como álcool em gel, máscaras, pias e lavatórios, revelou a enorme precariedade estrutural das unidades de educação básica da rede municipal de ensino da capital maranhense.

Dessa forma, pais e professores foram orientados a travar uma outra luta, a de manter os alunos em aulas a qualquer custo. A nova solução emergencial foi o ensino remoto, custeado e gerido pelos celulares pessoais dos professores, coordenadores, pais e familiares. Contudo, fazemos aqui uma observação, até que medida o direito à educação pode ser relativizado? Conseguimos realmente atingir os objetivos da educação?

O que questionamos é: esse modelo tão precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos da educação escolar corrige realmente essa suposta ausência ou é apenas um engodo? Com esta pergunta, para a qual procuramos trazer contribuições neste texto, fechamos a tríade conteúdo-forma-destinatário no “ensino” remoto nos seguintes termos: conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem (SAVIANI, 2021, p. 43).

Ao nosso ver a responsabilidade ficou a encargo dos profissionais da escola e das famílias, nesse sentido não foi possível possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, dada as condições da escola, dos profissionais da educação e das famílias. O percurso didático-pedagógico foi individualizado e demonstrou desigualdades em relação às condições de ensino e aprendizagem de acordo com a origem social. Ademais, destacamos, ainda a dificuldade do corpo docente em lidar com a internet, WhatsApp, digitação etc. Aspecto identificado por Oliveira e Pereira Júnior (2020), em estudo intitulado: a docência em tempos de pandemia, que foi realizado mediante aplicação de formulários online a 15.654 docentes das redes públicas da educação básica de todos os estados da federação, revelou que 89% não tinha familiaridade alguma com as plataformas digitais.

A gestora adjunta de uma escola da Rede Pública Estadual do Maranhão, relatou que a maior dificuldade enfrentada pela escola foi a falta de acesso à internet por parte dos alunos, muitos tinham apenas um celular em casa e, possuíam outros irmãos para assistir aulas matriculados na mesma escola que oferta ensino fundamental e médio, desse modo ficava inviável a participação nas aulas online.

Percebe-se uma omissão do poder público, cuja orientação pautou-se em como deveria funcionar e não na realidade da escola pública brasileira. Em São Luís-MA, o Conselho Municipal de Educação (CME) pronunciou-se tardiamente, em 17 de setembro de 2020, por meio do Parecer nº 10-2020, dispendo sobre as diretrizes de retorno às aulas e reorganização do ano letivo de 2020 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS, 2020).

Aos gestores e coordenadores coube a função de organizar o planejamento de elaboração, impressão e distribuição das atividades impressas - muitos tiveram que arcar com as despesas de reprodução - elaborar o calendário de entrega e recebimento das atividades e das cestas com alimentos do Programa de Alimentação Escolar. Nesse sentido, percebe-se que as ações foram desenvolvidas a partir das demandas daquele contexto pandêmico, revelando uma realidade de desigualdades.

No que diz respeito à disciplina Estágio em Gestão Escolar do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) no período de 2021 a 2022, de acordo com o relatório dos alunos do curso, ao qual tivemos acesso, as aulas se deram de forma remota (síncrona e assíncrona) na plataforma do Google Meet com apoio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, com o intuito de facilitar a comunicação entre docentes e alunos.

Os alunos estagiários do Curso de Pedagogia da UFOPA relataram que as escolas de educação básica do Ensino Infantil ao Fundamental Séries Finais em que estagiaram,

adotaram o ensino remoto nas modalidades síncrona – com utilização das plataformas *zoom* e *meet* – e assíncrona com a entrega de material produzido pelos professores aos responsáveis pelos alunos o uso do *WhatsApp* e trocas de e-mail entre as escolas e os pais, por se tratar de alunos menores de idade. No relato dos estagiários também consta a rede colaborativa criada, principalmente, pelo incentivo e pelo trabalho de organização dos coordenadores pedagógicos, para que o novo modelo de escola e de aula que se apresentou abruptamente pudesse ser desenvolvido.

Há de se convir que nesse emaranhado de terminologias como aula online, ensino remoto, aula síncrona e assíncrona, as mais diferentes plataformas e formas de acesso, surgidos ou evidenciados em razão da pandemia, ganharam repercussão e visibilidade na mídia, nas redes sociais, na sociedade em geral, entre os gestores públicos e nas ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas. Porém, “a legislação vigente, mesmo a construída em razão da pandemia de COVID-19, não contempla conceitualmente nem procedimentalmente o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino” (SANTANA; SALES, 2020, p. 81).

Também capturamos dos relatos, que os coordenadores pedagógicos realizaram muitas reuniões online com os professores, com o intuito de em um curto espaço de tempo e de condições estruturais desfavoráveis, formar um novo modelo de escola e de processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Santana e Sales (2020, p. 77-78)

Essas práticas acabam por desvelar desafios e tensões que os segmentos já vinham enfrentando. A pandemia é amplificadora dessas crises, tornando-as maiores e mais complexas e, ao mesmo tempo, denunciando. Na área da educação, com o clamor pela apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento das ações educacionais formais em tempos de pandemia, estratégias alternativas foram ocupando espaço nas rotinas pedagógicas das escolas que precisavam acelerar para o século XXI no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica, mas, em sua grande maioria, permanecem nos séculos passados na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdos.

Isso tudo ocorrendo sem a pandemia dar trégua e, questões relacionadas a essa nova forma de atuação da escola emergindo com toda sua potência, tais como: de que forma os professores receberiam orientação e formação de como trabalhar nas plataformas online (totalmente desconhecidas para a maioria da comunidade escolar)? Como seriam trabalhados os conteúdos para os alunos? Como seriam construídos os dias e os horários das aulas? Como fazer chegar até os alunos que não possuíam acesso às aulas online os materiais das aulas? Como avaliar? Como lidar com alunos, professores, demais servidores das escolas e seus familiares sendo infectados e alguns evoluindo para o óbito? Como lidar com situações que reverberaram na escola como pais perdendo seus empregos e suas rendas, famílias passando fome, alunos sem espaço adequado em casa para assistirem as aulas, alunos sem computador, alunos sem celular, alunos sem acesso à internet? Caos

total. Como podemos observar, foram muitas as questões que tiveram que ser mediadas pelo coordenador pedagógico nas escolas. Mas, como destacam Placco, Almeida e Souza (2015, p. 10-11) destacam que dentre as diversas atribuições exercidas pelo coordenador pedagógico se encontra “a função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação”.

4. CONCLUSÕES

Os anos de 2020 e de 2021 foram marcados por muitas perdas, foram anos trágicos para as famílias que perderam seus entes queridos, para as pessoas que perderam seus empregos e com isso o direito à dignidade, para a educação que teve sua forma de ensino presencial abruptamente acometido e substituído pelo ensino remoto, para a sociedade em geral, mas principalmente para os menos favorecidos, haja vista as condições socioeconômicas terem sido reveladas com essa pandemia. O Brasil ainda teve o infortúnio de enfrentar toda essa crise sendo comandado por um presidente negacionista e fiel depositário do sistema neoliberal que é o sustentáculo dessa sociedade capitalista. Capitalismo esse que corrói, que age com crueldade e sempre determinado a obter lucros e dividendos, doa a quem doer.

No que diz respeito à educação pública brasileira foi perceptível o quanto a pandemia do Covid-19 expôs muitas das fraturas existentes há anos. Para Santana e Sales (2020, p.77) “a educação deveria pautar-se sempre na busca pela transformação e preparação para o futuro, considerando os processos sociais e culturais articulados a esse fenômeno”. Porém, como também destacam, é que há um descompasso “entre o que a escola regular oferece e o que a sociedade efetivamente necessita. A impressão é que a educação escolar anuncia vislumbrar o futuro, mas o observa com óculos do passado”, ou seja, uma escola que assenta seu discurso com provisões para o futuro, mas que não conseguiu sair do século XIX. Diante desse cenário, como combater uma tragédia do tamanho de uma pandemia e com tudo o que ela arrasta e expõe em pleno século XXI? Com tudo isso, a escola fez o que pode, dentro de suas precárias condições para garantir alguma relação com os estudantes e, a solução emergencial foi o ensino remoto.

Sob o olhar da emergência e da tentativa de alguma organização no meio do caos, trouxemos para reflexão o seguinte problema: De que forma os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos enfrentaram o desafio das aulas remotas com todas as dificuldades que se apresentaram? E como objetivo nos inclinamos para apontar reflexões sobre a gestão escolar, tendo como foco o trabalho dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas em tempo de aulas remotas. Para essa reflexão trouxemos os relatos de experiência das aulas online realizadas por coordenadores(as) e gestores(as) das escolas públicas municipais e estaduais de São Luís do Maranhão no período de 2020 a 2022

na disciplina Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e os relatos dos alunos da disciplina Estágio em Gestão Escolar do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste Pará (UFO-PA) no período de 2021 a 2022.

De acordo com os relatos apresentados, constatamos que nesse período de ensino remoto as escolas realizaram uma força tarefa, para além de suas possibilidades, para que o ano letivo não fosse suspenso, para que mesmo a distância os vínculos da comunidade escolar pudessem ser mantidos e para proverem minimamente aos alunos a ocorrência do processo de ensino aprendizagem. Sendo que, o principal interlocutor, articulador e mediador entre a escola e os docentes, entre a escola e os alunos e entre a escola e as famílias foram os coordenadores pedagógicos. Cujas ações em tempos de calamidade, extrapolaram as atribuições inerentes à sua função.

Importante destacar o quão importante foi a atuação dos docentes que trabalharam mais do que o habitual para preparar e administrar suas aulas dentro do modelo do ensino remoto, das famílias que foram às últimas instâncias do sacrifício para que aos seus filhos fosse mantido o direito sagrado à educação, dos alunos que tiveram que se adaptar da noite para o dia ao novo modelo de escola, sendo que uma parte considerada não tinha acesso às tecnologias e à internet de qualidade, agravando a crise vivida pela educação pública e aumentando as desigualdades sociais. Diante desse complexo emaranhado estava o coordenador pedagógico buscando soluções para minimizá-lo.

REFERÊNCIAS

BAZZO, V. L. **PNE e o direito à educação em tempos de pandemia**. In: DOURADO, L. F. (Org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/Biblioteca-Virtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B.; SILVA, N. M.; MENDES, A. G. L. M.; COSTA, M. J. M.; ALBUQUERQUE, O. C. P. Docência online em tempos de pandemia (covid 19): um estudo exploratório sobre a prática docente. **International Journal of Development Research**, Vol. 10, Issue, 10, pp. 41385-41393, October, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020(a)**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso: 08/11/2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 01º de abril de 2020(b)**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso: 05/06/2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020(c)**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14040.htm. Acesso: 05/06/2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020(d). Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jun. 2022.

Ministério da Saúde. **Painel coronavírus**. Atualizado em 07/11/2022 às 17:08h. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso: 08/11/2022.

CONAE. **2ª Conferência nacional de educação**. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/imagens/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso: 05/11/2022.

DOU (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO). **Decretos de 23 de março de 2021**. Edição 55-A. Seção 2. Página 1. Publica a exoneração de Eduardo Pazuello e a nomeação de Marcelo Queiroga como Ministro da Saúde.

G1. **Mandetta, Teich e Pazuello**: veja como ministros de Bolsonaro enfrentaram o 1º ano da pandemia de Covid - Eduardo Pazuello, o terceiro ministro da Saúde de Jair Bolsonaro, será substituído pelo médico Marcelo Queiroga. Matéria publicada em: 15/03/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/15/mandetta-teich-e-pazuello-veja-como-ministros-de-bolsonaro-enfrentaram-o-1o-ano-da-pandemia-de-covid.ghtml>. Acesso: 07/11/2022.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Decreto nº 35.662 de 16 de março de 2020 (a)**. Dispõe sobre a suspensão das aulas no Estado do Maranhão. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390834#:~:text=1%C2%BA%20Ficam%20suspensas%2C%20por%2015,Art>. Acesso: 20/07/2022.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Decreto nº 35.672 de 19 de março de 2020 (b)**. Declara situação de calamidade no Estado do Maranhão em virtude do aumento do número de infecções pelo vírus H1N1. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390834#:~:text=1%C2%BA%20Ficam%20suspensas%2C%20por%2015,Art>. Acesso: 20/07/2022.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Decreto nº 609, de 16 de março de 2020a**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do corona vírus COVID-19. Disponível: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/3145.pdf>. Acesso: 08/11/2022.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Decreto nº 777 de 23 de maio de 2020b**. Dispõe sobre as medidas de distanciamento controlado, visando a prevenção e o enfrentamento à pandemia da COVID-19, no âmbito do Estado do Pará e revoga o Decreto Estadual no 609, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/7493.pdf>. Acesso: 08/11/2022.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Decreto nº 800 de 31 de maio de 2020c**. Institui o Projeto Retomapará, dispendo sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito do Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o Decreto Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, e o Decreto Estadual nº 777, de 23 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/6558.pdf>. Acesso: 08/11/2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Decreto nº 2.044, de 3 de dezembro de 2021**. Institui a Política Estadual de incentivo à Vacinação contra a COVID-19; e revoga o Decreto Estadual nº 800, de 31 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/106926.pdf>. Acesso: 08/11/2022.

HORA, D. L.; CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M. Os reflexos da pandemia da COVID-19 no cotidiano escolar paraense. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 38, n. 01 e 111575 – 2022 p. 1-24

JORNAL NACIONAL. **Brasileiros que estavam em Wuhan na China já estão voltando ao Brasil**. Matéria de 07/02/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/02/07/brasileiros-que-estavam-em-wuhan-na-china-ja-estao-voltando-ao-brasil.ghtml>. Acesso: 08/11/2022.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MENEZES, K. M. G.; MARTILIS, L. F. de S. MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso: 20/07/2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 356 de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20356%2C%20DE%2011,coronav%C3%ADrus%20\(COVID%2D19\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20356%2C%20DE%2011,coronav%C3%ADrus%20(COVID%2D19).). Acesso: 18/08/2022.

OLIVEIRA, F. L. O coordenador pedagógico e o seu papel no cotidiano escolar. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 14, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/14/o-coordenador-pedagogico-e-o-seu-papel-no-cotidiano-escolar>. Acesso: 10/11/2022.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, 2020.

OPAS (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE). **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso: 16/09/2022.

PEIXOTO, M. G. **A pandemia e o direito à educação**. Carta Capital, São Paulo, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia0/a-pandemia-e-o-direito-a-educacao/>. Acesso em: 07/10/2022.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador Pedagógico no Espaço Escolar**: articulador, formador e transformador. 1.ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. **Parecer nº 10 de 17 de setembro de 2020 do Conselho Municipal de Educação de São Luís do Maranhão**. Dispõe sobre análise e parecer sobre as diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo de 2020 elaborados pela SEMED. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tNvnOYfrGG8MEiBBgMOX8IZEYob-x8Li/view?usp=drivesdk>, com acesso em 10 de junho de 2022.

RESENDE, R. **Dois anos do primeiro caso de coronavírus no Brasil**. Radio Senado. Data da Publicação: 23/02/2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/02/23/dois-anos-do-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil>. Acesso: 01/08/2022.

UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação). **Educação em tempos de pandemia**: direitos, normatização e controle social. UNCME, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/9241/file>. Acesso: 10/08/2022.

SÁ, D. M. **Especial covid-19**: os historiadores e a pandemia. Matéria no site da FIOCRUZ. Data da Publicação: 18/09/2020. Disponível em: <https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso: 01/08/2022.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju. v.10, n.1, p. 75-92. Número Temático, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021.

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA ENQUANTO INSTRUMENTO DE GARANTIA DE PROCESSOS DIALÓGICOS E ACESSO CURRICULAR PARA CRIANÇAS QUE “NÃO FALAM”

**ALTERNATIVE COMMUNICATION AS AN INSTRUMENT TO
GUARANTEE DIALOGICAL PROCESSES AND CURRICULAR
ACCESS FOR CHILDREN WHO “DO NOT SPEAK”**

**LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA COMO INSTRUMENTO
PARA GARANTIZAR PROCESOS DIALÓGICOS Y ACCESO
CURRICULAR PARA NIÑOS QUE “NO HABLAN”**

Jáima Pinheiro de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>

Emely Kelly Silva Santos Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4993-6411>

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo problematizar concepções de linguagem e de sujeito que possam garantir os processos dialógicos em ambiente escolar para crianças que “não falam”. De maneira específica, pretende-se discutir compreensões de deficiência que circulam nas formações e em produções científicas, argumentando em favor daquelas que mais se aproximam de uma perspectiva inclusiva. Pretendemos, também, discutir sobre os percursos iniciais e fundamentais de uso desses recursos para que as crianças que se comunicam por meio da fala possam participar das atividades e, conseqüentemente, acessar o currículo escolar. A apresentação do texto terá três focos: no primeiro, faremos uma discussão sobre os avanços do campo da Educação Especial, as concepções de deficiência e o processo de inclusão escolar; no segundo, comentaremos sobre os sujeitos com necessidades complexas de comunicação e seu lugar na escola. E, na terceira parte, comentaremos sobre o acesso curricular desses sujeitos a partir do uso de recursos de Comunicação Alternativa. Os argumentos expostos esclarecem a necessidade de se investir em acessibilidade atitudinal e deixam claro que esses recursos são os principais instrumentos capazes de garantir o direito à comunicação e promover a aquisição de linguagem no ambiente escolar e por se tratar de um conhecimento especializado exige um trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Linguagem, Criança, Escola, Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA).

ABSTRACT: This article aims to problematize conceptions of language and the subject that can guarantee the dialogical processes in school settings for children who “do not speak”. Specifically, it intends to discuss understandings of disabilities that circulate in training and scientific productions, arguing in favor of those that

come closest to an inclusive perspective. We also intend to discuss the initial and fundamental ways of using these resources so that children who communicate through speech can participate in activities and, consequently, access the school curriculum. The presentation of the text has three focuses: firstly, we discuss the advances in the field of Special Education, the conceptions of disability and the process of school inclusion; secondly, we comment on the subjects with complex communication needs and their place in the school. And, in the third part, we comment on the curricular access of these subjects from the use of Alternative Communication resources. The exposed arguments clarify the need to invest in attitudinal accessibility and make it clear that these resources are the main instruments capable of guaranteeing the right to communication, in addition to promoting language acquisition in the school setting, and, because it is specialized knowledge, it requires collaborative work.

Keywords: Language. Child. School. Augmentative and Alternative Communication (AAC).

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo problematizar concepciones del lenguaje y el sujeto que puedan garantizar los procesos dialógicos en el ámbito escolar para los niños que “no hablan”. En concreto, se propone discutir las comprensiones de la discapacidad que circulan en la formación y las producciones científicas, defendiendo aquellas que más se acercan a una perspectiva inclusiva. También pretendemos discutir las formas iniciales y fundamentales de utilizar estos recursos para que los niños que se comunican a través del habla puedan participar en las actividades y, en consecuencia, acceder al currículo escolar. La presentación del texto tiene tres ejes: en primer lugar, se discuten los avances en el campo de la Educación Especial, las concepciones de discapacidad y el proceso de inclusión escolar; en segundo lugar, comentamos los sujetos con necesidades complejas de comunicación y su lugar en la escuela. Y, en la tercera parte, comentamos el acceso curricular de estos sujetos a partir del uso de recursos de Comunicación Alternativa. Los argumentos expuestos aclaran la necesidad de invertir en accesibilidad actitudinal y dejan claro que estos recursos son los principales instrumentos capaces de garantizar el derecho a la comunicación, además de promover la adquisición de la lengua en el ámbito escolar, y, por tratarse de un conocimiento especializado, requiere trabajo colaborativo.

Palabras clave: Lenguaje, Infantil, Escolar, Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA).

INTRODUÇÃO

Compreendemos a escola como espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade e, portanto, uma instituição de prática democrática. Nesse contexto, o direito fundamental à educação pública, gratuita e de qualidade para todos deve ser amplamente e permanentemente defendido e valorizado (SAVIANI, 2017). Sem dúvida, o início deste século representa um importante marco temporal para o estabelecimento de uma política educacional brasileira com perspectivas mais democráticas e inclusivas, especialmente, voltadas para o público-alvo da Educação Especial .

No Brasil, as políticas voltadas à Educação Inclusiva ganharam um contorno diferente, após os movimentos mundiais que afirmaram a necessidade de um compromisso ético e político por parte dos governos para assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais no processo educativo (EBERSOLD, 2009; KASSAR, 2011; PLAISANCE, 2011). Diferente, porque houve uma escolha de construção de políticas voltadas para a Educação Especial, com perspectiva de Educação Inclusiva. Nesse contexto, o campo da Educação Especial ficou mais fortalecido, a partir de produções científicas

que forneceram (e ainda fornecem) suporte para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes do chamado público-alvo da Educação Especial, processo que faremos referência aqui, como Inclusão Escolar. Nessas produções, encontramos também conhecimento científico que favorece esse processo, em suas especificidades.

Além disso, nesse campo há também pesquisadores que produzem conhecimento para fomentar uma visão mais ampla e coerente com os princípios da Educação Inclusiva, de modo que, além de uma preocupação com a problematização de questões em torno da temática do processo de Inclusão Escolar, também problematizam questões em prol de um projeto nacional de educação que a valorize de maneira que todos tenham acesso a esse bem cultural e, conseqüentemente, a uma formação humanizadora e democrática (ALMENDROS; LARDOEYT, 2012; OMOTE, 2006; PAGNI, 2015; VELTRONE et al, 2009).

Considerando esse ponto de vista, Neves, Rahme e Ferreira (2019) reforçam que nos anos de 1990 começa a se configurar, no cenário internacional, um movimento distinto, a partir da circulação de declarações formalizadas de modo transnacional, as quais passam a orientar os países signatários na condução de suas políticas educacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Esses documentos, são alguns dos exemplos de afirmação da necessidade de um compromisso ético e político, mencionado anteriormente.

Além dessas discussões dentro do campo de conhecimento, as diretrizes presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indicam a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular [...] (BRASIL, 2008, p. 16).

Isso não significa extinguir as classes exclusivas ou especiais, mas sim reforçar que esse modelo não deve ser a prioridade e, portanto, não pode ser incentivado, muito embora ele também seja necessário. Ainda encontramos essa modalidade de ensino nessas classes em todo o território nacional, principalmente em instituições especializadas, como ocorre tradicionalmente em todo o contexto mundial.

A partir do momento que o público-alvo da Educação Especial teve o direito de frequentar a escola regular, em classes comuns, garantido (BRASIL, 1988; 1996; BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2015, dentre outros), para muitos a deficiência passou a ser mais um dos entraves do processo de escolarização, muito embora sejam poucos os casos nos quais essa condição exija uma atenção especializada. Desse modo, nas últimas décadas os esforços de pesquisa se ampliaram muito com o intuito de tentar mostrar que qualquer projeto de escola com perspectiva inclusiva requer uma transformação, especialmente, em

relação às mudanças de conceitos e atitudes diante da diversidade humana. Além disso, é necessário reiterar que, acolher essa diversidade significa, também, buscar conhecimentos novos que respeitam as especificidades dessa diversidade e ajudam a lidar com elas.

Ao longo desse percurso de busca desse conhecimento, que deve ser constante, compreende-se melhor que o direito de aprender precisa fazer parte da vida de todas as pessoas e é ele que possibilitará a qualquer uma delas, independentemente, de suas condições de desenvolvimento (linguístico, social, cultural, dentre outras) ter acesso à produção, transformação e apropriação cultural na sociedade em que ela vive. E, ao mencionar o âmbito escolar, é necessário que isso ocorra desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica que tem recebido mais atenção, também devido aos avanços de democratização do ensino.

Dentro desse contexto, esse artigo tem como principal objetivo problematizar formas de garantir os processos dialógicos em ambiente escolar para crianças “que não falam” e discutir sobre os percursos iniciais e fundamentais para que elas possam acessar o currículo escolar. De maneira específica, pretende-se discutir possíveis concepções de deficiência e de “sujeito que fala” que circulam nas formações e em produções científicas, argumentando em favor daquelas que mais se aproximam de uma perspectiva inclusiva.

Essa exposição terá dois focos: no primeiro, faremos uma discussão sobre os diferentes modos de compreender a deficiência e a articulação dessas compreensões com o processo de inclusão escolar; no segundo, serão problematizados conceitos e aspectos sobre os sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação¹ e seu lugar na escola, tendo como direcionamento as possibilidades de garantir processos dialógicos a esses sujeitos e, principalmente, o seu acesso ao currículo escolar.

AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Tradicionalmente e, em termos práticos, a modalidade de Educação Especial configurou-se como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado dos sujeitos com deficiência e daqueles com problemas graves de aprendizagem e/ou de comportamento. Quando tomamos por base leituras críticas com dados detalhados sobre o processo histórico de atenção à escolarização dessas pessoas, a exemplo da que é feita por Januzzi (2006), é possível verificar que, além de muito tardio, a esse processo esteve atrelada uma compreensão sobre a deficiência de “defeito ou falha” inerente ao sujeito e que, por isso, ele precisava ser “ajustado”. E, infelizmente, essa compreensão

1 Essa expressão tem sido utilizada para referir-se aos sujeitos que apresentam restrições e limitações em suas habilidades comunicativas que interferem diretamente na sua capacidade de participar de forma independente na sociedade (BALANDIN, 2002). Essas restrições podem estar ligadas a aspectos físicos, sensoriais e ambientais.

ainda circula tanto em formações, quanto práticas profissionais, inclusive com nomenclaturas que ainda utilizam termos como “normal” e “anormal” para se referir aos sujeitos.

A falta de acesso da maior parte da população à Educação no Brasil fez com que as preocupações educacionais com essas pessoas fossem ainda mais tardias. No começo da década de 30, do século passado, a proporção de escolarização da população não chegava a 60 para cada 1000 pessoas (JANUZZI, 2006). E quando começaram essas preocupações, as avaliações e os diagnósticos para as pessoas com deficiência também foram articulados a essa compreensão de “defeito ou falha” e serviram, durante muito tempo, como um “mecanismo social de seleção”, expressão utilizada pela autora. Esse mecanismo foi muito fortemente atrelado ao fracasso escolar em décadas seguintes e serve de base para uma compreensão construída socialmente para a deficiência mental (MENDES, 1996), hoje, deficiência intelectual.

Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais e, principalmente, dos avanços em relação à concepção de escola como instituição de prática democrática, os profissionais do campo da Educação Especial voltaram seus esforços para a busca de outras formas de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiência e, principalmente, de obter alternativas de absorção dessas pessoas nas redes de ensino regular (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Ao longo desse percurso, a ideia de categorização das deficiências na Educação Especial perpetuou e, ainda perpetua, com práticas dentro e fora da escola que segundo Omote (1996) cria-se a ilusão de homogeneidade entre os membros pertencentes a uma mesma categoria e de muita diferença entre eles e os membros de qualquer outra categoria. Além disso, a distinção estabelecida nos serviços a serem prescritos para diferentes categorias de deficiência pode ser perversamente orientada por conceitos enviesados que as pessoas têm acerca de cada tipo de deficiência. Isto mostra que práticas como a institucionalização para o cuidado com esses sujeitos são profundamente influenciadas por concepções que localizam a deficiência no plano individual de cada pessoa reconhecida como deficiente e diferenciam as pessoas segundo categorias específicas de deficiência às quais podem ser encaixadas (OMOTE, 1996). Infelizmente, essas concepções ainda permanecem muito fortemente nas formações em diferentes áreas e, portanto, também continuam circulando em produções científicas.

Ainda, nesse sentido, Omote (1994) pontua que uma tendência comum entre as pessoas, diante de sujeitos que atraem alguma atenção especial, é a de classificá-los em categorias distintas. Assim, são criadas terminologias especiais com referência a essas categorias e profissionalizam-se alguns conjuntos de atividades dirigidas aos membros dessas categorias. Esse mesmo risco é observado nas práticas de ensino, quando essas não consideram um caráter interacionista da relação professor-aluno e aluno-aluno. Sem obviamente desconsiderar os inúmeros aspectos envolvidos na formação de professores (ROLDÃO, 2014; TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 2006), as considerações pontuadas aqui,

voltam o olhar para aqueles mais específicos de planejamento e avaliação das práticas de ensino que podem contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento de práticas com perspectiva inclusiva.

Omote (1996) comenta ainda que uma teoria da deficiência não deve apenas explicar como as deficiências operam e como as pessoas com deficiência funcionam, mas, explicar como as pessoas em geral lidam com as diferenças e tal teoria deve ser capaz de explicar também a não-deficiência que é construída socialmente por meio dos mesmos mecanismos de construção social da deficiência (OMOTE, 1994).

Por outro lado, não podemos negar que algumas ações políticas, sem dúvida, contribuíram muito para que essa concepção segregadora e de incapacidade desses sujeitos sofresse mudanças e muitas são as barreiras que ainda impedem mudanças mais significativas, especialmente, no que se refere às formas de compreender a deficiência e que implicam diretamente em atitudes de profissionais e de professores diante desses sujeitos. Essas diferentes concepções, com perspectiva inclusiva, encontram-se em processo de (re)significação e revelam que parte dos professores que atuam em salas de ensino comum não apresenta intelecção sobre o princípio político, filosófico e ideológico da Educação Inclusiva, bem como sobre os seus papéis político, pedagógico e social com respeito à presença da diversidade humana dentro da escola, incluindo os estudantes do chamado público-alvo da Educação Especial (MARINHO; OMOTE, 2017).

Além dessa concepção segregadora uma das principais barreiras é a noção de que a deficiência é comumente considerada sinônimo de anormalidade e de incapacidade. Em seu ensaio filosófico, “O normal e o patológico”, Georges Canguilhem trata dos conceitos da normalidade versus patológico e explica o anormal por meio da etimologia da palavra anomalia. Para o filósofo, “uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. Normalizar é impor uma exigência a uma existência” e a fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente (CANGUILHEM, 2009).

Essas críticas que se referem ao desejo de normalizar as ou de tirar o defeito da pessoa, referem-se ao Modelo Médico de compreensão da deficiência e das concepções médico-pedagógicas descritas por Januzzi (2006). Esse modo de compreender a deficiência é baseado apenas em códigos de identificação ou classificação das doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provocam desigualdades de todo nível. Trata-se, portanto, de uma anormalidade presente no sujeito que precisa ser reabilitado ou normalizado. Esse modelo definiu e ainda define diretrizes de formação em diversas áreas e ignora os fatores sociais e o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras). Neste modelo, a deficiência passou a ser entendida como uma doença crônica devendo seu aten-

dimento, até mesmo pela vertente educacional, ser ofertado pelo viés terapêutico (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Em contrapartida, o Modelo Social, presente mais recentemente em alguns documentos oficiais (BRASIL, 2015), desloca as dificuldades enfrentadas por essas pessoas, advindas dessas condições para o meio social no qual elas convivem. Isso significa que essas dificuldades podem ser acentuadas ou não, a partir das formas que esse meio oferece para lidar com elas. Com isso, as limitações impostas pela deficiência são deslocadas do sujeito para a sua interação com a sociedade. E por isso, essa sociedade precisa dar respostas às barreiras enfrentadas por essas pessoas ao tentar participar dela. Isso ajudou a difundir a ideia de instrumento político desse modelo, pois à medida que essa interpretação avança, as transformações sociais que podem beneficiar essa população também podem ser ampliadas, por meio de políticas públicas, por exemplo.

Avançando um pouco mais, hoje preconiza-se o Modelo Biopsicossocial, com ideias que advêm de concepções anteriores (WHO, 2002). Esse modelo já compreendia a importância dos avanços médicos e tecnológicos para a população com deficiência, respeitava e fornecia suporte para a eliminação dos mais diversos tipos de barreiras que pudessem impedir a sua participação social. E por isso, compreendia que a melhor maneira de enfrentar essa condição seria por meio de mudanças sociais e estruturais que garantissem, por fim, uma assistência integral a essas pessoas (VAZ et al, 2019). Esse modelo originou-se da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que considera os componentes de saúde em níveis corporais e sociais. Desse modo, ao avaliar uma pessoa com deficiência, são considerados aspectos do modelo médico ou biomédico, baseados na etiologia da disfunção, aspectos psicológicos (dimensão individual) e aspectos sociais. Portanto, existe uma ideia de interação e relação entre essas dimensões e todas elas são influenciadas pelos fatores ambientais.

É a partir dessas compreensões, advindas dos modelos Social e Biopsicossocial que também problematizaremos outros “modos de fala”, em relação aos sujeitos que não se expressam verbalmente, que frequentam a escola regular e que possuem demandas comunicativas específicas que implicam também em adaptações curriculares, conforme já mencionamos e que, conforme já mencionamos, a literatura especializada tem chamado de pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação.

OS SUJEITOS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO E SEU LUGAR NA ESCOLA

Não há dúvidas de que a comunicação é de extrema importância para qualquer sujeito, pois além de um direito fundamental, ela permitirá a sua interação com o mundo e, conseqüentemente, possibilitará a sua participação na vida social (LEONARD, 2014; NUNES et al, 2011; VON TETZCHNER, 2009; BISHOP; MULFORD, 2002; NUNES, 2003). Porém,

no caso dos sujeitos que não se comunicam por meio da fala, essa participação pode ser restringida a ponto de lhe ser negado esse direito. E mesmo que recursos de Comunicação Alternativa estejam presentes na vida deles, se os seus interlocutores não forem capazes de manuseá-los também, essa interação torna-se mais complexa e menos competente.

Portanto, assim, como em qualquer situação de comunicação e de interação, é preciso que haja uma troca e os interlocutores estejam disponíveis e sejam competentes para compreender e usar estes recursos (VON TETZCHNER, 2009; NUNES, 2003). São os chamados parceiros de comunicação. Esses recursos utilizados com esses parceiros e com as devidas mediações intencionais é que possibilitarão oportunidades para que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem aconteça da maneira mais satisfatória possível.

Tratando-se de ambiente escolar, a linguagem deve ocupar espaço privilegiado nas interações que ali ocorrem, pois se num primeiro momento ela é importante para expressar o pensamento, num segundo, essa função é ampliada, permitindo à criança não só se comunicar, mas fundamentalmente, aprender e compreender, pois a linguagem torna-se um instrumento do pensamento (VYGOTSKY, 2009). Essas funções serão aperfeiçoadas à medida que o sujeito participa das relações sociais e por isso, reiteramos que a escola é o espaço principal que possibilita, de maneira intencional e formal, a interação, a produção e a transformação de conhecimento, por meio de mediações e planejamentos que valorizam a cultura, sendo a linguagem um de seus mais fundamentais artefatos.

E não podemos nos esquecer de que o período crítico de aquisição e desenvolvimento da linguagem encontra-se nos primeiros anos de vida, fase em que a criança pode estar institucionalizada, caso ela tenha acesso à Educação Infantil. Por isso, a preocupação com as concepções de criança e de currículo devem estar presentes, desde essas fases iniciais dessa etapa da Educação Básica. Voltaremos nesses aspectos adiante.

Dentro desse contexto de tamanha relevância para a infância, as interações sociais e a fala produzem mudanças qualitativas no desenvolvimento cognitivo do sujeito, reestruturando suas funções psicológicas, tais como a memória, a atenção e a formação de conceitos (VYGOTSKY, 2009). A linguagem assume, portanto, um papel decisivo na estrutura do pensamento para além de ser considerada um instrumento indispensável no processo de comunicação. Mas e os sujeitos que não conseguem se expressar por meio da fala? Como é possível pensar nesse desenvolvimento tão complexo? Esse é o nosso segundo ponto de problematização proposto aqui nesse texto.

Em relação a esses sujeitos, podemos lançar mão, também, do pensamento de Vygotsky (1989) que comenta que a linguagem não depende da natureza do material que ela utiliza, ou seja, não importa o meio de expressão, mas o uso funcional dos signos que possam exercer um papel correspondente ao da fala nos homens. Esse uso funcional tem a ver, fundamentalmente, com a concepção de criança que adotamos em nosso trabalho do dia a dia.

Se partirmos do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico e de direitos, cuja identidade é construída na e pelas interações, relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2009; 2017), conceberemos que essa criança também é produtora de cultura infantil e, assim, é possível pensar numa concepção de sujeito que fala que não seja restrita somente aquele que se comunica por meio da oralidade. Carnevale (2010) problematizaram a concepção de linguagem e, mais precisamente, de “fala”², adotada correntemente pela Escola, enquanto instrumento de comunicação que permite a transmissão/construção de conhecimentos em meio a um processo interativo que ocorre desde os primeiros anos da Educação Básica.

Segundo as autoras, é ainda geralmente por meio da “fala” que o professor verifica em que medida tais conhecimentos estão sendo elaborados pelos alunos. Poderíamos estender essa discussão aqui para vários aspectos intimamente ligados às práticas pedagógicas, a exemplo das fases de escrita indicadas por Ferreiro e Teberosky (1986), por exemplo. A fala é vista, nessa perspectiva, como um meio de retorno, mais ou menos, imediato dessa elaboração e permanece a serviço do próprio processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, torna-se claro que a linguagem, vista sob essa ótica, é condição de viabilização de cada proposta pedagógica. Desse modo, torna-se possível imaginar os impasses interativos e a condição de “isolamento”, não raramente, vivenciados por sujeitos com deficiência, assim como tornam-se extremamente complexas as compreensões e apropriações docentes em relação às possibilidades de desenvolvimento e desempenho escolar dessas crianças e talvez por isso, as baixas expectativas depositadas nelas, frequentemente (CARNEVALE, 2010).

Nessa dimensão, as mesmas autoras salientaram que ainda que se reconheça a singularidade entre os falantes de uma dada língua, um efeito imaginário de semelhança ou dessemelhança se produz de antemão, respectivamente, frente à possibilidade ou impossibilidade de “falar”. Assim, é possível afirmar que toda a ilusão de comunicação reside naquela de que somos iguais, pelo menos no que diz respeito à capacidade que a maioria dos seres humanos tem de “falar”. Nesse sentido, o não falar “como todos”, compromete o laço social e marginaliza aquele não considerado “falante ideal” (CARNEVALE, 2010).

Ao analisar esse contexto, é possível afirmar que a oralidade se impõe nas relações e demarca a diferença, à medida que coloca em desvantagem aquele que não a produz. É nessa perspectiva que devem emergir e serem muito valorizados os recursos alternativos de comunicação, tais como aqueles ligados à Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), que se configura uma área do conhecimento que se ocupa de meios alternativos à fala. Para muitas crianças esse pode ser o único meio de se constituir como sujeitos na ausência de oralidade. E mais, pode ser a única forma de terem acesso ao currículo escolar, pois ao se apropriar desses recursos, todas as atividades desses sujeitos podem

² As aspas são necessárias e utilizadas aqui, porque estamos nos referindo à comunicação e não necessariamente à produção de fala por meio da oralidade.

ser desenvolvidas a partir deles. Por outro lado, isso só será possível se esse recurso for mediado de tal forma que o transforme num caminho para o processo de aquisição e desenvolvimento de uma comunicação com autonomia.

Reforçando essa concepção, Vasconcellos (1999) comenta que ao contrário do que se pode pensar, o sucesso de implantação de sistemas alternativos pictográficos de comunicação não reside no seu “ensino”, mas está intimamente ligado à concepção de linguagem do outro-falante responsável pela proposição ao sujeito e à sua família deste novo modo de “falar”. Tais sistemas não constituem uma língua por si mesmos. Seus símbolos gráficos ficam na dependência do funcionamento simbólico, na fala do intérprete, para ganharem sentido e, possivelmente, um efeito de “eficácia comunicativa” (VASCONCELLOS, 1999; pg. 57).

Por isso, é extremamente importante que as pessoas que convivem com esses sujeitos tornem-se parceiros efetivos de comunicação, modelando essa comunicação, em todos os momentos da rotina desse sujeito. Especificamente no ambiente escolar, será necessário um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), pois o acesso ao currículo vai depender das adaptações propostas e o professor, ainda que seja especializado, muito provavelmente necessitará de suporte interdisciplinar para realizar essas adaptações.

Do mesmo modo, a exemplo do que ocorre com a aquisição oral de manifestação da linguagem, símbolos não se tornam “fala” da criança mediante instrução formal. Eles não são passíveis de ensino, mas exigem interpretação particular, ou seja, dependem da leitura do outro, que deve ir além do sugerido por sua materialidade pictográfica representativa (CARNEVALE, 2009; FURMANN, 2010). Não podemos esquecer, também, que essa leitura do outro deve respeitar princípios conquistados no campo da infância e, portanto, essas leituras dos pictogramas devem acontecer de maneira dialógica, respeitando-se a posição de falante dessa criança (CARNEVALE, 2009; FURMANN, 2010).

Assim, é possível entender que o processo de aquisição de linguagem que dê suporte para a constituição de sujeito, não está atrelado à capacidade de oralizar, conforme também foi destacado por Givigi (2007). Essa autora pontuou que uma abordagem linguística voltada aos contextos discursivos com a ideia de relação dialógica aceita as intervenções e reformulações feitas pelo sujeito por meio do contato de olhos, do contato físico, dos gestos de apontar, das vocalizações, da espera da resposta do outro e da não aceitação da interpretação errada do outro. A ideia, segundo a autora, é a de que do orgânico passamos à linguagem, centralizando as ações mais não ser que fala do que nos distúrbios da fala, mais no ser que pensa do que no que verbaliza.

De acordo, ainda, com Givigi (2007), as discussões e mudanças a respeito do paradigma teórico no campo da linguagem, apontam novas alternativas de trabalho que implicam, em muitos casos, a produção ou aquisição de recursos e equipamentos específicos para o desenvolvimento dessa linguagem e essa mudança paradigmática, além de apontar para novas alternativas de trabalho, desloca a discussão da dimensão orgânica para a di-

menção da constituição do sujeito. Desse modo, coloca em destaque a comunicação como uma das condições fundantes do desenvolvimento humano, no sentido, por exemplo, que Vygotsky (2009) comenta sobre a constituição do sujeito em interação com o outro por meio da linguagem, indicando um caráter cultural do desenvolvimento do psiquismo, por meio das interações.

Portanto, é de extrema importância que os professores criem ambientes sociais e significativos que utilizem e favoreçam o uso competente de recursos e sistemas de comunicação alternativa, já que eles não podem ser constituídos de maneira natural, como comumente vemos na aquisição da linguagem oral. A Comunicação Alternativa não é uma forma natural de comunicação e, portanto, exige processos de construção e planejamento (VON TETZCHNER, 2009; DOWNING, 2009).

Nesse contexto, a formação dos profissionais que fornecerão esse suporte, especificamente em relação à linguagem, deve abordar além do entendimento sobre as estratégias e recursos alternativos de comunicação, o conhecimento acerca do processo de aquisição da linguagem. Tal processo diz respeito à trajetória da criança em direção à língua constituída e ao papel estruturante que o outro já-falante ocupa neste percurso (DE LEMOS, 2002). Esse conhecimento não se restringe simplesmente às tradicionais fases de desenvolvimento da linguagem e da fala, pois estamos falando da constituição de um sujeito “que não fala” pela linguagem e pela cultura, que devem mediar as suas interações e relações sociais (VYGOSTKY, 2009).

Caso isso não ocorra, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos poderão ficar comprometidos e condicionados pela inexistência de meios para interagir com o mundo, com outras pessoas, com familiares ou professores. Os sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação correm o risco de se verem excluídos do processo de ensino formal. E no caso das crianças, isso se agrava, considerando que se trata de um dos períodos mais importantes e mais ricos em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. E fica fácil notar que seus direitos de aprender estão sendo violados.

Por isso, tamanha importância deve ser dada à Comunicação Alternativa, com mediação intencional por meio do uso desses recursos. Nesses casos, é possível que as mesmas atividades sejam propostas para esses sujeitos, pois são estes recursos e o uso adequado e constante deles é que permitirão esse desenvolvimento e o acesso ao currículo. Precisamos compreender que a comunicação é parte essencial da vida humana e que esse direito não pode ser negado a ninguém.

Desde a década de 80, do século passado que a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) define a Comunicação Alternativa como área de práticas clínica, educacional e de pesquisa, de competência dos patologistas da fala-linguagem-audição que tenta compensar, de forma temporária ou permanente, o prejuízo e os padrões de incapacidade de indivíduos com severos transtornos de comunicação expressiva e distúrbios de compreensão da linguagem (ASHA, 1989). Com os avanços do campo da Tecnologia As-

sistiva (GALVÃO FILHO, 2013), a Comunicação Alternativa também passou a se configurar como uma subárea da TA, envolvendo o uso de sistemas e recursos alternativos capazes de propiciar aos indivíduos sem fala funcional possibilidades para se comunicar (TOGASHI; WALTER, 2016). Com isso, a Comunicação Alternativa pode garantir a acessibilidade a diferentes sistemas de comunicação e melhorar a compreensão e a expressão da linguagem de sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação.

De maneira específica e instrumental, a Comunicação Alternativa é conceituada como um conjunto de recursos que incluem gestos faciais, manuais e corporais, sinais e símbolos pictográficos que podem favorecer o desenvolvimento linguístico, bem como o processo da aprendizagem, formando o elo necessário para a atividade dialógica de pessoas com limitações na produção da fala oralizada (KRÜGER et al., 2013).

Massaro e Deliberato (2013) comentam que os recursos de comunicação alternativa para os alunos com deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação podem ser uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, não só em relação à aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas também em relação às atividades pedagógicas, que podem promover atividades com perspectiva inclusiva.

Krüger et al. (2013) que corroboram essas noções, comentam que se partirmos do pressuposto de que somos constituídos na e pela linguagem, a partir das relações dialógicas e considerando que as interações sociais são determinantes na construção dos sentidos e da subjetividade do sujeito, podemos inferir, também, que as interações sociais e essas relações dialógicas, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem devem ser igualmente estabelecidas por alunos com comprometimentos significativos da linguagem oral no contexto educacional.

Por fim, reiteramos que existe um arcabouço internacional relevante de pesquisas que indicam, constantemente, que o uso de recursos de Comunicação Alternativa não interfere, de maneira negativa, no desenvolvimento da fala, pois esses recursos utilizados funcionam como apoio para esse desenvolvimento e podem ser decisivos durante a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (MASSARO; DELIBERATO, 2013). Em alguns casos, esses recursos podem inclusive promover o desenvolvimento da fala em sujeitos que possuem atraso de linguagem, mas que tem a possibilidade de se comunicar por meio da oralidade. Massaro e Deliberato (2013) comentam ainda, que nunca será cedo demais para dar início ao uso desses recursos.

ACESSO AO CURRÍCULO POR MEIO DO USO DE RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Ao respeitar e reforçar os seis direitos de aprender das crianças pequenas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenta preservar e operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), reforçando que as interações e

brincadeiras devem ser os eixos norteadores do currículo. Com isso, as relações humanas promovidas durante essas brincadeiras é que caracterizam o cotidiano infantil (BRASIL, 2017). Isso é fundamental, também, para se respeitar a base do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, dentro de uma concepção de linguagem que constitui o sujeito e que a ela estão vinculadas ações de interação social, expressão, brincadeira e participação, dentre outros elementos essenciais de todo esse processo. A descrição do direito de conviver ilustra parte disso: “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. (BNCC, p. 38).

Mas aqui temos a nossa primeira crítica em relação à BNCC. Nela a valorização das expressões orais e escritas é muito intensificada, e nos lugares nos quais esse conteúdo aparece, ele se refere aos diferentes tipos de linguagens e, portanto, não é possível interpretar que se esteja mencionando a linguagem enquanto sistema simbólico fundamental que o sujeito usa para se comunicar, estabelecer as interações com seu grupo social, cultural e, construir suas funções psicológicas superiores.

Nesse documento, a linguagem possui uma dimensão maior de expressão, com função de “partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BNCC, p. 11). Isso nos leva a interpretar que esse documento contempla a linguagem apenas dessa forma e não como sistema simbólico do desenvolvimento humano. Ao valorizar de maneira exagerada as expressões orais e escritas observamos, também, que os princípios da Educação Inclusiva e da Inclusão Escolar foram pouco contemplados nesse documento.

Sabemos que a influência dos aspectos curriculares europeus na Educação Infantil no Brasil foi (e ainda é) muito intensa nas últimas décadas e contribuiu muito para os avanços da área. No entanto, concordamos com Carvalho (2019) quando ele comenta que talvez esteja na hora de privilegiarmos estudos mais contextualizados sobre a própria realidade brasileira ou de lugares próximos/semelhantes da América Latina. Em termos nacionais, temos visto os estudos da Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2010; CARVALHO, 2019) avançarem muito e nessas concepções encontramos princípios que nos ajudam a valorizar mais a diversidade presente na escola. E, quando falamos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças com necessidades complexas de comunicação essa valorização da diversidade passa a ser algo imprescindível para favorecer esse processo no contexto da Educação Infantil. Conseqüentemente, quando há uma preocupação com os aspectos curriculares que respeitam uma concepção de infância, de criança e de currículo pautada na Pedagogia da Infância essa diversidade é, naturalmente, respeitada.

No campo da Educação Infantil, muitos autores argumentam em favor de um currículo chamado emergente, já que uma organização curricular não seria coerente com uma concepção de criança que respeite seus direitos de aprender. Nesse currículo, os interes-

ses das crianças é que indicam as propostas a serem consideradas pelos professores ou profissionais que ali estejam. Essa centralidade da criança as transforma em “protagonistas”, termo bastante utilizado na Educação Infantil, seja por professores ou por pesquisadores (CARVALHO, GUIZZO, 2016; CARVALHO; FOCHI, 2017).

Para Pagano (2017) o protagonismo das crianças ocorre quando os professores observam, escutam, mas também planejam, criam e ampliam os interesses dessas crianças. Ou seja, a prática docente emerge a partir dos interesses e conhecimentos das crianças, mas nessa prática deve haver intencionalidade pedagógica e propostas de investigações e descobertas (PAGANO, 2017). Ora, se há uma relação intensa, diretamente com as crianças durante essas atividades, a interação e a comunicação serão as responsáveis pela mediação desses momentos, o tempo todo.

No caso das crianças com necessidades complexas de comunicação, esses momentos devem ser ainda mais, cuidadosamente, planejados, por causa do uso sistemático de recursos de Comunicação Alternativa. E, voltando ao currículo emergente, nos momentos de escuta dessas crianças, devem ser utilizados todos os sentidos para perceber as relações que elas estabelecem com o mundo (MATA et al, 2015; HOYUELOS, 2017).

Em razão desses comprometimentos (nos mais distintos níveis), é inquestionável a necessidade de apoio especializado que esses alunos precisam. No entanto, esse apoio deve assumir uma essência educacional, já que ele poderá ser desenvolvido por profissionais que não possuem formação de professores. Formação de professores tratada aqui como aspectos de saberes e de trabalho docente extremamente específicos e particulares (TARDIF, 2014; CUNHA, 2013). E, portanto, esse apoio deverá fazer parte das ações da escola, articuladas fundamentalmente ao seu projeto pedagógico, respeitando-se a autonomia da instituição escolar.

Especificamente sobre o início do trabalho com recursos de Comunicação Alternativa na escola, concordamos com Deliberato (2013) que sugere cinco etapas específicas para a implementação de um programa, quais sejam: a) identificação de um vocabulário funcional, por meio do uso de instrumentos específicos. Vale destacar que há muitos instrumentos que não são de uso exclusivo de determinados profissionais e que podem ajudar muito nessa etapa. Nessa etapa também é importante conhecer o perfil da criança em termos funcionais (habilidades motoras finas, por exemplo), para saber que tipo de recurso é viável. b) numa segunda etapa são selecionados e/ou definidos os recursos, por meio do uso de objetos e do estabelecimento de uma rotina para esse uso. Em alguns casos essa rotina já existe e é necessário apenas a escolha de momentos dela para que se estabeleça esse uso em maior intensidade, já que ele deve ser constante; c) na terceira etapa, já são previstos usos de imagens associadas aos objetos, caso ainda seja necessário, ou associados à escrita. Independentemente da fase de desenvolvimento da criança, essa é uma importante oportunidade de contato com a escrita; d) na quarta fase é necessário que ocorra uma ampliação

do uso de vocabulário e principalmente de aspectos sintáticos da língua; e) na quinta fase é importante ampliar os aspectos linguísticos vinculados à produção de texto.

Nessas duas últimas fases há inúmeros trabalhos que indicam possibilidades do uso de histórias infantis, sejam elas das próprias crianças ou estruturadas como indicou o estudo de Oliveira (2021). Este estudo abordou a produção de histórias infantis com crianças que possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de um programa metatextual denominado PRONARRAR, que tem como foco o apoio estruturado para essa produção. Os resultados indicaram que o uso de estratégias metatextuais favoreceram o engajamento das crianças na atividade proposta e promoveram a construção de narrativas (OLIVEIRA, 2021) e, portanto, podem ser importantes estratégias a serem utilizadas no contexto de crianças que precisam de recursos de Comunicação Alternativa.

Mendes e Oliveira (2019) traçaram o perfil comunicativo de uma criança com Paralisia Cerebral com demanda para recursos de Comunicação Alternativa. Nesse estudo, as autoras utilizaram imagens e após obterem um perfil comunicativo funcional da criança, concluíram que a criança conseguia se comunicar de maneira eficaz, considerando suas especificidades (apraxia de fala). Ela conseguiu realizar pedidos de objetos por meio de emissões orais, bem como, pedidos de ação por meio de gestos. Também chamava a atenção de sua mãe e do segundo interlocutor da interação, requerendo objetos presentes na atividade. Jogo compartilhado, repetição, vocativo, respostas, dentre outras, também foram funções observadas. Essas funções estão presentes num instrumento específico para traçar esse perfil (OLIVEIRA, 2021).

Ao longo desse trabalho, podem ser confeccionadas pranchas específicas ou temáticas, a depender do que está sendo trabalhado. Além disso, é possível também construir materiais com histórias, por exemplo, com os quais há oportunidade de participação de todas as crianças. Há sites gratuitos que disponibilizam imagens padronizadas para construir esses materiais. É o caso do portal do Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Mas em alguns casos, é interessante que sejam utilizadas também fotos ou imagens reais (exemplo: cachorro ou outro animal de estimação da criança), fotos de familiares, colegas. No início desse uso, quanto mais vinculado à rotina da criança estiver esse material, melhor.

É importante dizer que essa criança, com certeza, deverá ter um acompanhamento profissional especializado (da área de Fonoaudiologia) responsável pelos seus atendimentos nas áreas de Linguagem e Comunicação e, portanto, esse profissional deverá auxiliar o professor no início dessa implementação do uso desses recursos em ambiente escolar, por meio de uma assessoria educacional sistematizada com etapas que prevejam avaliação e acompanhamento.

Enfim, nesse começo, é importante que em todos os momentos das atividades, o professor ao conversar, cantar, contar histórias e dialogar, use de maneira simultânea os recursos de Comunicação Alternativa. Assim, a criança terá mais possibilidades de apren-

der, enriquecer o vocabulário e desenvolver a linguagem, devido à interação que incentiva essa comunicação com seus pares e com os adultos. O uso simultâneo da fala com esses recursos é chamado de modelagem e é uma das principais ações que os parceiros de Comunicação Alternativa devem lançar mão. Esses cuidados serão os responsáveis pela participação da criança no ambiente escolar e, conseqüentemente, pelo seu acesso ao currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de uma criança com deficiência na escola causa impacto e muito receio, na medida que essa presença mobiliza a estrutura habitual dessa instituição e de seus atores. No entanto, essa mobilização deve acontecer em prol do direito que esse sujeito, assim como todos que estão lá, possuem de aprender. E é interessante como alguns elementos dessa mudança são suscitados muito antes da chegada dessa criança, indicando que muitos aspectos são preditos sem conhecer esse sujeito e sem saber se e de que ele precisa ao longo desse processo.

Reiteramos que esse receio é importante, pois ele pode mobilizar mudanças, por exemplo, do ponto de vista das práticas pedagógicas, de concepções de sujeito, de desenvolvimento, de aprendizagem e de como podemos construir e transformar o nosso legado cultural, especialmente, a cultura infantil. Por isso é tão necessária a presença dessas diferenças na escola, representadas aqui nesse texto pelos sujeitos com deficiência.

E essa diferença é ainda mais acentuada quando tratamos de crianças com deficiência que “não falam”. A democratização do ensino tem marcado a presença da diversidade das diferenças humanas (físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas, dentre outras) na escola. Mas alguns desses sujeitos ainda chamam muita atenção, em razão de não se encaixarem nos chamados padrões de normalidade (física, intelectual, sensorial, dentre outras). No entanto, essas diferenças não podem, jamais, deixar que a essas pessoas sejam negadas oportunidades ou direitos fundamentais da vida, a exemplo da educação e da comunicação.

Reforçando o que menciona César (2003, p. 119) essas diferenças devem ser encaradas do ponto de vista positivo e não como uma ameaça ao desenvolvimento. Segundo o autor:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

Especificamente no processo de inclusão escolar de sujeitos que não se comunicam por meio da fala, a Comunicação Alternativa pode ser o único meio de garantir a esse sujeito oportunidades dialógicas e de acesso ao currículo escolar, desde que sejam respeitadas e efetivadas as devidas adaptações e, principalmente, desde que seja dado o devido suporte aos professores, pois trata-se de um tema extremamente específico e que requer, necessariamente, um apoio interdisciplinar.

Uma vez que a comunicação exerce um papel fundamental nas relações sociais, os sujeitos com comprometimento nesta área são frequentemente prejudicados e, na maioria das vezes, em razão de seus interlocutores desconhecerem os recursos de apoio à comunicação, isso se agrava e se protela ao longo de todo o processo de desenvolvimento infantil. Portanto, buscar uma comunicação que dê autonomia ao sujeito e lançar mão de recursos no processo comunicativo pode contribuir, sobremaneira, para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, ampliar as oportunidades de interação, de aprendizagem e, principalmente, de acesso ao currículo escolar. Consequentemente, tudo isso favorecerá a participação deste público em diferentes contextos comunicativos e inclusivos.

Por fim, destacamos alguns desafios importantes relacionados ao que problematizamos nesse texto: a) a necessidade de as universidades ampliarem o debate sobre aspectos da Educação Inclusiva nos currículos da formação inicial de professores; b) a necessidade de as universidades públicas ampliarem a oferta de formação continuada voltada para a Inclusão Escolar; c) a necessidade de as universidades ampliarem a compreensão de que não existe uma escolarização ou uma prática pedagógica específica voltada para pessoas com deficiência, ainda que alguns desses sujeitos possuam especificidades em seu processo de desenvolvimento e necessitem de recursos adaptados para acompanhar as atividades escolares.

REFERÊNCIAS

ALMENDROS, Inácio Calderón.; LARDOEYT, Sabina Habegger. Educación, Hándicap e Inclusión - Una lucha familiar contra una escuela excluyente, Granada: Máqina edicones, 176 p, 2012.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Competencies for speech language pathologists providing services in augmentative communication. ASHA, v.31, p.107- 110, 1989.

BALANDIN, Susan. Message from the President. The ISAAC Bulletin. 67, 1, p. 1-4, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-12.

BISHOP, Dorothy.; MOGFORD, Kay. Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015. Acesso em: 03 set. 2018.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. 6ª Edição revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARNEVALE, Luciana. Memorial. Concurso para contratação de professor na área de Linguagem Relacionada a Desordens Neurológicas. Natal: UFRN, 2009.

CARNEVALE, Luciana. Implementação de Recursos e Estratégias de Comunicação Alternativa. Subprojeto de pesquisa In: Centro Educacional de Formação Continuada e Extensão. Projeto Institucional de Formação Continuada da Educação Básica – UNICENTRO, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de.; Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, v. 14, p. 188-207, 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 23, p. 222-236, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2018.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, David (org.). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

CUNHA, Maria Izabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 609-625, 2013.

DE LEMOS, Claudia. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. (Org.). Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas. 1ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, p. 71-90, 2013.

DOWNING, June E. Assessment of early communication skills. In: SOTO, Gloria; ZANGARI, Carole. Practically speaking: language, literacy and academic development for students with AAC needs. Baltimore: Paul H. Brookes, 2009. p. 27-46.

EBERSOLD, Serge. Inclusion, Rechercheet Formation pour les Professions de l'Education: former à accueillir les élèvesen situation de handicap. INRP, Lyon, n. 61, p. 71-83, 2009.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FURMANN, Natalie. Efeitos da Comunicação Alternativa no diálogo entre sujeitos com paralisia cerebral que não oralizam e o outro. 2010. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Fonoaudiologia), Universidade Estadual Centro-Oeste, Irtati, 2010.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, 2013.

GAUTHIER, Clermont.; MARTINEAU, Stéphane.; DESBIENS, Jean-François.; MALO, Anne.; SIMARD, Denis. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise.; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GIVIGI, Rosana C. N. Tecendo redes, pescando ideias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. Entre ciencia y arte: la relación dialógica profesional con los niños y las niñas. Revista Infância, Barcelona, n. 164, p. 9 - 18, 2017.

KASSAR, Mônica C.M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011.

KRÜGER, Simone.; BERBERIAN, Ana Paula.; LIMA, José Luiz.; MIRANDA, Elba Neri Moreira de. A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores. Tuiuti: Ciência e Cultura, Curitiba, v. 4, n.47, p.181-98, 2013.

JANUZZI, Gilberta S. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

LEONARD, Laurence B. Children with Specific Language Impairment. London: The MIT Press, 2014.

MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.30, p. 629–641, 2017.

MASSARO, Monique.; DELIBERATO, Débora. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na educação infantil: percepção do professor. Revista Educação Especial. 26, 46, p. 331-50, 2013.

MATA, Simara Pereira da; REGANHAN, Walkíria Gonçalves; SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Comunicação multimodal para alunos com surdo cegueira e deficiência múltipla sensorial. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ANTOSZCYSZEN, Samuel; MATA, Simara Pereira da; SORIANO, Karen Regiane. (Orgs.). Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. v. 1. 236p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1996.

MENDES, Camila Cristina Camilo; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Indicadores de perfil de uma criança com paralisia cerebral para introdução de Comunicação Suplementar e Alternativa. In: V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, 2019, Marília. Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, 2019. v. 1. p. 65-74.

NEVES, Libéria Rodrigues.; RAHME, Mônica Maria Farid.; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.4. n.1, p.1-21, 2019.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais. Rio de Janeiro, Dunya, 2003.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula.; QUITERIO, Patrícia Lorena.; WALTER, Cátia Crivelenti de F., SCHIRMER, Carolina Rizzoto.; BRAUN, Patrícia. (Eds). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, p. 81-91,2011.

OLIVEIRA, Emely K. Silva Santos. Engajamento de crianças com transtorno do espectro autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de.; VIANA, Fernanda Leopoldina.; ZABOROSKI, Ana Paula. Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual. Revista Distúrbios da Comunicação, v.32, n.3, p. 434-444, 2020.

- OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.
- OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 4, p. 127-135, 1996.
- OMOTE, Sadao. Inclusão e as questões das diferenças na educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, 2006. Disponível em: www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 25 abr. 2019.
- PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Educação Infantil em Reggio Emilia: Reflexões para compor um diálogo*. Curitiba: UTP, 2017.
- PAGNI, Pedro Angelo. Encontros com a deficiência: de ensaios da ficção a testemunhos sobre a sua ética em uma rede (in) visível. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. [online]. v. 2, n. 1, 2015, p. 103-120. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5295/3708>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- PLAISANCE, Eric. Educação Especial. In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 267-272, 2011.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores: Triangulação esquecida. In: Oliveira, Maria Rita. *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora, 2014.
- SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662. Acesso em: 12 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TOGASHI, Cláudia. M; WALTER, Cátia Crivelenti. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016. Acesso em: 05 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>.
- VASCONCELLOS, Roseli. *Paralisia Cerebral: a fala na escrita*. 1999. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- VAZ, Daniela Virgínia.; ANTUNES, Ana Amélia Moraes.; FURTADO, Sheila Rossana Cavalcanti. Tensões e possibilidades no campo da reabilitação sob a ótica dos estudos da deficiência. *CADERNOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL*, 27(4), 917-928, 2019.
- VELTRONE, Aline Aparecida.; MENDES, Enicéia Gonçalves.; OLIVEIRA, Glaucimara Pires de.; GIL, Maria Stella Alcântara. A Educação Especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição de deficiência mental, in: COSTA, M. P. R. *Educação Especial – aspectos conceituais e emergentes*. São Carlos: Edufscar, p. 11- 27, 2009.
- VON TETZCHNER, Stephen. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, Débora.; GONÇALVES, Maria de Jesus.; MACEDO, E. C. (Org.). *Comuni-*

cação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, p. 14-27, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem (2a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO. Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health: ICF. [WHO/EIP/ GPE/CAS/01.3]. Genebra; 2002.

ESTUDANTES COM DEFICIENCIA NO PROUNI: CURSOS ACESSADOS POR SEXO

STUDENTS WITH DISABILITIES IN PROUNI: COURSES ACCESSED BY GENDER

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN PROUNI: CURSOS ACCEDIDOS POR GÉNERO

Taís Buch Pastoriza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6582-2652>

Rosângela Gavioli Prieto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4013-1163>

Resumo: O Programa Universidade para Todos concede bolsas de estudos, em instituições de educação superior privadas, a estudantes egressos de escolas públicas, com reserva de vagas para pessoas com deficiência e outros grupos (BRASIL, 2005). Efeitos do Programa é o tema deste artigo, cujos objetivos são: identificar os cursos acessados por estudantes bolsistas com deficiência e analisar a distribuição por curso e sexo, a partir dos dados extraídos do Censo da Educação Superior, de 2011 a 2016, com o uso de bolsas por curso e sexo, verificou-se a permanência da divisão sexual do trabalho, particularmente, em Engenharia maioria homens e em Pedagogia, mulheres, repetindo o padrão identificado para o Brasil (BARRETO, 2014; ARTES; RICOLDI, 2016; RICOLDI; ARTES, 2016).

Palavras-chave: Estudantes com deficiência. Prouni. Educação superior. Sexo.

Abstract: The University for All Program grants scholarships at Higher Education private Institutions to public High schools students with reservation of vacancy for disabled people and other groups (BRASIL, 2005). Effects of the Program is the theme of the present article whose objectives are: identify the accessed courses by disabled scholarship students and analyse the distribution of course and gender from the data extracted from the census on higher education from 2011 to 2016, using the software SPSS. About the scholarships by course and gender, it was verified the permanent sexual division of work specially in engineering mostly men, and in pedagogy women, recurring pattern identified to Brazil (BARRETO, 2014; ARTES; RICOLDI, 2016; RICOLDI; ARTES, 2016).

Keywords: Disabled students, Prouni, Higher Education, gender.

Resumén: El programa Universidad para Todos concede becas en instituciones de educación superior privadas, a los estudiantes egresados de escuelas publicas com reserva de plazas para personas discapacitadas y otros grupos (BRASIL, 2005). Efectos del Programa es el tema de este artículo cuyos objetivos son: identificar los cursos accedidos por los estudiantes discapacitados com becas y analizar la distribución por curso y

género, a partir de los datos extraídos del Censo de Educación Superior de 2011 hasta 2016, com el uso del software SPSS. Sobre las becas por curso y género, fue comprobado la permanencia de la división sexual del trabajo, especialmente en ingeniería en su mayoría varones, y en pedagogia mujeres, repitiendo el patrón identificado para Brasil (BARRETO, 2014; ARTES; RICOLDI, 2016; RICOLDI; ARTES, 2016).

Palavras clave: Estudantes Descapacitados, Prouni, Educación Superior, género.

INTRODUÇÃO

As oportunidades de acesso à educação superior no Brasil pela classe trabalhadora têm sido ampliadas a partir da década de 2000 com a implantação de políticas públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), responsável pelo aumento do número de vagas em universidades públicas federais¹, e do Programa Universidade para Todos (Prouni), o qual cria bolsas de estudos em instituições de educação superior (IES) privadas por meio de isenções fiscais, segundo Almeida (2012) e Costa (2012).

Além da criação de vagas, outra contribuição do Reuni se relaciona ao ingresso de estudantes com deficiência à universidade. Em um estudo de caso realizado por Martins (2011, p. 7) com o objetivo de “[...] analisar se houve ou não favorecimento ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior a partir da adesão ao Reuni pela UFMA², no período de 2007 a 2012 [...]”, a autora conclui ter havido crescimento de matrículas desses sujeitos a partir da implementação do Reuni, as quais saltam de 11 matrículas em 2007 para 69 em 2010.

Já o Prouni, objeto deste artigo³, também inclui as pessoas com deficiência como público-alvo. Implementado por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), este Programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos, em cursos de graduação e sequenciais, ofertadas por IES privadas, destinadas aos estudantes com renda familiar *per capita* de um salário mínimo e meio, no caso de bolsa integral e de até três salários mínimos, quando se trata de bolsa parcial. Devem também ser egressos de escolas da rede pública de ensino, exceto no caso daqueles que obtiveram bolsas de estudos (integrais) em escolas particulares. Além dos dois critérios mencionados, outro requisito é obter desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) superior a 450 pontos em um total de 1.000 possíveis, bem como é vedada a participação do candidato que zerar na redação, de acordo com o art. 8º da Portaria Normativa nº 1, de 2 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015).

A oferta de vagas pelo Programa, segundo a Lei que o institui (BRASIL, 2005), determina, em seu art. 5º, a proporção de uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes matriculados e pagantes por curso de cada IES conveniada, “[...] excluído o número corres-

1 A partir de 2007 até 2011, com a concepção e implementação do Reuni, houve um crescimento de 139.875 para 231.530 vagas em universidades federais (BRASIL, 2012).

2 UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

3 O presente artigo é resultado de Tese defendida em 2020.

pondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados.” (BRASIL, 2005).

Em relação ao ingresso, estão previstas duas formas: ampla concorrência e reserva de vagas, sendo essa última voltada às/aos estudantes com deficiência, como já citado, e aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como às/aos professoras/es da rede pública de ensino – nesse caso, as bolsas reservadas se referem apenas àquelas destinadas a cursos de licenciatura, às/aos docentes sem graduação.

Para inscrição nessas vagas supracitadas, esses sujeitos devem atender também aos já mencionados requisitos do Programa.

Para compreender a inserção desse público nesse Programa, torna-se necessário apresentar o contexto socioeconômico no qual o Prouni foi criado.

A partir de 2003, políticas foram criadas para expandir as vagas em universidades públicas e privadas, conforme já abordado. Para Ristoff (2013), Programas como o Reuni e o Prouni, e outras ações como a ampliação do Financiamento Estudantil (Fies), bem como a implantação da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), favoreceram esse acesso por camadas da população antes excluídas desse direito. Para o autor, esse conjunto de políticas materializa o início de um processo de democratização desse nível de ensino, que historicamente se consolidou como elitista no Brasil.

Essas políticas atendem pressuposto da democratização, conceito que, para Dubet (2015, p. 255), refere-se a possibilitar aos estudantes provenientes de classes sociais menos afortunadas o acesso a espaços antes “[...] reservados a uma pequena elite social e escolar [...]”.

Entretanto, o autor aponta que, para democratizar, não basta ampliar o ingresso (número de matrículas). Entre os aspectos a serem analisados, um que merece destaque é o tipo de acesso à educação superior. Nesse caso, o autor utiliza o conceito *democratização interna* (DUBET, 2015, p. 255). Essa diferenciação também ocorre nos cursos acessados. Há uma hierarquização, nas palavras do autor, entre as IES e os cursos, os quais também influenciam a escolha dos candidatos, de acordo com as condições (acadêmicas e/ou financeiras) de cada um. Nesse aspecto, o autor inclui o conceito de meritocracia acadêmica, exemplificado a seguir:

Essa meritocracia acadêmica, com os melhores estudantes sendo selecionados pelos melhores estabelecimentos e melhores cursos, constrói uma hierarquia de competências acadêmicas extremamente pronunciadas. E, quando se olha de perto, fica evidente que essa hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que induz frequentemente uma forte reprodução social, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual. (DUBET, 2015, p. 259).

Diante do exposto, considerando que o Prouni tem sido uma via de acesso à educação superior por pessoas com deficiência, as seguintes perguntas são levantadas nesse artigo: em quais cursos as/os estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni, estão concentrados? Considerando esse público, nesses cursos, predominam matrículas do sexo feminino ou masculino? Essa tendência se repete se comparada ao perfil dos bolsistas sem deficiência?

Assim, como objetivos deste artigo são assumidos os compromissos de levantar os cursos acessados por essas/esses estudantes com bolsa integral e parcial do Prouni, por categoria de deficiência, bem como identificar e analisar, nesses cursos, a distribuição das matrículas por sexo.

Para atingi-los é preciso apresentar e discutir alguns conceitos dos estudos feministas. Inicia-se a próxima seção com a apresentação e discussão dos principais conceitos: gênero e sexo, bem como sua diferenciação.

CONCEITUANDO GÊNERO E SEXO

Gênero é compreendido como a construção social do masculino/feminino, que difere de sexo, o qual remete às diferenças biológicas entre homens e mulheres, segundo Nicholson (2000). Para Scott (1995), o conceito de gênero a partir do fim do século XX incorpora as discussões das relações sociais entre os sexos, ou seja, trata-se de desvelar as funções que homens e mulheres exercem, bem como o significado que adquirem na sociedade. Assim sendo, gênero é “[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.” (SCOTT, 1995, p. 88). Essas relações de poder, para ela, devem ser percebidas para além do âmbito familiar, de forma a abranger contextos mais amplos, como o escolar, o mercado de trabalho, o sistema político, entre outros.

Sobre essas questões na educação, Louro (1997, p. 80) afirma que a escola “[...] não apenas reproduz concepções de gênero e sexualidade, como as produz”. Um dos exemplos citados pela autora são os materiais didáticos, os quais apontam para concepções diferentes entre o mundo para os homens (masculino, público) e para mulheres (feminino, doméstico).

Sobre essas diferenças na escolarização entre meninas e meninos e as carreiras seguidas, pesquisas realizadas no período de 1975 a 1989 no Brasil indicam que a “escolha” da profissão, naquele momento, refletia as funções atribuídas socialmente a cada um dos sexos, de acordo com o estado da arte de Rosemberg, Piza e Montenegro (1990).

Ainda nesse artigo, pesquisas do final da década de 1970 apontaram crescimento das matrículas de mulheres da educação superior, porém essas se concentravam em cursos do magistério secundário. Havia, portanto, nos termos das autoras, uma “estratificação das carreiras por sexo” ou então uma “guetização sexual das carreiras” (ROSEMBERG;

PIZA; MONTENEGRO, 1990, p. 47). Essa divisão, no entanto, não se tratava apenas da distinção dos papéis sociais exercidos por um ou outro sexo, mas havia uma desigualdade social implicada, já que as profissões exercidas mais por mulheres eram desvalorizadas e aquelas exercidas predominantemente por homens agregavam um *status* social mais elevado e eram mais bem remuneradas.

Soma-se a isso, ainda segundo as autoras, durante a escolarização, a partir do sexo das/dos estudantes era definido um tipo de orientação da escolha da carreira, de modo que as meninas eram influenciadas a progredir seus estudos em determinados cursos considerados mais indicados a mulheres, os quais convergiam com a função que se esperava delas na sociedade, naquele momento. Havia, segundo as autoras, uma tendência em reforçar as representações sociais nesse processo (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990). Esse resultado coaduna com a tese de Louro (1997) anteriormente citada, na qual também destaca de que forma a escola contribuiu historicamente para a reprodução dessa estrutura.

É importante destacar que, somente a partir da década de 1970, a desigualdade de acesso à educação superior entre os sexos é revertida, de acordo com Beltrão e Alves (2009). Um dos fatores apontados pelas autoras que pode ter contribuído para isso foi a equiparação do curso do magistério ao *status* científico (nível médio) pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1961, o que garantiu oportunidades para quem desejasse avançar nos estudos em nível superior. E mais adiante, na década de 1990, a ampliação das vagas em IES privadas propiciou especialmente maior inserção do público feminino (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Em relação às carreiras, tem-se verificado aumento da participação de matrículas do sexo feminino em cursos como Engenharia, o qual historicamente concentrou as do sexo masculino (ARTES; RICOLDI, 2016). Apesar disso, segundo as autoras, a desigualdade de gênero nesse curso permanece e em Pedagogia a proporção entre os sexos pouco se altera, ou seja, a concentração de mulheres se mantém (ARTES; RICOLDI, 2016; BARRETO, 2014) e isso também ocorre nos cursos de licenciatura, porém em menor proporção do que ocorre no curso de Pedagogia, de acordo com Barreto (2014)⁴.

Por fim, o estudo de Ricoldi e Artes (2016) teve como objetivo problematizar a vantagem feminina na educação superior, com base em dados quantitativos extraídos de bases estatísticas nacionais. Para isso, as autoras analisaram as mudanças e permanências na distribuição das matrículas nas carreiras ocupadas historicamente pelo sexo feminino e aquelas com maior concentração do masculino. As carreiras em que foram identificadas mudanças no perfil dos estudantes, quanto ao sexo, foram: Gerenciamento e Administração, Direito e Medicina. Em tais cursos têm se ampliado a participação do sexo feminino e

4 A autora analisa, a partir de dados do Exame Nacional de Desempenho (Enade), edições de 2011 e 2012, os cursos de graduação presenciais e a distância avaliados naquele ano, sendo 11 cursos de licenciatura e 17 cursos bacharelado e de formação de tecnólogos.

o curso de Direito deixa de ter maior concentração do sexo masculino, de forma a alcançar paridade.

À vista disso, embora haja predominância de estudantes do sexo feminino na educação superior, ao analisar a distribuição de suas matrículas por curso, verifica-se haver prevalência de mulheres em carreiras mais relacionadas à educação e à saúde, diferentemente do que ocorre nas carreiras de exatas aplicadas, como a Engenharia, em que predominam matrículas de estudantes do sexo masculino.

Partindo dessas reflexões, este artigo abarcará essa discussão no âmbito do Prouni e, em específico, em relação aos estudantes com deficiência, bolsistas.

A próxima seção destina-se à metodologia utilizada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, classificada como do tipo levantamento (GIL, 2002), tem como base informações de um grupo específico de pessoas envolvidas de por um mesmo problema a ser estudado. Uma das fontes desse tipo de levantamento são os Censos escolares. Neste artigo a fonte dos dados é aquele dedicado a gerar informações sobre a educação superior.

O Censo da Educação Superior é um levantamento de dados realizado anualmente, que desde 2009 tem o estudante como menor unidade⁵, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual traz informações gerais dos estudantes e dos docentes, como sexo, idade, cor/raça e mais específicas, como quantidade de matrículas, quantidade de ingressantes e concluintes, entre outras.

Dessa maneira, após o download dos microdados do Censo da Educação Superior dos anos de 2011 a 2016 no site do Inep, para acessá-los foi necessário utilizar o software estatístico IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS).

A escolha do período dessa análise é justificada pela expansão das vagas em IES privadas e também de bolsas de estudos do Prouni⁶, que se inicia no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), mas é ampliada de forma acelerada durante o mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores.

Após os dados serem extraídos e exportados para planilha Excel, foi aplicado filtro para selecionar as matrículas de estudantes com deficiência, via Prouni - com bolsa integral e parcial, e posteriormente cruzá-los com os respectivos cursos de ingresso. Considerando que o Programa prevê cotas às pessoas com deficiência, as categorias seleciona-

5 De acordo com informações obtidas no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 6 out. 2020.

6 Entre 2011 e 2014, durante o mandato de Dilma Rousseff, Sousa (2016) evidencia aumento dos gastos públicos com Fies e Prouni e, com isso, associa à expansão das IES privadas no período.

das no Censo da Educação Superior foram: física, visual, auditiva, intelectual, múltipla e surdocegueira.

Nova planilha foi criada para registro das informações selecionadas. Foram, então, identificados os cursos aos quais as bolsas desses estudantes estavam vinculadas. A seleção contemplou aqueles 15 cursos com maior número de matrículas, considerando a média aritmética de matrículas dos estudantes bolsistas com deficiência em todos os anos do período analisado.

Feito isso, houve um segundo cruzamento, dos cursos com a variável “sexo” declarada pelos estudantes - bolsistas com deficiência. Nesse momento foram selecionadas apenas as categorias de deficiência com maior concentração de matrículas, quais sejam: deficiência física, baixa-visão (subcategoria da deficiência visual) e deficiência auditiva. Além disso, foram considerados apenas os três cursos com maior número de matrículas por categoria de deficiência elencada, considerando que esses concentravam mais matrículas.

Visando a mensurar as diferenças na distribuição das matrículas segundo o sexo e a melhor analisá-las, o procedimento metodológico aplicado foi o Índice de Paridade de Gênero (IPG). Esse índice foi elaborado pela Unesco, segundo Artes e Ricoldi (2016), e compreende a razão entre o número de matrículas do sexo feminino sobre o masculino. Quanto mais próximo a 1, maior é o equilíbrio de matrículas entre os sexos. Se acima de 1, há mais concentração de pessoas do sexo feminino e se abaixo, maior concentração de pessoas do sexo masculino.

A escolha por desmembrar os dados de bolsas do Prouni em integrais e parciais em todas as etapas, tanto no levantamento dos cursos entre estudantes bolsistas com deficiência, no total, como no particular, por categoria de deficiência, justifica-se a partir da diferença no critério socioeconômico adotado para cada tipo de bolsa e considerando resultados de pesquisas os quais apontam variação de desempenho entre estudantes bolsistas, de acordo com Barbosa e Santos (2011) e Ferreira (2012).

Para dimensionar o ingresso de pessoas com deficiência à educação superior e o acesso via bolsas do Prouni, inicia-se a próxima seção com o levantamento das matrículas desses sujeitos, no período de análise.

MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA PROUNI

Dentre as matrículas totais de estudantes na educação superior brasileira, nas modalidades presencial e a distância, em 2011, as pessoas com deficiência representavam 0,33% e em 2016, 0,43% (INEP, 2011, 2016). Nota-se crescimento relativo dessas/ desses estudantes em todos os anos, exceto em 2014, no qual se verifica um aumento expressivo de matrículas totais no Brasil, se comparado ao ano anterior, mas que, comparativamente, o número de pessoas com deficiência não se amplia no mesmo ritmo, resultando na redu-

ção da proporção desse grupo dentre o total de matrículas. A proporção das/dos estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni, dentre o total de bolsas concedidas, também consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Percentual de estudantes com deficiência na educação superior e no Prouni (2011-2016)

Ano	Matrículas totais	Matrículas de estudantes com deficiência na educação superior	%	Bolsas Prouni totais ⁷	Bolsas Prouni - estudantes com deficiência ⁸	%
2011	6.739.689	22.160	0,33	254.598	986	0,39
2012	7.037.688	25.789	0,37	284.622	1.070	0,38
2013	7.305.977	28.383	0,39	252.374	824	0,33
2014	7.828.013	28.758	0,37	306.726	1.238	0,40
2015	8.027.297	33.546	0,42	329.117	1.749	0,53
2016	8.048.701	34.911	0,43	329.180	1.847	0,56

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2011-2016 e nos dados do SisProuni (BRASIL/INEP, 2011-2016).

No âmbito do Prouni, a proporção desse grupo dentre o total de bolsistas é de 0,39%, em 2011, e cresce até 2016, exceto em 2013. Se em 2016 o percentual de pessoas com deficiência na educação superior em relação ao total de matrículas nesse nível de ensino é de 0,43%, no Prouni alcança 0,56%. Dessa forma, pode-se concluir que, tanto em termos absolutos quanto relativos, tem havido crescimento no ingresso de pessoas com deficiência no Prouni, de 2011 a 2016, com maior ênfase nos anos de 2014 e 2015, conforme mostram os dados da Tabela 1.

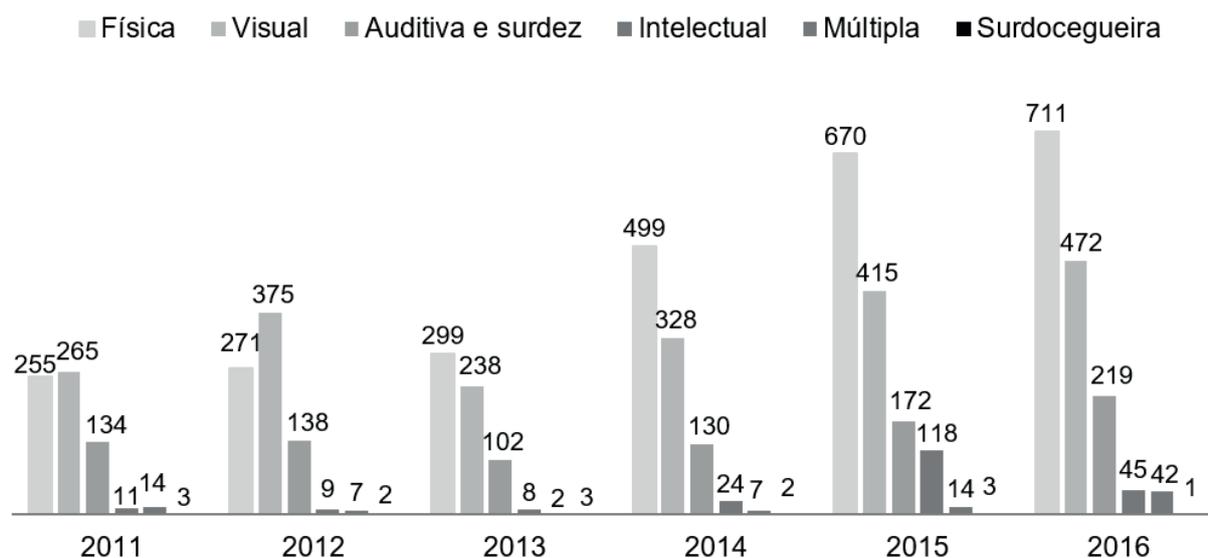
Identifica-se também uma similaridade na evolução das bolsas Prouni, tanto no total, como entre aquelas destinadas às pessoas com deficiência, ambas com acréscimo em todos os anos, exceto em 2013, no qual há queda nos dois grupos, ou seja, o ingresso na educação superior (total) e de pessoas com deficiência não sofreu nenhum tipo de alteração na tendência ao crescimento constante.

Em relação às categorias de deficiência (Gráfico 1), dentre as/os estudantes com bolsa integral, predominou em todos os anos da série a deficiência física, a deficiência visual (baixa-visão e cegueira) e a deficiência auditiva (auditiva e surdez). Das demais, destaca-se a intelectual e a múltipla, a partir de 2015, especialmente. A categoria surdocegueira é a que concentra o menor número de estudantes com bolsas integrais do Prouni.

7 Total de bolsas integrais e parciais, do primeiro e do segundo semestre de cada ano analisado (2011 a 2016).

8 Para esse cálculo foi realizado o somatório das matrículas de estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla e surdocegueira, com bolsas integrais e parciais.

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa integral por categoria – Prouni (2011-2016)



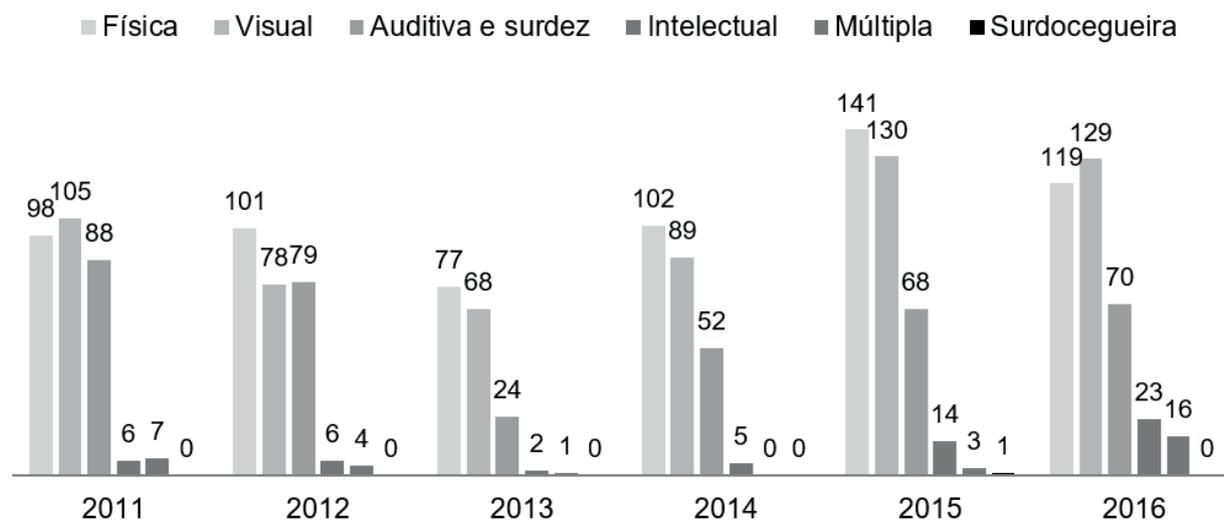
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2011-2016 e nos dados do SisProuni (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Nos dois primeiros anos do período analisado (2011 e 2012) a categoria da deficiência visual é a que mais concentra matrículas, seguida da categoria deficiência física e auditiva, respectivamente. A partir de 2013, a categoria com maior número de matrículas é a deficiência física, a qual também supera a soma das outras duas categorias majoritárias (visual e auditiva) a partir de 2014.

Todavia, é importante mencionar que, na educação básica, a prevalência de matrículas está entre estudantes com deficiência intelectual. Em segundo lugar, predominam estudantes com deficiência física, seguido da deficiência visual e deficiência auditiva. As categorias menos representativas na educação básica são deficiência múltipla e surdocegueira, de acordo com Pastoriza (2020), dados esses que coadunam com aqueles relativos às bolsas integrais do Prouni.

Em relação às bolsas parciais do Prouni, verifica-se o mesmo padrão identificado entre as/os estudantes com bolsa integral, conforme indicam os dados do Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência com bolsa parcial por categoria – Prouni (2011-2016)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2011-2016 e nos dados do SisProuni (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Entre os estudantes com deficiência, com bolsa parcial, a categoria deficiência física é prevalente, exceto em 2011 e 2016, em que a deficiência visual é majoritária. Também se destacam as categorias deficiência visual, em segundo lugar entre 2012 e 2015, e auditiva em terceiro lugar. A categoria deficiência intelectual consta em quarto lugar, mas que, até 2014, soma entre duas seis matrículas, nessa modalidade de bolsa, o que corresponde, por exemplo, a 1% do total de bolsas parciais da categoria deficiência auditiva em 2014. Em 2015, há um aumento de quase três vezes, em relação ao ano anterior, de cinco bolsas salta para 14, e que passa a representar 21%, aproximadamente, das bolsas parciais na categoria deficiência auditiva. Em 2016 também apresenta crescimento, de 14 para 23 bolsas parciais, e representa aproximadamente 33% se comparada às bolsas parciais da categoria deficiência auditiva. As demais categorias (deficiência múltipla e surdocegueira) são ainda menos representativas.

Na seção seguinte, serão apresentados dados relativos ao cruzamento de matrículas por sexo das/os estudantes com deficiência nas categorias com maior número de bolsas (deficiência física, deficiência visual – baixa-visão e deficiência auditiva), bem como discutidos à luz dos referenciais teóricos.

CRUZAMENTO DAS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, BOLSISTAS DO PROUNI, POR CURSO E SEXO

Em relação aos cursos acessados por estudantes com deficiência no Prouni, verifica-se que esses são os mesmos que lideram as matrículas nos anos de 2015 e 2016 em universidades públicas e privadas no Brasil, os quais sejam: Direito, Pedagogia e Engenharia, segundo dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018a, 2018b).

Há, portanto, semelhanças entre os cursos de ingresso por estudantes bolsistas do Prouni com deficiência e aqueles que concentram maior número de matrículas totais na educação superior (PASTORIZA, 2020). Isso pode ser explicado devido ao próprio funcionamento do Programa o qual concede bolsas conforme o número de matrículas por curso da IES conveniada.

Sabendo-se disso, outro passo da pesquisa foi identificar, a partir do acesso, por curso, semelhanças e diferenças entre o número de matrículas por sexos, comparada à tendência das matrículas totais do Prouni. Para isso, foi realizado um cruzamento de dados entre o curso de ingresso e o sexo das/dos estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni. Para realizar esse procedimento, conforme já mencionado na metodologia, foram selecionados os três cursos com maior número de matrículas (Direito, Pedagogia e Engenharia), tanto aqueles vinculados às bolsas integrais do Prouni (Tabela 2) como às parciais (Tabela 3), em pelo menos três anos da série, entre 2011 e 2016, nas categorias mais representativas – deficiência física, deficiência visual (baixa-visão) e deficiência auditiva. Essa seleção se justifica por esses cursos, juntos, representarem quase a metade de todas as matrículas.

Tabela 2 – Matrículas de estudantes com deficiência física, visual e auditiva com bolsa integral - Prouni, por curso e sexo (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG															
Total DF Bolsa integral	100	155	0,64	114	157	0,73	117	182	0,64	207	231	0,9	286	384	0,74	311	400	0,78
Direito	18	34	0,53	23	30	0,77	22	42	0,52	32	61	0,52	34	78	0,44	38	77	0,49
Engenharia	4	9	0,44	2	13	0,15	3	22	0,14	7	43	0,16	9	50	0,18	13	57	0,23
Pedagogia	8	1	8	7	5	1,4	12	3	4	19	5	3,8	41	9	4,6	45	14	3,2
Total DV Bolsa integral	104	91	1,14	157	133	1,18	83	74	1,12	134	119	1,13	152	168	0,9	175	187	0,94
Direito	10	16	0,62	26	30	0,87	11	16	0,69	19	18	1,06	23	30	0,77	27	24	1,12
Engenharia	3	8	0,37	7	19	0,37	4	6	0,67	7	20	0,35	4	21	0,19	6	30	0,2
Pedagogia	16	3	5,33	22	2	11	24	4	6	28	8	3,5	34	12	2,83	39	10	3,9
Total - DA bolsa integral	56	56	1	50	62	0,8	36	42	0,86	45	33	1,36	78	63	1,24	98	86	1,14
Direito	3	5	0,6	4	9	0,44	4	7	0,57	5	10	0,5	9	12	0,75	13	15	0,87
Engenharia	2	7	0,28	4	6	0,67	7	7	1	7	12	0,58	7	14	0,5	7	17	0,41
Pedagogia	11	0	-	9	1	9	3	4	0,75	0	2	-	5	1	5	10	1	10

Legenda: O IPG compreende a razão entre o número de matrículas do sexo feminino sobre o masculino, o qual varia entre 0 e 1, quanto mais próximo de 1, maior o equilíbrio entre os sexos no curso de acesso, segundo Artes e Ricoldi (2016).

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

Considerando as três categorias de deficiência, nota-se prevalência de matrículas de estudantes do sexo feminino no curso de Pedagogia e de estudantes do sexo masculino nos cursos de Engenharia e Direito, na modalidade de bolsa integral.

Quanto ao IPG, índice que mede a igualdade de acesso entre os cursos (ARTES; RICOLDI, 2016), entre as categorias de deficiência analisadas, a que se destaca com IPG-

mais baixo no curso de Engenharia, na modalidade de bolsa integral, é a deficiência física, cujo índice foi de 0,44 em 2011 e nos demais anos (2012 a 2016) variou entre 0,14 a 0,23. Manteve-se o mais baixo dentre todas as categorias, o que indica maior prevalência do sexo masculino do que feminino.

Por outro lado, a maior concentração de estudantes do sexo feminino no curso de Pedagogia, bolsa integral, se deu na categoria da deficiência auditiva, com IPG mais elevado por dois anos, de 9 e 10, em 2012 e 2016, respectivamente.

Entretanto, é importante observar que, as bolsas integrais são ocupadas predominantemente por estudantes com deficiência do sexo masculino ao contrário da tendência geral das bolsas integrais do Prouni e da dinâmica das matrículas da educação superior no Brasil, principalmente considerando o setor privado, em que há maior concentração de matrículas de estudantes do sexo feminino (PASTORIZA, 2020). Dessa forma, embora os cursos acessados por estudantes bolsistas com deficiência e por estudantes bolsistas sem deficiência sejam os mesmos⁹, ao analisar o cruzamento das matrículas por curso e sexo, verifica-se uma inversão no padrão, ou seja, nesses cursos, a distribuição das matrículas por sexo dentre as/os bolsistas com deficiência em comparação aos dados gerais das/os estudantes com bolsa do Prouni no Brasil é oposta. Considerando isso, essa inversão pode ser explicada, se compreendida a partir da categoria da deficiência, segundo outras pesquisas (PEREIRA, 2016; SILVA; RIBEIRO, 2014).

Já na modalidade de bolsa parcial, há variação na distribuição de matrículas por curso e sexo em cada categoria de deficiência (Tabela 3).

Tabela 3 – Matrículas de estudantes com deficiência física, visual e auditiva com bolsa parcial - Prouni, por curso e sexo (2011-2016)

Cursos	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	F	M	IPG															
Total DF Bolsa parcial	49	49	1	42	59	0,71	35	42	0,83	43	59	0,73	71	70	1,04	57	62	0,92
Direito	4	10	0,4	4	8	0,5	7	8	0,87	9	15	0,6	12	20	0,6	10	19	0,53
Engenharia	0	4	0	1	6	0,17	3	3	1	2	9	0,22	0	9	0	2	11	0,18
Pedagogia	6	2	3	7	1	7	5	2	2,5	4	2	2	16	4	4	2	3	0,67
Total DV Bolsa parcial	61	28	2,18	39	24	1,62	35	23	1,52	11	11	1	70	36	1,94	67	38	1,76
Direito	12	6	2	7	6	1,17	3	5	0,6	1	3	0,33	7	6	1,17	5	7	0,71
Engenharia	1	2	0,5	1	2	0,5	∅	∅	-	1	0	-	3	3	1	3	4	0,75
Pedagogia	15	1	15	6	2	3	12	2	6	2	2	1	17	5	3,4	17	5	3,4
Total DA Bolsa parcial	42	32	1,31	39	31	1,26	9	7	1,29	28	20	1,4	40	24	1,67	48	18	2,67
Direito	5	5	1	3	3	1	0	2	0	2	4	0,5	6	3	2	4	1	4
Engenharia	2	∅	∅	0	2	0	1	0	-	1	3	0,33	1	6	0,17	1	6	0,17
Pedagogia	4	2	2	4	4	1	2	0	-	2	0	-	7	0	-	10	0	-

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2016).

9 Considerados aqueles cursos com maior número de matrículas.

Nessa modalidade de bolsa, assim como na integral, foi observada frequência majoritária de matrículas de estudantes com deficiência do sexo feminino no curso de Pedagogia e de estudantes com deficiência do sexo masculino no curso de Engenharia e Direito.

Além disso, de modo geral, é observado um IPG mais elevado nessa modalidade se comparado à bolsa integral, em todas as categorias, dado esse que nos permite concluir que há maior concentração de estudantes do sexo feminino em bolsas parciais do que nas integrais.

Nesse sentido, esse pode ser um indicador de diferença entre os sexos dentre as/os estudantes com deficiência no Prouni, pois pesquisas têm apontado mais vantagens, como melhor desempenho (BARBOSA; SANTOS, 2011; FERREIRA, 2012) e menor evasão (FERREIRA, 2012; SACCARO; FRANÇA, 2018), dentre aqueles que recebem bolsa integral, em comparação aos que recebem a bolsa parcial ou outro benefício – o Financiamento Estudantil, por exemplo.

Nas três categorias de deficiência analisadas - física, visual (baixa-visão) e auditiva - no curso de Pedagogia houve concentração significativa de discentes do sexo feminino e no curso de Engenharia, masculino, o que corrobora com o mesmo padrão identificado em análises das matrículas totais da educação superior no Brasil em outras pesquisas (BARRETO, 2014; ARTES; RICOLDI, 2016; RICOLDI; ARTES, 2016).

Segundo levantamento realizado por Barreto (2014), a partir de dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), referente à distribuição das matrículas por sexo, em cursos de graduação presenciais e a distância, em 2011, predominaram matrículas do sexo masculino em todos os grupos de Engenharia, exceto no grupo IV¹⁰. Em contrapartida, dos 13 cursos de licenciatura analisados¹¹, oito concentraram mais matrículas do sexo feminino, o correspondente a 61,5%. Dentre eles, o curso de Pedagogia é aquele com mais matrículas do sexo feminino, com 93,3% delas.

Em 2012, dos 17 cursos avaliados no Enade, os que concentraram maior número de estudantes do sexo feminino foram os cursos de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Psicologia e Secretariado Executivo, com 81,3%, 83,3% e 95%, respectivamente (BARRETO, 2014, p. 29). Em contrapartida, os cursos de Tecnologia em Logística e Ciências Econômicas foram aqueles que obtiveram maior número de matrículas do sexo masculino, com mais de 65% no primeiro e quase 60% no segundo, segundo dados da autora.

Por fim, Ricoldi e Artes (2016), em seu artigo, tiveram como objetivo problematizar a vantagem feminina na educação superior, com base em dados quantitativos extraídos de bases estatísticas nacionais. Para isso, as autoras analisaram as mudanças e permanências na distribuição das matrículas nas carreiras ocupadas historicamente pelo sexo

10 Engenharia Bioquímica, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Biotecnologia, Engenharia Industrial Química, Engenharia Química e Engenharia Têxtil.

11 Biologia, Letras, Artes Visuais, História, Química, Ciências Sociais, Matemática, Filosofia, Música, Geografia, Física, Educação Física e Pedagogia.

feminino e aquelas com maior concentração do masculino. As carreiras em que foram identificadas mudanças no perfil dos estudantes, quanto ao sexo, foram: Gerenciamento e Administração, Direito e Medicina. O primeiro apresentou uma alteração no IPG de 0,90 para 1,20. No curso de Direito passou de 0,86 para 1,06 e na Medicina de 0,87 para 1,27. Assim sendo, os cursos de Gerenciamento e Administração e Medicina têm se tornado mais femininos e o de Direito deixa de ser mais masculino e adquire uma paridade.

Na área de Engenharia, as autoras (RICOLDI; ARTES, 2016) também verificaram um aumento no IPG, de 0,24 para 0,38, o que indica o ingresso maior de estudantes do sexo feminino, embora ainda com predominância masculina.

Entretanto, nas carreiras predominantemente femininas houve pouca alteração nos IPG (RICOLDI; ARTES, 2016): Ciências da Educação passou de 11,77 para 11,89; Enfermagem, de 6,60 para 5,24 e Terapia e Reabilitação de 5,64 para 5,20, com exceção da Psicologia, em que o IPG foi de 6,40 para 4,27 e a área de formação de professores em áreas específicas, no qual o IPG passou de 2,51 para 1,53.

Dessa forma, as autoras concluíram que, de forma geral, tem havido maior entrada de estudantes do sexo feminino em áreas com predomínio de matrículas do sexo masculino, entretanto, o inverso não ocorre na mesma proporção. Para elas, as transformações não são tão profundas porque esbarram na organização da Divisão Sexual do Trabalho. Explica ainda que:

Um indício é o pouco avanço masculino nas carreiras ditas femininas (e a maioria relacionada ao cuidado). Enquanto o cuidado continuar a ser uma atribuição primordial e quase exclusiva das mulheres, dificilmente a sua maior escolaridade poderá se traduzir em posições de destaque e de equidade de gênero. (RICOLDI; ARTES, 2016, p. 159).

Para Ricoldi e Artes (2016), o conceito de Divisão Sexual do Trabalho ajuda a compreender a concentração de mulheres em carreiras relacionadas ao cuidado, à assistência, à educação e de homens em áreas ligadas à produção que exigem maior raciocínio lógico. Dessa forma, se as carreiras exercidas predominantemente por mulheres se mantêm dessa forma, o papel social de cuidar e educar ainda é atribuído estritamente a elas.

Essa desigualdade tende a se agravar ao nos referirmos às pessoas com deficiência. Em pesquisa sobre questões de gênero e cor/raça na interface com a educação especial, realizada com base nos dados de matrículas de pessoas com deficiência, TGD e AH/SD na educação básica do Censo Escolar, Pereira (2016) constatou maior número de matrículas de estudantes do sexo masculino se comparado ao feminino, principalmente no ensino fundamental.

Todavia, uma contradição que se estabelece, pois, embora a população do sexo feminino seja mais numerosa, mesmo entre as pessoas com deficiência, as matrículas de estudantes com deficiência do sexo masculino na educação básica são majoritárias, de

acordo com Silva e Ribeiro (2014). A explicação para isso pode ser encontrada em Pereira (2016), ao identificar um acesso e permanência na escola bem menor em meninas, se comparado aos meninos, “[...] o que revela dupla desvantagem, porque mesmo com maior incidência, a essas são oferecidas menores possibilidades de escolarização” (PEREIRA, 2016, p. 122).

A respeito dessa dupla desvantagem, para Dantas, Silva e Carvalho (2014, p. 558), “As relações de gênero são fortemente marcadas nas mulheres com deficiência, pois, devido ao histórico processo de infantilização e dependência familiar em que estão submersas, as características de fragilidade feminina são intensificadas.”

No Prouni as estudantes ocupam em maior número as bolsas parciais, cujas vantagens são maiores comparativamente à bolsa integral e onde a modalidade EaD têm crescido com maior ênfase, conforme já apontado em outra pesquisa (PASTORIZA, 2020). Também estão inseridas predominantemente em cursos os quais historicamente concentram mais mulheres, de forma a perpetuar a Divisão Sexual do Trabalho. Essas condições de acesso podem ser indicar fatores de desigualdade entre os gêneros, que, no Programa são ainda mais acentuadas entre pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Prouni, como um Programa de acesso à educação superior e considerado uma política de ação afirmativa (MOEHLECKE, 2009), tem contribuído para o crescente acesso de pessoas com deficiência à este nível de ensino no período pesquisa (2011 a 2016). Entretanto, ao analisar esse ingresso, verificou-se maior número de estudantes com deficiência do sexo masculino com bolsas integrais e predominância das estudantes do sexo feminino com bolsas parciais, o que pode ser analisado como uma desvantagem para elas, já que outras pesquisas apontam melhores condições de permanência (FERREIRA, 2012; SACCARO; FRANÇA, 2018) e desempenho mais elevado (BARBOSA, SANTOS, 2011; FERREIRA, 2012), no mesmo curso, entre aqueles que recebem bolsa integral se comparado aos que tem bolsa parcial e àqueles sem bolsa do Prouni.

Além disso, ao analisar o cruzamento das bolsas concedidas por pessoas com deficiência por curso e sexo, observou-se prevalência nos cursos de Pedagogia de matrículas de pessoas do sexo feminino e em cursos de Engenharia do sexo masculino. Esse resultado espelha padrão encontrado na educação superior por outras autoras (BARRETO, 2014; ARTES; RICOLDI, 2016; RICOLDI; ARTES, 2016). Sendo assim, evidencia-se a categoria de gênero como um marcador social da diferença (ALMEIDA et al., 2018, p. 15) dentre as/os estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni. Dessa forma, pode-se inferir que, no Prouni, a Divisão Sexual do Trabalho (RICOLDI, 2016, p. 159) perpassa também as pessoas com deficiência.

Verificou-se, também, que não houve diferença nos cursos acessados por estudantes bolsistas com e sem deficiência. Entretanto, faz-se necessário o desenvolvimento de outras pesquisas para investigar questões de permanência e conclusão dos estudos por esse grupo, já que as pesquisas desenvolvidas a partir de dados de universidades públicas (BREDA, 2013; CASTRO, 2011; LACERDA, 2013; RANGEL, 2015) e privadas (RENDERS, 2012; RODRIGUES, 2013) têm levantado vários desafios enfrentados por essas/esses estudantes devido à falta de acessibilidade – física, pedagógica, atitudinal, entre outras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Heloísa Buarque; SIMÕES, Júlio Assis; MOUTINHO, Laura; SCHWARCZ, Lilia Katri. Moritz. 10 anos: um exercício de memória coletiva. In: SAGGESE, Gustavo Santa Roza; MARINI, Marisol; LORENZO, Rocío Alonso; SIMÕES, Júlio Assis; CANCELA, Cristina Donza. et al. (Org.). **Marcadores Sociais da Diferença: Gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica**. São Paulo: Terceiro Nome; Gamma, 2018. p. 9-30.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N. R.; (Org.)., A. M. R. Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais. [S.l.]: ABEP, 2016. p. 81-94.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANTOS, Clarissa Tagliari. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 535-554, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103=49792011000300006-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

BARRETO, A. A mulher no Ensino Superior: Distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro: Flacso/Brasil - Cadernos do GEA, n. 6, jul./dez. 2014.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156 abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100=15742009000100007-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011-2016**. Brasília/DF. INEP/MEC. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003-2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1**, de 2 de janeiro de 2015. Regulamenta os processos seletivos do Programa Universidade para Todos – Prouni. Brasília, 2015. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2015/215-portaria-normativa-n-1-de-2-de-janeiro-de-2015/file>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico 2016**. Brasília: MEC/INEP, 2018a. 97 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico 2015**. Brasília: MEC/INEP, 2018b. 90 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

BREDA, Davieli Chagas. **A inclusão no ensino superior: Um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2011.

COSTA, Fabiana de Souza. **O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude**. 2012. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DANTAS, Taísa Caldas.; SILVA Jackeline Suzann Souza; CARVALHO, Maria Eulina. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400007&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2019.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Cad. CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, 2015. Acesso em: 28 out 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200255&Ing=en&nrm=iso.

FERREIRA, N. T. **Programa Universidade para Todos (Prouni): uma avaliação sobre a efetividade da política pública**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACERDA. Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, Raísa Maria de Arruda. **Prouni: Uma política de democratização do ensino superior?** Mestrado acadêmico em educação. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, vol.39, n.137, pp.461- 487. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 5 dez. 2019.

PASTORIZA, Taís Buch. Estudantes com deficiência na educação superior: estudo do perfil e do ingresso via Prouni. 2020. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros.** 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RANGEL, Aline Batista. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias.** 2012. 211f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

RICOLDI, A.; ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, Lisboa, n. 33, p. 149-161, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602016000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 abr. 2019.

RISTOFF, Dilvo. **Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização.** In: Cadernos do GEA, n.3, jan./jun. 2013.

RODRIGUES, Rogéria Pereira. **O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SACCARO, Alice; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Crédito ou tipo de escola de ensino médio? Os efeitos do FIES sobre a sobrevivência de estudantes de ensino superior de acordo com a escola de conclusão do ensino médio. **Anais do XXI Encontro de Economia da Região Sul - ANPEC/SUL**, 2018. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/novosite/br/xxi-encontro-de-economia-da-regiao-sul--artigos-selecionados>. Acesso em 1 dez. 2020.

SILVA, Michelle Mayara Praxedes; RIBEIRO, Karen. Escolarização de pessoas com deficiência: questões de gênero. Simpósio Gênero e Políticas Públicas, 3, 2014, Londrina. **Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas.** Londrina, 2014. p. 1-7. Acesso em: 14 out. 2020. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_Michelle%20Mayara%20Praxedes%20Silva.pdf. Acesso em: 10 jan 2021.

SOUSA, Dayanne. **Crédito estudantil privado após o novo Fies: desafios e oportunidades.** Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu, MBA informações econômico-financeiras e mercado de capitais para jornalistas) – Faculdade UBS, UBS Escola de Negócios, São Paulo, 2016.

NVIVO COMO INSTRUMENTO DE APOIO PARA REVISÃO DE LITERATURA

NVIVO AS A SUPPORT INSTRUMENT FOR LITERATURE REVIEW

NVIVO COMO INSTRUMENTO DE APOYO A LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Eliziane Rocha Castro

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4870-6905>.

Gabriel Linhares de Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9544-5074>

Marcilia Chagas Barreto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3378-772X>

Joserlene Lima Pinheiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0075-040>

RESUMO: Este artigo descreve como um *software* de análise qualitativa assistida por computador, o NVivo 12 Plus, foi usado em um processo de condução de uma Revisão de Literatura. Como exemplo ilustrativo da abordagem colocada em prática, apresenta-se uma revisão de literatura sobre o trabalho com tabelas e gráficos no contexto da Educação Básica, na perspectiva do letramento estatístico. Por meio dessa revisão, que foi realizada junto aos anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII ENEM (2019), são oferecidas ponderações e reflexões dos autores, destacando os recursos de gerenciamento, consulta e visualização que facilitam e otimizam uma revisão de literatura. Os resultados extraídos dessa experiência reforçam o potencial desse *software* na condução e redação de uma revisão de literatura de alta qualidade, pois as ferramentas de organização, análise e visualização do NVivo 12 Plus foram úteis para resumir dados, modelar relações e representar conceitos abstratos de forma clara e intuitiva, favorecendo o rigor científico, a abrangência e a redação da revisão de literatura. As conclusões derivadas do processo de condução da Revisão de Literatura reforçam que as ferramentas e funcionalidades do NVivo 12 Plus auxiliam o pesquisador a superar as suas limitações de codificação, organização e armazenamento da literatura revisada, potencializando o desenvolvimento dessas atividades, em tempo mais curto do que aquele necessário à realização do trabalho manual.

Palavras-Chave: Revisão de Literatura. Software NVivo. Análise de dados. Educação.

ABSTRACT: This article describes how a computer aided qualitative analysis software, NVivo 12 Plus, was used in a process of conducting a Literature Review. As an illustrative example of the approach put into practice, a literature review on working with tables and graphs in the context of Basic Education, from the perspective of statistical literacy, is presented. Through this review, which was carried out in the annals of the XIII National Meeting of Mathematical Education - XIII ENEM (2019), the authors' reflections and reflections are offered, highlighting the management, consultation and visualization resources that facilitate and optimize a literature review. The results extracted from this experience reinforce the potential of this software in conducting and writing a high quality literature review, since the NVivo 12 Plus organization, analysis and visualization tools were useful to summarize data, model relationships and represent abstract concepts in a clear and intuitive, favoring scientific rigor, comprehensiveness and writing of the literature review. The conclusions derived from the process of conducting the Literature Review reinforce that the tools and functionalities of NVivo 12 Plus help the researcher to overcome his limitations of coding, organization and storage of the revised literature, potentiating the development of these activities, in a shorter time than that needed to carry out manual work.

Keywords: Literature review. NVivo software. Data analysis. Education.

RESUMEN: Este artículo describe cómo se utilizó un software de análisis cualitativo asistido por computadora, NVivo 12 Plus, en un proceso de realización de una revisión de la literatura. Como ejemplo ilustrativo del enfoque puesto en práctica, se presenta una revisión de la literatura sobre el trabajo con tablas y gráficos en el contexto de la Educación Básica, desde la perspectiva de la alfabetización estadística. A través de esta revisión, que se realizó en los anales del XIII Encuentro Nacional de Educación Matemática - XIII ENEM (2019), se ofrecen las reflexiones y reflexiones de los autores, destacando los recursos de gestión, consulta y visualización que facilitan y optimizan una revisión de la literatura. Los resultados extraídos de esta experiencia refuerzan el potencial de este software para realizar y redactar una revisión de literatura de alta calidad, ya que las herramientas de organización, análisis y visualización de NVivo 12 Plus fueron útiles para resumir datos, modelar relaciones y representar conceptos abstractos de forma clara e intuitiva, favoreciendo el rigor científico, la exhaustividad y la redacción de la revisión de la literatura. Las conclusiones derivadas del proceso de realización de la Revisión de la Literatura refuerzan que las herramientas y funcionalidades de NVivo 12 Plus ayudan al investigador a superar sus limitaciones de codificación, organización y almacenamiento de la literatura revisada, potenciando el desarrollo de estas actividades, en un menor tiempo que el necesario para realizar trabajos manuales.

Palabras clave: Revisión de literatura. Software NVivo. Análisis de datos. Educación.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta ponderações e reflexões dos autores sobre o desenvolvimento de uma Revisão de Literatura realizada com suporte do *software* NVivo12 Plus. Para efeitos deste estudo, a reflexão é considerada como a interpretação dos autores do processo de condução de uma Revisão de Literatura colocada em prática a partir da vivência de uma disciplina chamada Análise de Dados Qualitativos com apoio de Software ofertada remotamente no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação, no primeiro semestre do ano de 2020.

Nesse sentido, a vivência no espaço-tempo da referida disciplina proporcionou a familiarização com as funcionalidades do NVivo12 Plus. A partir dessa familiarização e considerando a carência de referências sobre como conduzir e relatar uma Revisão de Literatura (BOOTE; BEILE, 2005; RANDOLPH, 2009) este artigo se propõe a descrever o processo de condução de uma Revisão de Literatura com o apoio do *software* NVivo12 Plus, apon-

tando além de um caminho orientador, aspectos importantes que devem estar envolvidos na confecção de uma Revisão de Literatura dotada de rigor científico.

Para tanto, tomou-se a Rubrica de Pontuação da Revisão de Literatura¹ de Boote e Beile (2005) como recurso didático e orientador da descrição clara e inteligível do processo de conceituação, condução e redação da Revisão de Literatura. Essa rubrica foi originalmente construída para avaliar a qualidade das revisões de literatura de teses de doutoramento pertencentes a área da Educação, mas também é usada como recurso orientativo no desenvolvimento de pesquisa e percepções dos discentes sobre a realização de uma revisão de literatura para compor dissertações ou teses (FITT; WALKER; LEARY, 2009).

Neste artigo, a Rubrica de Pontuação da Revisão de Literatura de Boote e Beile (2005) orientou uma revisão de literatura circunscrita ao trabalho com gráficos e tabelas no contexto da Educação Básica, na perspectiva do letramento estatístico. Essa revisão foi realizada junto aos anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII ENEM (2019) e serviu de base para estudos e investigações desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa que os autores integram.

No que se refere à escolha desse evento justifica-se em razão do mesmo configurar como um espaço singular para a permuta de informações e conhecimentos entre professores que ensinam matemática, pesquisadores e demais simpatizantes da grande área Educação Matemática, dessa forma, selecionamos a edição mais recente do evento para garantir a atualidade das discussões. Pelo evento, as discussões e avanços no campo científico são disseminados e articulados pelas teias e nexos que se fazem presentes entre as diversas tendências teóricas da Educação Matemática no âmbito nacional.

Este artigo toma, então, duas vertentes. Na primeira, são apresentadas as questões científicas e práticas da Revisão de Literatura; na segunda, estão descritas e analisadas ferramentas do software Nvivo12 Plus que possibilitaram a criação e exploração de padrões, tendências e conexões na literatura revisada.

A realização da Revisão de Literatura referida nesta discussão levou à fusão entre o interesse científico em conduzir uma revisão para desvelar a literatura sobre o trabalho com tabelas e gráficos no contexto da Educação Básica, na perspectiva do letramento estatístico, e o interesse pessoal de difundir junto à comunidade acadêmica esta valiosa experiência de aprendizado, que proporcionou aos autores ganhos nas habilidades de mapear a literatura e nas habilidades de analisar a literatura mapeada com o uso do *software* NVivo12 Plus.

Assim, dadas as dimensões formativas e pedagógicas do processo de construção do conhecimento, almeja-se que ponderações e reflexões aqui registradas possam também melhor informar e apoiar a formação de estudantes da Pós-Graduação e pesquisadores emergentes, assim como os demais interessados em realizar Revisão de Literatura de

1 Originalmente Literature Review Scoring Rubric.

acordo com os preceitos científicos recomendados. Na rota desse objetivo pessoal descrevem-se a seguir os aspectos científicos e práticos de uma Revisão de Literatura.

2 REVISÃO DE LITERATURA: QUESTÕES CIENTÍFICAS E PRÁTICAS

Leite, Padilha e Cecatti (2019, p. 1, tradução nossa²) destacam que “escrever a revisão da literatura (RL) é frequentemente visto como uma tarefa difícil que pode ser um ponto de bloqueio do escritor e procrastinação na vida de pós-graduação”. Por experiência, sabe-se que essa tarefa está longe de ser simples, pois requer postura crítica para cotejar as obras revisadas, considerar a complexidade das possíveis dimensões de originalidade e objetivos da Revisão de Literatura relacionada à pesquisa.

A literatura especializada mostra que a realização de uma pesquisa relevante exige compreensão do que já foi feito e entendimento das fragilidades e sucessos dos estudos anteriores (BOOTE; BEILE, 2005), é nesse espaço que o pesquisador pode definir os limites da sua pesquisa, tendo em vista contribuir para o avanço da temática. Então, faz-se necessário que o pesquisador tenha conhecimentos e habilidades para localizar, avaliar e sintetizar a literatura.

Nesses termos, a Revisão de Literatura não deve ser entendida como um resumo exaustivo de produções científicas existentes, pois uma de suas características analíticas é fornecer uma visão geral das fontes exploradas pelo pesquisador ao revisar um tópico específico e demonstrar aos leitores como sua pesquisa se encaixa em um campo de estudo mais amplo (FINK, 2014).

Mediante os argumentos expendidos, advoga-se que resumir é diferente de sintetizar, um resumo é uma recapitulação das informações importantes da fonte, enquanto uma síntese é uma reorganização dessas informações, de uma forma que mostra como o pesquisador planeja investigar seu problema de pesquisa (FINK, 2014).

Assim, o pesquisador deve sintetizar a literatura de forma que permita uma nova perspectiva, a identificação de estruturas teóricas, métodos e técnicas apropriados. Para tanto, é preciso que seja formulado plano explícito para a coleta de dados, para a análise e para a apresentação desses dados. Desta forma, embora não haja consenso sobre o método adequado para a elaboração de uma Revisão de Literatura (LEITE; PADILHA; CECATTI, 2019) é possível apontar os principais estágios que a compõe, pois “se algo deve ser percebido sobre como conduzir e relatar uma revisão da literatura, é que os estágios para conduzir e relatar uma revisão da literatura são paralelos ao processo para conduzir a pesquisa primária (RANDOLPH, 2009, p. 4, tradução nossa³). Nessa direção, o desen-

2 Writing the literature review (LR) is often viewed as a difficult task that can be a point of writer’s block and procrastination in postgraduate life.

3 If one thing must be realized about conducting and reporting a literature review it is that the stages for conducting and reporting a literature review parallel the process for conducting primary research.

volvimento de uma revisão de literatura envolve quatro estágios: formulação do problema, pesquisa da literatura, análise dos resultados e redação.

Considera-se que a Rubrica de Pontuação da Revisão de Literatura proposta por Boote e Beile (2005), por ser uma estrutura para avaliação de uma revisão de literatura, possibilita qualificar cada um desses estágios a partir das categorias e critérios nela propostos.

Então, essa rubrica foi adaptada pelos autores deste artigo para expressar resultados advindos de processos de condução e redação de revisão de literatura exigentes, sustentados e praticados a partir de categorias e critérios, que tomados em conjunto, qualificam e dão a conhecer procedimentos metodológicos e técnicos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de elaboração textual, cujo aprimoramento permite que os pesquisadores insiram suas vozes na revisão da literatura, evitando o ventriloquismo da revisão porque este, gera uma pobreza interpretativa (ALVES-MAZOTTI, 2002). As categorias e critérios de Boote e Beile (2005) foram adaptados e incorporados neste trabalho conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Rubrica de Pontuação: critérios e categorias.

Categoria	Adaptação para este trabalho
1. Cobertura	Adotar critérios de elegibilidade claramente justificados na pesquisa (critérios de inclusão e exclusão)
2. Síntese	Fazer a distinção entre o que foi feito no campo e o que precisa ser feito Colocar o tema ou problema na literatura acadêmica mais ampla Colocar a pesquisa no contexto histórico do campo Definir termos, discutir e esclarecer ideias e conceitos-chave Articular variáveis importantes e fenômenos relevantes para o tópico Sintetizar e apresentar nova perspectiva sobre a literatura
3. Metodologia	Identificar as principais metodologias e técnicas de pesquisa que foram usadas no campo e esclarecer seus pontos fortes e fracos; Justificar suas próprias escolhas metodológicas e, se pertinente, sugerir e justificar novos métodos de pesquisa para compensar os pontos fracos;
4. Significância	Discutir as implicações acadêmicas e práticas do problema de pesquisa e, de preferência, observar quaisquer ambiguidades ou deficiências na literatura;
5. Retórica	Fornecer visão geral dos principais pontos de cada fonte e combiná-los em um todo coerente; Adicionar as próprias interpretações, discutindo a importância dos resultados em relação à literatura como um todo; Estabelecer conexões, comparações e contrastes com uma estrutura clara e coerente.

Fonte: Elaboração dos autores adaptado de Boote e Beile (2005).

A categoria Cobertura diz respeito à adoção de critérios de inclusão e exclusão de obras na revisão de literatura, consistentes e justificáveis. Cabe ao autor da revisão demonstrar ao leitor que a inclusão ou exclusão foi válida. Nessa direção, é muito importante

que haja a descrição consistente do procedimento de amostragem da literatura, de modo que a inclusão e exclusão da obra deve ser conduzida de forma criteriosa e transparente, pois como salienta Boote e Beile (2005), os leitores devem ser convencidos de que a inclusão da literatura foi minuciosa, intencional e completa.

A categoria Síntese consiste em resumir, analisar e sintetizar a literatura selecionada, visando a contribuir de forma genuína ao estado atual do conhecimento da área, destacando as limitações e resolvendo as inconsistências da literatura revisada (BOOTE; BEILE, 2005). Nesse sentido, é preciso exame crítico das principais questões relacionadas ao objeto de estudo. Esse exame contribui para a aquisição/ampliação de terminologias e conceitos relacionados à questão de pesquisa, bem como, contribui para o desvelar de importantes variáveis relacionadas ao tema abordado, descortinando o panorama geral da literatura significativa já publicada sobre a temática investigada.

A terceira categoria – Metodologia – refere-se ao reconhecimento dos caminhos metodológicos das pesquisas anteriores, pelos quais o revisor deve considerar as limitações e sucessos destes para suas próprias escolhas metodológicas, visando à compensação das limitações encontradas.

Na quarta categoria, – Significância – espera-se que sejam discutidas as implicações acadêmicas e práticas do problema de pesquisa diagnosticando possíveis ambiguidades e/ou deficiências na literatura. Essa categoria constitui-se a partir da significância prática, da importância acadêmica da pesquisa e da elucidação das lacunas dos achados. Nesse sentido, reclama a discussão das implicações das pesquisas existentes sobre o sentido operativo dos conceitos assumidos, bem como, a extensão e significância do problema manejado em cada pesquisa, remetendo à importância intelectual das questões investigadas por meio da apresentação das lacunas no conhecimento do tema.

Por último, na categoria Retórica, espera-se que a revisão da literatura seja escrita de forma coerente e transparente, fazendo conexões e comparações e dando sua contribuição para a literatura. Assim, considera-se importante evidenciar que o texto da revisão de literatura deve se apresentar com coerência e transparência de ideias, em uma exposição argumentativa e sequenciada de elementos que contribuam para a compreensão das ideias dos autores revisados e que apontem o confronto analítico entre as convicções do revisor e o posicionamento crítico do mesmo, bem como, a síntese conclusiva dos conhecimentos abordados, no qual se possam levantar hipóteses e/ou problematizar o assunto explorado no estudo.

Tomados em conjunto, essas categorias e critérios associados definem expectativas de uma revisão de literatura sofisticada, substancial e útil (BOOTE; BEILE, 2005) porque direcionam os autores para a realização de comparações, análises críticas, tomadas de posição e resumos conclusivos que ajudam a desvelar a relevância e as principais linhas de força, das limitações e das implicações da literatura existente sobre a temática estudada (ALVES-MAZOTTI, 2002). Na seção a seguir discute-se, em detalhes, a forma como essas

categorias foram operacionalizadas com o uso do software NVivo, especificando-se os recursos utilizados em cada estágio da revisão de literatura.

3 APRIMORANDO A REVISÃO DE LITERATURA COM O USO DO NVIVO

O NVivo é um *software* de análise qualitativa assistida por computador (CAQDAS⁴) desenvolvido pela QSR International⁵. Suas versões variam em funcionalidades, mas todas elas atendem aos princípios de armazenamento e codificação de temas, tópicos e entidades, em categorias e apresentam recursos que facilitam a busca, comparação e identificação de padrões, tendências, diferenças, semelhanças e conexões entre a literatura revisada, aumentando a transparência e a confiabilidade do processo.

O trabalho com esse *software* envolve um ambiente de banco de dados que armazena os materiais com os quais o pesquisador trabalha, bem como as análises e pensamentos analíticos sobre eles. Esse ambiente é chamado de projeto (LAGE, 2011).

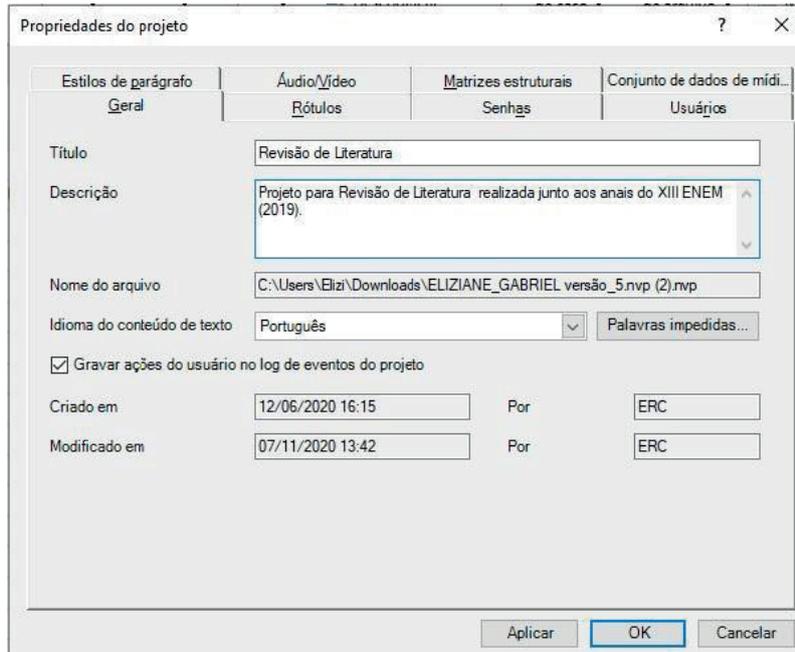
O trabalho com o NVivo é iniciado pela configuração de um projeto. Na revisão de literatura ora relatada, o projeto NVivo foi criado no estágio da formulação do problema. Tendo em vista que se trata de análise realizada a muitas mãos, cada um dos autores criou projeto como um arquivo .nvp, com a mesma denominação e propondo-se à importação dos mesmos dados. Uma vez que se realizou esta análise durante o período da pandemia COVID 19 e o NVivo 12 Plus não permite o trabalho síncrono entre usuários, necessitou-se utilizar ferramentas tecnológicas que propiciassem a interação à distância. Assim foi usado o compartilhamento de arquivo .nvp, conforme se detalhará adiante, e o Google Drive para o intercâmbio durante a elaboração do texto.

Ao configurar um projeto, o pesquisador deve fornecer informações que o identifiquem. Essas informações são chamadas de propriedades do projeto, que em verdade são as informações descritivas e as configurações definidas pelo pesquisador. A criação de um projeto NVivo é feita da seguinte forma: abre-se o NVivo, seleciona-se o bloco chamado Projeto em branco, nomeia-se o arquivo e registra-se uma descrição. A Figura 1 revela as opções da guia Geral definidas pelos autores nas propriedades do Projeto de Revisão de Literatura no momento de sua criação.

4 Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software.

5 <https://www.qsrinternational.com/>.

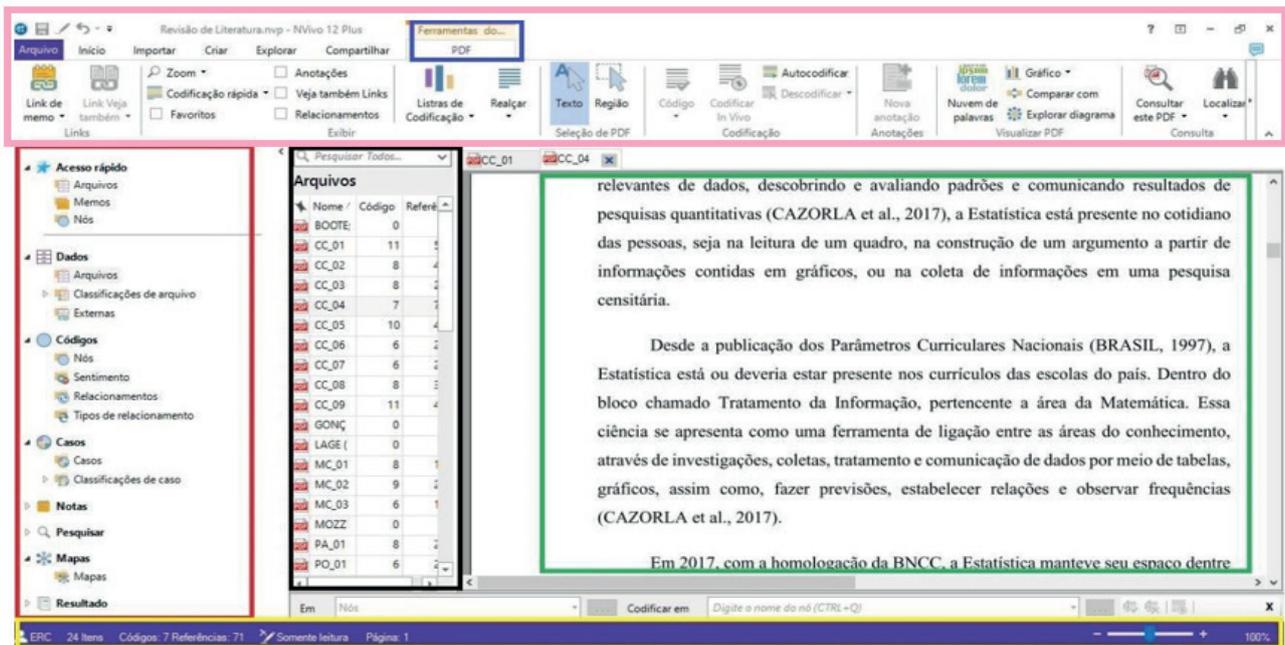
Figura 1 – Propriedades do Projeto.



Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Para melhor situar o leitor, apresenta-se a seguir, uma visão geral do espaço de trabalho do NVivo em sua versão 12 Plus para Windows, para posteriormente destacar os recursos que foram úteis para a realização da revisão de literatura ora discutida. O espaço de trabalho do NVivo 12 Plus contém várias áreas funcionais e ferramentas de navegação, cada uma ilustrada e definida a seguir.

Figura 2 -Espaço de Trabalho do Nvivo 12 Plus.



Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

A Figura 2 ilustra o espaço de trabalho do NVivo para Windows, cujas áreas funcionais foram realçadas em cores diferentes, pelos autores, visando favorecer à discussão. Destacada na cor rosa e localizada na parte superior da tela, observa-se a faixa de opções. Essa faixa organiza a variedade de funcionalidades do *software* em guias nas quais se encontram as ferramentas necessárias para gerenciar e analisar os dados. Na faixa de opções há cinco guias que são sempre visíveis: Início, Importar, Criar, Explorar e Compartilhar, além da guia Arquivo, que permite abrir o projeto existente ou criar um projeto. Essa guia também dá acesso a outras opções, como propriedades do projeto, copiar projeto etc. Há outras guias que são mostradas apenas quando o usuário está trabalhando com elas. Como no caso da guia PDF, cujas ferramentas ficam ocultas até que se trabalhe em um arquivo dessa extensão, como mostrado na Figura 2, pelo realce azul. No caso da Revisão de Literatura realizada pelos autores, essa guia foi muito utilizada porque todos os arquivos revisados estavam nessa configuração.

Na parte esquerda da tela, realçado com vermelho, fica o painel de navegação, que consiste em um menu que fornece acesso rápido aos dados e aos agrupamentos de ferramentas. O painel de navegação contém os seguintes agrupamentos de ferramentas: Dados, Códigos, Casos, Notas, Pesquisar, Mapas e Resultados. Cada um desses agrupamentos será discutido adiante, à medida em que forem sendo usados pelos autores ao longo da Revisão de Literatura.

A área com realce preto é chamada de Exibição em lista. Nela é possível visualizar a lista do conteúdo de uma pasta. Por exemplo, na captura de tela acima é mostrada a lista de documentos contidos na pasta Arquivos na qual há itens em PDFs, que nessa figura são as produções científicas revisadas.

A guia PDF tornou-se visível quando um dos itens dessa pasta foi aberto, clicando-se duas vezes no mesmo. O conteúdo desse item pode ser visualizado na área realçada com verde. Essa área é chamada de Visualização de detalhes. É nela que deve ocorrer a leitura, o exame dos dados e a codificação.

Na parte inferior da tela, realçada com amarelo, está localizada a barra de status, também chamada de barra de progresso. Por ela é possível verificar o estado do progresso das ações em desenvolvimento sob a forma percentual. Na Figura 2 não há um processo em execução, mas quando um processo for executado, a barra de status mostrará o quanto falta a ser processado, pela porção vazia da barra e o quanto já foi processado, pela porção preenchida.

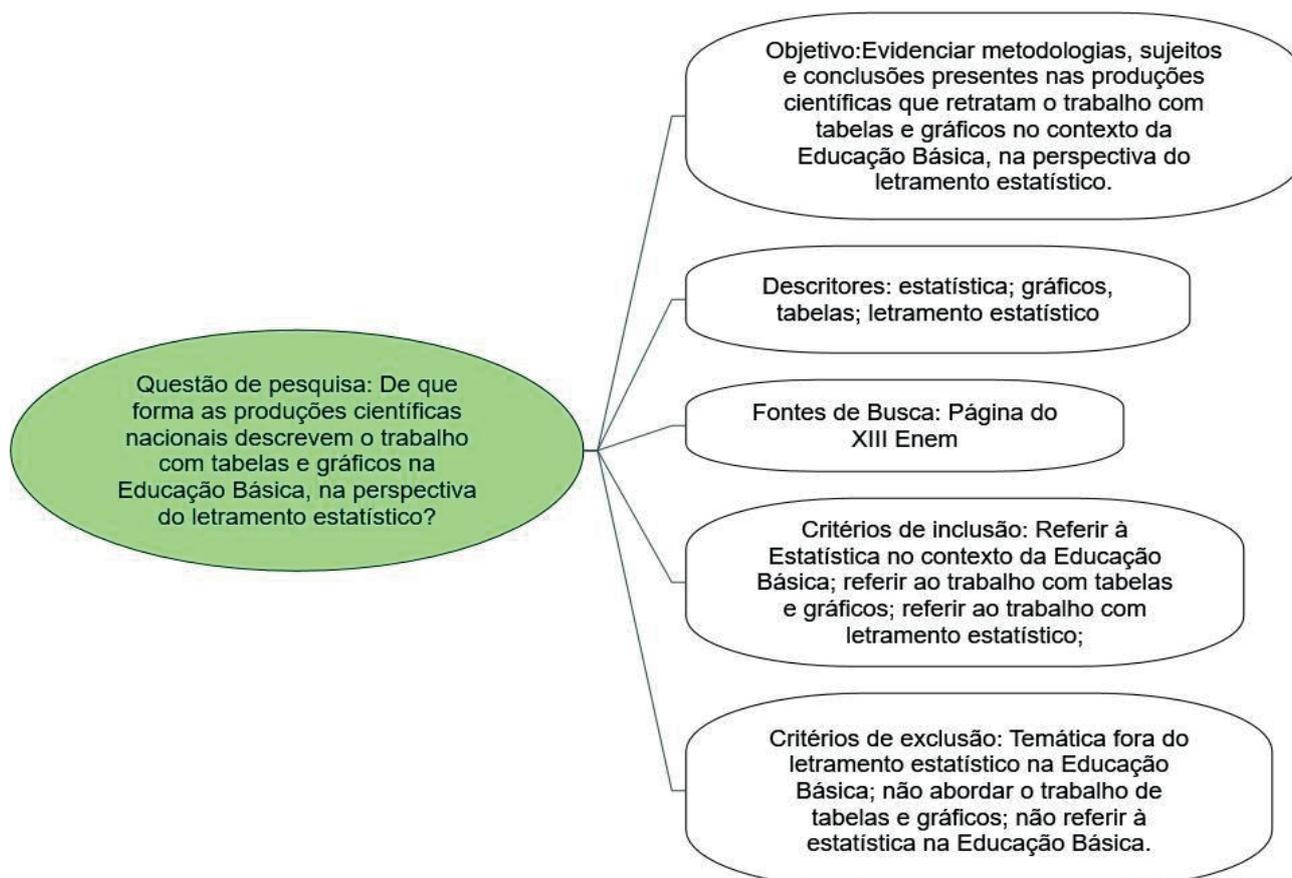
No estágio da formulação do problema, depois que os autores configuraram o projeto NVivo de Revisão de Literatura, o próximo passo foi a elaboração de um plano para a coleta de dados. Para isso, foi criado um mapa mental para representar visualmente o planejamento da revisão de literatura.

No NVivo 12 Plus, especificamente no agrupamento Mapas localizado no painel de visualização, há três opções de representações visuais de conceitos e conexões no projeto,

são elas: mapa de projeto, mapa conceitual e mapa mental. Mapas de projeto representam graficamente os diferentes itens de um projeto, mapas conceituais representam conceitos e padrões esperados e possibilitam explorar as conexões entre ideias, pessoas ou dados. Os mapas mentais configuram-se como um recurso para montar a estrutura do trabalho porque se trata de uma ferramenta de *brainstorming*⁶.

Os mapas podem ser gerados tanto pelo menu do botão direito do *mouse*, clicando-se no painel de navegação quanto pela guia Explorar, localizada na faixa de opções. O mapa mental criado pelos autores, está apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Mapa Mental



Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

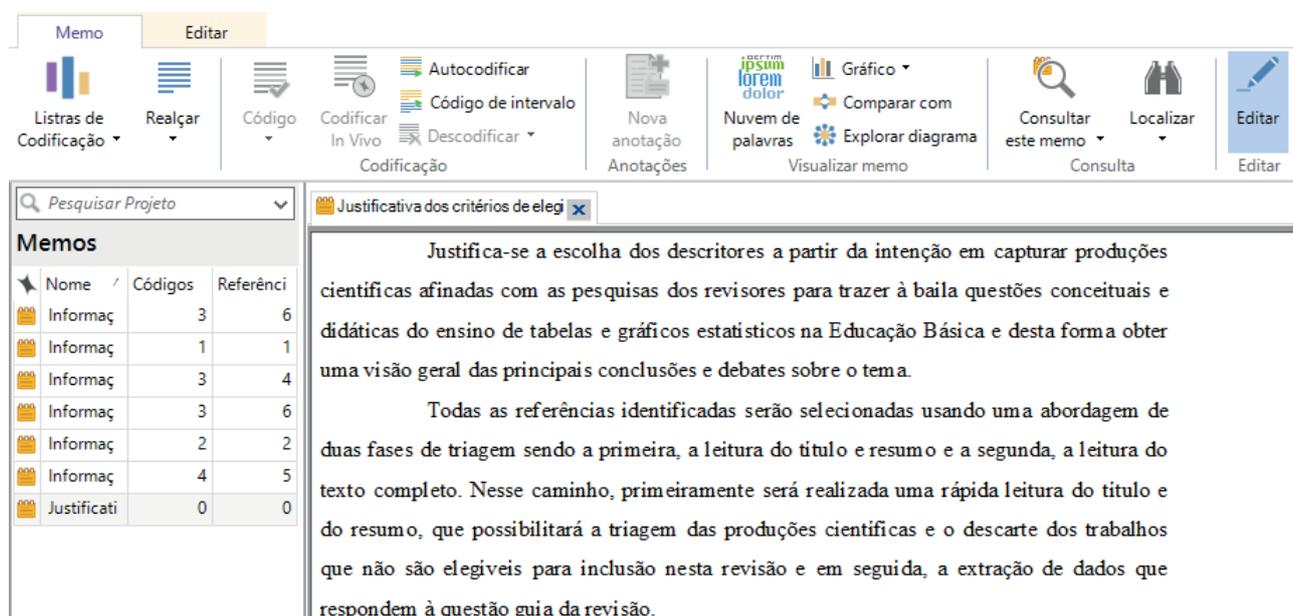
A criação desse mapa foi um importante passo no procedimento de amostragem da literatura, pois forneceu um guia para a realização da revisão tornando o processo transparente e consistente. Em particular, o mapa mental foi útil para reduzir o viés na condução da revisão.

6 Conforme definição apresentada pelo QSR International, fabricante do NVivo, no tutorial disponível em: http://help-nv11.qsrinternational.com/desktop/concepts/About_mind_maps.htm. Acesso em 07/11/2020.

As decisões relativas aos critérios de elegibilidade foram registradas no projeto usando-se os Memos. Esse recurso é encontrado no agrupamento Notas, no painel de navegação e na guia Criar. Os Memos servem para armazenar *insights*, observações, perspectivas e interpretações de um item do projeto.

Considerando que o cuidado meticuloso em relação à amostragem da literatura serve como uma medida de qualidade da revisão, esse recurso do Nvivo foi útil para documentar as decisões dos autores acerca de questões práticas e científicas na condução da Revisão de Literatura, incluindo o registro da justificativa de escolha dos critérios de inclusão e exclusão, como é possível visualizar na Figura 4.

Figura 4 - Memo



Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Desta forma, considera-se que o mapa mental e o memo são recursos do Nvivo que qualificam a condução e a redação de uma revisão de literatura porque ajudam os revisores a manter o foco e não se perderem nas particularidades. Por isso recomenda-se que sejam construídos e consultados antes de empreender a análise das produções científicas, assim como foi feito pelos autores, neste trabalho, antes de realizar a busca da literatura. Essa busca ocorreu em julho de 2020, no site do XIII ENEM⁷.

Iniciou-se então, o estágio de pesquisa da literatura. Os recursos mapa mental e memo, além de reduzirem o viés, tornaram esse estágio mais gerenciável, pois ajudaram a informar as principais prioridades da revisão de literatura ao manter registros consistentes e padronizados das decisões tomadas. Desta forma, o NVivo favoreceu o rigor, a abrangên-

7 <https://sbematogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>

cia e a transparência no estágio da pesquisa da literatura, quando foram identificados 19 trabalhos, sendo 9 comunicações científicas, 3 minicursos, 1 palestra, 2 pôsters e 4 relatos de experiência.

Antes de realizar a importação dos arquivos, isto é, antes de colocá-los como dados do projeto, eles receberam um código alfanumérico que indica, nessa ordem: a modalidade do trabalho e a numeração sequencial referente a essa modalidade. Por exemplo: o código CC_01 refere-se a Comunicação Científica de número 1; MC_01 refere-se ao Minicurso de número 1; PA_01 refere-se a Palestra número 1; PO_01 refere-se ao Poster número 1; RE_01 refere-se ao Relato de experiência número 1. O próximo passo foi criar a classificação dos arquivos no projeto NVivo.

Em um projeto NVivo, as informações descritivas sobre os arquivos são registradas na aba Classificações de arquivo, pertencente ao agrupamento Dados, localizado no painel de visualização, realçado com vermelho na Figura 2. Os autores usaram a classificação de arquivos para reunir as produções científicas pertencentes à mesma modalidade de trabalho. Então, as seguintes classificações foram criadas antes da importação dos arquivos: comunicação científica, minicurso, palestra, pôster e relato de experiência. A classificação de arquivos pode ser feita pelo painel de navegação no agrupamento Dados, usando-se o menu do botão direito do mouse, ou pela guia Criar, clicando-se em Classificação de arquivo e em seguida, seleciona-se a opção nova classificação.

A criação da classificação de arquivos antes da importação otimizou o processo de organização dos materiais no NVivo, pois possibilitou fazer a importação dos arquivos em grupos, de acordo com a modalidade de cada produção. Numa revisão de literatura com grande quantidade de material esse procedimento é ainda mais salutar.

É possível importar uma variedade de tipos de arquivos: arquivos .nvp, textos, áudios, vídeos, e-mails, imagens e planilhas, dentre outras fontes de dados conforme mostra a Figura 5, que apresenta a faixa de opções ou barra de ferramentas da guia Importar do NVivo 12 Plus para Windows.

Figura 5-Faixa de opções da Guia Importar do NVivo 12 Plus



Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

A possibilidade de importação dos arquivos .nvp permitiu que cada pesquisador trabalhasse o projeto individualmente, de forma assíncrona, para, em seguida, realizar a incorporação das modificações realizadas em cada projeto, o que ocorreu diversas vezes ao longo da produção da revisão de literatura. Assim, essa funcionalidade, aliada ao Google Drive, propiciou o compartilhamento dos projetos, para realizar a revisão de literatura de

forma coletiva, a partir de esforços por vezes individuais, por vezes coletivos. Para realizar a importação de arquivos do tipo .nvp utiliza-se a guia importar (realçada na Figura 5). Essa ação deve ser configurada pelo usuário, determinando o tipo de importação desejada, sendo possível incorporar todo o arquivo .nvp ou selecionar partes dele, e para os itens duplicados, já existentes no seu projeto, pode-se optar por mesclar ou criar novo item. Indica-se, para o trabalho coletivo no NVivo, a opção de mesclagem de itens duplicados, pois, dessa forma, não haverá duplicação de itens, incorporando-se apenas o que for diferente ou novidade.

O *software* Nvivo permite a importação de arquivos de textos, áudios, vídeos, e-mails, imagens, planilhas e outros. No projeto .nvp em análise, foram importados apenas arquivos de textos. No processo de importação, o pesquisador pode optar pela criação de um Caso para cada autor e codificar nele todas as produções científicas desse autor ou, por outro lado, criar um caso para cada produção científica. Os Casos são as entidades que o pesquisador deseja analisar e comparar. Neste estudo, os autores criaram um Caso para cada arquivo importado, adicionando-o em uma das classificações anteriormente criadas. Desta forma, cada Caso criado foi nomeado da mesma forma que o arquivo, ou seja, com o código alfanumérico. Assim, cada produção científica importada para o Nvivo configurou como um Caso para os autores.

De acordo com a QSR International, os Casos são como recipientes que contêm todas as informações relacionadas a uma pessoa, local ou outra unidade de análise⁸. Desta forma, os Casos representam a agregação de elementos dos quais os dados são coletados, analisados e comparados a partir de seus atributos, que são as variáveis associadas a eles. Os atributos dos casos são registrados na pasta Classificações de Caso que pode ser acessada no painel de visualização ou pela guia Criar.

É importante frisar que a classificação de arquivo e a classificação de casos, diferem na finalidade. A classificação de arquivos possibilita a organização e o controle dos arquivos, e a classificação dos Casos fornecem detalhes sobre a entidade em análise, possibilitando o cruzamento desses detalhes potencializando a solidez das análises.

8 Conforme consta em: <https://help-nv.qsrinternational.com/12/win/v12.1.96-d3ea61/Content/cases/cases.htm>. Acesso em 07/11/2020.

Figura 6 - Classificação dos Casos

Comunicação científica					
	Nome	Local	Arquivos	Referências	
+	CC_01	Casos\\		1	14
+	CC_02	Casos\\		1	16
+	CC_03	Casos\\		1	13
+	CC_04	Casos\\		1	16
+	CC_05	Casos\\		1	16
+	CC_06	Casos\\		1	16
+	CC_07	Casos\\		2	17
+	CC_08	Casos\\		2	18
+	CC_09	Casos\\		2	17

Atributo	Valor
Autores	Alexandre Marcolino, Anderson Santana
Referencial teórico	Educação Estatística, Letramento Estatístico
Abordagem de pesquisa	qualitativa
Técnica de pesquisa	Aplicação de questionario
Instrumento de coleta de dados	Questionário
Participantes da pesquisa	estudantes dos AFEF

Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Observe-se que na Revisão de Literatura ora em análise, foram classificados nove arquivos como Comunicação Científica. Cada arquivo se constituiu como um Caso ao qual foram associados os seguintes atributos ou variáveis: autores, referencial teórico, abordagem de pesquisa, técnica de pesquisa, instrumento de coleta de dados e participantes da pesquisa. Como se observa, os valores dos atributos foram especificados pelos autores, conforme os dados determinaram. Esses atributos foram usados para filtrar e articular variáveis importantes sobre a temática em estudo, e desta forma obedecer a um dos critérios pertencentes à categoria Síntese (BOOTE; BEILE, 2005). Para quantificar os dados relativos a cada atributo exportaram-se as planilhas de classificação para o *software* Excel, a partir do qual foi possível gerar gráficos. No exemplo do gráfico 1, encontram-se os quantitativos referentes a cada uma das categorias de participantes das pesquisas analisadas.

Gráfico 1- Contagem de Comunicação científica por Participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a classificação dos arquivos e dos casos, partiu-se para codificação das obras publicadas no XIII ENEM e selecionadas para esta revisão de literatura no próprio NVivo, ou seja, iniciou-se o processo analítico de categorização das produções científicas. Em um projeto NVivo, a codificação pode ocorrer de forma dedutiva ou indutiva. Portanto, os códigos podem ser criados antes da exploração dos materiais, caracterizando uma codificação dedutiva na qual os itens são preparados a partir de categorias de análise *a priori*, ficando prontos para receber as referências codificadas, ou podem ser criados por codificação indutiva, na qual os códigos são criados durante a exploração dos arquivos. Nesta revisão de literatura em análise os códigos foram criados de forma indutiva, portanto, foram criados durante a leitura das produções científicas.

Os códigos capturam a essência dos dados por meio de temas, conceitos ou sentimentos. Trata-se de estruturas analíticas que aglutinam as referências codificadas a partir dos materiais importados. Nesse contexto, o termo referências diz respeito aos dados localizados. No NVivo 12 Plus existem três tipos de códigos: Nós, Sentimentos e Relacionamentos. A análise de sentimento possibilita o rastreamento de atitudes e sentimentos embutidos nas produções revisadas. Dado que esse não era um dos objetivos dos autores, a Revisão de Literatura aqui apresentada não envolveu a criação de códigos de sentimentos.

Os Nós agrupam referências sobre determinado assunto ou aspecto do projeto, ou seja, correspondem às categorias de informação (SILVER; LEWIS, 2014). Eles podem ser gerados a partir da guia Criar, clicando-se no comando desejado ou a partir do painel de navegação, clicando-se com o botão direito do *mouse* para acessar o menu. Após tais procedimentos, as informações gerais acerca do Nó que está sendo criado são requeridas por uma caixa de diálogo, que pode ser conhecida pela Figura 7.

Figura 7 - Caixa de diálogo da criação de um Nó.

The image shows a dialog box titled "Novo Nó" with a standard Windows-style title bar (minimize, maximize, close buttons). The dialog is divided into a "Geral" tab. It contains the following elements:

- A text input field for "Nome".
- A larger text area for "Descrição" with a vertical scrollbar on the right.
- A text input field for "Apelido".
- A text input field for "Nome hierárquico" containing the text "Nós\\".
- A checkbox labeled "Agregar codificação dos secundários" which is currently unchecked.
- A label "Cor" followed by a dropdown menu showing "Nenhum".
- "OK" and "Cancelar" buttons at the bottom right.

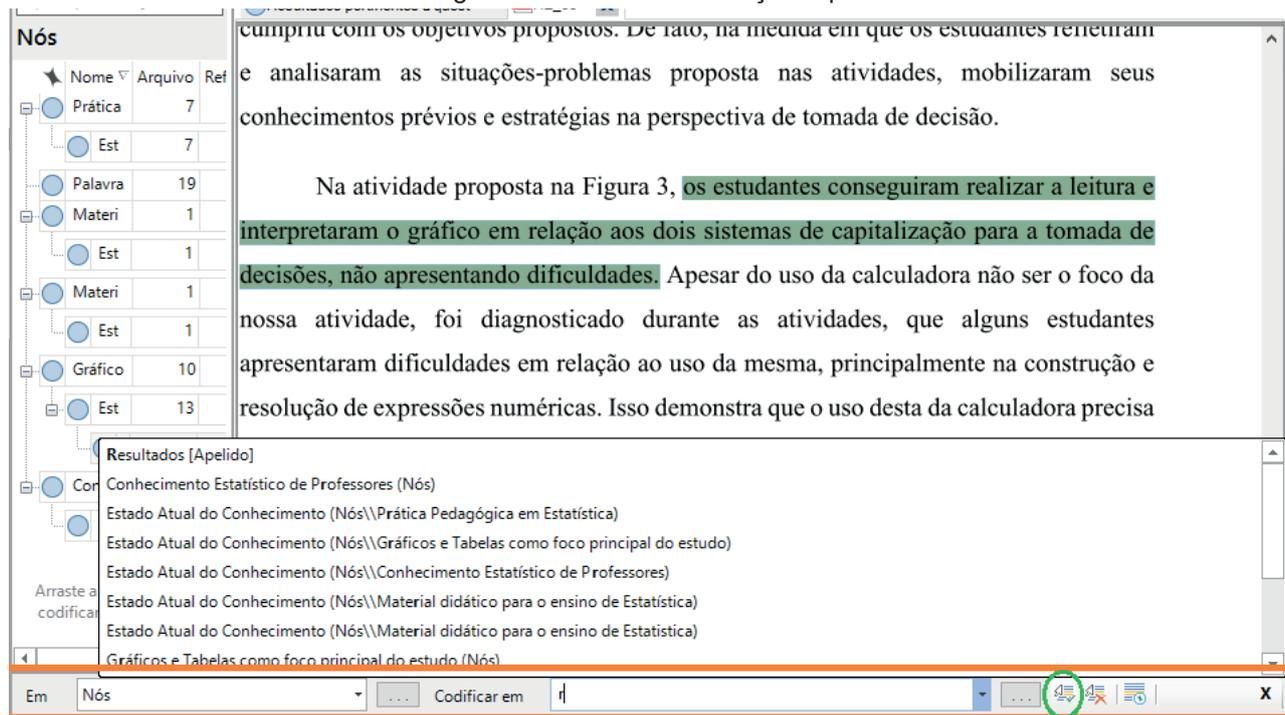
Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Como se observa, essa caixa de diálogo solicita um nome para o item que está sendo criado, neste caso o Nó. Trata-se de um título sob o qual o conteúdo dos materiais é classificado. Também é solicitada uma descrição. Fornecer a descrição do item é importante para deixar explícitos e formalizados a definição e os limites da codificação dos materiais, melhorando o rigor do processo de análise.

Na criação de um Nó, eles podem receber um apelido. Esse é um preenchimento opcional na caixa de diálogo. O apelido é um nome curto que ajuda a acelerar a codificação no momento da exploração dos arquivos. Por exemplo, um dos Nós criados pelos autores recebeu o nome: “Resultados pertinentes à questão que norteia a revisão de literatura” e o apelido dado foi: “Resultados”. Também fica a critério do pesquisador, a seleção de uma cor para especificar o nó criado. Os autores atribuíram uma cor aos Nós para ajudar na sua identificação e organização.

No processo de criação dos Nós, a barra de codificação rápida também foi utilizada. Esse recurso é exibido na parte inferior da área funcional de visualização de detalhes, como mostra a Figura 8 na qual esse recurso está destacado com a cor laranja.

Figura 8 - Barra de codificação rápida



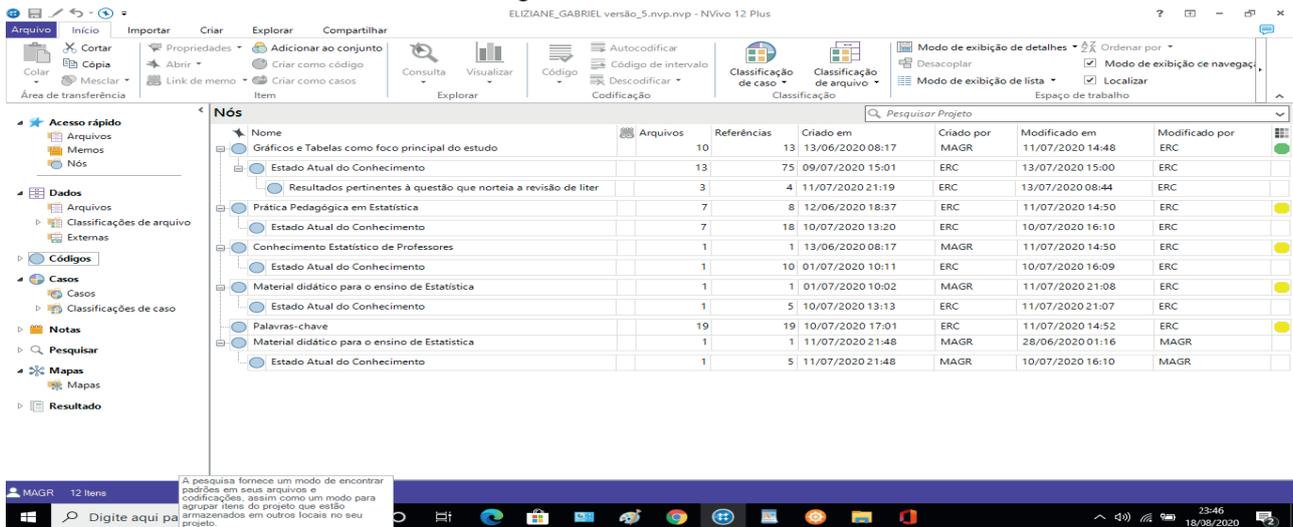
Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus

Na barra de codificação rápida, as opções são as seguintes: na extremidade esquerda seleciona-se o local do código. Na caixa seletora seguinte digita-se o nome ou apelido do Nó no qual o trecho do texto será codificado. No exemplo da Figura 8, digitou-se apenas a letra “r” e as opções já apareceram. Para finalizar, clica-se no ícone Codificar, circulado na cor verde, localizado no canto direito da tela.

Após a criação dos Nós e a codificação em diferentes excertos de texto dos arquivos, os autores fizeram a criação de hierarquias dos Nós, ou seja, foram criados subnós. A criação de uma hierarquia ajuda no refinamento das análises, pois possibilita conexões entre os temas. Por exemplo, considerando a questão que norteou a revisão de literatura, viu-se ser pertinente adicionar um subnó no Nó temático que organiza as produções científicas que abordam diretamente o trabalho com gráficos e tabelas. Então, vinculou-se ao nó “Estado Atual do Conhecimento” um nó denominado “Resultados pertinentes à questão que norteia a revisão de literatura”. Então, o nó “Gráficos e Tabelas como foco principal do estudo” passou a ter três níveis de hierarquia de nós.

Para criar uma hierarquia de nós, deve-se clicar no Nó a partir do qual o novo nó será anexado e uma janela será exibida, nela se escolhe a opção novo nó. Nós hierárquicos apresentam ao lado do nome o sinal + que quando acionado transforma-se no sinal - mostrando os Nós agregados. Isso pode ser observado na Figura 9, que mostra a estrutura de Nós gerados no projeto NVivo, configurado pelos autores para a revisão de literatura.

Figura 9 -Estrutura de Nós



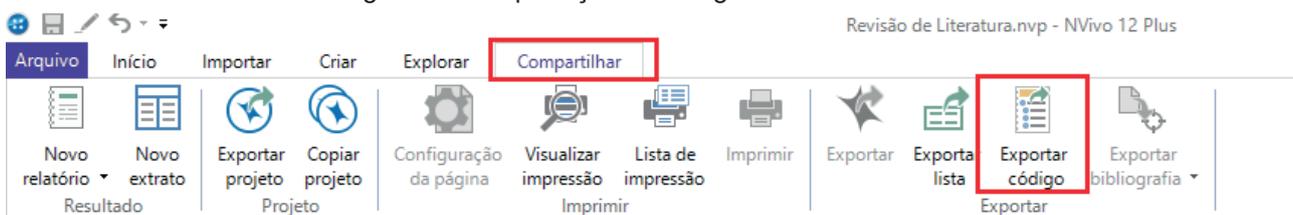
Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus

Como se observa, todos os Nós secundários foram nomeados de “Estado Atual do Conhecimento” para comportar a síntese das produções científicas constituidoras dos nós temáticos ao qual está agregado, tanto no plano teórico quanto no empírico. Observa-se também que o Nó chamado Palavras-chave foi mantido no nível superior da hierarquia, ou seja, não foram criados subnós para esse nó porque a finalidade dele foi abrigar todas as expressões que representam o conteúdo das produções científicas.

As informações descritivas de um Nó podem ser editadas a qualquer tempo do processo de codificação, em Propriedades do nó. Essa e outras ações como abrir, excluir e agregar codificação dos subnós podem ser realizadas clicando-se com o botão direito do *mouse* sobre o Nó para acessar o menu.

Por rigor científico, o pesquisador precisa descrever e explicitar suas categorias (ANDRE, 2001). Desta forma, a descrição de um Nó tem um significado prático para a revisão de literatura, pois está a serviço da compreensão dos dados, ajudando o pesquisador a manter explícito o significado de cada categoria de análise durante o processo de codificação e a explicitar esse significado na publicização dos resultados da revisão de literatura. No NVivo 12 Plus isso é possível a partir do preenchimento da caixa de diálogo e da guia Compartilhar, na qual se encontra o comando de Exportar código, mostrado na Figura 10 com o realce vermelho.

Figura 10 – Exportação de código no NVivo 12 Plus.



Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Ao executar esse comando, abre-se uma caixa de seleção na qual o pesquisador informa o local onde deseja salvar o arquivo, o nome e o formato em que será salvo. Salvando no formato MS Word (*.docx), o pesquisador pode copiar, ajustar e inserir em sua produção intelectual o quadro gerado, que contém as seguintes informações: nome e descrição do nó. Se o pesquisador tiver solicitado na caixa de seleção, o número de arquivos e referências de cada Nó também serão apresentados. Para ilustrar, segue o quadro gerado no projeto de Revisão de Literatura.

Figura 11 - Descrição dos Nós Temáticos.

Nome	Descrição
Conhecimento Estatístico de Professores	Nesta categoria estão inseridos as produções acadêmicas que abordam conhecimentos estatístico de professores
Gráficos e Tabelas como foco principal do estudo	Na construção dos nós considerou-se a temática enfatizada na pesquisa, será considerado como parâmetro o objetivo geral de cada produto mapeado. Nesta categoria estão inseridos as produções acadêmicas que abordam diretamente o trabalho com gráficos e tabelas.
Resultados pertinentes à questão que norteia a revisão de literatura	Produções científicas nas quais gráficos e tabelas não se constituíram como foco principal do estudo, mas que apresentam resultados pertinentes à questão que norteia esta revisão de literatura.
Material didático para o ensino de Estatística	Nesta categoria estão inseridos as produções acadêmicas que abordam a discussão sobre material didático para o ensino de Estatística
Palavras-chave	Expressões que representam o conteúdo das produções científicas.
Prática Pedagógica em Estatística	Nesta categoria estão inseridos as produções acadêmicas que abordam Prática pedagógica em Estatística.
Estado Atual do Conhecimento	Aglutina a síntese das produções científicas constituidoras do nó principal, no plano teórico e no empírico.

Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Avançando nos estágios da Revisão de Literatura, os autores seguiram rumo à análise dos resultados. O início desse estágio foi marcado pela revisão da codificação, sendo o primeiro passo a leitura do conteúdo de cada Nó para verificar se estavam corretos. Esse procedimento foi importante para assegurar que nenhum dado tenha sido codificado incorretamente devido à escolha de um Nó errado.

Nessa fase, os autores também verificaram se algum Nó poderia ser combinado para criar outros Nós temáticos mais amplos ou, ao contrário, se seria possível desmembrá-lo em Nós mais específicos. Foi nessa ocasião que os autores criaram a hierarquia de nós anteriormente descrita. Com o uso do NVivo 12 Plus, essa revisão da codificação pode ser concluída de forma rápida e fácil, pois o software é flexível o suficiente para a criação de Nós e inserção de conteúdos neles, assim como para mudar a estrutura e nomenclatura deles.

Após esse processo, a literatura revisada foi condensada em uma matriz estrutural. Trata-se de um quadro-resumo que relaciona Casos com Nós e que contribui para que os pesquisadores tenham insights e adquiram familiaridade com a literatura revisada. Os au-

tores usaram esse recurso para mapear os dados e resumir o que cada produção científica tratou a respeito do trabalho com gráficos e tabelas no contexto da Educação Básica, na perspectiva do letramento estatístico. Parte da matriz estrutural gerada pelos autores é exibida na figura abaixo.

Figura 12 – Matriz Estrutural gerada pelos Autores.

Matrizes estruturais		A : Gráficos e Tabelas como foco principal do estudo	B : Estado Atual do Conhecimento
Nome			
Gráficos e Tabelas como foc			
	4 : CC_04	Este artigo objetiva analisar como estão sendo tratados, no âmbito da literatura nacional, os conceitos relativos a gráficos e tabelas, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva do letramento estatístico.	As evidências revisadas sugerem implicações importantes para a sala de aula e convidam a questões de pesquisa sobre a construção e interpretação de gráficos, com enfoque tanto no trabalho sobre a representação em si como na análise da representação gráfica para a tomada de decisão os artigos revisados desvelam que a construção e interpretação de gráficos no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem necessariamente, envolver um olhar sobre o contexto real dos alunos, por meio da resolução de problemas em um percurso investigativo.
			as habilidades que os professores desenvolvem em maior número, tanto no ciclo de alfabetização quanto no 4º e 5º anos são: ler e interpretar informações contidas em imagens; coleta e organização

Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Na matriz estrutural, as linhas representam os Casos e as colunas representam os Nós. Na Figura 12 verifica-se a interseção do Caso CC_04 com dois Nós, o primeiro Gráficos e Tabelas como foco principal do estudo e o segundo Estado Atual do Conhecimento. O Nó Gráficos e tabelas como foco principal do estudo comportou os objetivos das produções que abordaram diretamente o trabalho com gráficos e tabelas e o Nó Estado Atual do Conhecimento apresentou a síntese dos resultados dessas produções científicas. Então, realizando-se a leitura das colunas, tem-se uma visão geral sobre os objetivos e resultados das produções científicas, e olhando-se para as linhas, pode-se obter a visão sobre como as produções científicas relacionam-se entre si, e ainda, é possível realizar a comparação de um Caso com o outro em termos de objetivos e resultados.

Desta forma, esse recurso do NVivo possibilita que os pesquisadores atendam aos critérios da categoria Retórica (BOOTE; BEILE, 2005), pois possibilita resumir as principais descobertas advindas da literatura revisada conectando-os com a questão principal da revisão e com as próprias interpretações, a partir de uma estrutura clara e coerente.

As Matrizes estruturais são armazenadas no agrupamento Notas, no painel de navegação. Para gerar uma matriz estrutural, clica-se com o botão direito do mouse na pasta Matrizes estruturais e seleciona-se a opção nova matriz estrutural. Nomeia-se a matriz, dá-lhe uma descrição e a seguir clica-se na guia Linhas, para selecionar os Casos e seus atributos, e após isso, clica-se na guia Colunas para escolher todos os Nós que irão compor a matriz.

Outro recurso que os autores utilizaram foi a ferramenta Nós de Relacionamento, os quais registram uma conexão entre dois itens de projeto. Os tipos de relacionamentos que se deseja estabelecer podem ser definidos de forma antecipada ou no momento da leitura dos materiais. Esse recurso viabilizou os autores a sistematizar as conexões, comparações e interpretações da literatura revisada, dessa forma, potencializando a redação da revisão de literatura e o cumprimento da categoria Retórica de Boote e Beile (2005).

A criação de um relacionamento de forma antecipada requer a escolha dos itens do projeto que serão relacionados e a seleção de um tipo de relacionamento, que revele a natureza dele. Antes de criar relacionamentos entre os dados, é preciso escolher um tipo de relacionamento. Para isso, deve-se selecionar o item Tipo de relacionamento, no painel de navegação e acessar o menu, a partir do botão direito do *mouse*, para selecionar a opção novo tipo de relacionamento. Os relacionamentos podem assumir três direções: associativa, unilateral e simétrica. O primeiro tipo de direção indica uma relação de reciprocidade, sem direcionalidade. O segundo tipo informa que a relação parte de um determinado item para outro e o terceiro tipo, estabelece que o segundo item é relacionado com o primeiro e vice-versa. Na caixa de diálogo que se abre, devem ser fornecidas as informações solicitadas, que são: nome, descrição e direção

Diferentes tipos de relacionamento podem ser definidos, de acordo com as análises dos pesquisadores, e armazenados na pasta Tipos de relacionamento, no grupo Códigos no painel de navegação. A Figura 13 mostra os tipos de relacionamentos definidos pelos autores.

Figura 13 – Tipos de Relacionamentos definidos pelos autores.

Padrão	Nome	Direção	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
✓	Associado	→	12/06/2020 16:15	ERC	12/06/2020 16:15	ERC
	Letramento Estatístico	→	11/07/2020 16:37	ERC	11/07/2020 16:37	ERC
	Uso de Recursos Tecnológicos	→	11/07/2020 13:46	ERC	11/07/2020 13:46	ERC
	cita	→	11/07/2020 18:25	ERC	31/01/2021 13:53	ERC
	Mesmo autor	↔	11/07/2020 19:01	ERC	11/07/2020 19:01	ERC
	estudantes como sujeitos	↔	27/06/2020 14:55	ERC	13/07/2020 09:06	ERC
	professores como sujeitos	↔	27/06/2020 14:50	ERC	11/07/2020 19:30	ERC

Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Após definir o tipo de relacionamento, é possível criar as relações entre os itens do projeto. Clica-se com o botão direito em relacionamentos, no agrupamento Códigos localizado no painel de navegação. No menu do botão direito do mouse seleciona-se Novo tipo de relacionamento. A caixa de diálogo Novo tipo de relacionamento é exibida e deve ser preenchida, selecionando-se os dois itens que estão relacionados e o tipo de relacionamento.

Os relacionamentos criados ficam armazenados na pasta Relacionamentos, no painel de navegação, sendo possível codificar dados para eles. Então, quando se identifica um relacionamento potencial entre quaisquer produções científicas, é possível criar nós de relacionamento para representá-los.

À medida que os autores exploravam as produções científicas, foram codificando para os nós de relacionamento correspondentes, as evidências consideradas relevantes. A Figura 14 mostra os relacionamentos criados pelos autores.

Figura 14 – Relacionamentos definidos pelos Autores.

Do nome	Da pasta	Tipo	Para o nome	Para a past	Direção	Arquivo	Referência	Criado em	Criado po	Modificado em	Modificado p
PO_02	Casos	Mesmo autor	CC_09	Casos	↔	2	2	11/07/2020 19:0	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
CC_03	Casos	Mesmo autor	PA_01	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:1	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
CC_01	Casos	professores como sujeitos	CC_06	Casos	↔	5	5	10/07/2020 13:4	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
CC_01	Casos	professores como sujeitos	MC_01	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:1	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
CC_01	Casos	professores como sujeitos	MC_02	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:2	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
CC_01	Casos	professores como sujeitos	MC_03	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:2	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
CC_06	Casos	professores como sujeitos	MC_01	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:2	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
CC_06	Casos	professores como sujeitos	MC_03	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:2	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
CC_06	Casos	professores como sujeitos	MC_02	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:2	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
MC_01	Casos	professores como sujeitos	MC_02	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:2	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
MC_01	Casos	professores como sujeitos	MC_03	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:2	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
MC_02	Casos	professores como sujeitos	MC_03	Casos	↔	0	0	11/07/2020 19:2	ERC	11/07/2020 19:2	ERC
MC_02	Casos	Uso de Recursos Tecnológi	CC_08	Casos	→	5	5	11/07/2020 13:4	ERC	11/07/2020 13:5	ERC
CC_04	Casos	Letramento Estatístico	CC_01	Casos	→	9	9	11/07/2020 16:3	ERC	11/07/2020 17:2	ERC
CC_01	Casos	cita	Gal (2002)	Casos	→	1	1	11/07/2020 18:2	ERC	11/07/2020 18:2	ERC
CC_05	Casos	cita	Gal (2002)	Casos	→	1	1	11/07/2020 18:2	ERC	11/07/2020 18:2	ERC
CC_09	Casos	cita	Gal (2002)	Casos	→	1	1	11/07/2020 18:3	ERC	11/07/2020 18:3	ERC
MC_01	Casos	cita	Gal (2002)	Casos	→	1	1	11/07/2020 18:3	ERC	11/07/2020 18:3	ERC
PA_01	Casos	cita	Gal (2002)	Casos	→	1	1	11/07/2020 18:3	ERC	11/07/2020 18:3	ERC
PO_02	Casos	cita	Gal (2002)	Casos	→	1	1	11/07/2020 18:3	ERC	11/07/2020 18:3	ERC
CC_02	Casos	estudantes como sujeitos	CC_03	Casos	↔	11	16	11/07/2020 21:4	ERC	28/06/2020 15:3	ERC

Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Para criar os Relacionamentos no momento da leitura da produção científica, usa-se a barra de codificação rápida. As opções disponíveis na barra de codificação rápida para criar e codificar para um novo relacionamento ou codificar para um relacionamento existente, são diferentes daqueles para criar e codificar para Nós e para Casos, como se mostra na Figura 15.

Figura 15- Barra de Codificação Rápida em Relacionamentos



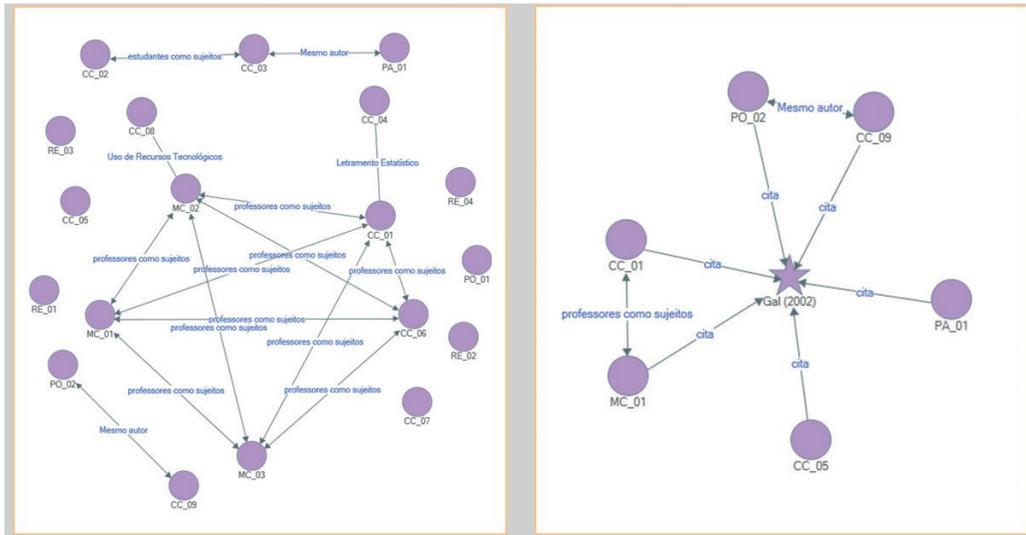
Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Na caixa seletora localizada na extremidade esquerda da barra de codificação rápida seleciona-se o código Relacionamentos. Em seguida, deve-se informar na caixa seletora seguinte, o nome do caso que está sendo lido. O rótulo do novo relacionamento deve ser digitado na caixa seletora do meio e o caso relacionado, deve ser informado na caixa localizada no outro extremo. Após isso executa-se a ação apertando a tecla Enter ou ícone Codificar. A direção padrão do relacionamento criado pela barra de codificação rápida será Associado, mas ela pode ser alterada posteriormente.

Os Relacionamentos entre os casos podem ser explorados por meio da visualização de sociograma no NVivo. Sociogramas são representações visuais que ajudam a analisar redes sociais. Em uma revisão de literatura, esses recursos ajudam a visualizar e explorar as conexões entre as produções científicas revisadas, favorecendo o cumprimento de critérios da categoria Retórica (BOOTE; BEILE, 2005).

Existem dois tipos de sociograma: o de rede e o egocêntrico. O sociograma de rede possibilita visualizar a conexão entre um grupo de casos. O sociograma egocêntrico tem no centro o caso particular, que é exibido em forma de estrela e revela todos os casos conectados a ele. Para gerar um sociograma de rede, clica-se na guia Explorar e depois em sociograma de rede. Abrirá uma caixa seletora, pela qual o grupo de casos são selecionados. Para explorar a influência de um caso particular, deve-se clicar sobre o caso e na guia Explorar, aperta-se o ícone do sociograma egocêntrico. A Figura 16 ilustra os relacionamentos definidos pelos autores.

Figura 16- Sociograma de Rede e Egocêntrico.

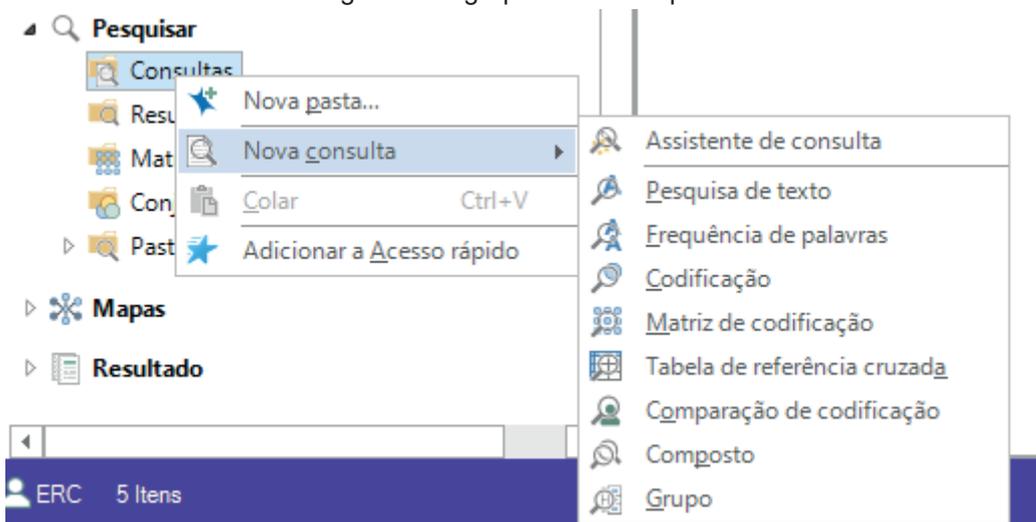


Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

À esquerda da figura é mostrado o sociograma de rede e à direita, o sociograma egocêntrico. No sociograma de redes é possível visualizar, além de outras conexões, as produções científicas que tiveram professores como sujeitos de pesquisa. Pelo sociograma egocêntrico é possível visualizar as produções científicas que retratam o trabalho com tabelas e gráficos no contexto da Educação Básica, na perspectiva do letramento estatístico segundo o modelo de Gal (2002). Clicando-se no ícone da estrela, é possível explorar como o trabalho desse autor foi usado por outras pessoas.

Além dessas visualizações analisadas até aqui, pelas quais os pesquisadores podem explorar padrões, tendências e conexões entre as produções científicas, o NVivo pode gerar outras visualizações a partir das ferramentas de consulta. Essas ferramentas podem ser acessadas na guia Explorar e no painel de navegação, no agrupamento Pesquisar, conforme mostra a Figura 17.

Figura 17- Agrupamento Pesquisar.



Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

O agrupamento Pesquisar contém as ferramentas de consulta, pelas quais se pode visualizar o conteúdo da literatura, salvar e usar resultados de padrões e conexões dos materiais processados a partir dos critérios da consulta. O Nvivo 12 Plus permite construir oito tipos de consultas, conforme se vê na figura acima, dentre as quais os autores executaram a Pesquisa de texto e a Frequência de palavras.

As consultas de frequência de palavras e a pesquisa de texto foram úteis para extrair percepções que não são facilmente alcançáveis manualmente, explorando-se as nuances de significados dos dados. A princípio, foram realizadas buscas de frequência, ocorrência e contexto de palavras-chaves nos dados textuais. Essas buscas são visualizadas e analisadas por meio de nuvens de palavras e por meio de árvore de palavras, como mostra a Figura 18.

Figura 18 - Nuvem de Palavras e Árvores de Palavras.



Fonte: Projeto de Revisão de Literatura realizado com NVivo 12 Plus.

Por meio dessas visualizações, sem perder de vista que não se pode confundir os significantes com o que eles significam perante seus contextos, é possível desvelar a sinopse dos principais temas tratados nas produções científicas. No exemplo acima, a consulta de frequência de palavras foi realizada para buscar resposta à seguinte indagação: quais são os conteúdos mais e os menos expressivos das produções científicas? A consulta de Pesquisa de texto, visualizada nas árvores de palavras, foi executada para localizar todas as referências ao termo letramento estatístico. Esses tipos de consultas funcionam como um bom ponto de partida para reunir termos-chave das produções científicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir revisões de literatura sofisticadas e substanciais é uma tarefa árdua, e que custa tempo, contudo, é prazerosa e essencial para a elaboração de pesquisas em todas as áreas. O uso de um *software* de gerenciamento de dados qualitativos auxilia o pesquisador a superar as suas limitações de codificação, organização e armazenamento da literatura, potencializando o desenvolvimento dessas atividades, em tempo mais curto do que aquele necessário à realização do trabalho manual.

O uso de *softwares* de gerenciamento de dados qualitativos na academia e em outros espaços de produção de conhecimento, particularmente no Brasil, ainda não é uma prática comum. Um dos óbices a essa popularização do uso vincula-se ao custo, uma vez que muitos desses *softwares*, incluindo o NVivo, não são disponibilizados gratuitamente. A carência de formação dos pesquisadores para esse uso também contribui para o seu afastamento dessa tecnologia, sendo comum que na pós-graduação os estudantes venham a se aproximar dos softwares apenas no momento de análise dos dados de seu trabalho de final do curso, não tendo tempo hábil para aprimoramento do uso das suas funcionalidades para a efetivação da análise.

Ressalta-se que os usuários têm papel vital no desenvolvimento das ações executadas no *software*, afinal, o gerenciamento, cruzamento, relacionamento, interpretação, análise e sínteses possibilitadas são originadas da significação do usuário a partir de suas concepções e objetivos.

Nesta análise, percebeu-se que o *software* NVivo propiciou interlocução amigável, e potencializou o refinamento e aprofundamento das análises e reflexões acerca da literatura rastreada. Favoreceu, ainda, o rigor, através da organicidade e sistematização própria. As funcionalidades do NVivo foram úteis, desde os primeiros estágios da revisão de literatura, uma vez que sua própria estruturação e planejamento foi realizada a partir da organização do Mapa Mental, que serviu de guia para a realização da revisão e tornou o processo consistente e transparente.

O NVivo traz a possibilidade de codificação e recodificação, a partir das (re)leituras dos dados que o pesquisador realiza, promovendo o refinamento progressivo das ideias iniciais. As opções de consultas e formas diversificadas de visualizações dos resultados e dos dados: relacionamentos, sociogramas, matriz estrutural, nuvem de palavras e árvores de palavras; funcionam como bons pontos de partida para reunir termos-chave, proporcionar a familiaridade e o aprofundamento dos dados, potencializar as interpretações e *insights* dos pesquisadores, fazer resumos e sínteses.

É notável o potencial desse *software* para pesquisas de ampla abrangência, pois possibilita o trabalho com grandes volumes de dados, a transparência do processo de condução, com a funcionalidade de exportação e o armazenamento das ações executadas, e potencializa a redação da revisão de literatura, por meio de ferramentas e funcionalidades

de cruzamentos, relacionamentos e comparações, que estimulam a interpretação e síntese dos dados.

Considerando a revisão de literatura como um processo interpretativo que demanda sistematização e transparência para analisar, com rigor, as produções científicas identificadas, verifica-se que o NVivo possui recursos de gerenciamento, consulta e visualização que facilitam e otimizam a revisão, indo ao encontro das necessidades gerais dos pesquisadores na condução e redação de uma revisão de literatura de alta qualidade, que requer a síntese e análise da literatura representativa sobre um tema, gerando novos enquadramentos e perspectivas dos elementos importantes como recomenda Boote e Beile (2005). Desta forma, advoga-se que as ferramentas de organização, análise e visualização do NVivo são úteis para modelar relações, resumir dados e representar conceitos abstratos de forma clara e intuitiva.

Existem também outras ferramentas do NVivo 12 Plus, que não foram utilizados na revisão de literatura realizada pelos autores e por isso não foram discutidas neste artigo. Conseqüentemente, pesquisas futuras podem considerar outras funções do NVivo 12 Plus, analisando os benefícios que elas possam agregar à análise de dados diversos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho/ 2001 p. 51-64. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation. **Educational Researcher**, v. 34, n. 6. ago. 2005. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X034006003>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FINK, A. **Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper**. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014.

FITT, M.H.; WALKER, A.E, LEARY, H.M. Assessing the Quality of Doctoral Dissertation Literature Reviews in Instructional Technology. **Instructional Technology & Learning Sciences**, 2009. Disponível em: https://digitalcommons.usu.edu/itls_facpub/8/. Acesso em: 6 jul. 2020.

GAL, I. Adult statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, v. 1, n. 70, p. 1-25, 2002.

LAGE, M. C. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD - Educação Temática Digital**, 12(esp.), 198-226, 2011. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-243727>

LEITE, D. F. B; PADILHA, M. A. S.; CECATTI, J. G. Abordando a revisão da literatura para fins acadêmicos: The Literature Review Checklist. **Clinics**, São Paulo, v. 74, e1403, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807=59322019000100318-&lng=en&nrm=iso. acesso em 12 de abril de 2021.

RANDOLPH, J. A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**: Vol. 14, Artigo 13.2009. Disponível em <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol14/iss1/13>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SILVER, C.; LEWINS, A. **Using software in qualitative research**: a step-by-step guide. 2.ed. ePub: Sage, 2014.

CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

CONCEPTIONS OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND EDUCATION IN ACADEMIC PRODUCTION OF NATURAL SCIENCES TEACHING

CONCEPCIONES DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Natalia Carvalhaes de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6126-8612>

Joana Peixoto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9769-9107>

Resumo: Este artigo aborda resultados de uma pesquisa que investigou as concepções de ciência, tecnologia e educação configuradas na produção acadêmica sobre o uso de tecnologias no ensino de Ciências da Natureza. A inserção de tecnologias nas práticas pedagógicas é uma crescente demanda na contemporaneidade, que deve ser investigada em suas determinações para além da dimensão instrumental. A pesquisa analisou, por meio das contradições presentes nas relações entre os elementos investigados, um *corpus* constituído por 120 artigos publicados em revistas historicamente relevantes para a área no período de 1996 a 2017, para compreender o pensamento acadêmico que compõe e norteia a referida produção. Como resultado da investigação, evidenciamos: a) a ênfase nos processos de ensino em geral, por meio de pesquisas empíricas e bibliográficas; b) a abordagem de práticas educativas sem fundamentação explícita em teorias educacionais; c) a ciência e a tecnologia pouco abordadas em uma perspectiva epistemológica, demonstrando a filiação da maioria à lógica formal e; d) o uso de tecnologias sob uma perspectiva tecnocentrada, o que reflete a racionalidade instrumental da sociedade capitalista. Considerando a relevância da área de ensino de Ciências da Natureza para a formação humana, afirmamos a sua necessária colaboração para a construção de uma educação emancipadora.

Palavras-Chave: Tecnologia e educação. Ensino de Ciências. Teoria e prática. Perspectiva tecnocentrada. Lógica formal.

Abstract: This article addresses to make an approach of the results of research about the conceptions of science, technology and education configured in academic production about use of technologies in the teaching of Natural Sciences. The insertion of technologies in pedagogical practices is a growing demand in contemporaneity, which must be investigated in its determinations beyond the instrumental dimension. The research analyzed, through the contradictions present in the relationships between the elements investigated, the cor-

pus consisting of 120 articles published in journals of historical relevance for the area from 1996 to 2017. As a result of the investigation, we evidence: a) the emphasis on teaching processes in general, through empirical and bibliographic research; b) the approach of pedagogical practices without explicit articulation to an educational framework; c) science and technology rarely addressed in an epistemological perspective, demonstrating the majority's affiliation to formal logic and; d) the use of technologies from a technocentric perspective, which reflects the instrumental rationality of capitalist society. Considering the relevance of the area of Natural Sciences teaching to human formation, we affirm its necessary collaboration for the construction of an emancipatory education.

Keywords: Technology and education. Science teaching. Theory and practice. Technocentric perspective. Formal logic.

Resumen: Este artículo aborda los resultados de una pesquisa que investigó las concepciones de ciencia, tecnología y educación configuradas en la producción académica sobre el uso de tecnologías en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza. La inserción de las tecnologías en las prácticas pedagógicas es una demanda creciente en la contemporaneidad, que debe ser investigada en sus determinaciones más allá de la dimensión instrumental. La investigación analizó, a través de las contradicciones presentes en las relaciones entre los elementos investigados, un corpus compuesto por 120 artículos publicados en revistas históricamente relevantes para el área en el período de 1996 a 2017, para comprender el pensamiento académico que compone y guía esta producción. Como resultado de la investigación, destacamos: a) el énfasis en los procesos de enseñanza en general, a través de la investigación empírica y bibliográfica; b) el acercamiento de las prácticas educativas sin fundamento explícito en las teorías educativas; c) ciencia y tecnología poco abordadas desde una perspectiva epistemológica, demostrando la afiliación de la mayoría a la lógica formal y; d) el uso de tecnologías desde una perspectiva tecnocéntrica, que refleja la racionalidad instrumental de la sociedad capitalista. Considerando la relevancia del área de la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza para la formación humana, afirmamos su necesaria colaboración para la construcción de una educación emancipadora.

Palabras clave: Tecnología y educación. Enseñanza de las Ciencias. Teoría y práctica. Perspectiva tecnocéntrica. Lógica formal.

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica de uma área do conhecimento, como o ensino de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), é uma manifestação concreta do conhecimento historicamente acumulado, uma unidade singular cujas contradições se configuram na universalidade do conhecimento. Para compreender essa concretude, é preciso considerar não apenas os dados aparentes, mas o seu conteúdo constituído a partir de múltiplas determinações, em sua processualidade e diferentes condições sócio-históricas (KOPNIN, 1978; LEFEBVRE, 1991).

O exercício de compreensão da trajetória da produção da referida área parte de sua historicidade, que não se resume a contar sua história, pois como sua materialidade é produzida por sujeitos sociais a partir do trabalho, só é possível compreendê-la por meio da abstração, mediada por categorias lógicas do pensamento (MARX; ENGELS, 2007). Em meio a diversidade de temas que constitui o ensino de Ciências da Natureza, buscamos apreendê-lo a partir das concepções de ciência, tecnologia e educação que fundamentam a referida produção quando voltada para o uso de tecnologias na educação.

A inserção de tecnologias nos processos educacionais tem sido apresentada como uma demanda imperativa da sociedade contemporânea, com destaque para as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Isso tudo é norteado por políticas que defendem a inclusão digital e uma suposta inovação tecnológica no ensino e na aprendizagem. No entanto, a compreensão desse processo de inclusão excludente, que expressa em sua essência a luta de classes no capitalismo, requer um olhar além dos usos aparentes e de seu valor simbólico (BONILLA, 2010; AUTOR, 2016).

A relação do ensino de Ciências com a tecnologia não se limita ao campo educacional, visto que, historicamente, ele se configura na aproximação do conhecimento científico com o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas. No Brasil, essa demanda foi impulsionada principalmente a partir dos anos 1970, com o nacional desenvolvimentismo, período no qual se expandiram os programas de pós-graduação em ensino de Ciências (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006; NARDI, 2014). Nesse sentido, é pertinente considerar o recente processo de consolidação da área de pesquisa em questão e a sua expansão, que ocorreu significativamente a partir dos anos 2000 (FERES, 2010).

Ao evidenciar a relação do ensino de Ciências com a tecnologia em variadas vertentes, afirmamos que a compreensão desta relação na perspectiva de inserção no campo educacional requer uma análise em suas múltiplas determinações, refutando a hipótese de que a transposição da tecnologia para este campo ocorre de forma natural e pré-determinada. Dessa forma, negamos o discurso salvacionista da tecnologia, que afirma o instrumento como neutro e moldável a qualquer finalidade, como se a sua inserção no ensino fosse suficiente para melhorar a qualidade da aprendizagem (BARRETO et al., 2006; BONILLA, 2010).

Diante do exposto, discutimos neste artigo alguns dos resultados de um processo investigativo cujo objetivo foi compreender as concepções de ciência, tecnologia e educação que fundamentam a produção acadêmica sobre o uso de tecnologias na área do ensino de Ciências da Natureza.

ENSINO DE CIÊNCIAS E O USO DE TECNOLOGIAS: O CORPUS DA PESQUISA

A produção acadêmica resulta do trabalho que reflete o processo de produção da história pelos sujeitos nas condições concretas de seu tempo. Por esta razão ela é, ao mesmo tempo, construção do conhecimento e do ser social. Nesse sentido, compreendemos essa produção como uma objetivação do processo de construção do conhecimento da área de ensino de Ciências, sendo, portanto, um fenômeno que demanda investigação (MARX, 2017).

Para apreender o objeto de pesquisa, adotamos o materialismo histórico-dialético como método de investigação, de modo a considerar este objeto em sua historicidade e nas contradições que configuram o movimento de sua constituição. No pensamento dialético, os fenômenos que se apresentam na realidade objetiva são um reflexo lógico do processo histórico (KOPNIN, 1978), o que significa que as categorias lógicas elaboradas no pensa-

mento possibilitam a compreensão do real. Isso permite a superação de uma análise restrita ao aparente, em seu aspecto formal, buscando avançar no sentido de apreensão da totalidade concreta (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2017).

A presente pesquisa tem caráter bibliográfico, cuja metodologia orientou, inicialmente, a elaboração de um corpus de pesquisa que teve como recorte a produção acadêmica do ensino de Ciências e o uso de tecnologias. A construção desse *corpus* foi realizada em etapas: definição das bases de dados; definição dos critérios de seleção das publicações nesta base; elaboração de ficha de análise; leitura dos trabalhos selecionados; análise e elaboração de considerações (ROMANOWSKI; ENS, 2006, adaptado).

A constituição do banco de dados, com a definição das revistas a serem pesquisadas, foi realizada com base em Teixeira e Megid Neto (2006) e Nardi (2014). As publicações acadêmicas expressam o movimento do pensamento dos pesquisadores enquanto coletividade. E ainda, estes autores apresentam um resgate histórico das publicações da área do ensino de Ciências, destacando as revistas que foram (e são) relevantes para o processo de constituição da área. As publicações em periódicos demonstram a organização particular da comunidade científica, fato importante para a divulgação do conhecimento científico e para a consolidação do ensino de Ciências enquanto área de pesquisa (DELIZOICOV, 2004).

Para compreender o uso de tecnologias no ensino das Ciências da Natureza, foram selecionadas cinco revistas cujo escopo abrange todas as suas áreas constituintes (Química, Física e Biologia), nas quais encontramos um total de 120 artigos sobre o tema (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição do corpus da pesquisa.

Revista	Qualis Educação* ¹	Qualis Ensino*	Ano inicial	Ano final	Artigos
Ciência e Educação	A1	A1	2001	2017	39
Ciência e Ensino	B2	B1	1998	2015 ²	25
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	A2	A1	2001	2015	17
Investigações em Ensino de Ciências	A2	A2	1996	2016	15
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)	A2	A2	2001	2017	24
					Total: 120

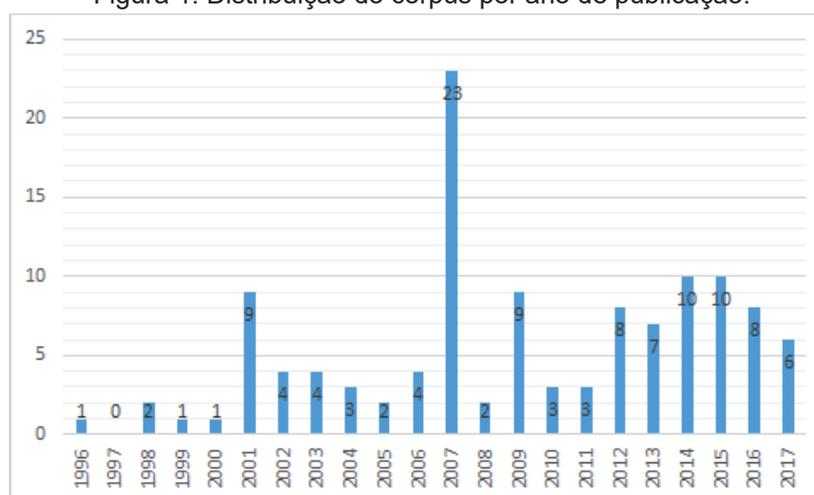
1 *As revistas foram classificadas nas áreas de Educação e Ensino, conforme a Classificação de Periódicos do quadriênio 2013-2016, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (CAPES). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.

2 2015 é também o último ano disponível no acervo da revista à época consultada.

Os acervos foram consultados entre o segundo semestre de 2017 e janeiro de 2018, quando foram verificadas todas as publicações disponíveis por meio da leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos. No decorrer da leitura, foram selecionados todos os artigos que se aproximaram do objeto de investigação, sem delimitação temporal ou de descritores a priori. Os termos procurados foram: alfabetização científica e tecnológica, computador, informática, hipermídia, mídia, tecnologia, tecnologia da informação e comunicação, tecnologia na educação, dentre outros sempre correlatos à tecnologia e dispositivos midiáticos em geral.

Desse modo, o ano de início da análise é um dado emergente da pesquisa, que localizou as primeiras publicações sobre o tema, fato que resultou na abrangência do período de 1996 a 2017. Megid Neto (1999) identificou a década de 1990 como o período em que o número de pesquisas sobre o uso de tecnologias no ensino de Ciências foi ampliado, o que também se verificou na presente pesquisa. Além disso, observamos que esse aumento teve continuidade nas décadas seguintes (Figura 1).

Figura 1. Distribuição do corpus por ano de publicação.



Entre as áreas que compõem as Ciências da Natureza, os dados mostram que o ensino de Física é o mais pesquisado (26), seguido pelo ensino de Química (18) e de Biologia (14). O ensino de Ciências Naturais teve 10 ocorrências, referindo-se ao Ensino Fundamental. Três artigos abordaram duas áreas, como Física e Biologia, Ciências Naturais e Biologia, Ciências e Física. É pertinente indicar que muitas publicações tratam o ensino de Ciências de forma geral, sem indicação de alguma área específica, fato que ocorreu em 49 artigos.

O destaque quantitativo do ensino de Física pode ser relacionado ao seu histórico pioneiro de constituição de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, que remetem à década de 1970 (NARDI, 2005, 2014). No entanto, as demais áreas encontram-se em processo de expansão de suas publicações, principalmente a partir da década de 1980,

quando foram realizadas as primeiras edições de encontros sobre ensino de Química e Biologia (NARDI, 2014).

A partir da leitura do *corpus*, foram identificadas algumas convergências entre os conteúdos abordados pelas pesquisas, que foram organizados na forma de agrupamentos temáticos (Tabela 2). Esses agrupamentos foram elaborados com base no aspecto mais enfatizado no artigo, como o papel do ensino nas práticas pedagógicas com tecnologias a partir de uma determinada experiência, com mais destaque ao professor, ou para as implicações dessas práticas para os discentes (aprendizagem), a exemplo das discussões presentes nas pesquisas empíricas. Em outros, algumas possibilidades de inserção de tecnologias e sua relevância foram discutidas de maneira geral, como nas pesquisas bibliográficas, sem mencionar alguma prática específica.

Tabela 2. Agrupamentos temáticos do *corpus* da pesquisa.

Tema	Ocorrência	Percentual (%)
Abordagem ciência-tecnologia-sociedade (CTS)	59	49,17
Ensino com tecnologia	32	26,7
Potencialidade das tecnologias no ensino	10	8,33
Aprendizagem com tecnologia	8	6,66
Abordagem ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (CTSA)	8	6,66
Relevância do tema	2	1,65
Descrição de recurso	1	0,83
Total: 120		

Embora as abordagens CTS e CTSA não se refiram especificamente à tecnologia enquanto recurso didático-pedagógico, como ocorre com as TIC, a sua grande ocorrência demonstra que elas representam uma parcela significativa do pensamento que orienta a produção em educação em Ciências. Isso ocorre principalmente no que se refere aos elementos que compõem o objeto aqui investigado – educação, ciência e tecnologia, a exemplo da discussão realizada sobre a alfabetização científica e tecnológica. Por essa razão, os artigos com a temática compõem o *corpus* da pesquisa.

Investigações sobre o ensino de Ciências, desde a década de 1980, destacam a recorrência dos temas “formação de professores”, “conteúdo e métodos de ensino”, “história e filosofia da ciência”, “recursos didáticos e currículo” (MEGID NETO, 1999; LEMGRUBER, 1999; SCHNETZLER, 2002; TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006; SLONGO; DELIZOICOV, 2006). A abordagem CTS emerge como um tema importante para a área na década de 1990, com maior crescimento a partir de 2000 (ABREU; FERNANDES; MARTINS, 2013; LEMGRUBER, 1999; PINTO; VERMELHO, 2017; SLONGO; DELIZOICOV, 2006). Essa

relevância também é evidenciada no *corpus*, visto que o quantitativo de artigos sobre CTS e CTSA equivale a 55,83%.

Sobre o tipo de pesquisa, 50% dos artigos analisados não explicitam o tipo escolhido pelos autores, mas em geral relatam situações de ensino com o uso de tecnologias. A partir disso, elas foram classificadas nesta investigação como pesquisas empíricas, sendo majoritárias no *corpus*, seguida pela pesquisa bibliográfica (32,5%). Entre os tipos de pesquisa indicados pelos autores, temos: intervenção (7,5%), investigação-ação (3,3%) e observação participante (2,5%). Com uma ocorrência cada (totalizando 4%), também foram indicadas pesquisas do tipo exploratória, *quasi*-experimental, pesquisa baseada em design e pesquisa-ação.

As pesquisas empíricas, grande maioria, estão focadas nos aspectos descritivos e metodológicos do uso de tecnologias nos processos de ensino, com ênfase nos resultados positivos obtidos com tais práticas. As dificuldades e eventuais aspectos negativos são pouco problematizados, assim como os elementos contextuais que determinam o uso. Ao pesquisar a apropriação das TIC no ensino de Ciências, Reis, Leite e Leão (2017) identificaram que há pouca preocupação com o papel do professor e com a sua estratégia de utilização, pois a ênfase está na adoção do suporte tecnológico em si.

Ao investigar o nível e modalidade de ensino presentes nas publicações, verificamos que a maioria não os especifica, tratando a pesquisa de forma geral e com ênfase na área do conhecimento. Ainda assim foi possível identificar que a educação básica é o nível de ensino mais pesquisado, presente em pelo menos 56% das pesquisas analisadas. Não identificamos uma problematização em relação à modalidade presencial ou a distância.

Entre as pesquisas que abordam a educação básica, verificamos que o ensino médio prevalece como objeto de investigação, abordado em 41 artigos. Isso evidencia uma tendência na área, visto que esse dado também é indicado em outras pesquisas bibliográficas sobre o ensino de Ciências (MEGID NETO, 1998; SLONGO; DELIZOICOV, 2006; TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006; DELIZOICOV; SLONGO; LORENZETTI, 2013; AZEVEDO; SCARPA, 2017).

Em 41 artigos do corpus não há indicação de sujeito pesquisado, principalmente em pesquisas bibliográficas, pois o tema é tratado de forma geral. Entre os demais, o aluno foi o sujeito de pesquisa de maior ocorrência (45), em algumas oportunidades junto ao professor (8) e também junto ao pesquisador (1). O professor foi apresentado exclusivamente como sujeito pesquisado em 24 artigos e em uma dessas ocorrências associado ao gestor.

Os artigos analisados nesta pesquisa foram publicados por um total de 220 autores, com a maioria apresentando apenas uma publicação (183). Os autores que apresentaram maiores ocorrências foram: Décio Auler (6), Paulo Marcelo M. Teixeira (5), Rosemari Monteiro C. F. Silveira (5), Walter Antonio Bazzo (5), Fábio da Purificação de Bastos (4), Flávia Rezende (4) e Miriam Struchiner (4).

Os autores dos artigos declararam vínculo a 81 instituições, sendo 67 brasileiras e 14 estrangeiras, com maioria tendo apenas uma ocorrência (55). As instituições brasileiras mais frequentes foram: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - 18), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - 11), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - 10), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - 10) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - 9). Entre as regiões brasileiras, Sul e Sudeste são responsáveis por cerca de 71,2% das publicações analisadas, seguidas pelo Nordeste (8,2%) e Centro-Oeste (7,1%).

Para melhor compreender as concepções de educação, ciência e tecnologia que fundamentam o *corpus*, realizamos um levantamento de autores citados nesses artigos como referencial teórico. Verificamos que há uma grande dispersão nesse referencial, pois do total de 1.367, a maioria (1.036) teve única citação. Ainda assim, autores brasileiros se destacam entre os mais citados, quais sejam: Eduardo F. Mortimer (47), Wildson Luiz P. dos Santos (46), Décio Auler (38), Walter A. Bazzo (35) e Demétrio Delizoicov (34). Documentos norteadores das políticas educacionais, publicados pelo Ministério da Educação (MEC/Brasil), também são citados de maneira recorrente (43).

O referencial teórico, enquanto expressão do pensamento, norteia a pesquisa possibilitando a apreensão das partes presentes no todo caótico que é a realidade (MARX, 2017). Compreender esse referencial contribui para a apreensão do pensamento científico dos pesquisadores do ensino de Ciências, além do que está explicitado na produção, em sua concreticidade e complexidade de relações que constituem o fenômeno pesquisado.

Em meio às múltiplas determinações do objeto da presente pesquisa – a produção acadêmica sobre o uso de tecnologias no ensino de Ciências da Natureza –, as unidades de análise indicadas como concepções de educação, ciência e tecnologia nos permitiram uma aproximação com o referido objeto em distintos níveis. O trabalho analítico teve como ponto de partida e de chegada o *corpus* da pesquisa, porém, no ponto de partida ele foi observado como uma representação caótica da realidade em sua aparência, enquanto no ponto de chegada – com a mediação das unidades de análise –, o apreendemos como concreto e nos aproximamos de sua essência.

Ao investigar a concepção de educação, identificamos que 90% da produção se atém a discussão do ensino, enquanto 10% apresentam discussões referentes ao campo educacional em sua maior abrangência. A maioria não faz referência a teorias da educação de forma explícita ou implícita, demonstrando uma desvinculação entre as práticas de ensino e as condições estruturais da sociedade, assim como às finalidades da educação e ao papel social da escola.

Para analisar a concepção de ciência, partimos da compreensão de Lefebvre (1991), segundo o qual o conhecimento deve ser compreendido em uma perspectiva epistemológica, por meio da lógica enquanto expressão de sua organização. Na história do conhe-

cimento, temos a lógica formal, que reduz o conteúdo à forma e se restringe ao imediato, e a lógica dialética, que não dicotomiza os contraditórios e busca compreender a relação entre eles, em sua constituição recíproca de forma a alcançar o movimento da realidade concreta. Nesse sentido, identificamos que o *corpus* da pesquisa se filia em sua maioria à lógica formal (95%).

A concepção de tecnologia foi analisada a partir da visão filosófica e epistemológica apresentada por Feenberg (2010a) e Autor (2008, 2012), que compreendem as relações entre o uso de tecnologias e os sujeitos em suas determinações sócio-históricas. Desse modo, optamos por analisar a produção acadêmica a partir de duas categorias: tecnocêntrica e dialética, nas quais identificamos, respectivamente, 112 e 8 artigos. A abordagem tecnocêntrica foi ainda classificada, conforme o discurso predominante ao longo do texto, em instrumental (65), determinista/instrumental (41) e determinista (6).

Sendo assim, verificamos que o uso de tecnologias é apresentado majoritariamente em uma abordagem tecnocentrada (93,3%). Isso significa que a tecnologia é abordada com centralidade em detrimento do sujeito e dos determinantes contextuais da relação que se estabelece entre eles, refletindo o pensamento hegemônico capitalista pautado na racionalidade instrumental, assim como na visão utilitária e autônoma da tecnologia.

No escopo da abordagem tecnocentrada, identificamos que são dadas às tecnologias atribuições que não pertencem aos instrumentos em si, mas que são resultados das relações sociais constituídas, nas quais não se pode desconsiderar o papel dos sujeitos. Vejamos dois exemplos do *corpus*: 1) “os aparatos tecnológicos *proporcionam* interação/integração em sentido amplo entre conhecimento-realidade-mundo-cidadania” (ROSA; EICHLER; CATELLI, 2015, p. 86, grifo nosso); 2) “O ambiente multimídia *favorece* a colaboração entre os sujeitos geograficamente distantes e *estimula* os alunos, talvez por estarem mais abertos às tecnologias de seu tempo” (SOUZA; BASTOS, 2006, p. 329, grifo nosso).

Em ambos os exemplos a tecnologia é apresentada como se fosse a responsável por direcionar as ações humanas de interação e colaboração, com o papel dos sujeitos secundarizado em detrimento ao dos objetos. Sobre o segundo exemplo, é pertinente evidenciar que a tecnologia não é em si capaz de estimular os alunos, como se fosse um instrumento que automaticamente alcança um fim, mas que isso depende de vários fatores, como os modos de uso e conteúdo abordado.

Os dados apresentados, em sua formalidade, são uma parte importante da realidade objetiva, porém, eles se restringem ao imediato aparente. Para compreender a essência do objeto pesquisado, no movimento de suas contradições, avançamos pela mediação da abstração, representada por categorias teóricas de análise. A aparência e a essência, ao constituírem uma unidade dialética do fenômeno, devem ser investigadas para que se possa conhecer as suas reais determinações (KOPNIN, 1978; MARX, 2017).

A seguir, apresentamos as sínteses produzidas a partir desse exercício analítico.

ENSINO DE CIÊNCIAS E USO DE TECNOLOGIAS: CONCEPÇÕES SUBJACENTES

A análise da produção acadêmica do ensino de Ciências, apresentada no presente artigo, busca elucidar a essência do pensamento científico que a constitui, considerando a sua determinação sócio-histórica. Entre as diversas faces do fenômeno pesquisado, as concepções de educação, ciência e tecnologia são construções teóricas que nos permitem apreender o conteúdo do corpus da pesquisa, buscando ir além do imediato. Assim, a análise dessa singular produção é um avanço em direção à compreensão da universalidade do conhecimento científico, na qual se inserem as Ciências da Natureza.

A maioria dos artigos analisados discute aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Ciências com foco nas questões práticas e metodológicas, sem fundamentação em teorias educacionais. Em que pese a relevância desta dimensão didático pedagógica em sua dimensão estrita, consideramos pertinente problematizar a questão a partir das bases teóricas, de forma a caracterizar a perspectiva intencional do ato educativo e distinguir epistemologicamente – sem dicotomizar – a educação e o ensino.

Por ensino compreende-se o processo de práticas educativas pelo qual se proporciona ao aluno o acesso ao conhecimento científico, de maneira intencional e sistematizada no ambiente escolar. O ensino possibilita a apropriação do conhecimento, em situações de aprendizagem orientadas pelo ato didático, que se constitui nos elementos: o quê, como, porque e para quê ensinar.

No entanto, as práticas educativas extrapolam o ambiente escolar, visto que elas são práticas sociais que se relacionam com a constituição do sujeito enquanto ser social. Assim, a educação não pode ser reduzida ao ensino, no sentido da educação formal, tampouco o ensino pode ser analisado de maneira dissociada das condições materiais que determinam a educação. Essa articulação é possível em um processo escolar pautado propositadamente em teorias educacionais que orientem o ensino para finalidades educativas a partir de uma interpretação do papel social da escola (SAVIANI, 2013).

O levantamento do referencial teórico indicado no *corpus* corrobora a afirmação de que ele está pautado principalmente na discussão sobre o ensino. Ao buscar as referências que pautam essa concepção, foram encontrados 1.079 autores, sendo que 79% foi citado uma única vez. Os destaques em maior número de ocorrências são: Brasil (documentos norteadores das políticas educacionais (43), Paulo Freire (25), Demétrio Delizoicov (17), Daniel Gil-Pérez (17) e Eduardo Fleury Mortimer (17). As citações de Paulo Freire são associadas principalmente a abordagem CTS.

Os autores que constituem o *corpus* da pesquisa, ao abordarem sobre o ensino com uso de tecnologias, dedicam-se a discutir seus aspectos metodológicos, não explicitando claramente sua concepção de ensino ou de educação. Alguns trabalhos se referem a teorias da aprendizagem (15,8%), a exemplo da aprendizagem significativa de Ausubel (9%), da teoria histórico-cultural de Vygotsky (6%) e da pedagogia histórico-crítica de Saviani

(4%). São poucos os artigos nos quais há referencial epistemológico (7,5%), como Michael Foucault ou Gaston Bachelard.

A falta de definição clara sobre as finalidades educacionais que norteiam as pesquisas da área do ensino de Ciências também é problematizada por Salem (2012), ao analisar a produção sobre o ensino de Física. Segundo a autora, isso demonstra uma despreocupação com a real contribuição da academia para a escola. Ela afirma ainda que essa concepção pode ser identificada implicitamente no tratamento dado ao conhecimento específico, o que reforça a nossa compreensão de que o ensino é tratado com ênfase nos aspectos práticos e metodológicos, dicotomizando os elementos que o constituem, como teoria e prática, sujeito e objeto, professor e aluno.

Em 71 artigos analisados, professor e aluno são colocados como sujeitos em papéis opostos e antagônicos. Esta abordagem indica a filiação deste tipo de produção acadêmica à lógica formal. Nessa lógica, há uma relação excludente de um elemento em detrimento de outro, visto que sua compreensão se limita às demandas imediatas e aparentes. No entanto, é preciso avançar para uma perspectiva de unidade dialética, na qual os aspectos são considerados em suas contradições, relação e constituição recíproca (LEFEBVRE, 1991).

Podemos observar que essa perspectiva dualista no contexto do ensino de Ciências, reflete a estrutura social capitalista. A elite teve amplo acesso ao conhecimento e à elaboração de objetos tecnológicos, enquanto a classe trabalhadora os acessou minimamente – realidade que persiste e reflete o antagonismo de classes sociais. Em meio ao avanço do neoliberalismo, a escola é submetida ao projeto alienante de formação de trabalhadores para o mercado a partir do viés neotecnista (SAVIANI, 2013).

Além disto, a falta de referencial explícito para a concepção de educação limita a compreensão do objeto de estudo, sendo esse esvaziamento teórico tratado como recuo da teoria (ARAÚJO, 2014; AUTOR, 2017). O aporte teórico embasa o processo de abstração que permite o avanço do imediato ao mediato, ou seja, possibilita novas formulações a partir da realidade e então o avanço do conhecimento (KUENZER; MORAES, 2005).

Desse modo, verificamos que é necessário buscar a articulação entre o referencial educacional e a discussão já apresentada sobre as demandas do ensino de Ciências, tendo em vista a construção de uma perspectiva crítica de educação. Visto que as Ciências da Natureza têm grande contribuição para a compreensão dos aspectos concretos de seu objeto de estudo em sua relação com o homem – como saúde e desenvolvimento, equilíbrio ambiental, entre outros (GERALDO, 2014) –, é preciso compreendê-lo no contexto da sociedade capitalista e, assim, construir condições para a transformação dessa realidade.

Além da abordagem referente à educação, o recuo da teoria também foi identificado nas concepções de ciência e de tecnologia, uma vez que, embora esses termos sejam recorrentes, em geral os autores não explicitam quais são as fundamentações teóricas por eles adotadas e, conseqüentemente, a sua compreensão sobre os mesmos. Nessas con-

cepções, também identificamos o tratamento formal dado aos elementos abordados como sujeito e conhecimento, sujeito e tecnologia.

Na presente pesquisa, a ciência e a tecnologia são compreendidas como produtos do trabalho, constituídas a partir da capacidade produtiva do homem de forma material e imaterial. Elas são o resultado do processo de relação do homem com a natureza, determinado pelas condições sócio-históricas, no qual o homem a transforma e também transforma a si mesmo. O homem se apropria dos elementos da natureza e, ao transformá-los e produzir diferentes objetivações, os associa a significações sociais, buscando atender necessidades historicamente constituídas. Visto que novas necessidades são produzidas constantemente, novas apropriações e objetivações estão sempre em construção (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2017; DUARTE, 2013).

Nesse sentido, a ciência e a tecnologia constituem uma unidade dialética, como produtos do trabalho realizado a partir da apropriação da natureza, porém apresentam distintas significações sociais. A ciência é uma objetivação enquanto construção e organização lógica do conhecimento, como trabalho imaterial realizado a partir da submissão da natureza às categorias do pensamento – o que permite novas formulações sobre a realidade. A tecnologia é a objetivação do trabalho materializada em objetos, como uma expressão do desenvolvimento produtivo que revela a relação estabelecida entre homem e natureza. Portanto, a cada período histórico encontramos novas construções da ciência e da tecnologia que expressam o acúmulo do trabalho das gerações anteriores e as formulações recentes.

Sobre a concepção de ciência, ainda que não indicada diretamente como referencial no *corpus* da pesquisa, identificamos 69 autores, sendo que a maioria apresentou única citação (57). Os mais citados em número de ocorrências foram: Bruno Latour (7), Gérard Fourez (7), Thomas S. Kuhn (7), Giles-Gaston Granger (4) e Hilton Japiassu (4). A pesquisa de Azevedo e Scarpa (2017), sobre concepção de natureza da ciência na produção do ensino de Ciências, também indica que essa concepção não é abordada de forma clara.

A análise desse referencial, com o objetivo de compreender o pensamento presente no *corpus*, indica que a ciência está fundamentada na lógica formal. Na produção do conhecimento, a lógica formal é um primeiro e importante estágio, no qual se identifica características imediatas, mas que não permite a apreensão do movimento da realidade. No caso da produção acadêmica analisada, a ênfase está nas partes e não na articulação entre elas, a exemplo do que se manifesta como uma dicotomia entre: teoria e prática; ciência e saber cotidiano; ciência e senso comum; sujeito que produz ciência e o que não produz; sujeito e objeto do conhecimento; ciência e os seus determinantes contextuais.

Uma afirmação recorrente no *corpus* é a necessidade de aproximação do conhecimento científico à sociedade em geral, que pode ser efetivada a partir da alfabetização científica e tecnológica (ACT). Entre os objetivos indicados para essa alfabetização, estão a preparação dos indivíduos para viver em uma sociedade tecnológica, desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho, compreensão de questões sociais relacionadas à

ciência e à tecnologia (AULER; DELIZOICOV, 2001; MACHADO; SANTOS, 2004; SILVEIRA; BAZZO, 2009; FABRI; SILVEIRA, 2013; RIBEIRO; GENOVESE, 2015).

Ainda que os objetivos mencionados para a ACT sejam de grande relevância, no sentido de divulgação do conhecimento científico, é preciso considerar as condições concretas em que se efetiva a educação escolar. Na sociedade capitalista, a luta de classes se reflete nos processos educacionais, nos quais se identifica uma grande discrepância no acesso ao conhecimento historicamente acumulado, assim como à tecnologia. Enquanto a elite acessa o conhecimento e os objetos tecnológicos em suas formas mais elaboradas, a classe trabalhadora os acessa de forma imediata e instrumental, direcionada a sua constituição como mão-de-obra.

Nesse sentido, a alfabetização científica em si não é capaz de solucionar uma situação estrutural da sociedade capitalista, pois o acesso ao conhecimento não se efetiva em apropriação da ciência e da tecnologia pelos sujeitos da classe trabalhadora. O tratamento dado à ACT reforça a visão instrumental do conhecimento, cuja utilidade seria restrita às necessidades do mercado de trabalho, o que não colabora para a formação emancipadora.

Lima Júnior e colaboradores (2014) também problematizam a abordagem instrumental da ACT. Os autores afirmam a necessidade de avanço nas discussões que considerem os interesses da classe trabalhadora, assim como do papel social da ciência e da tecnologia nas forças produtivas. A discussão do conhecimento de maneira articulada ao seu contexto, além das demandas aparentes de ensino para a reprodução da exploração dos trabalhadores, é um exemplo do que compreendemos por lógica dialética na presente pesquisa.

As questões discutidas no âmbito da alfabetização científica se aproximam das premissas indicadas nas pesquisas que tratam das abordagens CTS e CTSA. Um objetivo que se destaca na abordagem CTS é a de formar cidadãos capacitados, do ponto de vista científico, para a participação e tomada de decisões em sociedade (AULER; DELIZOICOV, 2001; SANTOS; MORTIMER, 2002). Entre os objetivos educacionais indicados pela CTS, temos:

promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais, discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência-tecnologia (CT), adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico, formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados capazes de tomar decisões informadas e desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual (AULER, 2007, p. 1).

No entanto, as pesquisas não discutem a necessária mudança estrutural na sociedade para que possibilite a ampla participação dos sujeitos nas questões colocadas, priorizando a discussão dos elementos da abordagem como solução dos problemas de ensino e aprendizagem em perspectiva metodológica. Embora os artigos analisados afirmem uma

relação estreita entre ciência, tecnologia e sociedade, a maioria os trata como elementos isolados e que estão sendo reunidos, não em sua constituição e transformação recíproca como unidade dialética. Isso também ocorre na adição do “ambiente” em CTSA.

Ao adotar o discurso com ênfase no progresso técnico e na visão utilitária da ciência, as pesquisas colaboram para a manutenção do cenário vigente, pautado nas visões determinista e instrumental. Segundo Feenberg (2010b), a construção de uma perspectiva democrática, com maior participação dos sujeitos nas tomadas de decisão, é incoerente com a centralidade atribuída à tecnologia e seu suposto poder de direcionar as relações sociais. O autor afirma que é preciso construir alternativas que sejam de fato direcionadas aos interesses da coletividade e não apenas ao da elite, que representa uma hierarquia social autoritária e contingente do progresso técnico.

Essa contradição entre o discurso instrumental e o de democratização, tanto do conhecimento como de tomada de decisão, se destaca nas pesquisas sobre a abordagem CTS que adotam o referencial freireano, fato que ocorreu em 19 publicações do *corpus*. Essa associação, indicada nesta e em outras produções (ABREU, FERNANDES & MARTINS, 2013; FREITAS & GHEDIN, 2015), é apresentada como uma possibilidade de articulação entre o referencial científico da referida abordagem, com um referencial educacional para o trabalho pedagógico baseado numa perspectiva crítica, política e emancipadora. Todavia, ao analisarmos o seu conteúdo, constatamos que o referencial de educação emancipadora não é coerente com o tratamento dado a tecnologia, visto que esta é apresentada de maneira tecnocentrada, na qual os sujeitos devem se moldar às demandas por ela ditadas, o que corrobora o pensamento hegemônico vigente e a sua continuidade.

Ao identificar finalidades educacionais intrínsecas à tecnologia, a perspectiva tecnocentrada também prevalece nas publicações analisadas do ensino de Ciências, o que se alinha a outras produções investigativas sobre a temática no campo da educação (ARAÚJO, 2008; AUTOR, 2017; MALAQUIAS, 2018). Isso se apresenta, por exemplo, no enfoque excessivo aos usos em detrimento de uma discussão educacional, o que demonstra uma desarticulação entre teoria e prática; na tecnologia tratada como mero recurso metodológico, neutra e limitada aos aspectos instrumentais; no uso da tecnologia no ensino como condição inevitável para a inclusão digital e, conseqüentemente, social.

A inserção de tecnologias para finalidades educacionais, se for restrita aos usos e procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem, pode ocultar a sua articulação com a dimensão política, tornando-a incoerente com a proposta de democratização. O discurso que propaga que o domínio das ferramentas digitais garante aos sujeitos o poder de decisão sobre suas ações, pode ser compreendido como uma meritocracia educacional, que não considera as bases materiais da exclusão social entre os seus determinantes (SELWYN, 2014).

Em 62 artigos analisados não foi explicitado o referencial teórico norteador da concepção de tecnologia adotada pelos autores, sendo que nos demais a temática foi discutida

a partir de um total de 177 autores. Desse total, 84% apresentaram uma única menção, sendo os mais recorrentes: Langdon Winner (7), Pierre Lévy (6), José Armando Valente (6), Vani Moreira Kenski (5), Arnold Pacey (5) e Karl Marx (4).

Malaquias (2018) afirma que os autores Lévy, Valente e Kenski também se destacam como referencial nas pesquisas sobre o ensino de Matemática, mas a autora analisa que, apesar de se apresentar como crítico, esse referencial não aborda as contradições inerentes a sociedade capitalista e corrobora o tecnocentrismo. Araújo (2008) indica que Lévy é a principal referência sobre o uso do computador na educação brasileira, segundo as pesquisas sobre o tema na área de educação. Porém, Lévy não aborda diretamente a questão, tendo suas ideias apropriadas para uma legitimação dos dados.

A tecnologia enquanto síntese de trabalho objetivado, produzida coletivamente a partir de necessidades constituídas social e historicamente, é inserida nos processos de ensino associada ao discurso de inovação, que por sua vez serve a um projeto educacional de viés neoliberal. Nesse projeto, o uso da tecnologia expressa os mecanismos ideológicos da economia liberal, baseada na racionalidade instrumental e que dissocia aspectos técnicos e pedagógicos (AUTOR, 2014).

O discurso de inovação com o uso de tecnologias é apresentado no *corpus* da pesquisa em oposição ao ensino dito tradicional e como demanda da sociedade contemporânea, embora as pesquisas não explicitem o que consideram como ensino tradicional. É pertinente ponderar que usar a tecnologia, sem romper a lógica de transmissão de conteúdo e construir possibilidades de apropriação do conhecimento, não possibilita mudanças no ensino e na aprendizagem (FERREIRA; DUARTE, 2012).

Embora afirme a necessidade de inserção de tecnologias como uma forma de inovação, o *corpus* não discute a formação docente para tal processo. A inovação não deve ser tratada como uma finalidade em si mesma, em detrimento de uma proposta educacional, assim como as tecnologias não podem ser reduzidas a instrumentos que transformam as práticas pedagógicas. Ao priorizar o domínio de operações técnicas, o trabalho docente é reduzido ao viés mercadológico e não de apropriação das tecnologias, por meio da qual seria possível construir uma autonomia em termos didático-pedagógicos (AUTOR, 2008, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos como aspectos gerais das concepções analisadas a sua base na lógica formal, o que reflete o processo de constituição histórica do conhecimento da área das Ciências da Natureza e o pensamento hegemônico capitalista pautado na racionalidade instrumental.

Em diversas pesquisas, identificamos um olhar crítico sobre o uso de tecnologias no ensino de Ciências que problematizam sua inserção e desdobramentos, porém, ainda com elementos que se aproximam de uma perspectiva tecnocentrada. Ao se ater às demandas

aparentes e aos aspectos metodológicos, visando apenas melhor posicionar os indivíduos na sociedade, a produção acadêmica não fornece elementos para a construção do ensino em uma perspectiva de formação humana.

Afirmamos a importância de tomarmos a tecnologia como uma construção coletiva e histórica, avançando na compreensão da relação entre os sujeitos e a tecnologia em uma perspectiva dialética, no sentido de focar mais nas relações do que em partes isoladas. Disso decorre a relevância em articular a teoria e a prática no ensino de Ciências.

A educação escolar em geral e o ensino de Ciências em particular objetivam-se na apropriação do conhecimento científico produzido pela humanidade. É desse pressuposto que parte o interesse de fundar nossos estudos em bases teóricas expressamente articuladas a fundamentos pedagógicos, ou seja, estudos que possam nos orientar na superação de uma visão utilitária do conhecimento científico, do ensino e da tecnologia.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. B.; FERNANDES, J. P.; MARTINS, I. Levantamento Sobre a Produção CTS no Brasil no Período de 1980-2008 no Campo de Ensino de Ciências. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 3-32, 2013.

ARAÚJO, C. H. S. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. 2008, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2008.

_____. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. 2014, 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência e Ensino**, v. 1, 2007.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001.

AZEVEDO, N. H.; SCARPA, D. L. Revisão Sistemática de Trabalhos sobre Concepções de Natureza da Ciência no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 579-619, 2017.

BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31, p. 31-42, 2006.

BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, n. 34, p. 40-60, 2010.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, v. 21, p. 145-175, 2004.

DELIZOICOV, D.; SLONGO, I. I. P.; LORENZETTI, L. Um panorama da pesquisa em educação em ciências desenvolvida no Brasil de 1997 a 2005. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n. 3, p. 459-480, 2013.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 1, p. 77- 105, 2013.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010a, p. 49-66.

_____. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, R. T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Ob-

servatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010b, p. 67-96.

FERES, G. G. **A pós-graduação em Ensino de Ciências no Brasil: uma leitura a partir da teoria de Bourdieu**. 2010, 337f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, 2010.

FERREIRA, B. J. P.; DUARTE, N. O lema *aprender a aprender* na literatura de informática educativa. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1019-1035, 2012.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. Pesquisas sobre Estado da Arte em CTS: Análise Comparativa com a Produção em Periódicos Nacionais. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 3-25, 2015.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEMGRUBER, M. S. **A educação em ciências físicas e biológicas a partir das teses e dissertações (1981-1995): uma história de sua história**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

LIMA JUNIOR, P. et al. Marx como referencial para análise de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Ciência e Educação**, v. 20, n. 1, p. 175-194, 2014.

MACHADO, D. I.; SANTOS, P. L. V. A. C. Avaliação da hipermídia no processo de ensino e aprendizagem da física: o caso da gravitação. **Ciência e Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-100, 2004.

MALAQUIAS, A. G. B. **Tecnologias e formação de professores de Matemática: uma temática em questão**. 2018, 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEGID NETO, J. **O ensino de Ciências no Brasil: catálogo analítico de teses e dissertações, 1972-1995**. Campinas: UNICAMP/FE/CEDOC, 1998.

_____. O que sabemos sobre a pesquisa em ensino de ciências no nível fundamental: tendências de teses e dissertações defendidas entre 1972 e 1995. **Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Valinhos: ABRAPEC, 1999.

- NARDI, R. Memórias da educação em Ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, p. 63-101, 2005.
- _____. Memórias do Ensino de Ciências no Brasil: a constituição da área segundo pesquisadores brasileiros, origens e avanços da pós-graduação. **Revista do IMEA**, v. 2, n. 2, p. 13-46, 2014.
- PINTO, S. L.; VERMELHO, S. C. S. D. Um panorama do enfoque CTS no ensino de ciências na educação básica no Brasil. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017, ISSN 1809-5100.
- REIS, R. S.; LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. Apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de ciências: uma revisão sistemática da última década (2007-2016). **Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, n. 2, 2017.
- RIBEIRO, T. V.; GENOVESE, L. G. R. O emergir da perspectiva de Ensino por Pesquisa de Núcleos Integrados no contexto da implementação de uma proposta CTSA no Ensino Médio. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 1, p. 1-29, 2015.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- ROSA, M. P. A.; EICHLER, M. L.; CATELLI, F. “Quem me salva de ti?”: representações docentes sobre a tecnologia digital. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 84-104, 2015.
- ROSENBERG, N. **Por dentro da caixa-preta: tecnologia e economia**. Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- SALEM, S. **Perfil, evolução e perspectivas da Pesquisa em Ensino de Física no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. 2012.
- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, v. 25, supl. 1, p. 14-24, 2002.
- SOUZA, C. A.; BASTOS, F. P. Um ambiente multimídia e a resolução de problemas de Física. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 3, p. 315-332, 2006.
- SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology: Critical Questions for Changing Times**. New York: Routledge, 2014.
- SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência e Educação**, v. 15, n. 3, p. 681-694, 2009.

SLONGO, I. I. P.; DELIZOICOV, D. Um panorama da produção acadêmica em ensino de Biologia desenvolvida em programas nacionais de pós-graduação. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 3, p. 323-341, 2006.

STRIEDER, R. B.; KAWAMURA, M. R. D. Educação CTS: Parâmetros e Propósitos Brasileiros. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 27-56, 2017.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Investigando a pesquisa educacional. Um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de Biologia no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 2, p. 261-282, 2006.

IMPRESSÕES DE ESTUDANTES E DOCENTES SOBRE UMA PROPOSTA DE ENSINO PAUTADA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

IMPRESSIONS OF STUDENTS AND TEACHERS ON A TEACHING PROPOSAL BASED ON PROJECT-BASED LEARNING (PBL)

IMPRESIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES SOBRE UNA PROPUESTA DOCENTE BASADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

Catiunaiara Rosa Bittencourt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8995-9466>

Luciana Passos Sá

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-7938>

Resumo O presente trabalho teve como propósito investigar as impressões de estudantes e professores acerca do Programa *Conectando Saberes*, cuja dinâmica se baseia na metodologia “Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)”. Para tanto, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: quais as potencialidades e limites do Programa *Conectando Saberes* para a formação de estudantes de um curso técnico de Química? A pesquisa é qualitativa e os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo quatro egressos do Curso Técnico em Química do Instituto Federal de Santa Catarina (Campus Jaraguá do Sul) e dois professores da mesma instituição. Como procedimento de análise foi empregada a Análise Textual Discursiva. Os principais resultados apontam para importantes contribuições do Programa para a formação dos egressos, dentre elas: capacidade de trabalho em grupo, habilidades de pesquisa, desenvolvimento da autonomia e influência na escolha pela carreira.

Palavras-chave: ABP. Ensino de Ciências. Ensino Aprendizagem.

Abstract: The present work aimed to investigate the impressions of students and teachers about the “Connecting Knowledge” Program, whose dynamics is based on the methodology “Project-Based Learning (PBL)”. Therefore, we sought to answer the following research question: what are the strengths and limits of the “Connecting Knowledge” Program for the training of students in a technical course in Chemistry? The research is qualitative and data were obtained through semi-structured interviews. Four graduates of the Technical Course in Chemistry at the Instituto Federal de Santa Catarina (Campus Jaraguá do Sul) and two professors from the same institution participated in this study. As an analysis procedure, Discursive Textual Analysis was used. The main results point to important contributions of the project to the formation of students, among them: ability to

work in groups, research skills and development of autonomy. Limitations were also evidenced, among them the time to develop the proposed actions, considered insufficient for some of the participants.

Keywords: PBL. Science Teaching. Ensino de Ciências. Teaching Learning.

Resumen: Este trabajo tuvo como objetivo investigar las impresiones de estudiantes y docentes sobre el Programa “Conectando Saberes”, cuya dinámica se basa en la metodología “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)”. Por ello, buscamos dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las fortalezas y límites del Programa “Conectando Saberes” para la formación de estudiantes en un curso técnico de Química? La investigación es cualitativa y los datos se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas. En el estudio participaron cuatro egresados del Curso Técnico en Química del Instituto Federal de Santa Catarina (Jaraguá do Sul) y dos profesores de la misma institución. Como procedimiento de análisis se utilizó el Análisis Textual Discursivo. Los principales resultados apuntan a importantes aportes del Programa a la formación de los egresados, entre ellos: capacidad de trabajo en grupo, habilidades de investigación, desarrollo de la autonomía e influencia en la elección de carrera.

Palabras clave: ABP. Enseñanza de las ciencias. Enseñanza Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa de aprendizagem que proporciona aos alunos a oportunidade de se confrontar com problemas considerados significativos, atuais e próximos da sua realidade. A ABP não é uma metodologia recente, porém vem sendo cada vez mais difundida à medida que educadores procuram maneiras de fomentar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas (BENDER, 2014).

De acordo com Bender (2014), ao longo dos anos, a ABP recebeu diferentes denominações, dentre elas: aprendizagem investigativa, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por descobertas e aprendizagem autêntica. Apesar das diferentes denominações, um aspecto é comum a todas as propostas: os alunos devem identificar um problema do mundo real, considerado por eles relevante, e buscar estratégias para resolvê-lo. Segundo o autor, a ABP pode ser definida como a “utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas” (BENDER, 2014, p.16).

A ABP proporciona ampla interação entres os sujeitos envolvidos na execução de um determinado projeto. No que diz respeito aos estudantes, eles trabalham de modo ativo em todas as etapas, desde a escolha da problemática a ser abordada, até a pesquisa e busca por respostas para as situações propostas. Desta forma, eles têm a possibilidade de empregar na prática tudo o que foi aprendido em sala de aula e articular diferentes visões sobre o problema investigado na pesquisa (RODRIGUES et al., 2015). De maneira geral, as seguintes etapas constituem a ABP:

Divisão das equipes: para a realização de um projeto baseado na ABP os alunos devem ser divididos em pequenos grupos. A quantidade de grupos formados e de alunos presentes em cada grupo pode variar de acordo com a quantidade de professores e/ou supervisores presentes e, também, da quantidade de alunos da turma (BENDER, 2014).

Escolha do tema: deve ocorrer através da parceria entre professor e aluno, respeitando-se o nível e a etapa de escolaridade dos estudantes. Nesta perspectiva de ensino o professor assume o papel de orientador. Para tanto, todos os assuntos relacionados ao projeto devem ser discutidos em conjunto com os estudantes, principalmente o ponto de partida, que é a escolha do tema (BUSS; MACKEDANZ, 2017).

Andamento do projeto: determinado o tema, os alunos pertencentes ao mesmo grupo devem se organizar de maneira a estabelecer um caminho, a partir do desenvolvimento de uma série complexa de questões ou tarefas que permitam organizar e planejar as atividades. Dessa forma, professor e alunos interagem de maneira horizontal (BENDER, 2014; SANTOS et al., 2017).

Apresentação dos resultados e autoavaliação: finalizada a execução do projeto é necessária a realização de debates e reflexões entre os integrantes do grupo. É solicitada uma síntese do que foi vivenciado e a apresentação dos resultados obtidos. É indicada ainda uma autoavaliação, final e individual, na presença do professor que acompanha o desenvolvimento do trabalho de cada grupo. O professor verifica se todas as questões ou problemas pertinentes ao tema foram sanados e se a justificativa para as questões não resolvidas são coerentes com o fato apresentado (SOUZA e DOURADO, 2015).

Avaliação: após a apresentação dos resultados finais, o professor deve avaliar o processo de aprendizagem, ou seja, verificar se houve avanços na compreensão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Segundo Bender (2014) a organização e o planejamento das atividades voltadas ao desenvolvimento da ABP podem ainda variar de acordo com determinados aspectos, como conteúdo e tempo. No entanto, algumas características são comuns em todas as situações, dentre elas: identificação de uma série específica de tópicos que contribuam para elaboração do projeto; divisão de responsabilidades para o levantamento de informações; criação de uma linha do tempo sobre essas informações; síntese dos dados coletados; tomada de decisões coletivas sobre o prosseguimento do trabalho; determinação de informações essenciais; e desenvolvimento de produtos que permitam a comunicação dos resultados dos trabalhos pelos estudantes.

É importante ressaltar que tanto o que se aprende, quando o que se produz, deve ser interessante para o aluno e ter relação direta com sua vida e com a vida de seus professores. Dessa maneira, o aluno consegue perceber a relevância do seu trabalho, o que exige do professor uma postura diferente daquela normalmente empregada em uma aula tradicional (RODRIGUES et al., 2015). Neste caso o professor deve preparar os estudantes para seu alto aperfeiçoamento. Além disso, o docente precisa saber organizar suas ideias,

ter clareza e especificar quais serão os processos de produção, além de ensinar os estudantes a elaborarem argumentos (CUNHA, 2018).

Na ABP cada membro da equipe fica responsável por realizar uma tarefa específica relacionada ao problema geral e por desenvolver artefatos necessários para o projeto. Deste modo, os alunos desenvolvem a capacidade de trabalho em grupo e de supervisão, uma vez que precisam planejar de maneira cooperativa as ações a serem tomadas, à medida que o projeto se desenvolve (BENDER, 2014; BUSS; MACKEDANZ, 2017). Segundo Buss e Mackedanz (2017) não existe uma fórmula única e pronta para trabalhar com a ABP, uma vez que é necessário considerar o tempo disponível para execução do projeto, a infraestrutura da escola, a disponibilidade e aperfeiçoamento do professor e os recursos financeiros disponíveis. Além disso, para o sucesso da ABP se faz necessária a dedicação de todos os envolvidos neste processo.

A ABP tem sido implementada com bastante frequência no ensino de matemática e ciências (BENDER, 2014). No ensino de química, por exemplo, merece destaque o projeto intitulado *Conectando Saberes*, desenvolvido no Curso Técnico Integrado em Química do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)/Campos Jaraguá do Sul. O curso tem como princípio pedagógico a integração entre as diferentes unidades curriculares e a pesquisa. Para tanto, a instituição desenvolve dois grandes projetos de ensino que visam iniciar o aluno na prática científica: o *Conectando Saberes* (CS) e o *Projeto Integrador* (PI). O CS, foco deste estudo, tem como objetivo principal trabalhar de modo interdisciplinar através da pesquisa, a partir da elaboração de projetos temáticos, trabalhados em equipes, sob a orientação e coordenação de professores atuantes no curso. O trabalho é conduzido por meio de temas articuladores, dentre eles: Sociedade e Meio Ambiente e Química na Vida e na Indústria.¹

Considerando a importância que vem sendo atribuída a iniciativas que privilegiam o desenvolvimento de metodologias ativas como a ABP, neste trabalho tivemos como objetivo compreender, a partir da percepção de estudantes e professores, as potencialidades e limitações de uma proposta pautada neste modelo de ensino. Diante disso, neste estudo buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: quais as potencialidades e os limites do projeto *Conectando Saberes* para a formação de estudantes egressos de um curso técnico de Química?

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho é de natureza qualitativa, uma vez que a análise se pautou na descrição de acontecimentos, situações e pessoas, sendo o processo considerado mais importante que o produto final (LÜDKE e ANDRÉ, 2008). Participaram dessa pesquisa quatro egressos e dois professores efetivos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC - Campus Jaraguá

1 Disponível em <https://sites.google.com/site/csifsc/home>.

do Sul) no curso técnico em Química. Para escolha dos participantes da pesquisa os seguintes critérios foram considerados:

- i. Ser egresso do curso técnico em Química do IFSC – Campus Jaraguá do Sul e atualmente matriculado nos cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina.
- ii. Ser professor de química do quadro efetivo do IFSC - Campus Jaraguá do Sul.

Para o registro dos dados recorreremos ao uso de entrevista, uma das técnicas mais utilizadas no campo das pesquisas sociais. Por meio dela é possível obter informações sobre o que indivíduos sabem, pensam, esperam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como suas explicações ou razões a respeito de coisas precedentes. Desta forma a entrevista permite a captação imediata da informação desejada (GIL, 2008; LÜDKE e ANDRÉ, 2008). No Quadro 1 encontra-se os roteiros das entrevistas realizadas com os egressos e professores, respectivamente.

Quadro 1 - Roteiro das entrevistas.

Roteiro de entrevista para estudantes egressos do IFSC

Você acredita que o projeto CS de alguma forma contribuiu para a sua formação? Se sim, quais foram essas contribuições?

Considerando as suas experiências dos anos que antecederam a sua entrada no IFSC, como você avalia o projeto CS? Como ele se diferencia dessas experiências anteriores.

Vocês sentiram dificuldades de trabalhar com a abordagem do CS? Se sim, quais foram?

Você acredita que o CS, por ser uma atividade extraclasse, atrapalhou o seu desempenho acadêmico? Justifique.

O projeto CS, de alguma forma, contribuiu para a sua escolha profissional? Explique.

Você teria sugestões de melhorias para o projeto? Se sim, quais?

Roteiro de entrevista para professores efetivos do IFSC

No seu ponto de vista, quais as principais contribuições do projeto CS para formação dos estudantes?

Em quais aspectos essa abordagem se diferencia daquelas habitualmente empregadas na sala de aula, como a tradicional aula expositiva?

Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo professor ao trabalhar com o projeto CS?

Como você avalia o fato de o projeto CS ocorrer no horário extraclasse?

Nas suas aulas você utiliza da ABP ou apenas no projeto CS? Por quê?

Você teria sugestões de melhorias para o projeto? Se sim, quais?

Fonte: As autoras.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, analisadas. Para isso, alunos e professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que esclarece ao participante sobre os objetivos, riscos e garantias relacionados à pesquisa. Como forma de garantir o anonimato dos participantes, os estudantes serão referenciados por Aluno A, B, C ou D, e os docentes por Professor A e Professor B.

Como procedimento analítico empregamos a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2006), que é constituída por três etapas principais: 1) unitarização, 2) categorização e 3) produção de metatextos. A primeira etapa – *unitarização* - é realizada por meio de uma leitura detalhada em torno do *corpus* - conjunto de informações que irão compor a pesquisa. Os textos ou produções são fragmentados e são selecionados elementos que possam representar o sentido das partes analisadas, denominadas de unidades de sentido. Na etapa de *categorização* busca-se estabelecer “ordens ao caos” e o estabelecimento de relações semânticas entre as “unidades de sentido”, organizando-as em categorias, que podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. A terceira etapa – *produção dos metatextos* - consiste na expressão das relações tecidas pelo pesquisador, que possibilitam ao pesquisador apresentar as ideias presentes no conjunto das informações analisadas, manifestadas por meio da solidez das relações estabelecidas entre as “unidades de sentido” (MILLI, SOLINO e GEHLEN, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a Análise Textual Discursiva, iniciamos a análise pela etapa de unitarização, quando, a partir da leitura atenta das respostas dadas à entrevista, pelos estudantes e professores, estas foram fragmentadas em unidades de significado. Na etapa de categorização, para cada uma das questões do roteiro de entrevista foram criadas categorias emergentes, originadas a partir dos aspectos mais enfatizados nas respostas dos participantes. Os metatextos são descritivos e foram elaborados com o intuito de ampliar a nossa compreensão acerca dos fenômenos investigados.

Contribuições do projeto CS na formação dos estudantes

Neste tópico discutimos sobre as possíveis contribuições do projeto CS para a formação dos estudantes, na visão de alunos e professores participantes da proposta. Nas respostas dos participantes as contribuições mais enfatizadas foram: capacidade de trabalho em grupo, habilidade em pesquisa, autonomia para a aprendizagem e oportunidades de participação em eventos científicos, conforme discutimos a seguir.

Trabalho em grupo

Dentre as contribuições mais citadas pelos estudantes a partir da experiência vivenciada com a ABP, destaca-se a capacidade de trabalho em grupo. Segundo relatos dos estudantes os benefícios do trabalho em grupo, vivenciado no projeto, influenciaram de maneira significativa nas suas relações interpessoais vivenciadas no campo profissional.

“(...) essa experiência de trabalhar em grupo me ajudou muito no meu estágio no final do técnico, pois eu tinha que trabalhar em grupo porque eu estava dentro de uma empresa. Estagiária e estagiário fazem tudo o que pedem, e eu tinha que trabalhar com essas pessoas que eu não conhecia, eu tinha que saber como me portar com essas pessoas, como eu podia pedir alguma coisa sem estar ofendendo

aquela pessoa, como eu posso estar cobrando algo sem ser rude e sem ofender as pessoas. Óbvio que eu tive que passar por três ciclos do CS pra poder aprender um pouco mais sobre isso, e isso foi muito positivo.” (ALUNO D)

“(…) outra coisa é o trabalho em grupo, amadureci bastante com essa experiência, aprendi a lidar com pessoas diferentes, respeitar opiniões, aprendi a me expressar quando precisava, porque o bom andamento do projeto dependia do grupo todo, né?” (ALUNO C)

Profissionais que saibam trabalhar em grupo vêm sendo cada vez mais requisitados nos dias atuais, uma vez que a sociedade ainda é extremamente marcada pelo individualismo e competitividade. Trabalhar em grupo possibilita relações mais solidárias, na medida em que as pessoas se reconhecem em suas semelhanças e diferenças, aprendendo a construir ideias e ações coletivamente (BARBATO, CORRÊA e SOUZA, 2010). A partir dos relatos acima podemos observar que a experiência com o trabalho em grupo, promovida pelo projeto, contribuiu para preparar o aluno D para desafios encontrados no cotidiano da sua vida profissional, uma vez que as relações interpessoais são amplamente presentes do dia a dia, em qualquer área de atuação. Segundo Alberti et al. (2014) a aprendizagem acontece no coletivo, pois o encontro de pessoas promove a construção do saber em conjunto, estimulando a criatividade, melhorando a desenvoltura dos participantes, aumentando a produtividade e possibilitando transformações nas relações interpessoais e intrapessoais.

A colocação do aluno C sobre a importância do trabalho em grupo para o amadurecimento da equipe vai ainda ao encontro das ideias de Capecchi e Carvalho (2000), quando afirmam que o trabalho em grupo envolve dimensões importantes na formação dos estudantes, tais como o aprendizado de uma convivência cooperativa com os colegas, o respeito às diferentes formas de pensar, o cuidado na avaliação de uma informação, assim como a autoconfiança na defesa de seus pontos de vista.

Diante do exposto entendemos que propostas pautadas no trabalho em grupo, como a ABP, merecem ser incentivadas na sala de aula, visando, com isso, o desenvolvimento de habilidades formativas importantes nos estudantes. No entanto, cabe destacar a importância do adequado planejamento do professor que irá conduzir as ações, para que os objetivos previamente estabelecidos sejam alcançados. Esse planejamento deve conter, além de intenção, organização e sistematização dos conceitos. Nesse contexto, propostas pautadas no trabalho em grupo devem proporcionar espaço para que os estudantes possam se expressar e dialogar com os demais integrantes, ouvindo diferentes pontos de vista, compartilhando ideias e administrando conflitos que fazem parte atividades dessa natureza (PEDUZZI; AGRELI, 2018).

Apesar da ênfase dada para a habilidade de trabalho em grupo pelos estudantes, propiciada pela abordagem empregada na ABP, nenhuma menção a esse aspecto foi verificada na fala dos professores.

HABILIDADES DE PESQUISA

Outra contribuição bastante citada nas respostas dos estudantes se relaciona à importância da inserção do aluno, ainda no ensino médio, no meio científico. Tanto o aluno B, como os professores, enfatizam em seus relatos a contribuição do CS para a compreensão dos estudantes acerca da natureza e do desenvolvimento do trabalho científico, conforme se verifica nas respostas a seguir.

“(...) por mais que eu não esteja num lab de pesquisa, eu sinto que a própria capacidade de sugerir hipóteses sobre o que está acontecendo num experimento, nas aulas experimentais, a confecções de relatórios, a discussão de dados, tudo isso foi muito bem influenciado pelo Conectando Saberes. E esse processo que a ciência tem como ciência, para se tornar ciência, eu acho que entender como isso funciona foi bem importante. Foi o Conectando que trouxe isso, lá no ensino médio, principalmente distanciar ciência de outras “pseudociências” ou de qualquer outra coisa. Então, essa distinção foi dentro do projeto que aconteceu, então acho que foi bem importante por isso (...)” (ALUNO B)

“Então, a principal contribuição que eu vejo do Conectando Saberes pros estudantes é o aprendizado científico, é correr atrás dos seus objetivos, das suas perguntas, das suas hipóteses, tentar responder elas através de experimentos que eles mesmos criam, eles mesmos vão atrás. É aquele aprendizado que a gente tem na Iniciação Científica, o beabá da ciência. Tudo movido pela curiosidade que eles mesmos propõem. Então a maior contribuição dele é ter esse conhecimento científico, ter uma dúvida, um questionamento, ter toda uma pesquisa pra responder essas hipóteses (...)”. (PROFESSOR A)

“(...) com o tempo e decorrer do projeto os alunos vão aprendendo como é o meio científico, como se produz um trabalho acadêmico, as etapas, os questionamentos, a autonomia, a escrita e até a publicação de um trabalho (...)”. (PROFESSOR B)

De acordo com Sperandio et al., (2017) o ensino de ciências na educação básica tem fundamental importância, uma vez que permite aos alunos conhecer e compreender os diversos fenômenos da natureza, despertando curiosidade e interesse pelas questões científicas, além de contribuir para a sua formação social, uma vez que os prepara para posicionar-se criticamente sobre diferentes assuntos a ela relacionados.

Na fala do aluno B, também se evidencia que o CS propiciou a experiência com elementos inerentes ao ensino de ciências por investigação, considerando as principais características do ensino baseado neste tipo abordagem, tais como: engajamento dos estudantes, priorização de evidências, formulação de explicações para as evidências, articulação das explicações com o conhecimento científico e comunicação das explicações (BYBEE, 2006 citado por ZOMPERO E LABURÚ, 2011). Considerando as etapas vivenciadas pelos estudantes no CS, pode-se inferir que muitas dessas características são contem-

pladas na proposta e reconhecidas como pontos positivos, tanto pelos alunos, como pelos professores.

Outro aspecto ressaltado, dessa vez pelo aluno C, é o contato e familiarização com a literatura científica, mais precisamente, com artigos científicos, conforme se evidencia em sua fala:

“Com certeza ele contribuiu, ele foi um projeto muito bom, muito desenvolvido na sua base e ele tem como propósito inserir o aluno no meio científico (...) você já entra no ensino médio, na primeira fase você já tem bem contato com o projeto científico, artigo científico e todos os tipos de meios da academia, então eu creio que essa é a maior contribuição (...) desde cedo tive contato com leitura de artigo científico, a elaboração de artigo científico, a partir dessa leitura de artigo científico, você tem uma melhor observação a partir dos fatos (...)” (ALUNO C)

Pode-se observar no relato acima a importância atribuída pelo estudante às atividades envolvendo a leitura e compreensão de artigos científicos e de proporcionar a introdução deste tipo de linguagem ainda no ensino médio. A observação do aluno C vai ao encontro de estudos existentes na literatura, que enfatizam a importância da utilização de artigos científicos como estratégia de ensino, aguçando, dessa forma, competências de comunicação, seja ela oral ou escrita, melhorando a compreensão e interpretação de textos e a capacidade de comunicação em linguagem científica (MASSI et al., 2009).

AUTONOMIA PARA A APRENDIZAGEM

De maneira geral, são consideradas metodologias ativas aquelas que proporcionam ao educando um processo de aprendizagem favorável ao desenvolvimento da sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que se está aprendendo, estimulando o processo construtivo de ação-reflexão-ação (CARVALHO et al., 2018; LIMA, 2016). Esses aspectos aparecem nas falas dos entrevistados, quando questionados sobre a influência do CS para a sua formação. Estudantes e professores enfatizam a importância da proposta para o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo conferido ao estudante no seu processo de aprendizagem.

“(...) também desenvolver a capacidade de buscar soluções em algo que a gente presume que não tem por que questionar. Então se tem algum problema você busca soluções e você é capaz disso, sabe!? Acho que no CS foi a principal coisa que isso ajudou.” (ALUNO A)

“(...) já no CS os alunos vão gerando suas dúvidas, eles vão atrás daquilo ali e leva um professor para direcioná-los e orientá-los para um determinado assunto.” (PROFESSOR A)

“(...) se o conteúdo que eu estou ministrando em sala de aula não é o mesmo ou não tem relação direta com o projeto deles do CS, eles terão que ir buscar na literatura, pedir ajuda pro coordenador de fase, orientador e ou até pra mim mesmo. Mas eu poderei apenas indicar onde pesquisar, acredito que dessa maneira eles vão se tornando mais independentes e isso melhora o aprendizado deles.” (PROFESSOR B)

Segundo Lima (2018), por meio das metodologias ativas busca-se promover: vinculação da aprendizagem a aspectos significativos da realidade; desenvolvimento do raciocínio e de capacidade para intervenções na própria realidade; colaboração entre os participantes; autonomia por meio do comprometimento dos estudantes no processo educativo. Considerando que o CS parte de temas que se aproximam da realidade dos alunos e que apresentam relação com problemáticas e desafios possivelmente vivenciados na sua comunidade, a proposta favorece a participação ativa do estudante na busca de soluções para os problemas apresentados. A própria natureza do projeto propicia com que os estudantes trabalhem de maneira reflexiva, buscando compreender e solucionar questões relacionadas ao tema. Além disso, o caráter investigativo do CS estimula a desfragmentação dos conteúdos, conforme destaca o aluno B.

(...) No IFSC, uma coisa interessante é que a gente antecedia algumas coisas que iriam ser vistas mais a frente, no meu caso foi o espectro de infravermelho. Eu ia ter lá na 7ª fase do técnico, e eu tive que buscar esse conhecimento fora, no quarto semestre. Aí você vê que você não precisa ter uma sequência certa e uma coisa rígida, porque o próprio processo investigativo levava a gente a ter que aprender umas coisas extras, é uma nova perspectiva de ensino de química lá.” (ALUNO B)

Essa fragmentação mencionada pelo aluno B se verifica, via de regra, na organização das diferentes disciplinas e no interior de uma mesma disciplina, quando, muitas vezes, o conhecimento é apresentado numa sequência predeterminada, rígida e desvinculada da realidade. De maneira em geral, são poucos os alunos capazes de vincular, unir ou integrar os conteúdos ou assuntos discutidos nas diferentes disciplinas (GERHARD; ROCHA FILHO, 2012).

PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS CIENTÍFICOS

A possibilidade de participação em eventos científicos foi uma das contribuições mais citadas pelos participantes da pesquisa. Cabe destacar que no CS os alunos devem trabalhar com projetos inovadores, de relevância social e/ou regional, com embasamento científico. Esses aspectos permitem que os envolvidos neste tipo de pesquisa consigam levar seus trabalhos a eventos e feiras científicas, ultrapassando os muros da Instituição. Isso propicia a divulgação do trabalho do grupo e a aprendizagem a partir do contato com outras experiências divulgadas nestes eventos.

“(...) principalmente porque dentro do IFSC a gente começou a participar de congressos e de feiras, pra apresentar o que a gente tinha desenvolvido com o CS. E ver o como a gente conseguia atingir as pessoas fora e de outras instituições foi algo que fez com que eu mudasse o que eu queria fazer (...)” (ALUNO B)

“(...) e também o Conectando contribuiu para ir em congressos, apresentar meu trabalho em congressos. Tem também o SEPEI's (Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC). Eu apresentei um ou dois SEPEI's. Esse meio acadêmico que o IFSC me mostrou. Através do Conectando, eu tive um trabalho que pude apresentar em feiras científicas, então eu me apaixonei, porque então eu entendi o meio, eu vi vários projetos de outras pessoas, foi então o que contribuiu para me apaixonar pela alma do negócio.” (ALUNO C)

“(...) na feira de ciências você está lá mais pra expor o seu trabalho para outras pessoas e empresas que venham a divulgar e contribuir com nosso trabalho (...). A FEBRACE (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia) foi uma experiência maravilhosa, tem palestras também, e a FEBRACE me mostrou que a pesquisa pode ser aplicada tanto no cunho acadêmico e industrial e que a indústria depende da pesquisa. Vi que muitas pesquisas podem fazer a diferença no mundo. Infelizmente não consegui ir pra INTEL (Intel ISEF - International Science and Engineering Fair), que é a maior de todas, as maiores que existem, que é nos Estados Unidos.” (ALUNO D)

A realização de projetos e a participação em feiras científicas são alternativas para o desenvolvimento de novas competências nos estudantes, uma vez que podem despertar o interesse destes por assuntos relacionados a diferentes áreas do conhecimento e habilidades para a busca de informações e aprendizagem contínua. Ações dessa natureza podem contribuir com a cultura científica e tecnológica dos estudantes, necessária em um mundo cada vez mais dependente dos avanços científicos e tecnológicos (SANTOS, 2012).

“(...) Também tem toda questão de apresentação, eles vão lá pra frente, apresentam pra uma banca, enfrentam um auditório cheio, às vezes, com muitas pessoas questionando os trabalhos deles, levam pra feiras. Tudo que eles fazem no Conectando Saberes leva ao crescimento profissional, científico e acadêmico deles.” (PROFESSORA A)

“(...) dentro do CS eles têm a oportunidade de conhecer as várias etapas do processo científico na prática. Mas pelo que observo, eles gostam mesmo é de ir pra feiras científicas, coisa normal da gurizada. Porém, lá eles podem expor seus trabalhos, trocar ideias com outros pesquisadores num processo de contribuição mútua, conhecer pessoas diferentes e, o principal, ver a importância da sua pesquisa (...)” (PROFESSOR B)

Na fala dos professores podemos perceber que a capacidade de exposição oral dos alunos é algo bastante estimulado durante a realização do projeto. Segundo Santos (2012), a apresentação pública de projetos científicos aumenta o potencial de criatividade do estudante, bem como a sua motivação para realização das ações, além de favorecer o

desenvolvimento cognitivo, a cooperação e a construção da autonomia de professores e alunos envolvidos no trabalho. Ainda, de acordo com Droescher e Silva (2014), a comunicação científica é essencial para o progresso científico, uma vez que através dela é possível a troca de ideias e informações para a retroalimentação do progresso científico. Nesse sentido, na fala do professor B se evidencia a importância por ele atribuída à comunicação entre os pesquisadores e a troca de experiências, oportunizadas pelas feiras de ciências e pela participação dos estudantes em eventos científicos.

ASPECTOS QUE DIFERENCIAM O PROJETO CS DE OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM PROPOSTA INOVADORA

Sobre os aspectos que diferenciam o CS de outras experiências de ensino vivenciadas tanto pelos alunos, como pelos professores, o caráter inovador da proposta é enfatizado pelo aluno D.

“(...) E pra mim o mais legal e produtivo do Conectando Saberes é estar fazendo uma coisa tão inovadora. Jaraguá do Sul, aquela cidade minúscula, estar fazendo algo tão importante e inovador em nível de mundo. Porque em nível de mundo já está se percebendo o quanto a pesquisa científica é uma ferramenta de ensino extraordinária, muito melhor do que enfiar 40 alunos numa sala e encher o quadro, apagar e encher de novo, e achar que assim todo mundo vai aprender o conteúdo. Há também em nível de mundo várias outras formas de se ensinar, como o movimento Maker, e que várias escolas ao redor do mundo trabalham com essa ideia de pesquisa científica, de aprender fazendo, e isso no ensino médio, e não na faculdade.” (ALUNO D)

O aluno D reporta-se ao CS como uma proposta inovadora de ensino e ao relatar sobre metodologias inovadoras ao redor do mundo, menciona o movimento *Maker*. Também conhecido como cultura *Maker*, o movimento teve início na década de 70 e tem como princípio a ideia de que qualquer pessoa pode produzir, consertar, fabricar, melhorar ou criar algo, utilizando tecnologias e ferramentas manuais que estejam à disposição. O movimento *Maker* atua em diversas áreas do conhecimento, sempre se baseando no compartilhamento de informações e na capacidade criativa dos indivíduos (SANTOS e CÂNDIDO, 2019).

Comparações entre o formato adotado no CS e o formato tradicional, de aulas expositivas, são também mencionadas pelos entrevistados. Segundo Leão (1999), a abordagem tradicional pressupõe a capacidade de o ser humano armazenar os mais diversos tipos de informações e se baseia na transmissão de conhecimentos. Dessa forma, é o professor quem domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos, de forma acumulativa.

“(...) Antes do IFSC minhas aulas pareciam mais tradicionais, diretivas, bem diretivo mesmo, professor era o dono da razão, da verdade, e você está alí como um papel em branco para ser lapidado, desenhado (...)” (ALUNO B)

“(...) na aula convencional o professor dá o assunto, dirige a sua aula e os alunos acabam aprendendo/absorvendo o que é passado. Obviamente eles participam também, tiram suas dúvidas, mas o CS é feito pelos estudantes, a maior parte, e na sala de aula é feito mais pelos professores.” (PROFESSOR A)

Neste trabalho não temos como objetivo discutir as potencialidades e limitações do ensino tradicional, em que predominam as aulas expositivas. Mas a comparação realizada pelos estudantes sinaliza para a importância de estratégias de ensino que priorizem a construção do conhecimento de forma ativa e autônoma pelo estudante, aspectos bastante favorecidos a partir do CS, na perspectiva de alunos e professores.

DIFICULDADES COM A PROPOSTA DO CS

TEMPO

Quando perguntados sobre possíveis dificuldades para o desenvolvimento da proposta do CS, professores e estudantes mencionaram a questão do tempo, ou seja, o curto espaço de tempo disponibilizado para a elaboração e desenvolvimento dos projetos.

“Muita dificuldade, o Conectando era o terror do semestre, ele exigia muito tempo, a gente tinha pouco tempo pra executar um projeto, porque, às vezes, a gente tinha muitas ideias, coisas boas pra fazer. Porque na minha época a gente tinha seis meses para executar, então a gente tinha seis meses de projeto e seis meses de execução, às vezes esse prazo ficava muito pequeno e, às vezes, a gente precisa de tempo (...)” (ALUNO C)

“A maior dificuldade que eu vejo pro Conectando Saberes é quando a gente tem muito trabalho para orientar e a gente acaba diversificando muitos os temas e espalhando muitas coisas. E, muitas vezes, a gente não trabalha com coisas afins, nem temas da nossa área de formação. Então a maior dificuldade é essa, arrumar um tempo dentre todos os afazeres que temos na escola para orientar os trabalhos. Não vejo que é bem uma dificuldade, mas como tenho que apontar uma, essa seria uma delas (...)” (PROFESSOR A)

“Com certeza a minha maior dificuldade é conciliar as aulas convencionais em sala de aula com os diversos trabalhos para orientar, fora que, às vezes, somos chamados pra ser coorientador de fase, aí mistura tudo: planejar aula, orientar, corrigir, gerenciar conflitos dos grupos, entre outras atividades. Aí quase não sobra tempo, na verdade falta hora no meu dia” (PROFESSOR B)

No relato do aluno C se observa algumas dificuldades relacionadas ao tempo necessário para dedicação ao projeto, que inclui a sua elaboração, revisão bibliográfica, definição

da metodologia, realização de experimentos, redação do trabalho final e apresentação para banca. Além disso, dentro de cada uma das etapas, podem surgir problemas relacionados à metodologia ou aos experimentos, por exemplo, comuns a qualquer tipo de pesquisa, o que faz com o que tempo se torne ainda mais escasso.

No relato dos professores observam-se dificuldades relacionadas ao tempo para orientação e coorientação de diversos trabalhos, com temáticas distintas, e que incluem a correção dos projetos, discussões metodológicas e dos resultados, gerenciamento de conflitos, dentre outras. Somado a isso o professor ainda tem suas atividades regulares, como o planejamento de aulas, correção de provas e o tempo dentro da sala de aula. Todos esses fatores justificam a demanda de mais tempo apontada pelo aluno e pelos professores. Em contrapartida, o aluno D não vê o pouco tempo como uma dificuldade ou algo que deva ser mudado no projeto, mas sim como fator motivador para conclusão do projeto.

“(...) o tempo pra mim não foi só uma dificuldade, foi um grande fator de motivação. Você sabe que tem um semestre pra escrever e um semestre pra executar. Se você não pegou um trabalho no primeiro semestre ou achou que ia abordar mais coisas, é o momento de sentar e aprender a gerenciar o seu tempo, uma vez que a gente não pode faltar aula pra ir ao laboratório. Você não pode ir ao Instituto no final de semana, no máximo no seu contraturno, e até às 17:00. Por isso você não pode programar uma extração de 12 horas e você tem que levar em consideração que muitos métodos utilizados não eram realizados pelo IFSC (...). Eu não diria o tempo, sim o tempo é importante, ainda mais que o projeto que levei pra FEBRACE, eu acabei refazendo no ano que eu estava me formando, junto com TCC e estágio. Então como eu tive mais tempo, eu pude fazer um trabalho melhor e pude encaminhar pra uma feira de ciência tão renomada quanto a FEBRACE, mas esse não é o objetivo do CS. O objetivo é ensinar a fazer ciência e o resultado, levar pra feiras, não é o importante, o mais importante é ensinar o aluno (...)” (ALUNO D).

Na fala do aluno D é possível observar o papel ativo por ele assumido na construção do seu conhecimento e da importância do CS para a sua formação, especialmente para o desenvolvimento da sua autonomia e capacidade de gerenciar dificuldades inerentes à vida acadêmica e à própria atividade de pesquisa.

A pouca familiaridade com a pesquisa científica foi uma das respostas dadas pelos alunos quando questionados sobre dificuldades enfrentadas no CS. Porém, como se evidencia nos trechos abaixo, todos ressaltam a importância da disciplina de metodologia de pesquisa e o contato direto com os professores, como elementos que contribuiriam significativamente para superação destas dificuldades.

“No começo sim, porque muitos dos estudantes não tiveram nenhum contato com pesquisa e de desenvolver projetos desse nível. Mas, conforme foi passando os semestres a gente foi tendo mais facilidade com as coisas. Mas, contudo, toda dificuldade que tinha, os professores foram conseguindo saná-las, com o apoio dos

professores foi conseguindo saná-las, junto com a disciplina de metodologia de ensino (...)" (ALUNO A)

"(...), mas da abordagem em si, não era tão difícil porque na primeira fase a gente tem uma disciplina de metodologia de pesquisa, nem lembro o nome de certo. Mas como você tinha essa coisa desde a primeira fase, você já ia se familiarizando com a coisa, e sempre tinha muita gente ali pra te ajudar (...)" (ALUNO B)

"(...) uma ferramenta que nós não tivemos aqui na universidade, que é a disciplina de metodologia da pesquisa na primeira fase do técnico. Isso nos dá uma grande noção de que caminho seguir, de onde você vai pesquisar. Por exemplo, eu aprendi a usar o Google Acadêmico na primeira semana de aula... um artigo científico é isso, essa revista é mais confiável, essa é menos, e você avalia por isso, isso e aquilo. E você aprende também porque um artigo científico é mais confiável do que o blog da pessoa X, essas coisas foram muito difíceis de aprender, mas foi muito importante de ter (...)" (ALUNO D)

De maneira geral, disciplinas de metodologia de pesquisa contemplam aspectos relacionados à preparação do estudante para a elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa, busca de referências e informações em plataformas de pesquisa confiáveis, identificação de fontes e a confiabilidade conferida a cada uma delas, dentre outros. Todo este processo visa preparar os alunos para a elaboração de trabalhos científicos (monografias, painéis, resumos e trabalhos completos para eventos científicos etc.). Nessa perspectiva, a disciplina em questão se mostrou muito importante na preparação dos estudantes para as ações desenvolvidas no CS, assim como para os desafios futuros da vida acadêmica.

DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

Nessa questão perguntamos aos entrevistados se o CS, por ser uma atividade extra-classe, atrapalhou o desempenho acadêmico dos participantes. Isso porque a maior parte da elaboração e execução do projeto CS se dá no contraturno das aulas regulares, com encontros quinzenais que ocorrem no horário de aula com todos os membros da equipe.

Como resposta a essa pergunta os alunos ressaltaram que o desempenho acadêmico não fora afetado pelo projeto CS. Apesar da grande quantidade de tempo que eles destinavam à realização do projeto, eles destacaram a correlação que conseguiam estabelecer entre os conteúdos abordados em sala de aula e aqueles relacionados às suas pesquisas.

"(...) não percebi tanta dificuldade, muito pelo contrário, consegui ter mais abertura para outras atividades, porque consegui relacionar o que estava pesquisando com o que estava vendo em sala, ou vice-versa. Eu não tive muita dificuldade porque tinha aula todos os dias de manhã, um dia à tarde e o restante do tempo era pro CS, era puxado, mas dava pra conciliar tranquilamente." (ALUNO A)

“Não, na verdade não, acho até que melhorou em muitos sentidos. Você tinha que se dedicar mais àquilo, mas ao mesmo tempo você consegue ter uma interdisciplinaridade naquilo. Então, às vezes, o que você estava vendo em aula você estava usando no seu Conectando, ou se você não estava usando aquilo um outro grupo tava. Isso ajudava até dentro da dinâmica das aulas, porque o professor dizia: olha, isso é interessante por causa disso, disso e disso, e a gente ia conseguindo relacionar os temas. Geralmente acontecia isso e o interessante era que a gente conseguia ter isso dentro da sala, e isso não se tornava um problema de você ter uma tarefa a mais, porque a todo momento você estava aprendendo e estudando algo pra sua pesquisa.” (ALUNO B)

De acordo com Japiassu (1976, p. 74), a interdisciplinaridade se caracteriza “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Nessa perspectiva, observa-se que a natureza do CS permite a integração de saberes de diferentes disciplinas e a vinculação de assuntos vistos na sala de aula com a temática dos projetos desenvolvidos pelos grupos, conforme se evidencia nas falas dos estudantes C e D.

“Mas eu nunca vi o Conectando como algo extraclasse. Eu via tipo uma coisa que se eu tivesse estudando pro Conectando eu estaria estudando pras aulas, porque tinha muita coisa de orgânica que a gente via. Porque trabalhei bastante com biogás, então trabalhei muito com orgânica, aí querendo ou não, lendo os projetos que tinha lá e escrevendo sobre aquilo, eu estava estudando pras matérias também. Eu acho que nunca fui defasado nas matérias por causa do Conectando não (...) ele só agregou.” (ALUNO C)

“(…), mas o Conectando não atrapalhou meu desempenho de forma alguma, nada do tipo: se eu não tivesse o Conectando, eu iria melhor nas disciplinas. Pelo menos comigo ele me ensinou mais do que qualquer outra disciplina dentro do curso. Então seria muito injusto eu dizer que o CS me atrapalhou em algum momento (...)” (ALUNO D)

Na visão dos professores a realização do projeto CS no período do contraturno é fundamental, especialmente pelo tempo que demanda a sua execução. Nas falas abaixo também se evidencia a importância da contribuição e do envolvimento dos diferentes professores para o desenvolvimento dos projetos.

“Eu acho bem mais produtivo quando o Conectando é feito no horário extraclasse. O projeto prevê que tenhamos encontros quinzenais, então a escola para por causa disso. Porém, é bem interessante, pois todos os professores podem contribuir para os trabalhos, até mesmo pra trabalhos que não são deles. Podem questionar, levantar hipóteses, orientar, direcionar, isso em sala de aula. Mas quando ocorre extraclasse é bacana porque, muitas vezes, os alunos ficam mais por conta. Por mais que sempre tenha professores à disposição, é um horário que eles estão aproveitando de uma forma diferente e focando no CS. Uma vez que em horário de aula eles estão cheios de afazeres das outras disciplina. O CS é um projeto científico e, por isso, demanda

um tempo maior, por isso faz-se necessário que ele ocorra em período extraclasse, pois facilita muito mais a resolução deste trabalho, mais dúvidas, resultados e eles tem mais tempo pra trabalhar com o CS (...)" (PROFESSOR A)

"Não, eu acredito que no extraclasse seja melhor, pois durante o horário regular de aula tanto nós (professores), quanto eles (alunos), temos muitos afazeres. Assim eles podem se dedicar mais para o projeto e nós, orientadores, podemos ajudá-los com mais eficiência no contraturno das aulas." (PROFESSOR B)

A CONTRIBUIÇÃO DO CS PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Nas respostas abaixo é possível evidenciar que o projeto CS, de alguma forma, influenciou na escolha dos estudantes pelo curso de Licenciatura ou Bacharelado em Química, assim como pelo campo de pesquisa em que atuam na universidade.

"(...) hoje eu tenho plena certeza do que eu quero fazer na área da química, que é continuar com a pesquisa e com a área acadêmica, porque eu não tinha a mínima noção de que a pesquisa existia. Percebo que muitas pessoas hoje ainda não veem o quanto você consegue com a pesquisa, mas sem dúvida o 'Conectando' foi o principal, que fez eu continuar nessa área." (ALUNO A)

"Sim, acho que quando eu entrei aqui eu tinha uma vontade de fazer pesquisa, hoje tenho vontade de fazer pesquisa na área da educação. Mas a vontade por pesquisar, e estar num ambiente assim, e escolher a UFSC inclusive, foi total consequência do CS." (ALUNO B)

"O CS me possibilitou duas experiências maravilhosas, eu fui pra uma feira de ciências em Jaraguá, e conhecer esse ambiente que é muito maravilhoso e que eu não conheceria se não fosse IFSC, até para ver que era com isso que eu queria trabalhar." (ALUNO D)

A etapa em que o adolescente tem que escolher uma profissão é um dos momentos mais difíceis desta etapa da vida. Assim, proporcionar o contato destes alunos com diferentes áreas do conhecimento, seja por meio de estágios, palestras, testes vocacionais, dentre outros, pode incentivá-los a escolher sua carreira profissional com mais facilidade (ANDRADE; MEIRA; VASCONCELOS, 2002). Considerando que o CS proporciona aos alunos vivenciar diferentes etapas da pesquisa científica, aproximando-os da realidade prática dos laboratórios e da pesquisa, os entrevistados enfatizam a influência deste projeto em decisões acadêmicas e profissionais. O aluno C enfatiza ainda a influência positiva dos professores como elemento motivador para a escolha da carreira profissional, conforme relato abaixo.

"Muito né? O que eu aprendi no Conectando, o que eu aprendi no IFSC, me permito expandir isso pro IFSC, e não só ao CS, porque eu vejo que o CS faz parte do IFSC, então a contribuição que o IFSC deu foi muito grande, porque eu tive professores

ótimos, excelentes professores que não cabe numa palavra elogiar, eles eram muito atenciosos (...). Foi então o que contribuiu para me apaixonar pela alma do negócio, porque ciência não é uma coisa que você faz porque você é obrigado, se você é obrigado você logo desiste, você tem que gostar bastante.” (ALUNO C)

Trabalhos reportados na literatura também sinalizam para a forte influência que o professor pode exercer nas escolhas profissionais de seus estudantes (SÁ, 2009). Nesse sentido, Vulcano (2006 apud SÁ, 2009) ressalta que “os mestres conquistaram respeito e admiração tornando-se modelos de identidade e o educador é um ponto de referência em toda e qualquer formação, seja no Ensino Básico ou em um pós-doutorado”, afirmação que vai ao encontro das respostas dos estudantes, ao mencionarem a forte influência de determinados professores em suas escolhas profissionais.

SUGESTÕES DE MELHORIAS PARA O PROJETO CS

AMPLIAÇÃO DO TEMPO PARA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO

Quando questionados sobre sugestões de melhorias para a proposta do CS, o fator tempo voltou a ser mencionado pelos participantes. A ampliação do tempo para a realização das atividades é vista como necessária pela maioria dos alunos. Observa-se também que alguns deles têm conhecimento sobre a reformulação do projeto.

“Eu acho que agora teve a reformulação do curso e antes a gente tinha um ano para fazer um projeto. Agora eles têm um ano e meio. Então eu acredito os novos alunos que entraram com essa mudança já vão ter uma melhoria, pelo fato de que meio semestre não é suficiente para concluir um projeto de pesquisa. Eu não peguei essa mudança, mas acredito que ela foi muito boa (...)” (ALUNO A)

“Uma das coisas era o tempo, porque às vezes era muito corrido, era muita pressão. E assim, é demorado, sabe? Tem coisas que não dependiam da gente, e a gente não tinha uma estrutura muito boa, muitas vezes precisávamos de equipamentos de outras universidades e a gente precisava correr atrás disso, e demora né? O tempo era o que pegava, às vezes você recebia dados na última semana e você tinha que discutir, fazer um relatório. Aí ia pra banca uma versão que não era a sua final mesmo, porque não deu tempo de discutir os dados. Porém, sempre tinha professores de todas as áreas pra ajudar, orientador, coorientadores de diferentes áreas, e setores de pesquisa, que nos ajudavam a lidar os problemas que surgiam por causa do tempo.” (ALUNO B)

“O ‘Conectando’, eu vi que ele já mudou muito. Essa questão do tempo, que na minha época era o pior, eles já atualizaram. Na minha época tinha três ciclos e ficava muito concentrado, porque era um ano cada um, né? E mais um ano de projeto integrador, mas pelo que vi eles já mudaram, é um ano e meio de projeto, alguma coisa assim, mas sei que já atualizaram (...)” (ALUNO C)

Ambos os professores também comentaram sobre a reformulação do projeto e que a problemática de falta de tempo para finalização do projeto foi resolvida, uma vez que todos os envolvidos no CS estavam cientes de que um ano era muito pouco para o desenvolvimento, execução e apresentação do projeto.

“(...) eles tinham três anos de projetos e cada ano eles tinham a realização do projeto e outro de execução. Eram ao total três projetos. Nossa proposta foi reduzir a quantidade de projetos para que eles pudessem ter um ano e meio para trabalhar. E como eles têm apenas o horário extraclasse pra executar esse trabalho, realmente, antes era pouco tempo, pois muitas vezes eles chegam ao resultado, mas este resultado poderia ser mais bem explorado, ou apresentar uma resposta muito mais concreta para as hipóteses que eles bolam. A falta de tempo era uma coisa de tinha que ser melhorada e nós já arrumamos isto (...)” (PROFESSOR A)

“(...) o ‘Conectando’ passou a ser uma coisa menos densa e as faltas nos dias das reuniões não são mais descontadas da nota final do aluno. Acredito que depois da reformulação começamos a entender o lado do aluno. Cada ciclo é um novo desafio, um passo a mais, uma nova pesquisa e por isso necessita de um pouco mais de tempo, tanto na elaboração, quanto na execução do projeto. Por isso hoje são apenas dois ciclos, tendo um ano e meio para começar e finalizar o trabalho. Assim dá tempo de eles terminarem o trabalho com tranquilidade e perfeição possível.” (PROFESSOR B)

Observa-se nas falas dos professores certa empatia com relação à dificuldade encontrada pelos alunos e o reconhecimento de que a reformulação da proposta pode propiciar o desenvolvimento de melhores trabalhos, dentro um tempo mais confortável para alunos e professores.

AValiação

Um aspecto citado pelo aluno D foi a necessidade de maior valorização dos esforços envidados pelos estudantes na execução das ações do CS, por meio de uma melhor pontuação na avaliação ou, ainda, na transformação do CS em uma disciplina. Isso por conta da complexidade, das exigências e do tempo dedicado ao projeto.

“(...) a melhoria que eu acho é mudar a forma que ele é avaliado, tentar olhar de alguma maneira com mais carinho, pois ele ocupa um tempo muito grande dos estudantes, não ao ponto de prejudicar o desempenho deles, mas os alunos se dedicam tanto pra no final ele valer apenas 10% da nota das matérias. Sei lá, eles podem criar uma disciplina do CS ou aumentar a porcentagem para 20 ou 25%, sei lá, dar um jeito para valorizar mais o trabalho do aluno.” (ALUNO D)

A maioria dos estudos sobre avaliação da aprendizagem busca diferenciar dois principais tipos de avaliações, a avaliação somativa e a formativa. Em linhas gerais, a avaliação somativa consiste em classificar os estudantes ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento de cada um, através de uma nota ou conceito. Por outro lado, a avaliação formativa busca investigar se o aluno atingiu seus objetivos durante o período de aprendizagem, permitindo ao professor distinguir as dificuldades de compreensão, buscando alternativas de auxiliar o aluno. Deste modo o professor consegue enxergar o caminho que o estudante já trilhou, e que ainda deve trilhar, para a construção do seu conhecimento (LAMY, JACQUES e GALIETA, 2019). As características do CS, suas etapas e o acompanhamento periódico por parte dos professores são aspectos condizentes com uma avaliação de natureza formativa. Apesar de reconhecerem a importância do projeto para a sua formação, os estudantes sinalizam certa insatisfação em relação ao valor atribuído a essa atividade dentro do curso, considerando o tempo que as atividades realizadas demandam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos a analisar as potencialidades e limitações da abordagem de ABP a partir da perspectiva de estudantes e professores que vivenciaram o projeto *Conectando Saberes*. Para tanto realizamos entrevistas individuais e os dados obtidos nos permitem tecer algumas considerações acerca da experiência vivenciada pelos participantes.

De maneira geral, a proposta teve boa receptividade, por parte dos estudantes, e se mostrou eficiente em promover a interação entre professores e alunos. De acordo com relatos dos entrevistados a proposta favoreceu a aprendizagem e a autonomia dos estudantes em relação à construção do seu próprio aprendizado, além de favorecer a compreensão acerca da natureza e desenvolvimento do conhecimento científico. Os estudantes também ressaltam o desenvolvimento de outras habilidades formativas importantes como o trabalho em grupo, a pesquisa e a comunicação oral. A oportunidade de divulgar as pesquisas desenvolvidas e a influência exercida pelo projeto em suas escolhas profissionais e acadêmicas são aspectos também ressaltados pelos estudantes.

Dentre as limitações apresentadas pelos participantes se destaca a questão do pouco tempo para execução dos projetos, o que segundo eles foi resolvido com a reformulação do curso. Outro ponto destacado diz respeito a pouca habilidade dos estudantes com a pesquisa, vista como um desafio para a execução dos projetos, e certa insatisfação em relação à pontuação atribuída a essa atividade dentro do curso.

De maneira geral, os resultados sinalizam para a eficiência da ABP, no âmbito do projeto CS, como forma de aproximar os estudantes da atividade científica e da realidade

prática de área de química, sendo ainda um elemento motivador para a escolha profissional destes estudantes.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes e professores que participaram deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. M.; MEIRA, G. R. J. M.; VASCONCELOS, Z. B. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 3, p. 46–53, 2002.
- BARBATO, R. G.; CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. E. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. **Escola Anna Nery**, v. 14, n. 1, p. 48–55, 2010.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BUSS, C.; MACKEDANZ, L. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, v. 14, n.3, p. 122–131, 2017.
- CAPECCHI, M. C. V. M.; CARVALHO, A. M. P. Argumentação em uma aula de conhecimento físico com crianças na faixa de oito a dez anos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.8, n. 3, p. 171–189, 2000.
- CARVALHO, J. W. S.; MALUSÁ, S.; SILVA, A. L. S.; SANTOS, A. F.; VAZ, L. R.; NOGUEIRA, F. R. Metodologias ativas e docência no Ensino Superior: um cenário que demanda por competência pedagógica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n.3, p. 563-575, 2018.
- CUNHA, J. H. Ensino através da pesquisa: relato de experiência investigativa. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, edição especial, 2018.
- DROESCHER, F. D.; SILVA, E. L. O pesquisador e a produção científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n.1, p. 170–189, 2014.
- GERHARD, A. C.; ROCHA FILHO, J. B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 125–145, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LAMY, B.; JACQUES, B. P.; GALIETA, T. Funções da avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n.2, p. 166–184, 2019.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187–206, 1999.
- LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 61, p. 421–434, 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

- MASSI, L.; SANTOS, G. R.; FERREIRA, J. Q.; QUEIROZ, S. L. Artigos científicos como recurso didático no ensino superior de Química. **Química Nova**, v. 32, n.2, p. 503–510, 2009.
- MILLI J. C. L.; SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. A análise textual discursiva na investigação do tema gerador: por onde e como começar? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 1, p. 200 – 229, 2018.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n.1, p. 117-128, 2006.
- PEDUZZI, M.; AGRELI, H. F. Trabalho em equipe e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, suppl 2, p. 1525–1534. 2018
- RODRIGUES, L. N; BATISTA, R. S.; LEITE, S. Q. M; GRECO, S. J.; CUNHA NETO, A.; LACERDA JÚNIOR, V. Educação química no projeto escolar “Quixaba”: alfabetização científica com enfoque CTSA no Ensino Fundamental a partir de temas sociocientíficos. **Orbital - The Electronic Journal of Chemistry**, v. 7, n. 1, p. 59 – 80, 2015.
- SANTOS, A. B. Feiras de Ciência: Um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. **Revista Ciência em expansão**, v. 8, n. 8, p. 155–166, 2012.
- SANTOS, J. C. R.; ROCHA, K. M.; BARONEZA, A. M.; FERNANDES, D. F.; SOUZA, V. V.; BARONEZA, J. E. Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 38, n. 1, p. 117-128, 2017.
- SANTOS, R. G.; CÂNDIDO, A. C. Bibliotecas como makerspace: oportunidades de implementação a partir de um caso prático. **Ciência da Informação em Revista**, v. 6, n. 1, p. 114 – 125, 2019.
- SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada Em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, v. 5, p. 182-200, 2015.
- SPERANDIO, M. R.; ROSSIERI, R. A.; ROCHA, Z. F. D. C.; GOYA, A. O ensino de ciências por investigação no processo de alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 4, p. 1–17, 2017.
- VIEIRA, A. A. N.; CLEMENTE, A.; DIAS, G. A.; FRANCA FILHO, M. T. Metodologia Científica no Brasil: ensino e interdisciplinaridade. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 237–260, 2017.

**AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA EM MANAUS:
DE SEUS SUSTENTÁCULOS AOS EFEITOS SOBRE AS
CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

**LARGE-SCALE EXTERNAL ASSESSMENT IN MANAUS:
FROM ITS MAINSTAYS TO THE EFFECTS ON CHILDREN IN
SCHOOL LIFE**

**EVALUACIÓN EXTERNA A GRAN ESCALA EN MANAUS:
DESDE SUS FUNDAMENTOS HASTA LOS EFECTOS SOBRE
LOS NIÑOS EN LA VIDA ESCOLAR**

Camila Ferreira da Silva

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2348-9350>

Micaelle Cardoso de Souza

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4237-6199>

Victória Soares dos Santos

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1910-1285>

Resumo: No Brasil, a avaliação educacional externa passou a ser compreendida como um importante instrumento para garantir qualidade ou melhoria do sistema educativo. Nas últimas três décadas acabamos por consolidar um macrossistema de avaliação de larga escala. Este é o cenário de emergência de nosso objeto e deste artigo, o qual busca compreender os sustentáculos históricos, políticos e educacionais da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) na cidade de Manaus/AM e seus efeitos sobre as crianças no cotidiano escolar, ao aliar revisão de literatura, análise sócio histórica da ADE e observação participante da realidade escolar. O estudo revelou uma relação íntima entre os movimentos e sistemas avaliativos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, bem como uma efetiva incidência da ADE no dia a dia das escolas manauaras, pelo que esta avaliação tem provocado rupturas tanto para as crianças, quanto para os/as professores/as e ainda rupturas de ordem curricular, uma vez que o cotidiano das escolas acaba sendo marcado por uma espécie de “treinamento” para as provas da ADE e, dessa forma, acaba por privilegiar determinados componentes curriculares como língua portuguesa e matemática.

Palavras-chave: Educação. Sistema Educativo. Avaliação de Larga Escala. Avaliação de Desempenho do Estudante.

Abstract: In Brazil, external educational assessment came to be understood as an important instrument to guarantee quality or improvement of the educational system. In the last three decades, we have consolidated

a large-scale evaluation macrosystem. This is the emergency scenario for our object and this article, which seeks to understand the historical, political and educational bases of the Student Performance Assessment (ADE) in the city of Manaus/AM and its effects on children in the school life, combining literature review, socio-historical analysis of ADE and participant observation of school reality. The study revealed an intimate relationship between international, national, state and municipal movements and evaluation systems, as well as an effective incidence of ADE in the day-to-day activities of schools in Manaus, after all, this evaluation has caused disruptions for both children and teachers and also disruptions of a curricular order, since the daily life of schools ends up being marked by a kind of “training” for the ADE tests and, thus, ends up privileging certain curricular components such as portuguese and mathematics.

Keywords: Education. Education System. Large-Scale Assessment. Student Performance Assessment.

Resumen: En Brasil, la evaluación educativa externa se ha entendido como un instrumento importante para garantizar la calidad o la mejora del sistema educativo. En las últimas tres décadas, terminamos consolidando un macrosistema de evaluación a gran escala. Este es el escenario de emergencia para nuestro objeto y este artículo, que busca comprender los fundamentos históricos, políticos y educativos de la Evaluación del Desempeño Estudiantil (ADE) en la ciudad de Manaus/AM y sus efectos sobre los niños en la vida escolar, combinando la revisión de la literatura, análisis sociohistórico de ADE y observación participante de la realidad escolar. El estudio reveló una íntima relación entre los movimientos y sistemas de evaluación internacionales, nacionales, estatales y municipales, así como una incidencia efectiva de ADE en las actividades del día a día de las escuelas en Manaus, después de todo, esta evaluación ha causado perturbaciones tanto para niños como para maestros. y también disrupciones de orden curricular, ya que la vida cotidiana de las escuelas acaba marcada por una especie de “formación” para las pruebas ADE y, así, acaba privilegiando ciertos componentes curriculares como el portugués y las matemáticas.

Palabras-clave: Educación. Sistema educativo. Evaluación a gran escala. Evaluación del desempeño del estudiante.

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar se confunde com a própria história da instituição escolar na Modernidade e, por isso, foi internalizado de forma ampliada na sociedade Ocidental por todos/as aqueles/as que passaram pela escola, mesmo com diferentes graus de longevidade escolar familiar. As últimas três décadas, no entanto, evidenciam uma transformação significativa no direcionamento da avaliação no contexto escolar em nível global: enquanto, até o final dos anos 1980, para tratar de avaliação da aprendizagem ocupávamos quase que exclusivamente da relação professores/as-educandos/as e, com os conselhos de classe, da relação gestão-professores/as-educandos/as, a partir do início da década de 1990 passamos a falar em avaliação educacional, avaliação externa e em avaliação de larga escala, e aqui nos deparamos com instituições e órgãos municipais, estaduais, federais e internacionais. Sabendo que este novo direcionamento não suprimiu a avaliação ou mesmo o julgamento professoral que marca a atividade pedagógica na escola (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015), faz-se mister interrogar o cenário das avaliações de larga escala no âmbito dos sistemas educativos.

A educação, no contexto da mundialização, colocou os sistemas educacionais de diferentes nações em uma espécie de relação de comparação em função de sua respectiva qualidade (SELLAR, 2015). Aferir esta qualidade tornou-se, nesse contexto, um passo importante para diagnosticar que educação estava a se ofertar e, a partir disso, poder planejar novas ações no sentido de melhorar cada vez mais o patamar educacional de um país – e aqui entram os Estados nacionais e as políticas públicas, mas também entram organismos internacionais e até grupos da sociedade civil organizados¹. A perspectiva basilar dessa lógica estava assentada na relação entre Educação e Desenvolvimento social e econômico como elementos diretamente proporcionais, a qual foi amplamente utilizada em conferências, fóruns e debates internacionais entre 1980 e 1990 que visavam debater a situação da educação naquele momento e elevar a sua qualidade.

A própria noção de qualidade aqui empregada precisa ser discutida, uma vez que, apesar de o termo ter se tornado “[...] onipresente [no campo educacional], nada indica que tenha uma compreensão unívoca” (GUSMÃO, 2013, p. 101), o que expressa a existência de uma arena de lutas em torno não apenas do seu significado, mas, sobretudo, em torno dos projetos de educação e de sociedade em jogo. Desse modo, evidencia-se aqui a necessidade de compreender os sentidos históricos atribuídos à noção de qualidade quando se trata da constituição dos sistemas de avaliação da educação de que estamos a tratar, conforme assevera Pacheco (2014), estamos a falar de uma qualidade de caráter homogêneo, de standardização e de controle externo, cujo significado foi construído transnacionalmente.

O Brasil, nesta mesma lógica comparativa e competitiva entre sistemas educativos de diferentes países, não à toa constituiu seus sistemas próprios de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004. Este é, pois, o cenário de emergência de nosso objeto de pesquisa, posto que a onipresença das avaliações de larga escala no país desencadeou, segundo Guimarães de Castro (2009), um macrossistema de avaliação educacional, o qual nas últimas décadas passou também a ser composto por sistemas estaduais e municipais de avaliação.

Nos desdobramentos desses processos, o estado do Amazonas instituiu, em 2008, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) sob gerência da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), e a cidade de Manaus, por sua vez, instituiu a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) no ano de 2014, sob tutela da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus). Nosso objetivo geral neste artigo consiste, pois, em compreender os sustentáculos históricos, políticos e

1 Uzcac (2014) catalogou os organismos internacionais que têm atuado e influenciado as políticas de avaliação educacional em toda a América Latina, são eles: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Organização dos Estados Ibero-americanos; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Convenio Andrés Bello; Programa de Reformas Educacionais na América Latina; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Banco Mundial.

educacionais da ADE na cidade de Manaus e seus efeitos sobre as crianças no cotidiano escolar. E, em complementaridade, nossos objetivos específicos consistem em: reconstruir os processos de construção das políticas nacionais e locais de avaliação educacional no contexto de mundialização dos sistemas de ensino, da noção de qualidade da educação e de políticas estandardizadas; examinar a emergência das políticas subnacionais de avaliação da educação, com especial atenção para os cenários amazonense e manauara; e, por fim, analisar as consequências da ADE para o cotidiano escolar das crianças na cidade de Manaus.

Do ponto de vista epistêmico e metodológico, nosso estudo situa-se na Sociologia Política da Educação e se vale de uma abordagem qualitativa para conjugar as seguintes etapas de investigação: revisão de literatura acerca das avaliações de larga escala na correlação global/local, cuja síntese crítica expressa-se na próxima seção deste artigo; reconstrução sócio-histórica do SADEAM e da ADE a partir do diálogo com a literatura mapeada na etapa anterior com os documentos de política educacional ligados aos dois sistemas avaliativos supracitados, que toma lugar na terceira seção do artigo; e, por fim, a análise do cotidiano escolar manauara no contexto das avaliações externas, fruto de observação participante em duas experiências de estágios em escolas públicas municipais da capital amazonense, que ganha corpo na última seção do texto – a qual é precedida por uma breve nota metodológica.

2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO RECENTE: DIÁLOGOS ENTRE O GLOBAL E O LOCAL

As avaliações educacionais conquistaram espaço, a partir da segunda metade do século XX, com a expansão da globalização e das ideias neoliberais que promoveram mudanças significativas em todo o mundo, dentre os muitos setores da vida social que passaram a ser atravessados pelas consequências da mundialização, a educação constituiu um dos principais alvos em função da perspectiva predominante neste período que apontava uma ligação diretamente proporcional entre níveis de escolarização e desenvolvimento ou subdesenvolvimento das nações. Nesse sentido, ocorreram diversas reformas no campo da educação ao redor do mundo neste período², as quais estimulavam um modelo educacional que aos poucos se adequava ao sistema de produção, relacionando isto ao fato de a obrigatoriedade da educação ter obtido um “[...] reconhecimento internacional da escola-

2 “Durante o século XX, foi o sistema educativo norte-americano que inspirou as reformas educativas [latino-americanas], especialmente a partir das ideias de John Dewey, propunha uma educação orientada para o mundo prático. A escola era concebida como reconstrutora da ordem social; o educador era um guia e orientador dos alunos” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 50). Estamos a falar de reformas das mais diversas ordens: curriculares, de formação docente, de financiamento e, sobretudo, reorientações dos objetivos das etapas da Educação Básica.

rização elementar como legítimo direito humano na Declaração Universal dos Direitos de 1948” (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p. 125).

A educação se tornava um direito básico, os Estados nacionais viam nela um caminho promissor para o tão sonhado desenvolvimento social e econômico e, desse modo, passaram a ter que inclui-la em seus planos, metas e políticas públicas, sempre em uma interface com a questão econômica. Com as transformações sociais dos últimos sessenta anos e a ascensão da globalização, a educação foi conceituada e vista de um modo diferente em cada país, contudo, de maneira geral, pode-se afirmar que ela passou a ser tomada como meio para “[...] formar o trabalhador flexível que o novo processo produtivo demanda[ra] [...]” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874). As exigências cada vez mais altas no âmbito da formação profissional acabavam por desenhar a necessidade de uma mão-de-obra progressivamente mais qualificada, com vistas a compreender os códigos e modos operantes do novo estilo de produção.

No caso da educação e das instituições escolares, as ideias neoliberais baseiam-se em princípios como a redução de gastos e a implantação da chamada responsabilização, que é justamente um mecanismo de culpabilização de escolas, gestores/as, professores/as, estudantes e pais/mães/responsáveis, desfocando do ofício e dos compromissos sociais do Estado, e foi nesse contexto que muitos debates, iniciativas transnacionais e nacionais e até instituições de avaliação educacional foram criados e implementados, associando a avaliação “[...] paulatinamente às ideias de *accountability*, produtividade e gestão racional em conformidade com uma perspectiva economicista” (SILVA; LOPES; CASTRO, 2016, p. 389). Naturalmente, com base na geopolítica mundial e nas relações com os organismos internacionais [econômicos e educativos], os países experimentaram e experimentam distintas configurações nesta díade educação-avaliação. E para entender as especificidades desse processo no caso do Brasil é importante enfrentar o debate sobre as condições de acesso e permanência à educação formal que o país deu aos cidadãos e cidadãs.

No Brasil, o acesso à educação sempre esteve atrelado às distinções de grupos e classes sociais, e as desigualdades educacionais constituem marca dos resquícios mais longínquos de nossa história nacional até os dias atuais (SAVIANI, 2018) – respeitando, naturalmente, os panoramas de época de cada figuração social que vivemos. A relação perversa entre origem e destino social se perpetuou no país, e a educação compõe historicamente um elemento decisivo para atar essas duas pontas da experiência social, a dualidade educacional é, portanto, um traço característico de nossa educação (FRIGOTTO, 2011).

Destacam-se, após as ideias de universalização da educação formal no início do século XX no país, alguns movimentos decisivos para a ratificação da dualidade educacional³ e seu constante confronto com as lutas por democratização: i) a obrigatoriedade das primeiras séries do primário na década de 1960 em contraposição à escassez de vagas

3 Que ganharia sua expressão mais bem acabada na distinção material e simbólica entre as escolas públicas e privadas.

para a população brasileira e ao conseqüente estabelecimento de exames de admissão para entrar nas escolas; ii) a ampliação da obrigatoriedade de 7 a 14 anos, na década de 1970, com a unificação do primário e do ginásio, frente ao desafio de, mesmo tendo eliminado o exame de admissão, articular educação e trabalho e garantir permanência das crianças e jovens na escola; iii) a transição da ditadura militar para o regime democrático atravessou também os conflitos no âmbito da educação nacional, que, a exemplo de muitos outros setores da sociedade, era atingida pela estagnação da economia e ainda não havia resolvido a questão da integração entre educação geral e formação para o trabalho; iv) por fim, a década de 1990 condensa as contradições entre o apelo democrático – expresso na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 –, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino e as reformas educacionais já com um tom neoliberal (WERLE, 2011).

Todas essas transformações mais amplas na sociedade brasileira e no setor da educação, em particular, colocam-se na esteira da consolidação do sistema educacional do país e, nesse sentido, permitem-nos refletir sobre suas bases e sustentáculos. Nas contradições que se apresentam, quando analisamos esses processos, observa-se o ancoradouro das lutas em torno do direcionamento da educação nacional, e assim ratifica-se o caráter político e social dos contornos que a educação vai ganhando em cada momento e contexto históricos. Segundo Araújo e Fernandes (2009), entre as décadas de 1930 e 1990, a política educacional brasileira pautou-se pela demanda de ampliação da escolarização, contudo, a racionalidade tecnocrática desse período acabou por restringir as respostas políticas à construção de prédios escolares como possível solução para a questão dos excedentes e da distorção idade-série. Este é o cenário que desencadeou o debate e a formulação de políticas de correção de fluxo escolar que visavam a coleta de dados referentes a entrada e saída dos alunos nas escolas, para assim poder criar políticas públicas que teriam a missão de intervir na permanência na escola, com intuito de diminuir os índices de repetência e evasão presentes no sistema educacional da época, e para isso foram adotados ciclos de escolarização, promoção de continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem – assegurados pela LDB de 1996.

Faz-se mister destacar que estas primeiras iniciativas em torno de ações e políticas de avaliação da educação no Brasil somente podem ser compreendidas na sua correlação com o cenário internacional, como veremos a partir de agora. A necessidade de avaliar nacionalmente os sistemas de educação derivou necessariamente dos debates e fóruns ao redor do mundo, com maior ou menor grau de influência de organismos internacionais e com atenção aos compromissos e parâmetros supranacionais (LIMA; GANDIN, 2019).

As primeiras tentativas de avaliação em larga escala aconteceram no país no final dos anos 1980, mesmo que desde duas décadas antes já fosse apontada a necessidade de monitoramento da educação baseada em questões estatísticas na busca por auxiliar a solucionar a maior problemática da época, a questão do acesso à educação formal, como

identificam Araújo e Fernandes (2009). O acesso ainda é o primeiro estágio da tríade do direito à educação – acesso, permanência e qualidade. O que é perceptível até os dias atuais quando ainda lutamos por uma avaliação que focalize a melhoria na educação, mas ainda encontramos o “[...] desafio de expandir o sistema ao mesmo tempo em que expandem a qualidade” (BECKER, 2010, p. 1). E essa seja talvez uma das consequências do modo como o país viu a avaliação no passado, e como a trata no presente.

Voltando aos primeiros esboços de uma avaliação educacional de cunho nacional, em 1988, o Ministério da Educação (MEC) realizou “[...] uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.” (WERLE, 2003, p. 774). Segundo Silva (2010), esta experiência piloto constituiu a base para a estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, o qual passaria a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dois anos mais tarde. As orientações, bem como o processo de terceirização de operações técnicas, oriundas de instituições internacionais marcam este processo de estabelecimento de um sistema próprio de avaliação da educação no Brasil, com destaques para o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Araújo e Fernandes (2009) ressaltam que o SAEB tem se dado em ciclos organizados em função da dinâmica posta no estabelecimento de seus objetivos e metas, na década de 1990 temos cinco ciclos distintos, a saber: i) 1990, o primeiro ciclo estabeleceu como objetivo principal desenvolver e aprimorar a capacidade de avaliação das unidades gestoras do sistema educacional, ao passo que o foco estava no estímulo à relação entre pesquisa e avaliação da educação; ii) 1993, o segundo ciclo traçou seu objetivo em torno da garantia de capacidade técnica e metodológica para os estados e municípios brasileiros; iii) 1995, o terceiro ciclo desta década esteve atrelado ao fornecimento de subsídios para as políticas públicas voltadas para os aspectos de qualidade, equidade e eficiência da educação; iv) 1997 marca o quarto ciclo do SAEB, e aqui destaca-se a construção das matrizes de referência; v) 1999, por fim, traz o quinto ciclo, que, além de se ocupar do início do processo de repensar as matrizes de referência, incluiu Geografia e História nos exames (SILVA; SOUZA, 2014; SILVA, 2014).

Os anos 2000 também foram marcados por reformulações no SAEB, o que nos permite afirmar o seu caráter dinâmico e mutável frente às condições da educação nacional, bem como frente aos debates internacionais e ao estabelecimento e atualização de metas e índices a serem alcançados nacional e localmente nos estados e municípios da federação. Horta Neto (2007) destaca o sexto ciclo do SAEB, em 2001, com a realização da atualização das matrizes de referência atendendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); enquanto Silva, Lopes e Castro (2016) chamam atenção para as transformações que o SAEB sofreu em 2005: passando a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (AN-

RESC), esta última é popularmente conhecida como “Prova Brasil”. Em 2007, atrelado aos dados e resultados do Censo escolar, temos o estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado a partir da nota das escolas na ANRESC e o Fluxo escolar⁴. A prova mais recente a nível nacional é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi regulamentada em 2013 e ocupa-se de analisar os níveis de alfabetização e letramento na disciplina de Língua Portuguesa e também a Matemática, além de perceber como estão sendo ofertados os níveis de alfabetização em cada região, estados e municípios no Brasil. Destacamos que, desde 2019, o MEC anunciou mudanças no sistema de avaliação da educação em função da adequação às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em 2020 passou a apregoar o “Novo SAEB”⁵.

Nesse sentido, além das avaliações internacionais – a exemplo do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – e do SAEB, as últimas décadas revelaram um movimento de desdobramento dessas avaliações bastante significativo no país, destacamos que sua expressão máxima reside no desenvolvimento e estabelecimento de sistemas de avaliação educacional de larga escala estaduais e municipais com ciclos, metas e índices próprios. Este é o desdobramento que nos interessa particularmente a partir da próxima seção deste artigo, posto que demonstraremos como os sistemas avaliativos da educação no estado do Amazonas e em sua capital, Manaus, foram construídos a partir desse movimento de alastramento das avaliações externas de larga escala no Brasil.

3 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO DE MANAUS: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DO SADEM E DA ADE

A consolidação paulatina do SAEB no cenário educacional e escolar brasileiro desenhou alguns desdobramentos cruciais para a configuração da educação desde os anos 1990, a exemplos da constituição de um macrossistema no país e da crescente diversificação de instrumentos, parâmetros e índices para a materialização de processos avaliativos; e, do ponto de vista micro analítico do cotidiano escolar, das transformações das relações didático-pedagógicas no interior das escolas a partir do caráter externo desse tipo de avaliação. Este macrossistema nacional, conforme aponta Guimarães de Castro (2009), passou a comportar ações que vão além do próprio SAEB e que dizem respeito à multiplicação de

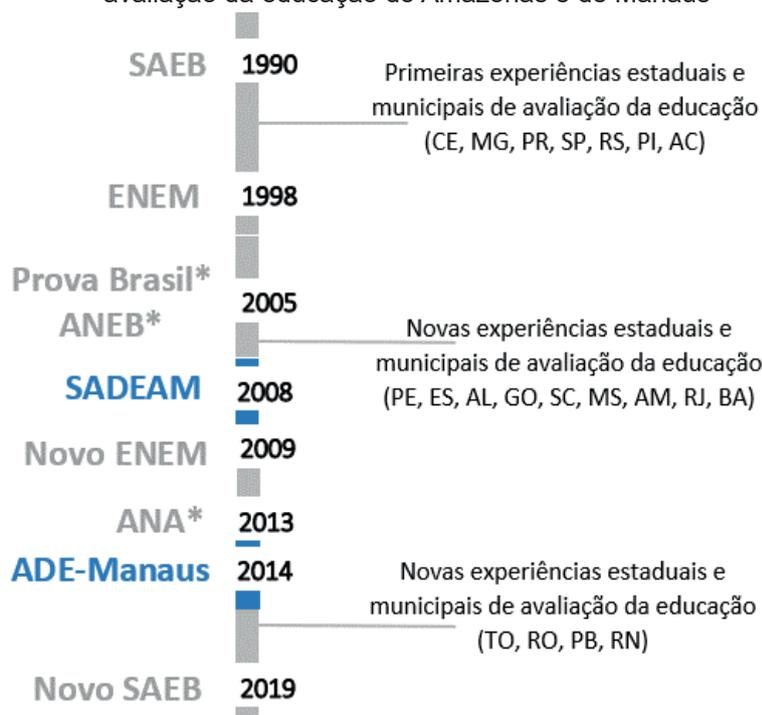
4 A nota do IDEB varia de 0 a 10, e a média mínima pretendida para o ano de 2021 em todas as escolas é de 6,0, e é inspirada na nota média de países devolvidos. Muitas escolas já atingiram essa meta antes mesmo do prazo estabelecido, e são vistas como referência de escolas públicas, inclusive chegando a ter rankings que classificam as Top 7 do país.

5 Os primeiros movimentos podem ser consultados nos seguintes sítios eletrônicos: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89391> e <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>.

sistemas de avaliação educacional a níveis estadual e municipal – Perboni (2016) assevera que tais sistemas já podem ser encontrados em 21 estados da federação.

Este é o cenário de emergência do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEM), em 2008, e, mais tarde, da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) em Manaus, em 2014. A relação temporal entre as diferentes avaliações que se dão no país pode auxiliar-nos no exercício de compreensão destes dois sistemas em específico:

Figura 1 – Correlações temporais para compreender os sistemas de avaliação da educação do Amazonas e de Manaus



* Componentes do SAEB antes da renovação de 2019

Fonte: Elaboração própria.

Há uma relação direta entre o SAEB e o processo de construção das experiências estaduais e municipais de avaliação educacional no Brasil, a qual pode ser explicada a partir de dois elementos centrais: os processos de descentralização e desconcentração⁶ das políticas públicas de avaliação da educação e a naturalização da cultura avaliativa e classificatória no campo educativo. Faz-se mister destacar, e aqui a própria *Figura 1* pode ajudar nesse debate, que o Brasil foi alargando, ao longo das últimas décadas, suas experiências no âmbito dos sistemas de avaliação educacional. A ideia de um “Estado avaliador” (COE-

⁶ Para Novaes e Fialho (2010), a noção de descentralização das políticas educacionais diz respeito ao processo de transferência de poder do governo central para tomar decisões nas esferas locais da governança educacional. A noção de desconcentração, por sua vez, se caracteriza pela transferência de autoridade, competências e/ou tarefas de trabalho do governo central para os governos locais, contudo, o controle do poder se mantém na esfera do governo central.

LHO, 2008) ganha materialidade quando observamos o modo como foi se naturalizando a hegemonia dos discursos e práticas avaliativas direcionadas aos sistemas educativos no país (LIMA; GANDIN, 2019). Nessa mesma linha de raciocínio crítico, Afonso (2014) denomina este movimento de “obsessão avaliativa” nas políticas educacionais de nosso tempo, as quais acabam por ratificar uma ideologia avaliativa hegemônica.

Ademais, a *Figura 1* demonstra que as ações ligadas à prática de avaliar a educação a nível local começaram a tomar forma no Brasil ainda na década de 1990, quando o próprio SAEB ainda ganhava contornos específicos de um sistema nacional, estados e cidades das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Norte despontaram na criação de seus próprios sistemas avaliativos. Nesse cenário, destaca-se que os sistemas estaduais e municipais de avaliação se colocam de modo sincrônico ao SAEB e, por isso, têm que adequar-se em um movimento de alternância de seus ciclos em função dos ciclos contemplados pelo sistema nacional. Esta concomitância entre distintos sistemas de avaliação da educação – dentre os quais figuram agências e instituições internacionais, nacionais e locais – é reveladora de uma complexa teia de parâmetros, instrumentos, índices e resultados que incidem necessariamente sobre os sujeitos escolares.

Para Machado (2020), os sistemas de avaliação estaduais têm, paulatinamente, adotado uma lógica de aprofundamento dos mecanismos de regulação dos sistemas educacionais, e assim acabam por ampliar a extensão de suas consequências. A ratificação da avaliação nacional combinada com novos mecanismos estaduais e municipais de avaliação da educação resulta em um cenário onde as avaliações externas compõem grande parte dos tempos e das preocupações no interior das escolas de Educação Básica no Brasil.

No caso do estado do Amazonas, foi visando atingir os objetivos traçados no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”⁷ que o governo do estado decidiu que o caminho mais acertado para monitorar – e melhorar – sua educação seria a criação de um sistema próprio. Em 2008, foi criado, então, o SADEAM e seu objetivo inicial consistia exatamente nesta frente ligada à construção de um amplo e constante diagnóstico das escolas estaduais da rede. Entre 2008 e 2015, o SADEAM avaliou as escolas estaduais, contemplando Língua Portuguesa (Escrita e Leitura) e Matemática no caso do Ensino Fundamental e Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto, Biologia, Física, Química, Geografia e História para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (CAED/UFJF, ca 2016).

A partir de 2011, o SADEAM ganha novos contornos em função da parceria estabelecida com Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), instituição que faz parte da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e que tem seus objetivos voltados para o desenvolvimento de sistemas e programas para estados e municípios avaliarem suas redes de ensino – tal parceria possibilitou, entre as revisões das matrizes de referência, a

7 Para uma visão crítica sobre as bases e os agentes que se colocam neste plano de metas, consultar Camini (2010).

criação de uma página eletrônica própria do SADEAM, na qual as informações e resultados (entre 2011 e 2015) são disponibilizados para a sociedade⁸. Entre 2016 e 2018 não houve realização de avaliação no âmbito do SADEAM, tendo voltado a aplicar seus instrumentos no ano de 2019, pelo que até o momento não há divulgações de novos resultados no seu sítio eletrônico oficial ou na página da SEDUC-AM.

O SADEAM trouxe a experiência de avaliação de larga escala para mais próximo das instituições e sujeitos educacionais do estado do Amazonas, o que se expressa por movimentos como: os processos de formação de gestores/as e professores/as promovidos pela CAED/UFJF no sentido da capacitação para a realização das etapas que compõem esta avaliação; as transformações no cotidiano da sala de aula em função da necessidade de preparar os/as educandos/as para responder aos testes; e ainda, os usos educacionais e sociais que são feitos dos resultados dessa avaliação. Se considerarmos o universo das instituições e estudantes regularmente matriculados em escolas estaduais, entre 2011 e 2015, o SADEAM analisou sempre uma porcentagem acima de 66% dos/as estudantes/as, o que significa uma participação significativa da comunidade escolar do estado.

Mais recentemente, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em um movimento de desdobramento desse cenário de avaliações internacionais, nacional e estadual, passou a sentir a necessidade de construir um arcabouço próprio sobre as condições da educação no município e, para tal, constituiu a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) em 2014. A ADE tem sido considerada o “[...] projeto pioneiro da SEMED, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e auxiliar diretores, pedagogos e professores no monitoramento dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem a partir da análise dos resultados obtidos” (BREVES; ROCHA; MONTECONRADO, 2017, p.16223-16224).

A avaliação realizada pela SEMED/Manaus ocupa-se do Ensino Fundamental – com exceção dos 1º e 2º anos –, da Educação de Jovens e Adultos e do Projeto Itinerante desta secretaria; as disciplinas ou áreas avaliadas são Língua Portuguesa e Matemática, Ciências da Natureza e Humanidades (sendo as duas últimas somente para os 8º e 9º anos). As principais informações a respeito da ADE podem ser encontradas na página eletrônica da Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM) da SEMED/Manaus⁹, porém, não se encontram disponibilizados os resultados das seis edições já realizadas no âmbito da ADE (2014-2019) – contudo, a própria secretaria de educação afirma que

[...] a Semed Manaus por meio dos resultados da ADE, mesmo com pouco tempo de implementação na rede tem fornecido feedback importantes, especialmente para as escolas, evidenciando que a avaliação além de gerar diagnósticos sobre o aprendizado dos estudantes (erros/acertos), contribui no monitoramento da qualidade de ensino e na formação dos professores, constituindo-se em um potencial indicador

8 <http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>.

9 <https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/portaldam/in%C3%ADcio?authuser=0>.

de melhoria das práticas escolares e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes (SEMED-Manaus, ca 2019, para 8).

Poucos estudos têm sido publicados acerca da ADE, os usos de seus resultados e seus efeitos sobre o cenário escolar e educacional manauara. Mesmo a ADE constituindo um sistema recente de avaliação educacional, as ponderações de Henchen e Brasil (2017) nos auxiliam aqui a perceber os limites das avaliações externas na cidade de Manaus, algumas questões levantadas por essas autoras mostram-se importantes para nosso debate – as quais podem ser colocadas tanto para pensar o SADEAM quanto para pensar a ADE: elementos como infraestrutura das escolas, acesso, problemas sociais enfrentados pelos/as estudantes/as e pela comunidade escolar de maneira geral provocam reflexos no cotidiano dos/as alunos/as e, nesse sentido, incidem direta ou indiretamente nos resultados; um movimento de padronização nos registros das ações por parte das escolas avaliadas vem sendo ratificado, o que significa uma acentuada preocupação com os índices e um descompasso com a realidade vivenciada em função do objetivo de se alcançar um resultado considerado satisfatório; as escolas com jornada ampliada lidam com metas altas e têm conseguido responder à altura, o que coloca em xeque os casos das instituições com jornadas menores, esta discrepância acaba por produzir um discurso em prol de maior dedicação de tempo para a preparação dos/as alunos/as para essas avaliações – percebe-se, portanto, que se adota uma preocupação com os resultados e não necessariamente com a qualidade do ensino, já que o tempo de aplicação das atividades escolares passa a ser reduzido aos objetivos das avaliações externas e passa a atender somente uma ordem sistêmica de cumprimento de rankings.

Com uma história e bases políticas e educacionais muito próximas, os contextos de emergência das avaliações externas de larga escala no estado do Amazonas e em sua capital são reveladores de um processo de capilarização das avaliações desse tipo no Brasil e nos estados da federação. Costa (2018) afirma que o município de Manaus tem utilizado medidas bastante similares àquelas produzidas pelo Governo Federal desde os anos 1990, uma vez que tanto as propostas curriculares quanto, mais recentemente, seu sistema próprio de avaliação, partem das matrizes de referência do INEP/MEC. Em uma mirada comparada entre essas duas frentes avaliativas no cenário amazonense, temos o seguinte quadro:

Quadro 1 – SADEAM e ADE: aspectos das avaliações educacionais externas no Amazonas e em Manaus

	SADEAM	ADE
Caracterização inicial	Data de início: 2008 Gestão: SEDUC-AM (parceria com CAED/UFJF)	Data de início: 2014 Gestão: SEMED/Manaus
Abrangência	Escolas estaduais/Amazonas	Escolas municipais/Manaus

Avaliação (Anos/Modalidades)	Ensino Fundamental Ensino Médio EJA	Ensino Fundamental EJA Projeto Itinerante SEMED
Objetivo geral	Aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino	Subsidiar a formulação (re) e monitoramento de políticas públicas e fomentar a cultura de avaliação educacional
Objetivo para as escolas	Permitir a gestores, professores e educadores discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção para a oferta de um ensino de qualidade aos alunos do estado.	Fornecer informações qualitativas e quantitativas do desempenho dos estudantes, proporcionando à equipe escolar diagnosticar, analisar/refletir, intervir e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem
Instrumentos de avaliação	Matriz de referência, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Caderno de testes, Escala de proficiência	Matrizes de referência, Teoria Clássica de Testes (TCT), Escala de proficiência
Análise e Desdobramentos	Padrões de desempenho, Prêmio “Escola de Valor”, “Programa Criando Oportunidades” (reforço escolar)	Cadernos de habilidades e competências, Planos de intervenção nas escolas com baixo desempenho, Autoavaliação das escolas

Fonte: Elaboração própria.

A complexidade de realizar essas duas avaliações no cenário amazonense, para além das avaliações internacionais e nacionais, revela não somente questões do ponto de vista da gestão desses sistemas estadual e municipal de avaliação, mas também a consequente onipresença de avaliações de larga escala no cotidiano das escolas no Amazonas e, naturalmente, seus efeitos sobre as escolas, os sujeitos escolares e a comunidade escolar de modo mais amplo. Interrogar o alcance dessas avaliações, sobretudo no caso das crianças e seus processos de aprendizagem, constitui nossa preocupação na próxima seção deste artigo.

4 NOTA METODOLÓGICA

Antes de tratarmos mais especificamente das consequências para o cotidiano escolar das crianças, professores/as e demais sujeitos educativos no contexto manauara, faz-se mister situar brevemente o percurso metodológico do estudo que permitiu a aproximação e objetivação dessa realidade. O presente artigo é fruto de um estudo situado na Sociologia Política da Educação, que incide, conforme Torres (2011), sobre as relações de poder e autoridade política na escola e nas práticas educativas. Com vistas a pensar a realidade escolar de Manaus no cenário das avaliações educacionais externas, compreendemos que a pesquisa qualitativa se adequava mais acertadamente aos nossos propósitos, isso porque nesta abordagem “[...] o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Explo-

ram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações” (BICUDO, 2011, p. 21).

Nosso design metodológico conjugou, pois, as seguintes estratégias: i) revisão de literatura acerca das avaliações educacionais de larga escala, que buscou situar mais profundamente nosso objeto de estudo na literatura especializada nacional e internacional; ii) reconstrução sócio-histórica do SADEAM e da ADE, possibilitada tanto pelo diálogo com a literatura, quanto com os documentos oficiais que regulamentam essas avaliações; e iii) observação participante em duas escolas municipais localizadas na cidade de Manaus, realizada entre 2018 e 2020 a partir de duas experiências de estágios, que permitiram uma análise do cotidiano escolar manauara no contexto de primazia das avaliações externas.

Nesse sentido, as análises que marcam a próxima seção deste artigo em torno da realidade das escolas de Manaus foram construídas a partir de vivências em dois programas de estágios não-obrigatórios, ofertados e remunerados pela SEMED-Manaus, e desenvolvidos em duas escolas municipais localizadas respectivamente na Zona Centro-Sul e na Zona Norte da cidade. Por dois anos, o acompanhamento de diferentes turmas do Ensino Fundamental nessas instituições possibilitou um conhecimento apurado do cotidiano dos sujeitos escolares, isso porque o caráter formativo dos estágios ofertados pela SEMED-Manaus vai além da sala de aula propriamente dita e do acompanhamento das crianças: as estagiárias viveram, pois, a rotina das escolas e participaram ativamente de suas dinâmicas, sendo incluídas, por exemplo, em reuniões de planejamento, conselhos e encontros com pais/mães/responsáveis.

A observação participante foi, portanto, sendo construída paulatinamente no âmbito dos estágios, e o conhecimento sobre os cotidianos das Escolas A e B acabaram por ser incorporados como elementos de discussão e análise em grupo de estudos e pesquisas no âmbito da Avaliação da Educação na Amazônia. Conforme asseveram Whyte (2005) e Gil (2010), nas interações entre estagiárias e sujeitos escolares [que também eram os nossos sujeitos da pesquisa], este tipo de observação permitiu a construção de uma visão mais ampla das duas comunidades estudadas – movimento que possibilitou as correlações entre as questões da avaliação externa em Manaus e as especificidades das experiências que cada escola vai construindo.

Este foi o caminho para a objetivação dos dados empíricos, o tema das avaliações de larga escala foi tomado à análise sistematicamente em função de sua emergência nas duas instituições, ao passo que as experiências das estagiárias passaram a compor objeto de reflexão e estudo. No nível analítico, a sistematização das observações, a construção de um banco de dados e a respectiva análise desses dados revelaram nossa grande categoria de análise, *rupturas no cotidiano*, a qual recebeu três bifurcações analíticas: *rupturas no cotidiano das crianças*, *rupturas no cotidiano dos/as professores/as* e *rupturas no currículo*.

Afirmamos que o trabalho com o banco de dados acabou por revelar nossa grande categoria analítica porque trata-se de um processo de construção de categoria e subcate-

gorias emergentes na fricção entre teoria e dados empíricos. Desse modo, cabe-nos esclarecer o significado da categoria mais ampla *rupturas no cotidiano*: ela abarca as mudanças na rotina e no dia a dia das escolas e propriamente do trabalho pedagógico ocasionadas pelas influências das políticas de avaliação externa nos tempos e espaços das escolas e de seus agentes; bem como a recentralização da avaliação externa nas tomadas de decisões, organização das relações e no trabalho pedagógico que dá vida ao currículo oficial no interior da escola; e no treinamento sistemático para responder às avaliações externas que passa a ser privilegiado nas escolas, em detrimento da formação integral dos/as educandos/as.

Doravante, para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, denominamos as instituições de *Escola A* e *Escola B*.

4.1 CARACTERIZANDO O CAMPO DE ESTÁGIO E PESQUISA

O estágio realizado na *Escola A* fazia parte do Programa Municipal de Estágio Remunerado, financiado pela Prefeitura de Manaus, de responsabilidade da SEMED-Manaus e com auxílio de assessores/as da Gerência de Educação Especial (GEE), este programa contrata estudantes do ensino médio e superior e busca integrá-los e integrá-las a secretarias conforme seu nível de ensino e/ou seu curso. A área de atuação aqui contemplada foi a Educação especial e o objetivo do estágio centrava-se no processo de inclusão, pelo que os/as estagiários/as tinham como público-alvo: pessoas com Deficiência (intelectual, física, sensorial, surdo cegueira ou deficiência múltipla), Transtorno do Espectro autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação. Este estágio se desenvolveu a partir do acompanhamento mais específico de uma criança com TEA que estava, na altura, iniciando no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

De outro lado, o estágio realizado na *Escola B* foi subsidiado por meio de um programa de alfabetização, instituído pela SEMED-Manaus em 2018, com o objetivo de oferecer novas metodologias e estratégias para a alfabetização na rede municipal de ensino, procurando responder desafios para a alfabetização e para o letramento, melhorar o Índice de IDEB e alcançar a meta do Plano Municipal de Educação (PME) referente a alfabetizar 100% das crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, as atividades realizadas no estágio aconteceram exclusivamente nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, com tarefas de acompanhamento do desenvolvimento das crianças no sentido da alfabetização divididas entre professor/a regente e estagiária.

Os dois estágios, apesar de terem sido realizados em escolas e em setores distintos, guardam as seguintes aproximações: nas duas escolas as estagiárias participavam de todo o planejamento educacional e de ensino; a SEMED-Manaus realizou momentos de formação nos dois tipos de estágios, possibilitando às estagiárias não somente aprofundarem seus conhecimentos, mas também refletirem sobre o cotidiano no qual estavam inseridas;

a problemática das avaliações externas foi emergindo paulatinamente nas duas realidades; a sistemática de observação participante foi sendo paulatinamente estabelecida nos dois estágios a partir da interseção entre este trabalho e as discussões em grupo de pesquisa ligado à avaliação educacional.

Desse modo, duas realidades escolares distintas, expressas em estágios com focos também heterogêneos, acabaram por revelar a centralidade que as avaliações externas têm ganhado nas escolas municipais da capital amazonense. Enquanto a experiência na *Escola A* foi demonstrando o debate acerca das condições das crianças em processo de inclusão frente à ADE – e aqui destaca-se o fato de esta avaliação não prever adaptações nas suas provas para este público –, a experiência na *Escola B* foi indicando a ênfase em uma alfabetização homogeneizadora preocupada principalmente com os índices que a escola alcançaria e, em menor grau, com a aprendizagem e o desenvolvimento efetivo das crianças.

Observemos, então, como a ADE acaba por modificar o cotidiano escolar nas escolas de Manaus. Na próxima seção nossas análises foram construídas a partir das *Escolas A e B*, porém buscam problematizar o conjunto de instituições escolares que são atravessadas por esta avaliação na capital amazonense, para tal nossa mirada aponta algumas especificidades dessas escolas, mas sem perder a visão de totalidade da rede municipal de ensino da capital amazonense.

5 A ADE E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS MANAUARAS

O estabelecimento e a proliferação das avaliações externas de larga escala, do transnacional ao local, incide diretamente no cotidiano das escolas e no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Pensar essa ponte entre a política pública de avaliação educacional e os sujeitos escolares é, pois, aquilo com o que nos ocupamos a partir de agora, a ADE e seu papel nas escolas municipais de Manaus constitui o objeto que aqui privilegamos no sentido de vislumbrar como tal ponte se coloca na realidade dessas escolas.

A ADE é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), do processo de elaboração ao processo de aplicação, passando pelas tomadas de decisões a nível de políticas públicas junto à prefeitura de Manaus. De acordo com o site da Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM), um dos objetivos da ADE é formular e/ou reformular políticas públicas educacionais e fomentar a “cultura de avaliação educacional”, ao passo que objetiva também coletar informações em relação ao desempenho dos/as estudantes para que a equipe escolar tenha bases para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos/as mesmos/as, e assim, articular ações pedagógicas que mantenham a qualidade do ensino ou a busquem.

No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as avaliações da ADE se ocupam apenas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, deixando de

lado outros componentes curriculares tão essenciais quanto estes, e são realizadas três vezes no ano letivo. Portanto, é uma avaliação que implica diretamente no cotidiano das crianças matriculadas e inseridas em escolas manauaras, modificando suas rotinas, direcionando o trabalho dos/as professores/as e da própria gestão das escolas – o que revela a necessidade de refletir sobre como ocorre essa implicação e como agem os professores e professoras em relação à lógica da ADE que lhes é imposta.

Para que a ADE realmente seja capaz de diagnosticar a realidade da educação nas escolas manauaras, é necessário que seus instrumentos de avaliação sejam adequados à tal realidade, para que não se cometa nenhum tipo de injustiça com relação ao hiato entre as escolas de um mesmo município em função de suas especificidades. Luckesi (2000, p. 7) aponta que

Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho.

Nesse sentido, se os instrumentos avaliativos são incapazes de perceber o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de maneira plena, é necessário refletir acerca da capacidade de tais instrumentos coletarem dados incorretos ou mesmo alienados da realidade social e educacional dos sujeitos que estão sendo avaliados, gerando resultados equivocados e, assim, acaba-se por asseverar uma pequenez com relação à justiça social ou à garantia da qualidade da educação. Na *Escola A*, por exemplo, percebemos uma forma mais branda no tratamento das crianças da educação inclusiva frente à ADE e, por outro lado, uma forte pressão nas demais crianças, o que acabava posteriormente legitimando um discurso justificador baseado na condição de deficiência/transtorno/habilidade de uma criança em processo de inclusão para eventuais notas abaixo da média esperada para sua idade ou ano escolar.

De acordo com a Divisão de Avaliação e Monitoramento (MANAUS, 2019), a ADE é realizada por meio de provas de múltipla escolha, a metodologia dos itens se baseia na Taxonomia dos Objetivos Educacionais (Taxonomia de Bloom) e ancora-se na Teoria Clássica de Testes (TCT), e assim, seguindo esta lógica, quanto maior o número de acertos dos/das estudantes, maior será a chance de diagnosticar o domínio nos componentes curriculares. Para que cada estudante possa escolher a resposta mais adequada dos itens, é necessário que estejam alfabetizados/as, e assim, façam plenas interpretações de texto.

No entanto, de acordo com Cabral (2019), o INEP divulgou os dados da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2017, demonstrando que 2.160.601 estudantes estavam inseridos no final do Ciclo de Alfabetização, portanto, até o 3º ano do Ensino Fundamental, na rede pública brasileira; e apenas 12,99% atingiram o nível desejável na competência para ler e 8,28% atingiram o nível desejável na competência para escrever.

No caso específico do estado do Amazonas os dados revelam o seguinte cenário: 66% dos/as estudantes encontram-se nos dois níveis mais baixos quanto aos níveis de proficiência em Leitura. São 31% alocados/as no *nível 1*, o mais baixo da avaliação em questão, em que os/as estudantes são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas. E, em complemento, 35% alocados/as no *nível 2*, no qual, para além das habilidades do nível 1, os/as estudantes são capazes de localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; inferir relação de causa e consequência em tirinha (INEP, 2018).

No que se refere à escrita, o estado do Amazonas apresenta um cenário um pouco melhor, com 43% dos/as estudantes no *nível 4*, em que os estudantes provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas, dão continuidade a uma narrativa, mesmo com limitações, usam conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores e seus textos podem apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão. Em contrapartida, 49% dos/as estudantes amazonenses encontram-se nos *níveis 1 e 2* da escrita, os níveis mais baixos (INEP, 2018).

Portanto, levando em consideração a realidade do alto índice de crianças inseridas e matriculadas em escolas públicas que não se encontram alfabetizadas, é inevitável não refletir sobre como essas crianças lidam com um tipo de avaliação frequente, obrigatória e externa incapaz de acolhê-los/las.

É de suma importância que os/as estudantes vivenciem um processo de alfabetização de qualidade para que de fato sejam capazes de realizar atividades em que compreendam seus objetivos e saibam como responder, como é o caso da ADE, em que se torna necessário estar em um nível desejável de leitura e escrita para uma boa realização da avaliação. Como foi visto acima, os dados de alfabetização no Brasil, no Amazonas e em Manaus não são os mais desejáveis para a educação, e dessa maneira, é um exercício crucial refletir sobre o conceito de alfabetização que tem guiado suas ações a nível de política pública. E ainda, cabe-nos questionar se a própria alfabetização, e também o letramento, não estariam eles próprios submetidos à métrica das avaliações externas de larga escala.

Nessa esteira, as vivências na *Escola B* nos fazem refletir sobre como as avaliações de larga escala interferem no cotidiano dos/as estudantes e, mais especificamente, em seus processos de alfabetização e letramento. A instituição escolar acaba privilegiando um treinamento para responder às provas da ADE – na *Escola B* recorre-se, pois, a pequenos simulados com questões similares às da ADE para um treinamento intensivo das crianças,

bem como a premiações simbólicas para aqueles/as que comparecem nos dias de realização das provas –, e aqui alfabetizar vira sinônimo de responder à prova da maneira esperada, e acaba perdendo o sentido mais amplo de aprendizagem, desenvolvimento e de inserção da criança na leitura e na escrita para a ampliação de sua compreensão do mundo que a cerca. Cabral (2019, p. 274) pontua que

[...] observa-se o fracasso, decorrente de falhas profundas na fundamentação teórica e consequentes metodologias que têm desorientado o corpo de educadores, os mediadores, sem os quais não se atinge uma alfabetização de qualidade. Acresça-se o controle ineficiente sobre o material didático, sem os conteúdos baseados nos avanços das ciências da linguagem, distribuído aos milhões de crianças.

Torna-se necessário ter um olhar ético para a alfabetização no Brasil, buscando-se na literatura seus avanços e colocando-os em prática de maneira eficiente. Portanto, crianças que ainda não estão completamente alfabetizadas, e que são obrigadas a realizar as provas da ADE, se encontram em um ambiente que acaba por se tornar prejudicial e excludente e, assim, são classificados/as e comparados/as de acordo com a nota que obtêm. O movimento pendular que subverteu a avaliação da aprendizagem que ocorre no interior das escolas pela primazia das avaliações de larga escala cria um cenário marcado por avaliações externas periódicas e, nos seus intervalos, uma preparação frenética para essas mesmas avaliações.

Outro ponto a ser considerado em relação ao cotidiano das crianças e seu contato com a ADE tem relação com os significados que os professores e professoras atribuem a esta avaliação. O próprio trabalho docente é significativamente modificado pela supervalorização dos índices que a ADE e as demais avaliações de seu tipo revelam: a ênfase na aprendizagem e no desenvolvimento dos/as educandos/as é gradualmente substituída pela ênfase nos resultados e classificações apontados pelas avaliações externas. Para avaliar, é de suma importância entender conceitos sobre avaliação, é essencial estudar e compreender qual o papel da avaliação na aprendizagem dos/as estudantes. Se, enquanto professores/as, não vemos a avaliação com ética, seremos apenas reprodutores/as de uma educação que não se preocupa de fato com a qualidade da educação brasileira, tampouco com seus sujeitos. Portanto, atribuir sentido à avaliação, significa “[...] aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática” (LUCKESI, 2011, p. 30).

As avaliações de larga escala são exteriores às dinâmicas cotidianas da escola, mas como seu objetivo é diagnosticar a realidade da educação, se torna evidente que seu conteúdo tenha o mínimo de articulação com o que é proposto e trabalhado em sala de aula, portanto, nota-se uma certa exigência para que professores/as deem ênfase aos conteúdos provavelmente abordados nas provas da ADE, e assim, os componentes curriculares de

Língua Portuguesa e Matemática são bem mais enfatizados do que outros, estabelecendo uma hierarquia entre áreas do conhecimento desde muito cedo nas vidas das crianças no interior da escola. Dessa maneira, em sua prática pedagógica articulada com um sistema avaliativo excludente, comparativo e classificatório, docentes podem acabar contribuindo para um mal entendimento de que é necessário aprender apenas para responder questões de provas e exames, sem chegarem a compreender a importância da aprendizagem escolar e científica para a vida.

Sendo assim, um processo de avaliação eficaz e justo não se aproxima da mera aplicação de provas com o intuito de coletar dados e resultados errôneos, incapazes de perceber a real situação dos/as estudantes em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, tornando-se empecilho para a valorização de todos os componentes curriculares. Para Luckesi (2000, p.1),

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

Nesse sentido, sendo a ADE um meio para fomentar políticas públicas que garantam a qualidade de ensino nas escolas, espera-se que seja realizada de maneira justa e consequentemente eficaz. Qual será o sentido que as crianças atribuem à ADE? Já que a ADE é um processo de avaliação inserido no cotidiano das escolas manauaras, é de se imaginar que traga consigo um certo impacto – o qual se coloca diante das diferentes realidades das Coordenadorias Distritais de Educação e das escolas manauaras, é inevitável que escolas de zonas e de bairros diferentes vivam realidades distintas, e assim, sabendo que cada escola constrói sua identidade a partir de uma determinada realidade histórica e social, como a ADE é vista pelos/as estudantes?

Consideramos que aqueles e aquelas que ainda não estão completamente alfabetizados/as não consigam atribuir um sentido bem definido sobre a ADE, entendendo-a como mais uma atividade avaliativa a ser respondida obrigatoriamente. E, para aqueles e aquelas que já são alfabetizados/as, os conteúdos inseridos na ADE podem não estar associados ao contexto em que vivem, e assim, se torna difícil atribuir sentido ao que poderia ser aprendido, e muitas vezes, a avaliação se torna um ‘fazer por fazer’.

Como mencionado anteriormente, os componentes curriculares inseridos nas provas da ADE são Língua Portuguesa e Matemática, levando em consideração a observação participante na *Escola B* nota-se que os/as professores/as passam a dar mais importância a estes componentes no cotidiano escolar. Essa ênfase limitada a dois componentes curriculares pode acabar por induzir os/as estudantes a considerarem, consciente ou inconscientemente, que a importância da Língua Portuguesa e Matemática refere-se apenas a

realização das provas da ADE, o que impede o entendimento destes componentes em seus aspectos sociais e nas experiências de vida para além da sala de aula e da escola.

A ADE pode impactar no cotidiano das crianças em escolas manauaras de diversas maneiras, porém, sendo uma avaliação tão recentemente implantada, há que se destacar que há parca literatura especializada que aborde quaisquer de seus aspectos, o que dificulta o exercício de buscar melhor compreendê-la, mas, exatamente por isso, acentua a relevância de tomá-la à análise. Os dados das avaliações de todos os anos em que ocorreu (2014-2019) são de uso restrito aos/às profissionais da SEMED/Manaus e das escolas avaliadas, dessa maneira, torna-se difícil analisar tais dados em articulação com as realidades das escolas da capital amazonense – o que pode abrir uma frente de debate sobre a noção de transparência no âmbito da ADE.

As *Escolas A e B* acabam nos fornecendo alguns elementos cruciais para refletirmos sobre este tema, pelo que neste estudo nos possibilitaram mapear as três rupturas de que tratamos nesta seção. Contudo, investigações mais extensivas e comparativas passam a ser cada vez mais necessárias e urgentes no sentido de continuar a promover uma reflexão sistemática sobre a ADE e suas relações com os demais sistemas de avaliação externa do estado e do país e, sobretudo, no sentido de continuar subsidiando esta política de avaliação da educação em Manaus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o processo de conceitualização da escola e da avaliação no contexto educacional, adentramos inicialmente na discussão sobre as circunstâncias que precederam a criação de leis e políticas públicas que asseguraram, pelo menos em tese, o direito à educação e conseqüentemente, a necessidade de monitorar e avaliar esta educação que estava sendo ofertada. E, como tudo em nossas vidas, a educação também esteve e está até os dias atuais atrelada às questões históricas e políticas a que a sociedade está submetida em cada panorama de época, o que incide também sobre as correlações entre um economicismo e uma competição educacional e a constituição dos sistemas de avaliação educacional. E com isso, as chamadas avaliações de larga escala são tomadas, com todas as contradições do processo social de sua constituição e aplicação, como importantes instrumentos para designar a qualidade do sistema de ensino dos países, auxiliando na construção de planos, metas e caminhos que visam a melhoria do ensino fornecido aos cidadãos e às cidadãs.

No Brasil, a educação e a avaliação tiveram suas trajetórias quase sempre paralelas, o que implicou na participação em avaliações globais, e posteriormente na elaboração e aplicação de avaliações nacionais, estaduais e municipais. As avaliações estaduais e municipais surgiram da insuficiência de dados mais precisos sobre suas respectivas redes de ensino, no estado do Amazonas, por exemplo, temos o SADEM e, poucos anos depois, a ADE.

A partir do objetivo geral do estudo, que girou em torno do exercício intelectual de compreender os sustentáculos históricos, políticos e educacionais da ADE na cidade de Manaus e seus efeitos sobre as crianças no cotidiano escolar, tomamos à análise uma realidade específica na Amazônia brasileira que tem sido atravessada pelas lógicas e sistemas externos de avaliação da educação. Evidenciou-se, nessa esteira, a relevância dos estudos de cenários particulares para a compreensão das correlações entre modelos e políticas de avaliação educacional estandardizadas em níveis internacionais, nacionais e subnacionais e ainda, para o entendimento de como o caráter homogeneizante de tais políticas implica transformações e subversões da função social da escola.

Como objeto principal deste estudo, a ADE, que ainda é pouco estudada na literatura especializada, nos trouxe reflexões acerca: de sua intencionalidade, que muitas vezes pode ser confundida com um involuntário incentivo a competições entre escolas da própria rede; da emergência, a partir de seus dados, da desigualdade entre diferentes escolas da capital amazonense; da massificação de avaliações internas nas escolas, visando uma melhoria nos índices das instituições, e de seus efeitos sobre os sujeitos escolares; da transformação da própria dinâmica no cotidiano escolar e em sala de aula e do foco em um treinamento para responder às provas das avaliações externas, dando prioridade para alguns componentes curriculares em detrimento de outros e colocando em segundo plano a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as educandos/as. No que tange aos efeitos das avaliações de larga escala para as crianças matriculadas nas escolas municipais de Manaus, as infâncias e a preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento pleno desses escolares tem sido menosprezadas frente à sua performance nessas provas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 2, p. 124-140, 2009.
- BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 53, n. 1, p. 1-11, 25 jun. 2010.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Tradução: Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205-241.
- BREVES, Núbia do Socorro Pinto; ROCHA, Santana Elvira Amaral; MONTECONRADO, Glenda Martins. Sistema de avaliação de desempenho educacional - SADEM: experiência na rede pública municipal de ensino de Manaus. In: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 16215-16231. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26282_13459.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2020.
- CABRAL, Leonor Scliar. Políticas públicas de alfabetização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 271-290, set./dez. 2019.
- CAED/UFJF. **O SADEAM**, Juiz de Fora, ca 2016. Disponível em: <http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>. Acesso em: 21 de maio de 2020.
- CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- COSTA, Lilianny Carvalho de Oliveira. **Avaliação educacional e a organização do trabalho escolar: polissemas e desafios de integração!?** 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2018.
- DIVISÃO DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO. **ADE**, Manaus, 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/portaldam/ade?authuser=0>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva/Fundação Seade**, São Paulo, v.23, n.1, p. 5-18, jan./jun.2009.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

HENCHEN, Anne Kellyn; BRASIL, Davi do Socorro Barros. Os desafios ambientais das escolas do campo municipais fomentados pelo Instituto Áquila nos resultados das avaliações externas municipais da cidade de Manaus/AM. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v. 9, n. 17, p. 201-211, jan./abr. 2017.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 5, p. 1-13, abr. 2007.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-28, jul. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e pressupostos. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio On-line**, Porto alegre, ano 3, n. 12, p. 1-7, fev./abr. 2000.

MACHADO, Cristiane. Políticas estaduais de avaliação externa: tendências e implicações. **Quaestio**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 205-223, jan./abr. 2020.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **RBPAE**, Brasília, v.26, n.3, p. 585-602, set./dez. 2010.

PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. 2014.

PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SELLAR, Sam. Data infrastructure: a review of expanding accountability systems and large-scale assessments in Education. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Illinois, v. 36, n. 5, p. 765-777, 2015.

SEMED-Manaus. **ADE**, Manaus, ca 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/portaldam/ade?authuser=0>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

SILVA, Angela Maria Ferreira da; LOPES, Pedro Isaac Ximenes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Avaliação da educação no Brasil: a centralidade dos testes em larga escala. **HOLOS**, Natal, ano 32, v. 7, p. 388-401, nov. 2016.

SILVA, Helaine Aparecida da; SOUZA, Marcus Vinicius Pereira de. Escola pública: de avaliadora a avaliada. **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, ano XXI, n. 27, p. 9-18, jan./jul. 2014.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

A PANDEMIA, TRABALHO DOCENTE E OS NOVOS ENFRENTAMENTOS AO CAPITAL

THE PANDEMIC, TEACHING WORK AND NEW CONFRONTS TO CAPITAL

LA PANDEMIA, EL TRABAJO DOCENTE Y LOS NUEVOS ENFRENTAMIENTOS AL CAPITAL

Arlete Ramos dos Santos¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Janaina de Oliveira Menezes²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6363-2975>

Cláudia Batista da Silva³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9307-0707>

Resumo: Este artigo trata de uma discussão sobre os impactos da pandemia no trabalho docente e toma como base os dados da pesquisa tipo *survey*, originada do projeto “Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares, nos municípios localizados no estado da Bahia, no contexto da pandemia do Covid-19”. A referida pesquisa foi realizada entre o período de abril e maio de 2020 e contou com a participação de 756 professores de diversos níveis e modalidades dos sistemas públicos e redes privadas de ensino. Este trabalho foi realizado pelo grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da

1 Pós-doutora em Movimentos Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG); prof.^a adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); coordenadora do Centro de Estudo e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH); coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC/UESB), com registro no CNPq.

2 Mestra em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica de Salvador (UCSal); especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e em Diversidade e Inclusão na Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); graduada em Pedagogia pela UESC; professora e coordenadora da Educação Básica; membro do GEPEMDECC/UESB.

3 Mestranda em Educação pela UESB; membro do GEPEMDEC/UESB; coordenadora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa – BA; especialista em Alfabetização e Letramento e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Bahia (GEPEMDECC/UESB). A metodologia do projeto, e sob a qual este texto está orientado, fundamenta-se no pressuposto de que a produção do conhecimento necessita inferir em questões subjacentes às realidades que emergem de um cenário histórico, econômico, político e social que incide, implícita ou explicitamente, na vida dos sujeitos. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário disponibilizado via Google Formulários e aplicado a professores. Os resultados apontam para o registro da investida na proposta de ensino remoto ao mesmo tempo em que desvelam as fragilidades deste projeto na Educação Básica.

Palavras-Chave: Pandemia. Covid-19. Ensino remoto. Trabalho docente.

Abstract: This article discusses the impacts of the pandemic on teaching work and is based on survey data, originated from the project “The impacts of the use of educational technologies through remote teaching in school activities, in the municipalities located in the state of Bahia, in the context of Covid-19 pandemic”. This research was carried out between April and May 2020 and involved 756 teachers from different levels and modalities of public systems and private education networks. This work was carried out by the Group of Studies and Research on Social Movements, Cultural Diversity and Education of the Countryside and the City, of the State University of Southwest Bahia (GEPEMDECC / UESB). The project’s methodology, and under which this text is oriented, is based on the assumption that the production of knowledge needs to infer issues underlying the realities that emerge from a historical, economic, political and social scenario that affects, implicitly or explicitly, in the subjects’ lives. As a data collection instrument, it was used a questionnaire made available via Google Forms and applied to teachers. The results point to the registration of the investment in the remote education proposal at the same time that they reveal the weaknesses of this project in Basic Education.

Keywords: Pandemic. Covid-19. Remote teaching. Teaching work.

Resumen: Este artículo analiza los impactos de la pandemia en la labor docente y se basa en datos de encuestas, originadas en el proyecto “Los impactos del uso de tecnologías educativas a través de la enseñanza a distancia en actividades escolares, en los municipios ubicados en el estado de Bahía, en el contexto de la pandemia Covid-19”. Esta investigación se llevó a cabo entre abril y mayo de 2020 e involucró a 756 docentes de diferentes niveles y modalidades de los sistemas públicos y redes de educación privada. Este trabajo fue realizado por el Grupo de Estudios e Investigaciones Movimientos Sociales, Diversidad Cultural y Educación del Campo y la Ciudad, de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía (GEPEMDECC / UESB). La metodología del proyecto, y bajo la cual se orienta este texto, se basa en el supuesto de que la producción de conocimiento necesita inferir cuestiones subyacentes a las realidades que emergen de un escenario histórico, económico, político y social que afecta, implícita o explícitamente, en la vida de los sujetos. Como instrumento de recolección de datos, se utilizó un cuestionario disponible a través de Google Forms y aplicado a los docentes. Los resultados apuntan al registro de la embestida en la propuesta de educación a distancia al mismo tiempo que revelan las debilidades de este proyecto en Educación Básica.

Palabras clave: Pandemia. COVID-19. Enseñanza remota. Trabajo docente.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, originada do coronavírus, tem trazido ao mundo novas experiências relacionadas aos mais diversos setores da vida humana. O isolamento social, fruto da necessidade de conter o avanço do contágio, e as consequências desse isolamento, como o desenvolvimento de atividades a distância, são apenas uns dos aspectos destas experiências, que expressam de modo mais acentuado a crise do capital que já vivenciávamos.

Verificamos que, enquanto projeto civilizatório, o capitalismo tem apresentado exaustão; no entanto, longe de executar a crítica sobre seu modo de produzir a vida excludente, tenta reconstruir sua base de lucro como forma de manutenção de sua estrutura. Já vivíamos os condicionamentos mais dramáticos do projeto civilizatório burguês, que se reflete em todos os setores da vida. Assistíamos a ascensão de novas formas de aperfeiçoamento de todo aparato ideológico, tecnológico e científico, necessários para a reconversão do capital por meio de políticas de austeridade e de diminuição do poder de proteção à população, pelo Estado. O coronavírus, portanto, aparece em um contexto de intensa disputa sobre as possíveis novas formas de organização do capital, no qual a pandemia não é a causadora da crise, mas seus efeitos apresentam-se como uma das consequências.

Tal compreensão tem nos impelido a pensar nos efeitos desta crise para a educação e a escolarização, uma vez que a escola tem sido levada a se “reinventar” em atividades remotas, estimuladas pela administração educacional pública e por setores da educação privada, no intuito de forjar uma normalidade que se coloca à margem de todos os problemas que a humanidade enfrenta com uma pandemia.

No bojo desta problemática estão os profissionais da escola pública, os quais se encontram seduzidos a lançarem-se em novas (não tão novas) formas de ensino, instituídas com o atual nome de “ensino remoto”, para dar celeridade ao calendário letivo. Professores, diretores e coordenadores escolares estão imersos em um redemoinho de atividades on-line, exercícios, salas virtuais e *lives*, na tentativa de garantir uma aparente regularidade no desenvolvimento do ensino.

No entanto, esses professores não tiveram tempo e condições objetivas para estudar essas práticas — de modo a entender as possibilidades e os limites de cada uma —, nem sequer para utilizá-las adequadamente, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado em aula, e assim reconhecer seus limites.

Com vistas a esta preocupação, nasce a pesquisa que alicerça este texto, que tem como objetivo geral analisar os impactos da utilização das tecnologias educacionais, por meio do ensino remoto, nas atividades escolares, nos municípios localizados no estado da Bahia, no contexto da pandemia do Covid-19, procurando, especificamente, relacionar as novas formas de ensino nascidas na pandemia e suas consequências para o trabalho docente.

2 A PANDEMIA NO BRASIL

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que, em 31 de dezembro de 2019, recebeu um alerta sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em seguida, no dia 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado o vírus que causa infecções respiratórias, um novo tipo de coronavírus (OPAS BRASIL, 2020).

Entretanto, um tipo de coronavírus já havia sido identificado em 1960. Em 2012, uma pandemia local no Oriente Médio teve taxa de mortalidade em 35%. Na família do coronaví-

rus, há tipos que causam simples resfriados e outros tipos que causam enfermidades mais graves (AMORIM, 2020).

No Brasil, pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), por meio do sequenciamento do novo coronavírus, chegaram à conclusão de que “as cepas que circulam no país se assemelham às encontradas na Europa, na América e na Oceania” e que o coronavírus entrou no país por diversos pontos (NITAHARA, 2020, s/p).

Os dados da pandemia no Brasil mostram-se preocupantes desde março de 2020, isso porque — além das dificuldades de entender aspectos como propagação, taxa de contágio em diferentes populações e condições de agravamento, por exemplo — o vírus encontra um país que já enfrenta um desmonte das instituições públicas, em especial de setores fundamentais para apoio à população, como o sistema de saúde e a educação em um governo comprometido com o fortalecimento do capital, em uma expressão exemplar do que aponta Soares (2020, p. 5):

O vírus não escolhe seus hospedeiros baseado nas divisões de classes, raça, mas os governos e capitalistas cumprem essa missão: expõem os mais pobres, a população negra ao trabalho e resguardam os mais ricos em suas casas. A solução dos governos, longe de ser voltada para uma maior solidariedade entre países ou um maior investimento público no que interessa a população marginalizada (saúde, educação, seguridade social, cultura), é o exato oposto. Aprofundam as desigualdades, salvam os bancos, investem nos aparatos repressivos ao mesmo tempo em que anunciam medidas de austeridades para as áreas sociais.

Houve no Brasil uma excessiva preocupação em proteger a economia, e para isso foi criada uma falsa dicotomia, amplamente divulgada pelos meios de comunicação, de que ou se salvaria a economia ou se salvaria as vidas. Isso porque, para se evitar a propagação do vírus, era necessário diminuir a circulação e a aglomeração de pessoas em lojas, mercados, praças, shoppings e outros espaços, quando na verdade a discussão deveria ser de proteção financeira e da garantia do trabalho aos mais necessitados para garantir o isolamento social, e assim diminuir a propagação do vírus (DISTANCIAMENTO..., 2020).

Com o desenvolvimento da pandemia, no Brasil, o Governo Federal publicou a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia. Na letra da Lei, destacamos:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, s/p).

A referida portaria está em consonância com o Art. 32, parágrafo 4º, da LDB nº 9.3924 (BRASIL, 1996), que estabelece a possibilidade de utilização do ensino a distância como complementação da aprendizagem na educação básica em casos excepcionais. Neste item, ainda temos o Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017), que regulamenta a LDB no Art. 8º, autorizando a realização de atividades a distância, quando devidamente aprovadas pelos sistemas de ensino estaduais ou municipais.

Na Bahia, os decretos nº 19.529 (BAHIA, 2020a) e nº 19.549 (BAHIA, 2020b) instituíram o fechamento das escolas e fixaram outras providências para segurança epidemiológica. A partir daí, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução CEE nº 27 (BAHIA, 2020c) orientando as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento de atividades de estudos para ação emergencial durante a vigência dos decretos citados anteriormente.

O decreto nº 19.529 (BAHIA, 2020^a, s/p) estabelece algumas medidas passíveis quanto ao cuidado relativo a uma emergência sanitária:

Art. 3º - Para o enfrentamento da emergência de saúde a que se refere o art. 1º deste Decreto, poderão ser adotadas as seguintes medidas:

- I - isolamento;
- II - quarentena;
- III - determinação de realização compulsória de:
 - a) exames médicos;
 - b) testes laboratoriais;
 - c) coleta de amostras clínicas;
 - d) vacinação e outras medidas profiláticas;
 - e) tratamentos médicos específicos;
- IV - estudo ou investigação epidemiológica;
- V - exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver;
- VI - requisição de bens, serviços e produtos de pessoas naturais e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de justa indenização;
- VII - fechamento de empreendimentos privados e equipamentos públicos de uso comum e coletivos.

O decreto nº 19.549 (BAHIA, 2020b, s/p), por sua vez, estabelece a situação de emergência em virtude do avanço do coronavírus

Art. 1º - Fica declarada Situação de Emergência em todo o território baiano, em virtude do desastre classificado e codificado como Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19.
[...]

Art. 3º - Para fins do art. 1º deste Decreto, no âmbito do Poder Executivo Estadual, consideram-se serviços públicos essenciais as atividades relacionadas a segurança pública, saúde, proteção e defesa civil, fiscalização e arrecadação.

Esses documentos buscaram normatizar atividades educativas durante o isolamento social e, com isso, reforçaram o debate que já existia sobre atividades a distância na Educação Básica. Rapidamente, espalhou-se entre professores, coordenadores e diretores escolares a necessidade de cursos e capacitações sobre as diversas ferramentas de trabalho pedagógico on-line, de modo a atender a esta orientação geral. Começando aí as discussões sobre ensino remoto e, posteriormente, ensino híbrido.

A expressão “ensino remoto” não era tão recorrente nos debates sobre educação até o cenário emergente instalado pela pandemia do Covid-19, mas havia um recorrente debate sobre as possibilidades da educação a distância nos diversos níveis da educação brasileira, sobretudo no ensino superior e no ensino médio. Ester Figueiredo, em *live* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), explica que, inicialmente, o ensino remoto foi entendido como uma transposição do ensino a distância, porém,

este, não necessariamente, precisa ocorrer por meio das tecnologias virtuais. Ele é um ensino remoto porque está deslocando atividades do currículo escolar para o contexto das casas, dos domicílios dos estudantes. O ensino remoto pode ser tanto com recursos virtuais, como com recursos não virtuais (LIVE..., 2020)⁴.

Outro conceito que chegou e ficou mais popular com a pandemia é o ensino híbrido, um termo polissêmico que pode representar um leque bastante amplo de formas de ensino, mas que, via de regra, é a junção de atividades do ensino presencial com atividades próprias do ensino a distância. Já vem sendo aplicado no ensino superior particular, mas com o nome de *blended learning*. Lilian Bacich (2016, p. 4) nos esclarece sobre como entender o ensino híbrido:

É possível encontrar diferentes definições para Ensino Híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo online, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. No modelo híbrido, a ideia é que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados. [...] Podemos considerar, assim, que os dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula considerada tradicional e o ambiente virtual de aprendizagem estão tornando-se gradativamente complementares.

Este conceito tem sido utilizado como discurso para o retorno das aulas em condição de pandemia, quando não é possível ainda agrupar alunos em grandes quantidades nas escolas. Como se vê, o ensino híbrido chega como uma narrativa equalizadora para a dificuldade de ajustar um ano letivo atípico.

O que se verifica é que estes conceitos não são novos. Quem conhece a educação a distância sabe que a definição de ações que compõem esses novos conjuntos de palavras é,

4 A fala de Ester Figueiredo sobre como pode ser o ensino remoto apresenta-se no vídeo a partir de 1:58:38.

em verdade, uma revisita dos mesmos recursos utilizados pelos cursos virtuais. Também é antiga e polêmica a discussão sobre as possibilidades e limites pedagógicos desses recursos, bem como a investida de setores da educação privada com vistas ao mercado que a educação pública pode oferecer na utilização de pacotes de serviços desta área (MARTINS, 2020).

Esta investida sempre encontrou resistência por parte dos professores e pesquisadores da educação pública, por entenderem que não é possível tratar a educação a distância com tantas lacunas ainda a superar na educação presencial, sobretudo na educação básica; e ainda por desconfiarem dos seus limites pedagógicos. Não obstante a isso, a pandemia permitiu a chegada deste discurso à escola, uma vez que ele vem revestido da ideia de equidade e de garantia do direito à educação.

3 DADOS DA PESQUISA

Este artigo traz parte dos dados de uma pesquisa intitulada “Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares, nos municípios localizados no estado da Bahia, no contexto da pandemia do Covid-19”. A metodologia do projeto fundamenta-se no pressuposto de que a produção do conhecimento necessita inferir em questões subjacentes às realidades que emergem de um cenário histórico, econômico, político e social, incidindo, implícita ou explicitamente, na vida dos sujeitos, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário elaborado no Google Formulários, enviado aos sujeitos por meio das redes sociais WhatsApp, Facebook, e também por e-mail.

Participaram espontaneamente 756 professores de todos os níveis e modalidades da educação, dos sistemas públicos e redes privadas localizados no estado da Bahia. Este questionário foi composto de perguntas fechadas, com múltiplas respostas e perguntas abertas, apresentando o cenário de pesquisa qualitativa como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010 *apud* SANTOS; CUNHA JUNIOR, 2020, p. 43). Entendendo que

Por mais que os aspectos conceituais e metodológicos sejam distintos em cada uma dessas abordagens, é possível desenvolver uma pesquisa que integre as duas perspectivas, sendo uma investigação que, além de se preocupar com o dado imediato, quantificado, busca aprofundar na informação, trazendo outros dados, que estão além do conhecimento imediato (SANTOS; CUNHA JUNIOR, 2020, p. 12).

As respostas ao questionário resultaram em um banco de dados que permitiu aos pesquisadores envolvidos um leque de possibilidades de análise, com estudos que relacionam o ensino remoto às políticas públicas, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação do Campo, e também às particularidades dos municípios no que se refere ao trabalho docente,

formação continuada, uso de tecnologias e acesso às tecnologias. Porém, neste artigo, o recorte diz respeito especificamente ao trabalho docente.

Consideramos que a compreensão materialista da história pode nos fornecer fundamentais subsídios para entender as situações sociais que se nos apresentam. Na tentativa de desvelamento de um fenômeno tão complexo como este, resolvemos trazer à baila as definições propostas por Cheptulin (2004) sobre o contingente e o necessário, como categorias do materialismo dialético.

Inicialmente, é importante ressaltar que as categorias do materialismo dialético estão relacionadas entre si, não sendo possível isolá-las, salvo no exercício de abstração. Podemos definir o necessário como os traços essenciais do fenômeno que se manifesta sempre que ele se apresenta; e o contingente como os traços que podem ou não aparecer, estando sujeitos a situações específicas ou eventuais. Cheptulin (2004, p. 249) esclarece que o contingente se apresenta “devido a um concurso de circunstâncias” e está condicionado por elementos exteriores. O necessário, por sua vez, é condicionado por causas internas, e sua compreensão está na ordem de primeira necessidade. “O contingente e o necessário passam um no outro no curso do movimento [...] do fenômeno, e muda de lugar, o contingente torna-se necessário e o necessário, contingente” (CHEPTULIN, 2004, p. 251).

É importante também lembrar que nossa compreensão sobre o trabalho está alinhada à discussão apresentada por Cardoso (2019, p 81-82), quando discute a natureza ontológica do trabalho enquanto condição de humanização, ao mesmo tempo em que reflete sobre as condições de esfacelamento do trabalho na sociedade capitalista.

Em síntese, compreende-se que o trabalho é uma necessidade humana e contribui diretamente para o processo de civilidade, mas a forma como é concebido define se ele impactará positiva ou negativamente na sociedade. Em seu modelo capitalista, o impacto é negativo, pois é fonte de alienação social, fator de inibição da autonomia dos sujeitos. No contexto educacional, esse paradigma trabalhista oferece aos professores péssimas condições de trabalho, remuneração insuficiente, sobrecarga funcional, dentre outras fragilidades laborais.

Isso posto e tendo em vista os objetivos do nosso trabalho, buscamos desvelar que o que é contingente é o que é necessário no enfrentamento às políticas de fortalecimento do capital na educação, tendo como horizonte a perspectiva emancipadora do trabalho.

É contingente o debate sobre as variadas formas de utilização dos recursos tecnológicos no debate sobre o ensino remoto ou sobre o retorno às aulas regulares. Implica pouco, no geral, dominarmos completamente ferramentas tecnológicas como se elas fossem, em algum momento, dar conta do processo educativo de modo completo. O trabalho educativo é um processo que envolve pessoas em diversas ações particulares e comprometidas com um fim único. É inglório supor que as tecnologias da comunicação possam suprir completamente tais características intrínsecas ao trabalho docente.

Por outro lado, é necessário o debate sobre o que entenderemos como normalidade no retorno às aulas e como a definição de ensino regular poderá se estender depois das experiências deste período, o que poderemos incluir nestas definições sem que a qualidade do processo educativo, tão fundamental na escola pública, seja comprometida. Por outro lado, é necessário o debate sobre o que entendemos como normalidade no retorno às aulas e como a definição de ensino regular poderá se estender depois das experiências deste período, o que poderemos incluir nestas definições sem que a qualidade do processo educativo, tão fundamental na escola pública, seja comprometida. Neste sentido, Soares (2020, p. 9) argumenta que a bem radicada concepção freireana de educação bancária

agora tem um ar moderno apenas porque os depósitos de conteúdos são feitos por professores hologramas. [...] A flexibilização do ambiente escolar centraliza os conteúdos e constringe outras abordagens distintas da “oficial” limitando outras opiniões, contrapontos e discussão de temas considerados polêmicos (SOARES, 2020, p. 9).

Outra questão que se relaciona com a primeira e se mostra necessária é o cuidado com a normatização da antiga e conhecida educação a distância na Educação Básica. Maquiada com novos nomes, essa é uma herança da pandemia, com impactos decisivos na educação, que precisaremos lidar. Ensino remoto e ensino híbrido são novas maneiras, partindo de velhos interesses, de flexibilizar o currículo e fragilizar ainda mais a relação dos sujeitos das classes populares com a escola.

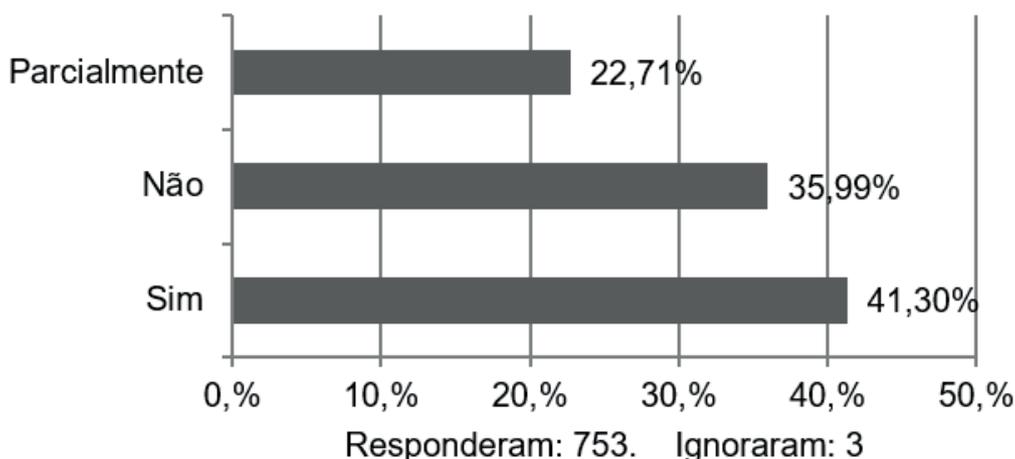
Outro ponto nodal no debate é a fragilização do trabalho docente, capitaneado pela corrida no estudo das tecnologias educacionais e, possivelmente, sacramentada com os pacotes educativos que virão a ser implantados, produzidos por grupos de educação privada, caso ganhe força e forma a educação a distância na Educação Básica. Muito já se discute sobre a formação e as competências dos professores no que se refere ao ensino dos conteúdos em cada área do conhecimento, e nos últimos anos ganhou força no Brasil o discurso de que os professores também não possuem a destreza necessária com as tecnologias educacionais. Esse discurso generaliza um campo bastante amplo de estudos e não contribui para desvelar as relações múltiplas e contraditórias entre ensino, tecnologias e formação de professor.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesses termos, a pesquisa nos apresenta as contradições postas nesta questão.

Nas respostas relacionadas à questão sobre a adoção do ensino remoto, existem contradições.

Gráfico 1 — Adoção do ensino remoto na escola



Fonte: Pesquisa do GEPEMDECC de abril e maio de 2020

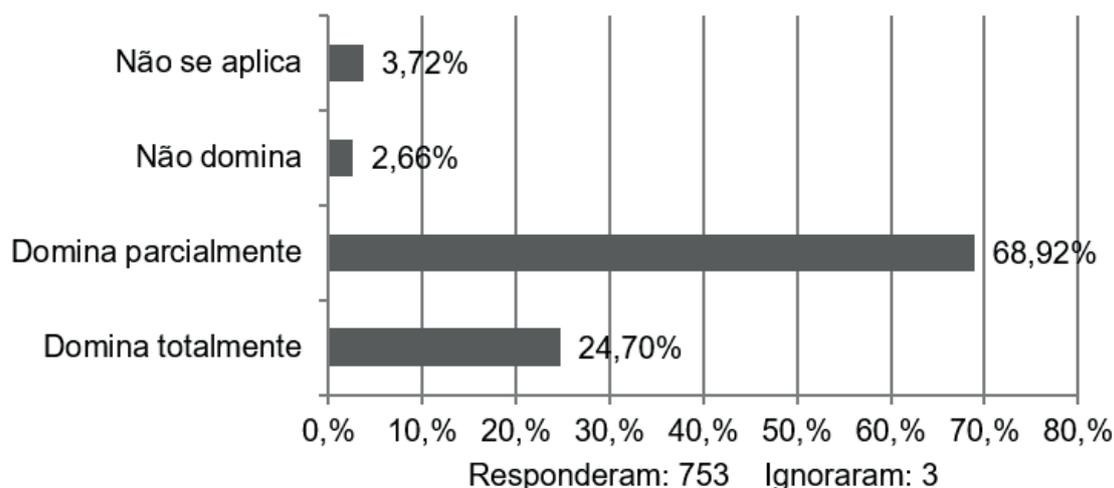
De acordo com o alcance dessa pesquisa, 35,99% dos professores sinalizaram não estarem trabalhando com ensino remoto. Portanto, estas escolas não estão desenvolvendo nenhuma atividade, uma vez que as atividades presenciais estão suspensas. Dos 41,30% que estão realizando trabalho remoto, precisamos entender sobre a participação dos estudantes.

Em outra questão, quando indagados se os alunos têm conseguido responder as atividades propostas, 33,86% dos professores informaram que os alunos têm respondido parcialmente as questões; e 2,25% informaram que os alunos não têm respondido.

Do exposto, verificamos que grande parte dos estudantes estão excluídos do ensino remoto, o que contradiz ao Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 123), que trata da educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, [e que] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nestes termos, temos um número expressivo de estudantes em situação excludente quanto ao ensino remoto. “Essa exclusão [dos direitos] é a mais grave de todas, porque é a partir daí que você interroga e contesta o outro” (OLIVEIRA (1987, p. 89). Sendo assim, podemos tomar a exclusão educacional como sintoma da desigualdade social instigada pela divisão de classes antagônicas.

Nas perguntas que tratam das habilidades dos professores quanto ao uso das tecnologias para fins educacionais, 68,92% dos professores apontaram dominá-las parcialmente, e 2,66% apontaram não dominar estes recursos, conforme pode ser verificado no Gráfico 2.

Gráfico 2 — Habilidades quanto ao uso de tecnologias



Fonte: Pesquisa do GEPEMDECC de abril e maio de 2020

Estes dados revelam que os professores estão enfrentando seus desafios quanto ao uso das tecnologias na mesma medida em que já estão desenvolvendo atividades, com vistas ao atendimento do currículo. Esta situação fragiliza a relação dos professores com o trabalho, uma vez que estes são levados a buscar, diuturnamente, novas aprendizagens no uso das tecnologias, na mesma medida em que precisam responder pelo contato e participação dos alunos, distribuição das tarefas e tantas outras demandas para um sujeito que está também vivendo suas próprias dificuldades com a pandemia.

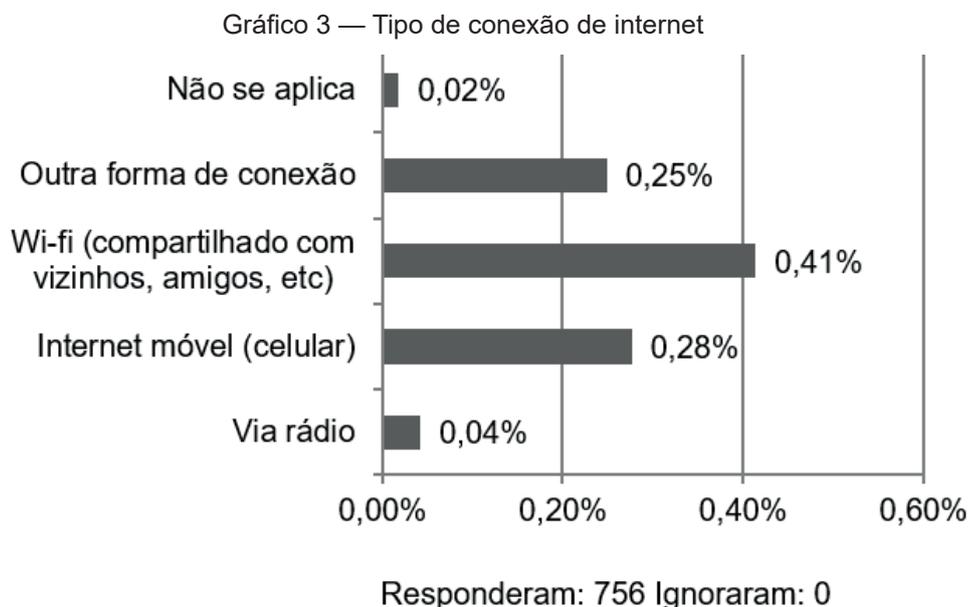
Na questão seguinte, 51,71% dos professores sinalizaram falta de habilidades nos usos das tecnologias com fins educacionais, e 36,22% sinalizaram a falta de equipamentos para este fim. Como vimos, há um número expressivo de docentes que não têm acesso a ferramentas tecnológicas. Somada a esta situação, existe a precarização do trabalho deste profissional, bem como a desvalorização por via de sua remuneração. Nesse sentido, “uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

Esta condição conclama o professor a rever o sentido do trabalho desenvolvido sobre a lógica capitalista que visa o lucro em detrimento da vida, e a pressão vivida pela imposição do uso de tecnologias pouco familiares aos professores expõe-lhes à construção de uma dinâmica de ensino remoto à qual não têm apropriação. Tal situação é a expressão do trabalho estranhado, apresentado por Marx (2004), definido como um afastamento do trabalho em relação ao trabalhador, dificultando o desenvolvimento dos sujeitos, condição que o trabalho deveria favorecer. Na análise das condições de trabalho destes professores em frente ao acesso e uso da internet, este estranhamento está posto.

Outro aspecto ainda relevante na questão nos é colocado com as categorias de Cheptulin (2004), conforme apresentadas na sessão anterior deste texto. É contingente discutir apenas o acesso ou não à internet; no entanto, é imprescindível discutir a qualidade deste acesso por parte de professores e estudantes.

Diante de uma realidade pandêmica, onde a Organização Mundial de Saúde orienta o isolamento social para combater o coronavírus, as condições de ensino desvelam a face mais perversa da sociedade capitalista. O trabalho, que deveria garantir a emancipação do ser humano, confirma sua função em uma sociedade dividida por classes antagônicas, seu estranhamento aliena a saúde física e mental do docente, aliena-o de si mesmo e torna-o refém e dependente de qualquer condição de trabalho, tirando sua dignidade humana.

Na questão, que trata dos tipos de conexão para acesso à internet, 41,40% dos professores afirmaram que utilizam internet compartilhada com vizinhos e amigos; e 27,65% disseram utilizar internet com dados móveis conforme pode ser verificado no Gráfico 3.



Fonte: Pesquisa do GEPEMDECC de abril e maio de 2020

Estamos falando, portanto, de 69,05% de professores que possuem internet em condições de qualidade duvidosa, o que compromete a possibilidade de estudar recursos e produzir conteúdos em tempo hábil, no que se refere à regularidade das aulas remotas. Ainda tratando deste quesito, na questão que indaga sobre a satisfação dos professores quanto à internet, 35,45% disseram que avaliam sua internet como regular, e 7,54% como insatisfatória. Este dado nos revela que mais de 40% dos professores já vivenciaram dificuldades de acesso à internet ao longo do seu percurso em isolamento social.

Estes dados corroboram os resultados apresentados pelo questionário aplicado pela Prova Brasil aos professores das redes federal, estaduais e municipais, abordando aspectos como formação, prática docente, expectativas e utilização de recursos. Quando pergun-

tados sobre quais os recursos utilizados para fins pedagógicos, apenas 19% responderam que utilizam recursos tecnológicos sempre ou quase sempre (QEDU, 2020).

No que se refere ao tempo de serviço e formação, a pesquisa evidenciou que 52,38% dos professores têm mais de 15 anos de trabalho como docentes; e 55,56% possuem pós-graduação/especialização. O que se verifica é que, mesmo com um longo tempo de serviço, aliado à formação superior, os docentes estão inseridos tanto em um contexto de insegurança no desenvolvimento de sua profissão como de instabilidade. Este contexto de insegurança, não obstante o tempo e o investimento na carreira, conforme observamos nos dados da pesquisa, revela-se mais intenso uma vez que a carreira e a estabilidade docente têm sido alvo de ataques de variadas formas.

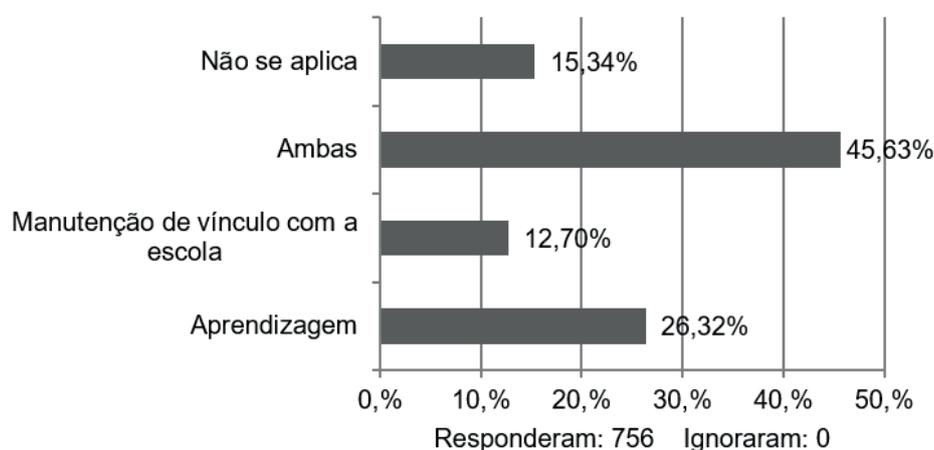
Em sua tese de doutoramento, Kátia Zanvettor Ferreira (2012, p. 42) afirma que é recorrente o discurso pejorativo sobre o professor da Educação Básica e que “os saberes e os modos de trabalho dessa categoria profissional são constantemente desqualificados e, muitas vezes, associados como causa da má educação brasileira”. Outro dado fundamental neste trabalho dá conta de que este discurso faz parte de uma narrativa maior de desqualificação da educação pública. A tese vem ainda demonstrando como a imagem do professor foi perdendo prestígio ao longo da segunda parte do século XX na imprensa nacional, e como isso está associado a uma pretensa neutralidade jornalística que, longe disso, carrega um sentido ideológico na sua produção.

A partir da pesquisa, a autora apresenta duas imagens essenciais: a do professor mal formado, que precisa ser substituído para a melhoria da educação; e a do jornalismo como verdade apresentando as “reais” causas dos problemas em educação (FERREIRA, 2012, p. 175).

Na aplicação das categorias de Cheptulin (2004), na análise deste fenômeno, podemos depreender que pode até ser contingente o discurso pejorativo atribuído ao professor da Educação Básica, uma vez que este discurso ganha contornos mais ou menos enfáticos de acordo com o período histórico ou o veículo, o que, no entanto, não diminui o caráter necessário de seu discurso maior, que se associa à desqualificação da educação pública no geral. As formas amiúde de desqualificação dos serviços públicos e de seus sujeitos podem acontecer de modo contingente, mas a manutenção e expansão do capital são necessárias para o projeto em que se encaixam estes discursos.

Quando indagados (Gráfico 4) sobre suas preocupações neste momento, 26,32% dos professores responderam que estão preocupados com a aprendizagem; 12,70% responderam que estão preocupados com a manutenção do vínculo com a escola; e 45,63% responderam que estão preocupados com os dois aspectos.

Gráfico 4 - Preocupação dos professores quanto aos alunos e quanto à manutenção do vínculo empregatício

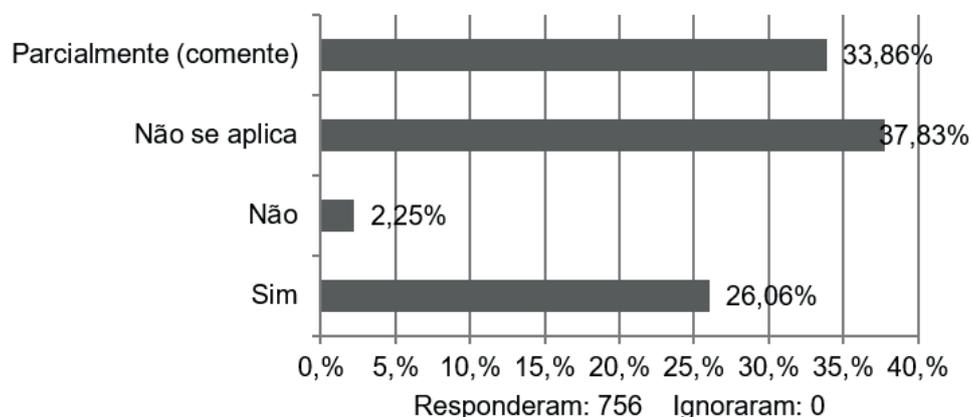


Fonte: Pesquisa do GEPEMDECC de abril e maio de 2020

Identificamos que existe preocupação dos professores com a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, angústia com a manutenção do seu salário e a intensificação do trabalho. Para Nunes e Oliveira (2017, p. 4), “além da standardização de tarefas, são recorrentes a dicotomia entre a concepção e execução das atividades docentes, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação às atividades dos professores”. Observamos, nos dados já apresentados acima, que muitos estão inseguros quanto à manutenção de seus vínculos de trabalho. Estes dados nos levam a retomar o debate sobre as políticas aliadas ao capital, que contribuíam para esgaçar o mundo do trabalho antes mesmo da pandemia, e que também está presente no trabalho docente.

Em outra parte da pesquisa, os professores são indagados se os alunos têm conseguido desenvolver as atividades propostas.

Gráfico 5 — Sobre desenvolvimento de atividades pelos alunos



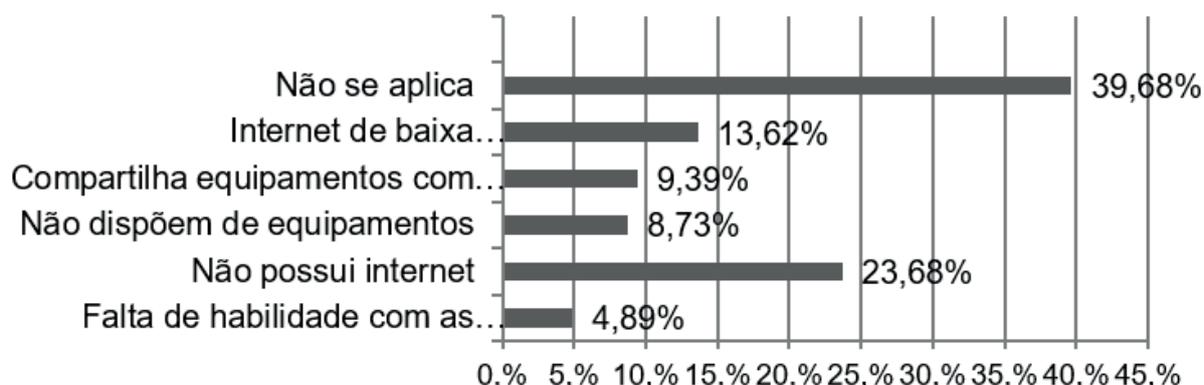
Fonte: Pesquisa do GEPEMDECC de abril e maio de 2020

Verifica-se que apenas 26,06% dos professores responderam que seus estudantes estão conseguindo desenvolver as atividades propostas. Nota-se que 33,86% de estudantes conseguem responder atividades parcialmente, e esta é uma informação importante no sentido de reafirmar a importância da presença física do professor para a construção do conhecimento, em contraponto à defesa de artifícios da educação a distância na Educação Básica.

Porém, não podemos vincular as dificuldades em realizar as tarefas apenas pela falta de interação, pois, além desse implicador, percebemos as dificuldades em realizar atividades escolares a distância como sinalizadora da desigualdade de acesso a tecnologias de comunicação e informação que vivem os alunos da escola pública. “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47); dessa forma, a desigualdade social está atrelada necessariamente ao modo de produção capitalista que não é justo, não é igual.

Nos dados apresentados no Gráfico 6, vemos que 60,45% dos estudantes têm dificuldades com a internet. Estas dificuldades variam desde baixa velocidade ou compartilhamento, falta de equipamentos, inabilidade na sua utilização ou mesmo não possuir um equipamento. Nenhuma análise mais apurada precisa ser feita para perceber que o ensino remoto não chega para todos.

Gráfico 6 — Principais dificuldades apresentadas pelos alunos para terem acesso à atividade



Responderam: 756 Ignoraram: 0

Fonte: Pesquisa do GEPEMDECC de abril e maio de 2020

O ensino remoto, seja virtual ou não, não pode aumentar as desigualdades sociais dos estudantes. Neste sentido, insistimos que o ensino a distância é complementar aos currículos, e não a sua totalidade. Esta assertiva está normatizada pela nova redação do Art. 32 da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996, s/p), que diz que “§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, e alterada pelo Decreto nº 9.057 (BRASIL 2017, s/p), que permite que, em “situações emergenciais”, no ensino fundamental, o ensino a distância seja utilizado como “complemen-

tação da aprendizagem”. Note-se que a legislação é bem clara quanto à não substituição das aulas regulares pela educação a distância, tendo esta o caráter de complementariedade.

A escola é um espaço de luta das classes antagônicas, a formação plena do homem não é interessante para a classe dominante, e o conhecimento construído na e pela escola deve estar a serviço da emancipação da classe trabalhadora nos seus enfrentamentos para a destruição da desigualdade social. Com isso, Mézáros (2008) adverte, é preciso romper com a lógica do capital na área de educação. O autor advoga que não basta simplesmente reformar o sistema escolar formal estabelecido, porque isso exprimiria apenas uma alteração institucional isolada. “O que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZAROS, 2008, p. 47).

Diante do contexto de pandemia, da necessidade de isolamento social, o ensino remoto é uma necessidade criada no intuito de legitimar a penetração da educação a distância na escola pública e forjado no discurso da garantia do direito à educação. No entanto, é preciso se questionar em que medida este direito está sendo garantido.

5 CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Em julho de 2020 atingimos a marca de cinco meses vivendo um cenário de pandemia no Brasil, tempo suficiente para se exacerbar a precarização do trabalho docente, que vem sendo agravada ao logo do tempo com as imposições do sistema capitalista. Necessário se faz esclarecer que essa destruição da força de trabalho não pode ser vinculada às consequências da pandemia como única responsável pela situação vivida no país.

Podemos considerar que o coronavírus apenas despiu a segregação da qual é submetido o trabalho docente pela lógica capitalista, que há muito vem investindo na desqualificação deste profissional. Ao tratarmos do trabalho docente, utilizamos as bases filosóficas marxistas para reaproximarmos o diálogo sobre a situação desta profissão para além das aparências. No capítulo V de *O capital*, Marx (1983, p. 153) define o processo de trabalho como uma

atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Observamos, então, que tanto nos *Manuscritos*, no *Capital*, como na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1987, p. 27) consideram o trabalho como “o primeiro ato histórico, portanto, o ato fundador da especificidade do homem é a criação de meios para a satisfação de suas necessidades”. Embora o trabalho seja considerado um ponto de partida para a humanização, nas entranhas da sociedade capitalista, ele é visto como uma atividade que

cumpra a função de suprir apenas necessidades imediatas dos trabalhadores, e esta distinção não difere ao tratar o trabalho do professor.

Na realidade atual, o trabalho docente vem sendo descaracterizado, desvalorizado com o desmonte das políticas públicas educacionais que vêm tomando outra configuração desde o impeachment da presidenta Dilma, em agosto de 2016. Neste sentido, Brito, Prado e Nunes (2017, p. 8) inserem que, na atual conjuntura, “os professores se encontram dentro desse contexto de expropriação dos seus direitos e desvalorização da sua carreira sentindo-se angustiados, frustrados e insatisfeitos com a profissão”. Essa frustração com o trabalho é nítida nas análises da pesquisa quando cortes de salários e falta de acesso a condições dignas de realização de trabalho transformam o trabalho estranho ao docente.

Em vista disso, Marx (2004, p. 93), em seu texto do Primeiro Manuscrito, caracteriza o trabalho na sociedade capitalista “enquanto uma atividade totalmente estranha a si, ao homem e à natureza e, por conseguinte, a consciência e a manifestação de vida também como atividade estranha”. Sobre o tema, apontando as contradições contidas sobre o trabalho na sociedade capitalista, Cardoso (2019, p. 75) também nos esclarece:

Em suma, podemos afirmar que o trabalho é o que, de maneira direta, permite a manifestação da vida, num processo cíclico de transformação e autotransformação. [...] Importante destacar que, na concepção moderna de trabalho, este foi severamente fragmentado para atender à visão capitalista e, por conseguinte mercadológica. Isto acarretou sua estratificação, corroborando para seu caráter dúbio, posto que, enquanto na visão ontológica o trabalho pode ser visto como o concreto, onde homem e natureza mantém relação indissociável, na conjuntura capitalista, passa a ser visto como abstrato, e o homem passa a vê-lo de maneira fragmentada.

Em Freire (1976), encontramos grande recurso para entendermos o contexto atual. O autor destaca que não são naturais os processos de exclusão a que estamos todos, em maior ou menor grau, submetidos. Freire (1976) ressalta a atenção às mazelas promovidas pelo modo de organização da produção capitalista que são naturalizadas. O que vemos agora é a mais nova etapa de naturalização que diz que a educação a distância pode ser aplicada na Educação Básica em um contexto de exclusão tão perverso como o que já vivenciamos na escola.

Em Saviani (1985, p. 10), encontramos respaldo para a percepção da educação enquanto instrumento de luta, sendo preciso proceder à superação do senso comum à consciência filosófica, a fim de estabelecer uma consciência “unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Essa consciência nos coloca em posição de disputa hegemônica por um projeto civilizatório, e como “toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica” (SAVIANI, 1985, p. 11), a escola assume, a partir daqui, um lugar de destaque nessa luta. Compreendê-la, criticá-la e modificá-la a serviço de uma nova ordem de produção da vida é tarefa de educadores comprometidos com as classes trabalhadoras.

Neste sentido, é necessário discutir os horizontes que se desenham para o trabalho docente e a identidade profissional em disputa enquanto se mostra contingente o gasto de energia intelectual com este ou aquele recurso tecnológico, como se a discussão de tais recursos, por si só, fosse capaz de resolver a questão do calendário e da regularidade escolar. A nosso ver, estas questões são necessárias no enfrentamento das políticas pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia desmascarou a luta de classes e, em seu interior, a necessidade da defesa do Sistema Único de Saúde (SUS), da ciência e da educação em todas as suas etapas. Na educação, além de não termos superado as desigualdades forjadas na ampliação e desenvolvimento da escola, vamos precisar nos debruçar sobre o enfrentamento à entrada do ensino remoto na Educação Básica.

As análises empreendidas até aqui nos impõem distinguir o contingente e o necessário no debate sobre a pandemia e seus efeitos na educação, buscando centrar forças no enfrentamento necessário às políticas de esfacelamento da escola pública e do trabalho docente. A educação que temos não é a educação que queremos, e os caminhos abertos pela pandemia estão apontando para um afastamento ainda mais difícil de superar entre o que esperamos da escola e como ela está se constituindo. É urgente seu projeto de transformação. Este enfrentamento precisa ser feito por todos os professores, em todas as etapas e modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gabriel. Coronavírus foi identificado pela primeira vez nos anos 1960. **Correio 24h**, Salvador, 30 jan. 2020, 10h36. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/coronavirus-foi-identificado-pela-primeira-vez-nos-anos-1960/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e uso integrado das tecnologias digitais na educação. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO — SIMEDUC, 7., 2016, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: UNIT, 2016. p. 1-13. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/viewFile/3323/1251>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador: Casa Civil, 2020a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Decreto nº 19.549, de 19 de março de 2020**. Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. Salvador: Casa Civil, 2020b. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19549-de-18-de-marco-de-2020>. Acesso em: 10 abr. 2020

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Conselho de Educação. **Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020**. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Salvador: SEC, 2020c. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, [2017]. Disponível em: https://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0T-ZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Instrução normativa nº 2, de 20 de dezembro de 2016**. Estabelece procedimentos e critérios para a decretação de situação de emergência ou estado de calamidade pública pelos Municípios, Estados e pelo Distrito Federal, e para o reconhecimento federal das situações de anormalidade decretadas pelos entes federativos e dá outras providências. Brasília, DF: MI, [2016]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/24789597/do1-2016-12-22-instrucao-normativa-n-2-de-20-de-dezembro-de-2016--24789506. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676/pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CARDOSO, Jafé da Silva. **As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/BA**: precarização e alienação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 24 jul. 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

DISTANCIAMENTO social x economia: o falso dilema precisa ser desfeito. **OXFAM Brasil**, [São Paulo], 21 maio 2020. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/blog/distanciamento-social-e-economia/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FERREIRA, Kátia Zanvettor. **Quando o professor é notícia?** Imagens de professor e imagens do jornalismo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082012-135123/pt-br.php>. Acesso em: 24 maio 2020.

LIVE PPGED/UESB 24/04/2020. Mediador: Adenilson Cunha. Entrevistadas: Ester Figueiredo e Daniele Freire. Tema: Atividades escolares em cenários de pandemia. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (118 min). Publicado pelo canal PPGEd UESB. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jYZ7opPwLts>. Acesso em: 4 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, João Rodrigo Vedovato. Educação como locus de luta de classe na pandemia. In: SOARES, Sávvia Bona V. et. al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2020. v. 1. p. 15-19. Disponível em: <https://terrasemos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 30. jul. 2020

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

NITAHARA, Akemi. Coronavírus chegou ao Brasil pela Europa, América do Norte e Oceania. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 2 jun. 2020, 11h33. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/coronavirus-chegou-ao-brasil-pela-europa-america-do-norte-e-oceania>. Acesso em: 25 jul. 2020.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE — OPAS BRASIL. **Folha Informativa Covid-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Brasília, DF, 2 fev. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 17 jul. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **O elo perdido**. Classe e identidade de classe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

QEDU. Questionário Professor Prova Brasil 2017. *In*: QEDU. **Bahia: Pessoas: Professores**. São Paulo: QEDU, [2020]. Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/105-bahia/pessoas/professor>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, Arlete Alves; CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. **Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia no contexto da pandemia de Covid-19**. Vitória da Conquista: Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagens; UESB. 2020. No prelo.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1985.

SOARES, Sália Bona V. O coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In*: SOARES, Sália Bona V. *et. al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2020. v. 1. p. 5-14. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 10 jul. 2020.

**INSTITUIÇÕES ESCOLARES E PANDEMIAS:
A GRIPE ESPANHOLA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
(1918) E A COVID-19**

**SCHOOL INSTITUTIONS AND PANDEMICS:
THE SPANISH FLU IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO (1918)
AND COVID-19**

**INSTITUCIONES ESCOLARES Y PANDEMIAS:
LA GRIPE ESPAÑOLA EN LA CIUDAD DE RÍO DE JANEIRO
(1918) Y COVID-19**

Ademir Valdir dos Santos

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5958-689X>

Edvaldo Souza Couto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2648-9399>

Resumo: O estudo analisa as pandemias da gripe espanhola de 1918, na cidade do Rio de Janeiro, e da atual Covid-19, mediante aspectos do contexto brasileiro, focalizando o funcionamento escolar e ações para enfrentá-las nos primeiros meses. A metodologia é simultaneamente embasada em pesquisa documental, com o uso de textos de jornais contemporâneos a cada um dos períodos pandêmicos, e na investigação bibliográfica. Os resultados destacam que, na epidemia da gripe espanhola, um conjunto de escolas municipais foi transformado em postos de socorro, com protagonismo dos professores na assistência sanitária à população. Durante os primórdios da epidemia da Covid-19, instituições foram fechadas e passaram a oferecer o ensino remoto. As conclusões sublinham transformações nas finalidades sociais escolares e o protagonismo docente em ambos os períodos.

Palavras-chave: Instituições educativas brasileiras. Saúde e Educação. Doença Epidêmica.

Abstract: The study analyzes the Spanish flu pandemic of 1918, in the city of Rio de Janeiro, and of the current Covid-19, through aspects of the Brazilian context, focusing on school functioning and actions to deal with them in the first months. The methodology is simultaneously based on documentary research, using texts from contemporary newspapers from each of the pandemic periods, and on bibliographic research. The results highlight that, in the Spanish flu epidemic, a group of municipal schools were transformed into emergency posts, with teachers playing a leading role in health care for the population. During the beginnings of the Covid-19 epidemic, institutions were closed and offered remote education. The conclusions underline transformations in the school social purposes and the teaching protagonism in both periods.

Keywords: Brazilian educational institutions. Health and Education. Epidemic Disease.

Resumen: El estudio analiza la pandemia de gripe española de 1918, en la ciudad de Río de Janeiro, y del actual Covid-19, a través de aspectos del contexto brasileño, enfocándose en el funcionamiento escolar y las acciones para enfrentarlos en los primeros meses. La metodología se basa simultáneamente en la investigación documental, utilizando textos de periódicos contemporáneos de cada uno de los períodos pandémicos, y en la investigación bibliográfica. Los resultados destacan que, en la epidemia de gripe española, un grupo de escuelas municipales se transformó en puestos de emergencia, con los docentes como protagonistas de la atención de la salud de la población. Durante los inicios de la epidemia de Covid-19, las instituciones se cerraron y se ofreció educación a distancia. Las conclusiones subrayan las transformaciones en los propósitos sociales de la escuela y el protagonismo docente en ambos períodos.

Palabras clave: Instituciones Educativas Brasileñas. Salud y Educación; Enfermedad Epidémica

INTRODUÇÃO

Como nos lembram Nascimento et al. (2018, p.32), ao falar das doenças sob perspectiva histórica, “Nas últimas décadas, o indivíduo emergiu na historiografia das doenças, como protagonista de sua experiência de doença. [...] as doenças tornaram-se objeto para a história, [...] em especial os acontecimentos coletivos que alteram a dinâmica social, a exemplo das epidemias.”

Praticamente um século depois da gripe espanhola se espalhar pelo Brasil, o que ocorreu a partir do mês de setembro de 1918 e teve seguimento até os primeiros meses do ano seguinte, quando aquela pandemia arrefeceu, fomos atingidos por um novo ciclo pandêmico, agora com a disseminação da Covid-19 (*coronavirus disease*), originado em 2020 e que teve o primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro, em meio a um contexto que atingia todos os continentes. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Covid-19 é uma infecção viral cuja transmissão ocorre por meio de gotículas eliminadas pelos contaminados, principalmente ao tossir, espirrar e falar, sendo que a maioria dos infectados pode desenvolver problemas respiratórios leves ou moderados (*WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2020*). Mas, em certos casos, esse quadro pode se agravar, exigindo tratamentos em unidades de terapias intensivas. Contudo, considerável número dentre as pessoas com sintomas graves morre. Como não existe tratamento específico e de eficácia garantida, a recomendação é a prevenção. E no Brasil as vacinas são recentes e ainda para poucos.

O medo da doença e da morte modificou radicalmente os modos de vida em toda parte. Nos primórdios da pandemia, sem vacinas ou medicamentos eficazes, fronteiras aéreas, terrestres e marítimas foram fechadas. No campo da economia, indústrias alteraram modos de produção, o comércio cerrou as portas, viagens a trabalho e de lazer foram canceladas e nos meios recreativo-culturais, atividades de entretenimento e esportivas foram interrompidas. Por todo o globo, instituições escolares suspenderam o atendimento presen-

cial. Tudo isso para evitar a aglomeração de pessoas, que foram orientadas por governos e agentes de saúde a adotarem o *distanciamento social* ou, em alguns casos, o *isolamento*¹.

Diante disso, queremos enfatizar que cabe um exame dos efeitos dessas duas pandemias nas instituições escolares. Esclarecemos, no entanto, que embora nutridos pela perspectiva histórico-educacional, não constituímos um estudo comparativo entre dois períodos. Primeiro, porque a gripe espanhola, que teve como epicentro a cidade do Rio Janeiro, afligiu a população por poucos meses, enquanto o ciclo histórico relacionado à Covid-19, com os seus desdobramentos, respostas das ciências visando à prevenção e a cura e, ainda, a adoção de políticas públicas de combate à disseminação e controle, perduram por mais de 20 meses. E também porque somos movidos pelo escrutínio dos processos que atingiram instituições escolares nos primórdios dessas pandemias: no caso da gripe espanhola, trazendo elementos dos contextos social, político, econômico e tecnocientífico à época, que emolduram as respostas de um ambiente educacional específico, a cidade do Rio de Janeiro; e no que se refere à pandemia da Covid-19, embora sem desconsiderar o *continuum* histórico, atentamos aos primeiríssimos meses, em que as marcas da incerteza e indefinições eram a tônica, com repercussões nas medidas de enfrentamento da doença que atingiram o sistema educacional.

Destarte, corroboramos com perspectivas historiográficas sobre as instituições escolares, defendendo que o tratamento de problemáticas de pesquisa relacionadas aos processos educativos instituídos indica um revigoramento do tratamento da escola como objeto.

Vê-se, então, que as pesquisas histórico-educacionais têm muito a nos dizer sobre a educação no Brasil. A educação brasileira, ré de tantas acusações, inclusive de historiadores, necessita de uma linha de defesa... Com a palavra os historiadores da educação. Querem eles advogar a causa da educação brasileira? Para responder afirmativamente, basta serem simplesmente historiadores. A história e a historiografia possuem virtudes formativas intrínsecas, não carecendo de justificativa externa. [...] Eis aí o princípio educativo que deveria presidir a organização das instituições escolares na atualidade: a radical historicidade do homem. (SAVIANI, 2008, p. 162)

Partindo dessa premissa, o objetivo do artigo é analisar as pandemias da gripe espanhola, na cidade do Rio de Janeiro, e da Covid-19, mediante aspectos do contexto brasileiro, focalizando o funcionamento escolar e ações para enfrentá-las nos primeiros meses. A metodologia está embasada na conjugação de dois aportes: pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1970) e documental (CELLARD, 2008), com o uso de matérias do Correio da Manhã, publicado na cidade do Rio de Janeiro, e de jornais brasileiros publicados a partir

1 “Distanciamento social é a diminuição de interação numa comunidade para diminuir a velocidade de transmissão [...] São exemplos de distanciamento social ampliado: o fechamento de escolas [...], o cancelamento de eventos e de trabalho em escritórios e o estímulo ao teletrabalho [...]. Isolamento é uma medida que visa separar as pessoas doentes [...] das não doentes (TELESSAÚDERS, 2020).

de fevereiro de 2020. Dialogamos com a afirmação de Carvalho et al. (2002, p.72): “Portanto, o rigor científico, na análise dos artigos dos jornais, conduz-nos a indagações sobre aspectos subjetivos e dos interesses que os direcionaram, ou ainda, a quem interessava aquelas interpretações da realidade”. As análises consideram o impacto das pandemias nos ambientes políticos, econômicos e socioculturais, influenciando nas práticas educativas no ambiente escolar.

A GRIPE ESPANHOLA: QUININO, LIMÃO, CANJA DE GALINHA E OVOS

No início do século passado, os anúncios de medicamentos para as doenças do sistema respiratório humano eram abundantes na imprensa brasileira. *Capsulas antigripaes*, xaropes, elixires, peitorais e pastilhas com composição variada estavam à disposição nas farmácias, prometendo o conforto e a cura da diversidade de moléstias que acometia idosos, adultos e crianças. O sofrimento trazido com as dores no peito, a tosse, a congestão e a constipação nasal, as dores de cabeça e a febre – fatores associados à gripe ou *influenza* –, encontraria, na farmacologia desenvolvida até então, o acesso ao restabelecimento obtido, graças aos avanços da ciência.

A archaica pharmacia caseira com suas ervas, pílulas e cataplasmas, na sua maior parte de valor muito duvidoso, tem-se aperfeiçoado hoje em dia, pois a ciência moderna preparou, em formas comprimida e manual, um remédio de efficacia maravilhosa contra dores de toda a espécie, gripe, febre, etc. Este remeédio é constituído pelos **COMPRIMIDOS “BAYER” DE ASPIRINA** (A ARCHAICA..., 1913, p.9, grifos do autor).

Estamos em setembro de 1918. As capas dos principais periódicos do Brasil estão ocupadas por manchetes sobre a I Guerra Mundial. Não bastassem as notícias de manobras nas batalhas, o carioca Correio da Manhã, de publicação diária e um dos mais lidos do país, assustou os brasileiros com a manchete do dia 22:

A “INFLUENZA HESPANHOLA” IRROMPEU NOS NAVIOS BRASILEIROS EM OPERAÇÕES DE GUERRA

Quase todos os vapores que chegam da Europa trazem agora noticias alarmantes de uma molestia de character epidêmico, que teve sua origem em terras de Hespanha e que nesse paiz está grassando intensivamente.

Trata-se da “influenza hespanhola”, que tem ceifado quasi fulminantemente innumeras vidas.

O Exercito e a Marinha de Espanha, já contam milhares de baixas, cerca de 34.000 victimas.

Ainda não há muito noticiavamos que a “influenza”, que na Hespanha também cognominaram “la dansarina”, victimou só em Madrid, há dois ou tres mezes, cerca de 600 pessoas, das quaes a maior parte pertencia á própria classe medica. (A “INFLUENZA HESPANHOLA”..., 1918, p.1).

Mais adiante, a matéria conta que *la dansarina* havia atingido brasileiros em viagem. Indica, ainda, que Dakar era o que se denomina de *epicentro* mundial da doença, que a ameaça era iminente e que, se chegasse até nós, ela viria singrando as águas do Atlântico. Justamente por tal motivo, a Marinha havia contatado a direção de Saúde Pública para que ações preventivas fossem tomadas.

Irrrompendo a dita “influenza” naquelle porto francez da Africa, e se tendo propagado por diversos navios de guerra das esquadras alliadas, houve tambem casos do mesmo mal entre as guarnições dos navios da divisão naval brasileira [...] que havia fundeado no mesmo porto.

Diversos tripulantes foram atacados a bordo dos nossos navios, e, principalmente entre o pessoal das machinas, officiaes e foguistas.

[...] O almirante Alexandrino de Alencar teve hontem uma conferencia com o dr. Carlos Seidl, director de Saude Publica, ficando combinadas varias medidas para o completo isolamento dos nossos portos (A “INFLUENZA HESPANHOLA”..., 1918, p.1).

O fato é que tanto a população leitora do Rio de Janeiro, como os assinantes do Correio da Manhã de fora da capital, passaram a conviver com anúncios diários sobre a doença que emergia. Dentre os sintomas da *influeza* espanhola se elencavam a sensação de prostração profunda, o desalento e a insônia, que tornavam o doente incapaz de qualquer esforço físico ou mental. Relacionavam-se ao quadro vertigens, palpitações, dores musculares e nas articulações. Sobre os sintomas respiratórios, aludia-se à tremedeira conjugada à sensação de frio nas fossas nasais e à formação de catarro nas mucosas, que se propagam até as conjuntivas pelas vias lacrimais, deixando-as roxas e inchadas.

Segundo a imprensa, o pouco cuidado dos portugueses seria o responsável pela chegada ao Rio de Janeiro do infectado pacote inglês *Demerara*. Dentre esses chegados, dois já estariam mortos, sem que a Saúde Pública local soubesse (AINDA O TERRÍVEL MAL..., 1918, p. 3). Segundo o doutor Carlos Chagas, conhecido médico e sanitário, que se dedicou à saúde pública nas primeiras décadas do século passado, até aquele momento só era possível um parecer provisório:

Provisoriamente se poderá dizer que a *influenza hespanhola*, se afigura a febre “Papaticce”, muito conhecida da Europa, cujas consequências porém, não são de absoluta gravidade.

[...] - Necessario, se torna que, desde já, seja tomadas diferentes medidas pelo Governo, entre as quaes a de desinfecar com o maior cuidado todos os navios procedentes da Europa, assim como proceder a rigorosa fiscalisação entre os respectivos passageiros, cujas roupas e bagagens deverão ser, também, convenientemente desinfecadas. (A “INFLUENZA HESPANHOLA”..., 1918, p. 1).

A imprensa foi imediatamente utilizada para noticiar remédios. Um impresso sublinhava afiançadas recomendações da *hepatolaxina* para a *influenza hespanhola*: “Diz o

Illustre Director de Saúde Publica: ‘trazer o aparelho digestivo regulado é uma das condições contra esta molestia e grande numero de attestados de eminentes professores da Faculdade de Medicina e illustrados Clinicos já conta a HEPATOLAXINA em sua colecção’” (HEPATOLAXINA..., 1918, p. 3). Mas até então essa medicação aparecia nos reclames como indicada para apendicites, prisão de ventre, dispepsias e ingurgitamento do fígado. Anúncios aconselhavam o uso de fortificantes; havia recomendações quanto aos cuidados pessoais e para o convívio social: “Como sempre em tempos de epidemia, deverá ter-se **muito cuidado na hygiene, evitar as aglomerações**, as fadigas excessivas, os excessos de qualquer genero que seja, andar bem agasalhado, evitar apanhar frio e constipar-se” (INFLUENZA HESPANHOLA, 1918, p. 6, grifo nosso).

A epidemia se alastrava. No Exército, grande número de soldados tinha necessidade de atendimento no Hospital Central. Faltavam camas para todos e foi preciso colocar colchões no chão das enfermarias, sendo que “[...] o numero de grippados já attinge a mil”; muitos funcionários da Polícia Marítima também adoeceram e, em Niterói, os casos aumentavam diariamente, atingindo também o quartel da Força Militar do Estado, sendo que o hospital de Isolamento no Barreto já havia excedido a lotação (A “GRIPPE” NOS NOSSOS QUARTEIS..., 1918, p. 3). Apareceram vários casos de gripe nas fortalezas de São João e de Santa Cruz, no Forte de Copacabana, na 3ª divisão do Quartel General, na 6ª brigada e no 52º batalhão, atingindo o assustador número de 500 infectados entre a 5ª brigada de infantaria localizada na Vila Militar. E mais: “A ‘GRIPPE’ ALASTRA-SE. Vinte mil pessoas attingidas pela epidemia. Raramente se encontrara hoje uma casa onde não haja um grippado” (A “GRIPPE” ALASTRA-SE..., 1918, p. 1). Segundo alardeava uma emblemática manchete, em 15 de outubro, a epidemia causava a sensação de que o Rio de Janeiro havia se transformado num imenso hospital.

A gripe alastrou-se. Tomou conta do Rio. Fecham-se estabelecimentos comerciais. Cerram-se officinas. Ha doentes, em toda a parte, graves uns, outros não. Tem, a epidemia, porém, caracter tão grave, que autorize o abandono da cidade, tornando a Avenida quasi morta, deixando os bars sem movimento, as casas de espectaculo ás moscas, os cinemas vasios (A EPIDEMIA..., 1918, p. 1).

Verificamos, ainda, que a narrativa do diretor da Saúde Pública do Rio, Carl Seidl, buscava afastar o “terror” da epidemia:

A benignidade, geralmente reconhecida na gripe, não justifica o terror que por vezes se apodera de algumas pessoas, diminuindo-lhes a resistencia organica e abrindo as portas á infecção.
 Não ha temer. O que existe é muito terror...
 A população do Rio que se precavenha. É o conselho geral.
 A maxima hygiene, e os preservativos aconselhados são a receita de todos os medicos.

A gripe não merece receios, mas cuidados. Hygiene, a maxima hygiene, e o isolamento natural, que toda a epidemia aconselha – o retraimento das aglomerações, sejam ellas quaes forem. (A EPIDEMIA..., 1918, p. 1).

Com tal discurso, oriundo da esfera pública, as pessoas passaram a se ocupar, ainda mais, tanto das atitudes de prevenção como da busca pela cura a qualquer preço.

O Exmo. Snr. Dr. Carlos Seidl, [...] chega á conclusão de que, para defender a população da pandêmica, gripe, (influenza hespanhola), importa, sobretudo, cuidar da prophylaxia individual, para cujo effeito recommenda em primeiro logar, A ANTI-SEPSIA DA BOCCA E DAS FOSSAS NASAES. Ora, como O PROVAM INNUMEROS MEDICOS, ALEM DO PUBLICO CULTO, nada eguala, em seus effeitos, como antiseptico e desinfectante das mucosas, o original e preciosissimo “ESPECIFICO LIQUIDO CALMETTINA”. (AOS SNRS. MEDICOS, 1918, p.7).

Compostos contendo *quinino*, substância extraída da planta denominada quina, conhecida por suas ações antitérmicas e analgésicas e utilizada no tratamento da malária, passaram a ter grande procura nas farmácias. Parecia admissível que cada um faria o que estivesse ao seu alcance para não adoecer: ora pautando-se por recomendações de base científica, recorrendo às cápsulas de quinino ou, noutros casos, indo ao encontro do conhecimento popular. Rapidamente correram os boatos de que galinhas, ovos e limões eram alimentos adequados para enfrentar a doença. A procura aumentou e os preços dispararam.

Aproveitando-se das circunstancias especiaes do momento, alguns commerciantes sem escrupulo estão extorquindo do povo os ultimos vintens. Por uma gallinha, pedia-se hontem 8\$ e 10\$000 réis. E por uma garrafa de leite 3\$, exigiam alguns leiteiros, sob a allegação de que so havia leite para a freguezia... Um frango, pequeno, era vendido por 3\$ e 4\$000 réis, não havendo tambem nas quitandas limão, por pequeno que fosse, que não custasse 500 réis. (A EPIDEMIA DE “GRIPE” CONTINÚA..., 1918, p. 1).

Este texto acresce que a escassez de leite e o consumo de carnes brancas geravam abusos e evidenciavam a desigualdade econômica: “[...] se um freguez se revolta e protesta, outro a seu lado adquire o genero e ainda fica agradecido”; mais que isso, o fechamento de muitos armazéns que negociavam galinhas, ovos e legumes, “[...] faz com que os que ainda negociam tenham oportunidade de exigir o que bem entendem”, a despeito da existência de um Comissariado de Alimentação Pública que havia sido criado para combater esse tipo de problema (A EPIDEMIA DE “GRIPE” CONTINÚA..., 1918, p. 1). As galinhas passaram a objeto de disputa. Servir uma canja não configurou apenas uma demanda dos lares, mas também dos hospitais. Vejamos os apelos: “Foram requisitadas todas as galinhas que havia em S. Diogo para os doentes do Hospital São Sebastião” (GALLINHAS..., 1918, p.2). E uma das preocupações do Comissariado de Alimentação passou a ser com a

disponibilidade de galinhas e ovos: “O commissariado tem recebido muitas propostas para fornecimento de ovos e galinhas de criadores do interior, que têm telegraphado perguntando se aquella repartição paga o mesmo preço que lhe dão os negociantes” (OS CRIADORES..., 1918, p.1). A situação envolvia a administração pública, os comerciantes e os clientes, todos destemperados:

Um dos nossos companheiros dirigiu-se á tarde á praça do Mercado. [...] - Póde-se arranjar uma gallinha boa; não se faz questão de dinheiro.

- Gallinhas, respondeu o dono da casa. Isso é muito difficil. Inda que o senhor queira dar dois contos não encontraria uma gallinha em todo o mercado.

- O Commissariado toma conta de tudo; manda os policias para aqui, o povo invade-me a casa, não dá tempo de levar as gallinhas para dentro nem de “suparar” as marcas, rasga as fardas dos soldados, arrebenta os jacás, carrega com as gallinhas e o dinheiro não aparece. A “gente” não suspende os pedidos, mas como os lá de fóra, não vêm o dinheiro, não mandam mais nem gallinhas nem ovos. O Commissariado toma conta, mas quem é que lh’o paga? (PROCURANDO..., 1918, p. 1).

Portanto, a atuação do Commissariado, mesmo que pretensamente agindo em benefício do povo, transformava as operações de venda de galinhas, antes simples e corriqueiras, em situações de conflito.

O Commissariado não permittiu que hontem, se fizesse a venda de gallinhas na estação de S. Diogo.

Apezar dos formidaveis cartazes contendo essa resolução e affixados nos muros daquelle departamento da Central, ás cinco horas, grande já era o numero de populares aguardando a abertura dos portões para a compra de aves.

O trem especial, formado na Barra do Pirahy, para o transporte das gallinhas, chegou em S. Diogo trinta minutos depois da meia-noite, terminando a descarga ás 2 horas, sobre ás vistas de um contingente de dez praças de cavallaria de policia, requisitado pelo agente, para prevenir qualquer insania popular, como ante-hontem succedeu.

A’s 6 horas abriram-se os portões e a massa popular movimentou-se para entrar, no que foi obstada pela policia, cuja guarda já estava reforçada por mais trinta praças de infantaria. (A VENDA..., 1918, p.1)

Condição excêntrica: galinhas viajando de trem especial, escoltadas por cavalaria e infantaria; mas a bizarrice ganhou novos contornos com as aves admitidas como passageiros dos bondes: “Havendo escassez de bondes bagageiros e mixtos o prefeito providenciou junto á Light para que a mesma empresa permita a conducção de gallinhas e verduras nos bondes de passageiros” (OS BONDES..., 1918, p. 3).

E além das aves e ovos, outro produto passou a ser disputado: o limão.

Desde que, entre os conselhos médicos, foi recomendado o uso do limão como preservativo da gripe, esse fruto subiu de preço de um modo revoltante. Os açambarcadores, sem o menor espírito de humanidade para com a população carioca, viram no limão mais um elemento merecedor de sua gananciosa exploração. (O LIMÃO..., 1918, p. 1).

Os registros de problemas de subsistência da população estão de acordo com pesquisas que analisaram o impacto social da gripe espanhola na cidade do Rio de Janeiro, também buscando a abordagem da imprensa. Destacamos as análises de Brito (1997), segundo as quais a elevação do custo de vida foi objeto de muitas reclamações. Tudo isso nos mostra que, além das questões de prevenção e contágio que afetavam o cotidiano, se edificava uma crise na administração governamental.

Então, ao considerarmos o uso de medicamentos pela população num momento histórico de pandemia – incluindo tanto a prescrição a automedicação -, assim como a circulação e o compartilhamento de informações sobre os eventuais efeitos preventivos e terapêuticos de remédios e práticas alimentares, temos mais uma componente que não somente incide nos contextos, mas também pode ser vinculada ao funcionamento das instituições sociais. E se no caso da gripe espanhola de 1918, o quinino, o limão, a canja de galinha e ovos foram motores de uma busca por restabelecimento da saúde associada ao senso comum, na contemporânea pandemia da Covid-19, tanto a prescrição médica como a automedicação são fenômenos que merecem atenção. Pois conforme Melo et al. (2021), durante a vigência da pandemia do coronavírus passamos por uma “infodemia”, embasada pelo acesso a diversas mídias, o que, paradoxalmente, gerou desinformação e irresponsabilidade na utilização de medicação pela população e outros agentes de saúde.

“Infodemia” é o termo associado ao compartilhamento excessivo de informações não homogeneamente acuradas, em resposta a uma situação aguda como a atual pandemia, e amplificado pelos eficientes e múltiplos meios de divulgação e pelo medo coletivo. Entre as suas consequências podemos citar a dificuldade em triar fontes idôneas, a amplificação de rumores e a desinformação, a manipulação de informações com diferentes interesses, o consumo em massa e rápido de notícias falsas, tanto pela população quanto por profissionais de saúde. Como exemplo, podemos lembrar a ampla divulgação de matérias relacionadas às diferentes formas de tratamento da COVID-19 durante a vigência desta pandemia, embora sem requisitos mínimos científicos de segurança, eficácia ou efetividade. Como resultado observamos estímulo coletivo ao uso irracional/irresponsável de medicamentos, seja atendendo a prescrições médicas por vezes não baseadas em evidências ou a automedicação. (MELO et al., 2021, p.1).

Como indicado, lembramos do padrão de consumo de medicamentos no Brasil em tempos de Covid-19, que conectou, numa amálgama “infodêmico”, o chamado “tratamento precoce” ou “kit-covid”, cuja prescrição e utilização foram disseminadas e incentivadas nas mídias sociais como *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram*, atingindo a população por meio de

profissionais da área médica, autoridades públicas e até mesmo nas páginas oficiais do Governo Federal, do Ministério da Saúde e de Secretarias de Saúde: “[...] uma combinação de medicamentos sem evidências científicas conclusivas para o uso com essa finalidade, que inclui a hidroxicloroquina ou cloroquina, associada à azitromicina, à ivermectina e à nitazoxanida, além dos suplementos de zinco e das vitaminas C e D” (MELO et al., 2021, p.2). E a mesma natureza da “quina” de um século atrás e da hodierna “cloroquina” salta aos olhos quando de uma análise crítica de base científica sobre seus efeitos.

A GRIPE ESPANHOLA: ESCOLAS COMO POSTOS DE SOCORRO

Tratamos agora das interferências da propagação da gripe espanhola no funcionamento de um conjunto específico de escolas.² Privilegiamos a análise dos efeitos da epidemia na infraestrutura de atendimento, nas questões didático-pedagógicas e na vida dos atores educativos, principalmente dos professores.

Uma das primeiras referências consta da edição do Correio da Manhã de 12 de outubro de 1918:

A grippe já começa a se manifestar nas Escolas Publicas.
Os primeiros casos aconteceram no grupo escolar Benjamim Constant.
Nove professoras já foram acometidas e alumnas também, tendo diminuído muito a frequencia de alumnos.
Nas escolas Alvaro Batista, Tiradentes, Rivadavia Corrêa, Escola de Applicação e Instituto João Alfredo manifestaram-se tambem varios casos. (NAS ESCOLAS MUNICIPALES, 1918, p.3).

Também há dados sobre o possível fechamento da Escola Normal de Niterói: “Na Escola Normal enfermaram muitas alumnas, sendo bem possivel que o governo fluminense ordene o fechamento daquelle estabelecimento de instrucção” (EM NICTEROY, 1918, p. 3). No noticiário de 14 de outubro localizamos dados referentes a uma escola profissionalizante, onde dezenas de estudantes haviam sido contagiadas: “O Instituto Profissional João Alfredo suspendeu as suas aulas até o dia 21 do corrente, tendo sido mandados os alumnos internos para as residencias de suas famílias. [...] foram atacados de grippe sessenta e oito alumnos. (O INSTITUTO..., 1918, p. 1).

A imprensa continuava a publicar, diariamente, notícias sobre a chegada da gripe às escolas, que atingia alunos e professores. E lançava questionamentos sobre a ação do Diretor Geral de Saúde Pública, exprimindo desacordo com a postura da autoridade sanitária

² Temos clareza de que o uso de prédios escolares e de docentes não é único, pois há dados sobre práticas congêneres em outros espaços, não somente no Rio de Janeiro, mas noutras localidades. O estudo dessa finalidade, assim como da presença de professores na assistência social e no apoio aos médicos alocados em escolas, busca trazer luzes sobre um fenômeno diverso do fechamento das instituições.

que minimizava o mal que se alastrava. Mas o aumento no número de professores e alunos doentes desmentia os discursos oficiais e resultou em novas medidas. Em 16 de outubro o periódico carioca apresentava: “O prefeito manda fechar as escolas publicas, e a Saude Publica, de hoje em diante prestará socorros a domicilio” (A EPIDEMIA DE “GRIPPE”..., 1918, p.1). Outros dados dessa edição davam conta do fechamento da Escola Militar do Realengo, com a impactante notícia da conversão dos espaços de aula em enfermarias.

A Escola Militar do Realengo tem sido afetada pelo mal. Há ali uns duzentos alunos atacados. Os nossos **juvems militares estão sendo recolhidos ás salas de aulas, transformadas em enfermarias.**

A Escola foi fechada, no seu funcionamento de aulas, por absoluta impossibilidade de continuar. (A ESCOLA MILITAR..., 1918, p. 3, grifos nossos).

Constatamos também a presença de relatos sobre os efeitos da doença no funcionamento de outras instituições:

- Em virtude da epidemia e porque já sejam consideráveis os seus casos, entre alumnos e professores, a directora do Lyceu de Artes e Officios, desta capital, deliberou suspender desde hoje o funcionamento geral de suas aulas e officinas, até que cesse, ou pelo menos se torne menos frequente essa epidemia.
- A directora da 3ª escola masculina do 3º. Districto, suspendeu hontem, ao meio dia, as aulas e oficiou ao Inspector, devido a ter havido varios casos de influenza em sua escola.
- Devido á epidemia reinante, a directoria da Escola Parochial de S. José, no Engenho de Dentro, resolveu suspender por quatro dias as aulas na referida escola. (VARIAS..., 1918, p.3).

Porém, em meio ao caótico cenário que fincava raízes, surgiram as alvissareiras notícias sobre a criação de um organismo que mobilizaria as escolas na batalha contra a gripe espanhola. Trata-se da instalação de “postos de socorro” nas instituições vinculadas à Prefeitura do Rio de Janeiro, comunicada pelo Correio da Manhã na edição de 16 de outubro. “O prefeito da cidade resolveu crear em todas as agencias da Prefeitura e **em cada uma escola dos districtos**, postos de socorro” (AS PROVIDENCIAS..., 1918, p.3, grifo nosso). Contudo, cabe explicar que essa providência veio a se somar à criação dos chamados “postos-hospitais”, que foram instalados em hospitais, clínicas e consultórios preexistentes, geralmente sob a coordenação de médicos (O PRESIDENTE..., 1918, p.1). Os postos de socorros escolares implicaram em outro tipo de atendimento à população, em que se somava a ação dos professores e diretores das escolas àquela de médicos. Ou seja, a política de estabelecimento de postos de socorro, seja nas escolas municipais ou noutras instalações da cidade, foi conduzida pela adesão de profissionais da saúde: “Muitos têm sido os offerecimentos de medicos que foram procurar o prefeito para organizar postos de socorro em diversos pontos da cidade” (OS POSTOS..., 1918, p. 3). Também mereceram

atenção os critérios para distribuição dessas unidades na cidade: “O director da Saude Publica mandou que os serviços de socorro fossem intensificados mormente nos subúrbios da Central, onde o numero de doentes é ainda elevado. [...] foram enviados varios medicos e remedios para Irajá e Inhauma, Meyer e Piedade” (SOCCORROS..., 1918, p.1).

Observada a edição de 27 de outubro, verificamos a proposição de tarefas que atribuíram, tanto às escolas como a alguns de seus atores internos, uma nova finalidade naqueles dias de pandemia, o que destaca o protagonismo dos professores diante a decisão de transformar as unidades escolares em postos de socorro, a princípio para atendimento da infância: “O director da instrucção publica convocou para hoje, ás três horas da tarde, no salão nobre daquela directoria, uma reunião dos inspectores escolares e professoras cathedricas, afim de tratar da installação dos postos de socorros para attender a população infantil” (REUNIÃO..., 1918, p.1).

Reportes dessa natureza nos mostram que o professorado assumiu uma atribuição central na prevenção à epidemia de gripe espanhola. Notícia de 2 de novembro, por exemplo, apresenta uma síntese elogiosa do papel que os inspetores, professores e adjuntos atuantes nos 39 postos de socorro distribuídos pelos diversos distritos escolares realizavam sob a batuta da Diretoria Geral de Instrução Pública, detalhando as ações dos postos da Escola João Pinheiro, da rua São Carlos, da escola masculina do 14º. Distrito de Cascadura, da Escola Diogo Feijó e da Escola Rivadávia Corrêa, toda empenhadas na arrecadação e distribuição de alimentos e artigos para socorros médicos (A EPIDEMIA, 1918, p.3). É o caso emblemático da professora que dirigia o Instituto Orsina da Fonseca, Amélia Quintas:

Essa senhora não se afastou do instituto, e, auxiliada por medicos, tratou, desveladamente, das creanças. Não parou ahí, porém, o **esforço da digna educadora**. Sabendo das necessidades que existiam em toda a cidade, arrabaldes e suburbios, onde famílias enfermas se viam a braço com a maior miseria, sem medicamentos, e sem generos para alimentação, tomou a si, generosamente, o encargo de mitigar uma particula desse soffrimento geral.

[...] **creou no Instituto Orsina da Fonseca um posto de socorros, para a distribuição de alimentos ás pessoas necessitadas**. (POSTO DE SOCCORRO NO INSTITUTO..., 1918, p.1, grifos nossos).

Há elogios quanto à atuação de professores, que destacam tanto o desvelo para com os estudantes doentes desde os primeiros dias da epidemia quanto a ampliação do atendimento às populações do entorno da escola. A professora Amélia Quintas é apresentada como um modelo de dedicação e generosidade para crianças que frequentavam a instituição escolar e para os demais enfermos. Durante a pandemia, não se afastou, mas agiu transformando as finalidades sociais institucionais, conformando a escola num lugar de benemerência.

[...] auxiliada por medicos, tratou, desveladamente, das creanças, que, nella encontraram carinhos verdadeiramente maternas.

[...] creou no Instituto Orsina da Fonseca um posto de soccorros, para a distribuição de alimentos ás pessoas necessitadas.

Desde logo o posto entrou a ser frequentado por centenaes de indivíduos humildes, desamparados, para os quaes a vida se transformára num verdadeiro inferno, vendo as familias, nos pobres infelizes lares, sem nenhum recurso, e, que é mais, ardendo em febre, dominadas pela peste de Dakar. (POSTO DE SOCCORROS NO INSTITUTO..., 1918, p.1).

Os números de atendimento prestados eram notáveis. Diariamente se distribuía pão e caldo a cerca de 300 pobres. E ao receber donativos da Saúde Pública, que geralmente eram medicamentos diversos, e alimentos do Comissariado da Alimentação Pública, aquele posto de socorros registrou o seguinte movimento na data de 2 de novembro: “Visitas medicas domiciliaries, dia 29, 5; dia 30, 8; dia 31, 6; dia 1º., 4. Foram distribuidos socorros nos dias 29, 30, 31 e 1º., sendo: em medicamentos a 123 pessoas, em mantimentos e outros, a 219 pessoas (POSTO DE SOCCORRO DA ESCOLA..., 1918, p.1). Concluía-se, então, pela sua atuação exemplar em meio às exigências de mitigação dos tantos sofrimentos da população pobre da cidade.

Mediante nossas análises sobre as “novas” atividades escolares nos primeiros dias de novembro de 1918, constatamos que na maior parte das escolas municipais, devido ao fato do espaço físico continuar sendo ocupado pelos postos de socorro, era natural que as aulas seguissem suspensas. E a cessação dos trabalhos escolares foi anunciada pela prefeitura municipal da cidade do Rio de Janeiro na edição do dia 13 de novembro.

O prefeito, ao contrario do que estava assentado, resolveu considerar encerrado o anno lectivo nas escolas primarias e em todos os outros estabelecimentos de ensino municipaes, á excepção da Escola Normal, cujas aulas recomearão hoje, 13, e funcionarão até 15 do proximo mez de dezembro. (AS ESCOLAS MUNICIPAES, 1918, p.2).

O tempo passava. Não obstante os anúncios de que a epidemia perdia força e da retomada de atividades em alguns setores da organização sociocultural carioca, inclusive no campo da educação escolar, o cotidiano ainda fornecia insumos para matérias em que a gripe mostrava seu mórbido poder. Surgiram pronunciamentos assinados, geralmente sob tom ácido: “[...] veiu demonstrar a mais completa desorganização dos variados serviços publicos, que alias custam verbas fabulosas ao Thesouro. Provou-se que tudo está por fazer...” (ECOS..., 1918, p. 2). Lemos também:

A epidemia revelou a completa deficiencia da nossa defesa sanitaria, e a desorganização de serviços destinados a acautelar o supremo interesse da saude e vida da população.

[...] é verdade, entretanto, que a sua propagação não seria tão rápida e em tamanha proporção, se a epidemia não encontrasse os nossos serviços sanitários no estado lastimoso em que testemunhámos. (VIDAL, 1918, p.2).

A doença não distinguia a quem infligir. Por isso, estimamos que, apesar das críticas à gestão do combate a esses desdobramentos da pandemia da gripe espanhola no contexto brasileiro, algumas das medidas tomadas, tal como a implantação dos postos de socorro em escolas situadas não apenas nas regiões centrais, mas naquelas suburbanas, assim como a busca por melhores condições de alimentação aos enfermos - em que limões, ovos e galinhas tiveram um inusitado destaque -, em alguma medida contribuíram para minimizar os danos à população.

Colocamos em evidência, sobretudo, os impactos havidos no trabalho docente: não houve a possibilidade de integralizar o atendimento nas disciplinas previstas no currículo. Além disso, uma das consequências vinculadas ao contexto pandêmico foi o adiamento dos exames finais para o ano seguinte em escolas da rede pública, divulgado em 7 de dezembro: “Como já noticiámos, os exames finais das escolas públicas serão realizados na 2ª quinzena de março...” (OS EXAMES FINAIS..., 1918, p.3). Na rede municipal carioca, o ano letivo de 1918 foi encerrado sem que os estudantes retornassem às classes.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES E COVID-19: ESCOLAS FECHADAS, ENSINO REMOTO

Quando, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde reconheceu que o mundo vivia a pandemia da Covid-19, o vírus já circulava nos cinco continentes, milhares de pessoas estavam doentes e o número de mortes crescia. As pessoas foram orientadas a ficar em casa, mantendo o distanciamento físico ou o isolamento, conforme as circunstâncias. Segundo ponderam Couto et al. (2020), a primeira reação frente a uma pandemia é quase sempre de perplexidade diante de um mal que avança sem controle, e, conseqüentemente, emerge a negação: e os governantes costumam demorar na adoção de medidas sanitárias. Porém, gerando incertezas, governos insistiram em negar a doença, posição em que se destacou o presidente do Brasil. Frente a esse panorama, Carvalho (2020) afirma que o negacionismo e o descaso governamentais foram os modos mais expressivos e trágicos para enfrentar a Covid-19 no Brasil.

Tal desleixo atingiu as ciências, com a desvalorização dos conhecimentos, técnicas e ações dos especialistas, sobretudo de infectologistas, contribuindo para o crescimento descontrolado da doença. Diante da falta de medicamentos eficazes, o presidente brasileiro se tornou “garoto-propaganda” da cloroquina, um remédio criticado pela maioria da comunidade científica internacional e sem eficácia comprovada para a Covid-19. Mesmo assim, parte da população correu para as farmácias. Um século depois da gripe espanhola, presenciemos a reedição histórica de indicação e propaganda de medicação e receitas caseiras sem comprovação médica (JUNQUEIRA; CARDOSO, 2021).

Foi preciso ampliar a infraestrutura de saúde, sobretudo a pública. Parte da solução residiu na instalação de hospitais de campanha, aumentando a quantidade de leitos em enfermarias e de Unidades de Terapia Intensiva (UTI). Ao menos nas capitais e algumas grandes cidades, centros móveis de saúde foram construídos. Mas a falta de planejamento foi a regra. Os noticiários ressaltaram a corrida dos governantes para comprar insumos hospitalares: materiais de proteção para profissionais de saúde e pacientes, medicamentos e, principalmente, respiradores artificiais. Tais produtos, com demandas crescentes em praticamente todos os países, rapidamente sumiram do mercado. Os preços disparavam e toda sorte de exploração comercial entrava em cena. Essa longa espera pelos equipamentos matou milhares de pessoas (VALERY, 2020).

Os grandes investimentos financeiros possibilitaram vários golpes, como produtos comprados e não recebidos, ausência de licitação e transparência nas transações. Num país tradicionalmente marcado pela corrupção de governantes e empresários, o contexto pandêmico rapidamente se converteu em mais uma oportunidade para o desvio dos recursos (FREIRE, 2020). Hospitais foram montados e desmontados sem atenderem a um paciente sequer, obras adiantadas foram abandonadas; equipamentos superfaturados, comprados e pagos à vista, nunca foram recebidos e políticos passaram a ser acusados de volumosos desvios de verbas (RESENDE, 2020). Enquanto isso, pessoas enfrentavam a superlotação, morriam sem atenção ou em função de atendimentos precários. Profissionais de saúde, médicos e enfermeiros apareciam esgotados física e emocionalmente, em função da carga horária superelevada de trabalho, da impotência nos atendimentos por causa da falta de medicamentos e equipamentos; muitos ainda ficaram com salários atrasados, aumentando seus dramas profissionais e pessoais (GRAGNANI, 2020). A baixa qualidade da infraestrutura do sistema de saúde interferiu também na segurança dos profissionais da área e parcela significativa desses contraiu a doença. Segundo Cordeiro (2020), na Bahia, mais de 50% dos enfermeiros pegaram a Covid-19.

E com parte considerável da população em casa, as atividades de lazer se concentraram nas telas. A busca por filmes, séries, novelas, jogos eletrônicos, pornografias, festas *online* (SILVA et al., 2020b), livros/*ebooks* e *webnamoro* aumentou, desenvolvendo novos mercados e tipos de consumo (Silva et al., 2020a).

Dados esses contextos, a seguir caracterizamos como a Covid-19 afetou a educação escolar nos primeiros meses de pandemia. No Brasil, os recursos humanos e a infraestrutura técnica para atender aos doentes exigiram especificidades que as instituições escolares, mesmo que transformadas em postos de socorro, a exemplo do que vimos na época da gripe espanhola, não teriam condições de oferecer.

De acordo com Preciado (2020), com as interações presenciais suspensas, restou a condição técnica para a vida *online*. Na medida do possível, as moradias se tornaram centrais de comunicação, por meio das quais o social e o viver foram articulados. Uma palavra

de ordem se popularizou: *home office*. Ou seja, os locais de trabalho e, também, aqueles de estudo foram redesignados (MELLO, 2020).

No que tangia ao campo educacional, verificamos que foi mais por iniciativa de administradores públicos estaduais e municipais, em muitos casos associados à ação de gestores da educação básica e superior, que as instituições escolares foram fechadas. Professores e alunos foram instados a permanecer em casa. Sendo as escolas espaços de convivência, foram consideradas como lugares que poderiam favorecer a difusão da doença em larga escala. A consequência foi que as aulas e outras atividades educativo-formativas presenciais foram interrompidas em todo o território nacional (GUARACY, 2021).

O ensino remoto passou a ser o meio indicado para manter em movimento as mais diversas atividades escolares: atender alunos, garantir o andamento dos cursos, amenizar os estragos da suspensão das aulas presenciais, articular modos de ensinar e aprender, produzir e difundir conhecimentos durante a pandemia (ANDRADE; MACHADO, 2020). Além de aulas *online*, professores passaram a atuar em seminários, congressos e numa infinidade de debates sobre os mais diversos temas em rede. Desse modo, buscaram manter os alunos conectados e desenvolver outras estratégias de ensino e aprendizagem (NONATO et al., 2021).

O ensino remoto preconizou a vivência em tempo real das aulas. Grosso modo, isso significou recriar a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um, de diferentes localidades. Lisboa (2020) destacou que universidades de todo o mundo adotaram o ensino remoto durante a pandemia. No Brasil não foi diferente. De acordo com Sene (2020), o ensino remoto consistiu no principal desafio para o ensino público brasileiro durante a pandemia. As instituições escolares usaram o modelo da adesão voluntária: os professores foram obrigados a oferecer cursos *online*, mas a matrícula foi uma escolha dos alunos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA..., 2020).

Para o ensino remoto acontecer, os professores tiveram que transformar ou adequar suas casas a salas de aula, adaptando e desenvolvendo conteúdo nos formatos digital e *online*. Sem ou com raro apoio institucional, eles tiveram que arcar com os custos e os desafios da tecnologia e aprender, rapidamente, a usar as plataformas digitais. Problemas de muitas ordens apareceram e tiveram que encontrar soluções apressadas: garantir e custear a infraestrutura tecnológica, ampliar o acesso à internet. Além disso, viram esses empecilhos se agravarem entre núcleos familiares pobres, que enfrentam dificuldades para a conectividade necessária. De muitos modos, o ensino remoto revelou e ampliou a exclusão digital, intimamente relacionada à imensa desigualdade social e educacional já vivida (VEIGA-NETO, 2021). Os docentes também tiveram que conviver com a carga horária ampliada, uma vez que o atendimento passou a acontecer em qualquer momento, dia e noite, fins de semana e feriados. O lar convertido em sala de aula os colocou num tempo contínuo de trabalho, sem pausa e sem descanso. Resultado: professores exaustos (NAPOLITANO, 2020). Ficou cada vez mais difícil separar vida pessoal, familiar e profissional.

Como resultante da sobrecarga laboral e do aumento de pressões de ordem diversa, muitos professores adoeceram. Os relatos de insônia, irritabilidade e fadiga intensa se multiplicaram. Uma psicóloga declarou, numa entrevista a Emiliana (2020), que o excesso de trabalho levava os docentes à exaustão. Dentre os principais fatores que impactam a saúde emocional dos professores na quarentena³, apontou as transformações bruscas impostas pelo ensino remoto, que exigiram o desenvolvimento de habilidades e competências em grande velocidade.

Outro problema que mereceu amplo debate foi a proteção de dados de professores, alunos e familiares. O alerta residiu no fato de que era preciso cuidados com a proteção de dados sensíveis, principalmente de crianças e adolescentes, que passaram a trafegar nas redes montadas para o ensino remoto. Indicou-se a necessidade de que órgãos como os Tribunais de Conta buscassem averiguar se as plataformas adotadas pelos governos, ou contratadas de empresas privadas, faziam uso dos dados dos agentes da educação, tais como pertencimento étnico-racial, convicções religiosas ou políticas, questões biométricas e relacionadas à saúde e à vida sexual (RIBEIRO, 2020).

Todavia, enquanto as experiências com o ensino remoto, entre acertos e desacertos, iam acontecendo, aumentaram também as pressões para o retorno às aulas presenciais. Mesmo com a pandemia em curso, as discussões sobre as condições sanitárias e os protocolos de segurança para a volta às aulas presenciais estavam por toda parte, animando alguns, desesperando outros. Conforme Santos (2020), estes debates foram tensos e ressaltaram a complexidade da questão em meio à “cruel pedagogia do vírus”.

Mas as desconfianças de professores, pais e alunos foram ainda maiores. Os receios aumentaram diante de escolas que reabriram e tiveram que ser fechadas novamente por causa do aumento de casos de contaminação, como aconteceu, por exemplo, na França (FRANÇA..., 2020) e na Alemanha (NOVOS..., 2020), além dos Estados Unidos, onde os casos de Covid-19 entre crianças aumentaram em 90% após o retorno das aulas presenciais (MELITO, 2020). Algo semelhante ocorreu no Brasil, quando, em Manaus, um terço dos professores foi contaminado num intervalo de quinze dias após a reabertura das escolas (ILHÉU, 2020).

Tais fatos mostraram que a reabertura das instituições escolares durante a pandemia foi precipitada, exigindo mais estudos, atenção, planejamento, proteção e cuidado com a vida dos diversos atores educacionais. Apesar das pressões de empresários da educação e de políticos para o retorno às aulas presenciais, uma pesquisa do Instituto Datafolha revelou que 79% acreditam que a reabertura das escolas agravaria a pandemia e que as es-

3 Quarentena é a restrição de atividades ou separação de pessoas que foram presumivelmente expostas a uma doença contagiosa, mas que não estão doentes. A quarentena pode ser aplicada em nível individual [...] ou para contatos próximos de caso suspeito ou confirmado de coronavírus; ou em nível coletivo [...]: quarentena de um navio, um bairro ou uma cidade. (TELESSAÚDERS, 2020).

colas deviam permanecer fechadas (PALHARES, 2020). Mesmo diante desses resultados, algumas escolas foram reabertas, embora com presença reduzida de alunos.

No começo de 2021 duas vacinas contra a Covid-19, a Coronavac e a AstraZeneca, começaram a ser aplicadas, mas o número de vacinas era limitado, e o ritmo da vacinação, lento. Os grupos prioritários foram idosos acima dos 60 anos e profissionais da saúde. Após cem dias do começo do Plano Nacional de Imunização do Governo Federal, metade dos idosos ainda não tinha sido imunizada com as duas doses da vacina (BERGAMO, 2021). Mesmo com tais limitações, profissionais como policiais e bombeiros, por exemplo, foram incluídos nos grupos prioritários. Já em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, os profissionais da educação também começaram a ser vacinados. Na Bahia, especificamente, os profissionais da Educação Básica, acima de 19 anos e, os do Ensino Superior, acima de 40 anos, receberam a primeira dose do imunizante (VILLAR, 2021). Vacinar os educadores fez parte das demandas de governos estaduais e municipais, mas também de empresários do setor educacional, que buscavam a reabertura das escolas com suposta segurança e garantir o retorno presencial ou do denominado modo híbrido.

Para a maioria, no entanto, foi o ensino remoto que seguiu mobilizando as ações escolares. Sem perspectiva para o fim da pandemia da Covid-19, uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) estendeu a permissão de atividades remotas para a Educação Básica e Superior, pública e particular, até o fim de 2021 (SALDAÑA, 2020). Apesar dos problemas decorrentes da falta de planejamento e de políticas públicas adequadas, a adoção dessa modalidade, em todos os níveis de ensino, mostrou que as instituições escolares sofreram alterações na sua forma de organização e funcionamento, colocando professores e alunos em rede, embora a finalidade social das escolas não seja alterada na sua essência, como aconteceu no caso da transformação de escolas em postos de socorro durante o momento em que a gripe espanhola assolou o Rio de Janeiro. Igualmente, de acordo com Bacich e Moran (2017), esse foi um momento histórico em que muitos agentes educacionais aperfeiçoaram e criaram novas estratégias de metodologias ativas, destinadas a dinamizar e impulsionar as experiências de ensinar e aprender em ambientes colaborativo, mesmo que diante de novos tempos de incertezas, durante e no pós-pandemia (NEVES, 2020).

Com o ensino remoto, em muitos aspectos a pandemia da Covid19 desafiou e inovou as práticas pedagógicas, pois a educação não podia se subtrair às contingências do momento histórico em que se insere e não podia se isolar da cultura digital. Neste sentido, Morin (2020), destacou que foi preciso que esta crise sanitária, econômica, cultural e educacional abrisse o nosso espírito para a solidariedade, o convívio marcado pela promoção da saúde física e mental, pelo cuidado de si e dos outros, para a reinvenção da vida e dos modos de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambos os dramáticos contextos históricos, o da gripe espanhola e o da pandemia da Covid-19, as instituições escolares e os professores foram e continuam sendo agentes transformadores nas relações de cuidado das pessoas. Diante disso, é possível afirmar que essas pandemias oportunizaram o desenvolvimento de pedagogias estratégicas para a preservação da saúde física e mental e para o cuidado de si, ao mesmo tempo em que problematizam as finalidades sociais das instituições escolares e as funções dos agentes educacionais.

Em acordo com os resultados do estudo de Santos (2021), ratificamos que os postos escolares de socorro podem ser entendidos como uma solução de bons efeitos no combate aos males causados pela epidemia de gripe espanhola. Submetidas à gestão de professores e outros profissionais da educação, que se aliaram a médicos e outros atores, assim como à administração, as escolas municipais do Rio de Janeiro sediaram um momento de atuação humana impactante, que acrescenta ainda mais aos relatos historiográficos sobre a atividade positiva das instituições escolares junto à população pobre.

A busca por narrativas sobre a epidemia da gripe espanhola no Rio de Janeiro, embasada pela escrita de um jornal diário de grande circulação, trouxe à tona possibilidades adicionais de tratamento do fenômeno histórico. Numa escrita que mesclou relatos matizados de tragicidade e outros quase cômicos, ficam também indicados a força metodológica e o fecundo potencial da escolha realizada. A utilização de periódicos como fonte documental pode nos ajudar a ampliar as análises sobre como, ao longo da história, foi gerado um conjunto de explicações e respostas matizadas por fatores sociais, econômicos, políticos e educacionais.

É fato, ainda, que as duas pandemias desvelaram faces das desigualdades socioculturais e econômicas. O Rio de Janeiro de 1918, como o Brasil dos tempos de Covid-19, se caracterizava pela ausência de condições dignas de vida para muitos, distantes do acesso às condições sanitárias elementares. E a desinformação da população foi uma presença nos dois períodos pandêmicos: há mais de cem anos ocasionando uma guerra por galinhas, ovos e limões, além da busca por medicamentos não apropriados; nos tempos atuais, dada uma infodemia que grassa nas diversas mídias sociais, também com efeitos deletérios.

Sob perspectiva congênere, as análises que desenvolvemos sobre as relações entre a epidemia da gripe espanhola e as escolas ressaltam pedagogias desenvolvidas para o enfrentamento da doença semelhantes àquelas vinculadas à pandemia da Covid-19. Consideramos que o fato mais importante, nos dois momentos, foi que as escolas foram fechadas, mas não pararam de funcionar. No primeiro caso estudado, os professores assumiram um protagonismo fundamental no engajamento comunitário. Na atual pandemia, as atividades escolares migraram, em velocidade surpreendente, das salas de aulas físicas para as redes interativas e colaborativas.

As críticas dirigidas aos governantes, nas duas pandemias, apontam que o negacionismo da gravidade da doença, a desvalorização da ciência, as orientações contraditórias de prevenção, as políticas públicas oportunistas e o desrespeito à vida prolongam o estado pandêmico. Sobretudo, mesmo diante dos aspectos políticos, econômicos e sociais de situações tão desfavoráveis que analisamos, destacamos outra conclusão: o protagonismo de professores nas instituições escolares, frente às adversidades criadas pela gripe espanhola e pela Covid-19, um protagonismo que, hoje, tende a ser maior com a vacinação desses profissionais.

REFERÊNCIAS

- A ARCHAICA pharmacia. (1913, out. 7). **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 7 out. 1913.
- A EPIDEMIA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 2 nov. 1918.
- A EPIDEMIA da “grippe” toma cada vez maior vulto. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 out. 1918.
- A EPIDEMIA DE “GRIPPE” continúa a alastrar-se alterando completamente o aspecto da cidade. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 6 out. 1918.
- A EPIDEMIA DE “GRIPPE” CONTINÚA a assolar o Rio de Janeiro, tomando as proporções de verdadeiro flagello. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 17 out. 1918.
- A ESCOLA MILITAR fechada. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 out. 1918.
- A “GRIPPE” ALASTRA-SE. Vinte mil pessoas atingidas pela epidemia. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 14 out. 1918.
- A “GRIPPE” NOS NOSSOS QUARTEIS e o estado sanitario da cidade **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 out. 1918.
- AINDA O TERRÍVEL MAL que victimou os nossos marujos, nas costas africanas – a Missão Medica brasileira tambem atingida pelo morbus, a bordo do “La Plata”. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 set. 1918.
- A “INFLUENZA HESPANHOLA” irrompeu nos navios brasileiros em operações de guerra. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 22 set. 1918.
- ANDRAD, J., MACHADO, M. Com aulas suspensas, professores e alunos migram para ensino a distância. *Correio Brasiliense*, 3 mar. 2020. https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/03/22/interna_cidadesdf,835841/com-aulas-suspensas-professores-e-alunos-migram-para-ensino-a-distanc.shtml. Acesso: 06 dez. 2021.
- AOS SNRS. MEDICOS. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 12 out. 1918.
- AS ESCOLAS MUNICIPAES. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 13 nov. 1918.
- AS PROVIDENCIAS do prefeito. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 16 out. 1918.
- A VENDA de gallinhas. Em São Diogo. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 out. 1918.
- BACIC, L., MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.
- BERGAMO, M. Metade dos idosos brasileiros ainda não tomaram segunda dose de vacina contra a Covid-19. **Folha de São Paulo**, 07 mai, 2021. <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monica->

- bergamo/2021/05/metade-dos-idosos-brasileiros-ainda-nao-tomaram-segunda-dose-de-vacina-contra-a-covid-19.shtml**. Acesso: 28 nov. 2021.
- BRITO, N. A. de. La dansarina: a gripe espanhola e o cotidiano na cidade do Rio de Janeiro. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, IV(1), 11-30, 1997.
- CARVALHO, B. Cercados pela morte, nos submetemos a um governo que a promove. **Folha de São Paulo**, 03 out. 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/bernardo-carvalho/2020/10/cercados-pela-morte-nos-submetemos-a-um-governo-que-a-promove.shtml>. Acesso: 02 dez. 2021.
- CARVALHO, C. H.; ARAÚJO, J. C. S.; GONÇALVES NETO, W. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: ARAUJO, José Carlos S., GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. São Paulo; Uberlândia: Autores Associados, EDUFU, 2020, p.67-89.
- CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (pp. 295-316). Petrópolis:Vozes, 2008.
- CORDEIRO, H. Mais de 50% dos trabalhadores de enfermagem na Bahia pegaram covid-19. **Correio da Bahia**, 13 out. 2020. <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mais-de-50-dos-trabalhadores-de-enfermagem-na-bahia-pegaram-covid-19/>. Acesso: 12 nov. 2021.
- COUTO, E. S., COUTO, E. S., & CRUZ, I. M. P. #FiqueEmCasa: Educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas – Educação**, 8(3) 2020. <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>.
- ECOS da epidemia de gripe. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 29 dez. 1918.
- EM NICHTEROY. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 out. 1918.
- EMILIANA, C. Sobrecarregados pelo ensino remoto, professores podem adoecer em massa, alerta psicóloga. **Estado de Minas Gerais**, 30 jul. 2020. https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna_gerais,1171561/sobrecarregados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml. Acesso: 17 nov. 2021.
- FRANÇA fecha 70 escolas uma semana após a volta às aulas devido a novos casos de Covid-19. **G1**, 19, mai. 2020. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/19/franca-fecha-70-escolas-uma-semana-apos-a-volta-as-aulas-devido-a-novos-casos-de-covid-19.ghtml>. Acesso em 05 dez. 2021.
- FREIRE, V. T. Roubança do coronavírus expõe crise política maior no país. **Folha de São Paulo**, 15 out. 2020.. https://www1.folha.uol.com.br/colunas/viniustorres/2020/10/roubanca-do-coronavirus-expoe-crise-politica-maior-no-pais.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=comptw. Acesso: 28 nov. 2021.
- GALLINHAS para o “S. Sebastião”. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 22 out. 1918.
- GUARACY, T. **A era da intolerância: o início do século XXI e o desafio da sociedade democrática**. São Paulo: Matrix, 2021.

HEPATOLAXINA e a influenza hespanhola. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 29 set. 1918.

ILHÉU, T. O que o caso de Manaus diz sobre a volta às aulas no Brasil. **Guia do Estudante**, 04 set. 2020. <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-que-o-caso-de-manaus-diz-sobre-a-volta-as-aulas-no-brasil/>. Acesso: 04 dez. 2021.

INFLUENZA HESPANHOLA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 29 set. 1918.

JUNQUEIRA, D., CARDOSO, J. Charlatanismo e propaganda irregular: as violações de Bolsonaro ao exibir 18 vezes marca de cloroquina para a Covid. **Repórter Brasil**, 04 ago. 2021. <https://repórterbrasil.org.br/2021/08/charlatanismo-e-propaganda-irregular-as-violacoes-de-bolsonaro-ao-exibir-18-vezes-marca-de-cloroquina-para-covid/>. Acesso: 16 nov. 2021.

LISBOA, A. P. . Universidades de todo o mundo adotam aulas on-line durante a pandemia. **Diário Brasiliense**, 18 mar .2020. https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2020/03/18/interna-ensinosuperior-2019,835070/universidades-de-todo-o-mundo-adotam-aulas-on-line-durante-a-pandemia.shtml. Acesso: 24 nov. 2021.

MELITO, L. Casos de covid-19 entre crianças disparam após retorno das aulas presenciais nos EUA. **Brasil de Fato**, 28 ago. 2020. <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/28/casos-de-covid-19-entre-criancas-disparam-apos-retorno-das-aulas-presenciais-nos-eua>. Acesso: 04 dez. 2021.

MELO, J. R; DUARTE, E. C; MORAES, M. V.; FLECK, Karen; ARRAIS, P. S. D. Automedicação e uso indiscriminado de medicamentos durante a pandemia da COVID-19. **Cad. Saúde Pública** 2021; 37(4):e00053221.

MELLO, D. *Home office* foi adotado por 46% das empresas durante a pandemia. **Agência Brasil**, 28 jul. 2020. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-07/home-office-foi-adotado-por-46-das-empresas-durante-pandemia>. Acesso: 26 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA autoriza que atividades remotas passem a valer como carga horária. **G1**, 06, fev. 2020. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/02/mec-autoriza-que-atividades-remotas-passem-a-valer-como-carga-horaria.ghtml>. Acesso: 23 nov. 2021.

NAS ESCOLAS MUNICIPAES. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 12 out. 1918.

NEVES, J. R. C. (Org.). **O mundo pós-pandemia**: reflexões sobre uma nova vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

NONATO, E. R. S., SALES, M. V. S., CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Revista Praxis Educacional**, 17 (45), 2021. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>.

MORIN, E. *Cette crise devrait ouvrir nos esprits depuis longtemps confinés sur l'immédiat*. **Le Monde**, 19 abr. 2020. <http://lirelactu.fr/source/le-monde/80df7764-dea6-4463-a291-d8fc560ebc7f>. Acesso : 27 nov. 2021.

NAPOLITANO, C. Dois meses de suspensão de aulas: o trabalho brutal de professores em uma quarentena sem folga. **FEPESP**, 22 mai. 2020. <http://fepesp.org.br/noticia/dois-meses-de-suspen>

- [sao-de-aulas-o-trabalho-brutal-de-professores-em-uma-quarentena-sem-folga/](#). Acesso: 02 dez. 2021.
- NASCIMENTO, D. R.; VIANNA, E. S.; MORAES, M. MÔNICA C.; SILVA, D S. F.. O indivíduo, a sociedade e a doença: contexto, representação social e alguns debates na história das doenças. **Khronos**, 2018, 6(17), 31-47. <https://doi.org/10.11606/khronos.v0i6.150982>.
- NOVOS casos de Covid-19 obrigam Alemanha a fechar escolas uma semana após volta às aulas. **G1**, 07 ago. 2020. <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/08/07/novos-casos-de-covid-19-obrigam-alemanha-a-fechar-escolas-uma-semana-apos-volta-as-aulas.ghtml>. Acesso: 26 nov. 2021.
- O INSTITUTO João Alfredo. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 14 out. 1918.
- O LIMÃO por um preço exorbitante. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 out. 1918.
- O PRESIDENTE da Republica ordenou hontem a installação de novos postos-hospitales em varios pontos da cidade. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 out. 1918.
- OS BONDES de passageiros podem conduzir cargas para alimentos. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 24 out. 1918.
- OS CRIADORES de gallinhas e o Commissariado. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 24 out. 1918.
- OS EXAMES FINAES das escolas publicas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 7 dez. 1918.
- OS POSTOS de soccorros municipaes. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 17 out. 1918.
- PALHARES, I. 79% dos brasileiros dizem que reabertura de escolas agravará a pandemia, mostra Datafolha. **Folha de São Paulo**, 17 ago. 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/79-dos-brasileiros-dizem-que-reabertura-de-escolas-agravara-a-pandemia-mostra-datafolha.shtml>. Acesso: 04 dez. 2021.
- POSTO DE SOCCORROS NO INSTITUTO Orsina da Fonseca. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 3 nov. 1918.
- PRECIADO, P. B. Aprendiendo del virus. In: Amadeo, P. (Ed.) **Sopa de Wuhan**. Editorial ASPO, 2020.
- PROCURANDO gallinhas... **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 24 out. 1918.
- RESENDE, L. Entre burocracia e denúncias de corrupção, Rio aguarda abertura de 3.131 leitos. **CNN Brasil**, 07 mai. 2020. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/05/07/entre-burocracia-e-denuncia-de-corrupcao-rio-aguarda-abertura-de-3131-leitos>. Acesso: 28 nov. 2021.
- REUNIÃO de professores municipaes. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 27 out. 1918.
- RIBEIRO, C. Aulas remotas: Tribunais alertam sobre possível uso de dados de alunos e professores. **Notícias & Concursos**, 12 jul. 2020. <https://noticiasconcursos.com.br/noticias-concursos/aulas-remotas-tribunais-uso-de-dados/>. Acesso: 03 dez. 2021.
- SALDAÑA, P. Conselho de Educação permite aula remota até fim de 2021 no ensino básico e no

superior. **Folha de São Paulo**, 06, jun. 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/conselho-de-educacao-permite-aula-remota-ate-fim-de-2021-no-ensino-basico-e-no-superior.shtml>. Acesso: 17 nov. 2021.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1970

SANTOS, A.V. . Escolas como postos de socorros: instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 42, n. 87, 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS**, São Paulo, v.10, n. ESPECIAL, p.147-167, 2008.

SENE, A. Ensino remoto: desafios para o ensino público brasileiro durante a pandemia da Covid-19. **Jornal da ADUFEPE**, 10 jul. 2020. <http://www.adufepe.org.br/ensino-remoto-desafios-para-o-ensino-publico-brasileiro-durante-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso: 21 nov. 2021.

SILVA, J. F., JUNIO, A. O. S. e COUTO, E. S. Amor, sexo e distância física: pedagogias do Webnomo na pandemia da Covid-19. **Educação em Questão**, 58(58), 2020a) <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21741>.

SILVA, P., LIMA, D., COUTO E. S. Lives de festas nos tempos da COVID-19: arranjos, vínculos e performances. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, 5(16), 503-1517, 2020b). <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8723>.

SOCCORROS para a população suburbana. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 out. 1918.

TELESSAÚDERS. **Qual a diferença de distanciamento social, isolamento e quarentena?** 2020. https://www.ufrgs.br/telessauders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/.

VALERY, G. Hospitais de campanha para a covid-19 no Brasil: uma história de atrasos e falta de planejamento. **Rede Brasil Atual**, 23 ago. 2020. <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2020/08/hospitais-de-campanha-para-a-covid-19-no-brasil-uma-historia-de-atrasos-e-falta-de-planejamento/>. Acesso: 28 nov. 2021.

VARIAS notas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 out. 1918.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Revista Educação & Realidade**, 45(4), 1-20, 2020..

VIDAL, G. Saude publica. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 28 nov. 1918.

World Health Organization. **Coronavírus**. 2020. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

VILLAR, M. Trabalhadores de educação começam a ser vacinados contra covid-19 no dia 26. **Correio da Bahia**, 16 abr. 2021. <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/trabalhadores-de-educacao-comecam-a-ser-vacinados-contracovid-19-no-dia-26/> Acesso: 05 dez. 2021.

**MOBILITIES, COMMUNICATION AND INTERCULTURAL
EDUCATION:
CONTEMPORARY GLOBAL CHALLENGES**

**MOBILIDADES, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL:
DESAFIOS GLOBAIS CONTEMPORÂNEOS**

**MOVILIDADES, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
INTERCULTURAL:
DESAFÍOS GLOBALES CONTEMPORÂNEOS**

Maria Natália Ramos¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8448-1846>

Abstract: Migrations, interculturalism and digital and intercultural communication are domains heavily present in the social and political discourses of the last and first decades of the 20th and 21st century, respectively, at the level of various sectors, and in the communication, intercultural and educational paradigms nowadays. Cultural diversity, a multicultural and network society, the Internet, the development of digital information and communication technologies, the inclusion of these technologies in education and teaching gave origin to new forms of relationship, communication and learning. They also gave origin to major changes in society and social organisations, particularly in education, environments where interculturalism and student mobility have been increasing. In this article, some of these questions will be discussed, which are raised in a contemporary framework, and we will also analyse policies, strategies and competences which may help professionals who work with migrants, refugees and ethnic/cultural minorities to better interact with this population, fostering their welcoming and social inclusion as well as promoting coexistence, communication and intercultural education, and the development and wellbeing of everybody, regardless of their cultural or social origin.

Keywords: Migrations. Interculturalism. Communication and intercultural education. Intercultural competences. Digital communication.

Resumo: As migrações, o interculturalismo e a comunicação digital e intercultural são domínios fortemente presentes nos discursos sociais e políticos das últimas e primeiras décadas do século XX e XXI, respetivamente, ao nível de vários setores, e nos paradigmas comunicacionais, interculturais e educativos da atualidade. A diversidade cultural, a sociedade multicultural e em rede, a Internet, o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, a inserção dessas tecnologias na educação e no ensino deram origem a novas formas de relacionamento, comunicação e aprendizagem. Também deram origem a grandes mudanças na sociedade e nas organizações sociais, em particular na educação, ambientes onde a interculturalidade

1 University Aberta & CEMRI, Lisbon, Portugal.

e a mobilidade estudantil têm vindo a aumentar. Neste artigo serão discutidas algumas destas questões que se colocam no contexto contemporâneo, sendo também analisadas políticas, estratégias e competências que possam ajudar os profissionais que trabalham com migrantes, refugiados e minorias étnicas/culturais a melhor interagir com esta população, promovendo o seu acolhimento e inclusão social, bem como promovendo a convivência, a educação e comunicação intercultural e o desenvolvimento e bem-estar de todos, independentemente da sua origem cultural ou social.

Palavras Chave: Migrações. Interculturalismo. Educação e comunicação intercultural. Competências interculturais. Comunicação digital.

Resumen: Las migraciones, la interculturalidad y la comunicación digital e intercultural son dominios que están fuertemente presentes en los discursos sociales y políticos de la última y primera década de los siglos XX y XXI, respectivamente, a nivel de diversos sectores, y en las corrientes comunicacionales, interculturales y educativas. paradigmas. La diversidad cultural, la sociedad multicultural y en red, Internet, el desarrollo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la inserción de estas tecnologías en la educación y la enseñanza dieron lugar a nuevas formas de relación, comunicación y aprendizaje. También dieron lugar a cambios importantes en la sociedad y las organizaciones sociales, particularmente en la educación, entornos donde la interculturalidad y la movilidad estudiantil han ido en aumento. En este artículo, se discutirán algunos de estos temas que surgen en el contexto contemporáneo, así como políticas, estrategias y habilidades que pueden ayudar a los profesionales que trabajan con migrantes, refugiados y minorías étnicas/culturales a interactuar mejor con esta población, promoviendo su aceptación e inclusión social, así como promover la convivencia, la comunicación intercultural y el desarrollo y bienestar de todos, independientemente de su origen cultural o social.

Palabras clave: Migraciones. Interculturalidad. Educación y comunicación intercultural. Habilidades interculturales. Comunicación digital.

1 INTRODUCTION

The current social context of increasing human mobility and globalisation, open and networked, is characterised by more intense and diverse flows of migration and refugees and by new arrangements and changes in the domain of communication, which derive from the development and diversity of communication and technological resources and also from an increase in intercultural contacts and coexistence with cultural diversity. This context contributes to reinforce multiculturalism in societies and the complexity of communication and interpersonal, intergroup, communicational and intercultural relationships. In fact, multiculturalism, within the meaning of the coexistence of various different cultures and ethnicities in the same society, and intercultural contact, that is to say the meeting of people and groups which are different from a cultural, ethnic or language point of view, are elements which increasingly characterise national and global social fabrics, and pose a variety of challenges, questions and representations at both an individual and collective level.

Globalisation, urbanisation and migrations have increased spatial, territory and identity movements and changes, as well as intercultural contacts, contributing to intensify these contacts and the transnationality of societies and to blur borders. Human mobility e cultural diversity is considered to be symbols of contemporaneity, modernity, globalisation and ur-

banisation, in addition to being fundamental elements for social transformation, for human and cultural development and improvement, and for the global economy (PNUD, 2004, 2009; CASTLES, 2010; RAMOS, M.C., 2020; RAMOS, 2020). Migrations and interculturalism are expressions of this mobility and multiculturalism, which have been shaped from different factors, motivations and contexts, and affect the various continents, genders, social classes and generations, as well as the various domains of public and private sphere, representing one of the great global and societal challenges of our times.

The valorisation of international cooperation and cultural and commercial exchanges, new forms of qualified and student mobility, transnational networks, new means for communication (the media, the Internet), ease of travel and rapid means of transport and new migratory arrangements have contributed to an increase in the multi/interculturalism and complexity of contemporary societies and in interpersonal and intergroup relationships. In respect of migration, the growing gap between levels of development and between demographic structures of rich and poor countries, the increase in environmental catastrophes, the political, ethnic, religious and armed conflicts and globalisation have given rise to an increasing number of individuals and groups displaced at national and international level and in intercultural contact.

Therefore, migrations have been increasing: whether they are permanent migrations (people who settle definitively in another country or region), temporary migrations (moving to another country for a short amount of time, for example international personnel or students), or even forced or non-voluntary migrations (refugees or asylum-seekers). These migratory and intercultural movements pervade everyday social life and the various sectors, the relationships between individuals, groups, cultures and States and give rise to changes, interculturalism and collaborations in the countries of departure and arrival and within the global and European contexts.

The cultural diversity reinforced by these mobilities growingly permeates all the domains of public sphere and must be considered, as pointed out by UNESCO (2001) in Article 3 of its Universal Declaration on Cultural Diversity, “[...] one of the roots of development, understood not simply in terms of economic growth, but also as a means to achieve a more satisfactory intellectual, emotional, moral and spiritual existence”.

The importance of multi/interculturalism was reinforced in 2013 by UNESCO when it stressed that in a world that is culturally diverse, it is necessary to develop new approaches and competences, in which the awareness to understanding communication and cultural codes is of paramount importance for overcoming cultural stereotypes and prejudices and for promoting intercultural dialogue.

The challenges of the intercultural domain imply learning to live and work with others and require competences of a psychological, social, cultural, pedagogical, technological and communicational nature, based on the experience of alterity and diversity and on the balance between the universal and the singular. Intercultural encounters are built from the

subjective relationships that each one develops with his culture(s), but also from the interactions and communication between individuals and groups. In this respect, the Council of Europe (2001) stressed the need to prevent the dangers and conflicts which may derive from marginalising those who do not have competences for living and communicating in a multicultural, interactive, global and networked world. In a network society (CASTELLS, 1999) characterised by cultural diversity and dominated by media and technology, multi/intercultural and digital exclusions represent fundamental exclusions which affect integration, intercultural relationships and the opportunities for education and future of individuals and groups, both migrant and national.

The meeting of cultures is included in a movement of coming to terms with alterity and is a source of improvement, development and creativity, but it is likewise a source of crises, conflicts, difficulties of adaptation, stress, inequalities, exclusions, prejudices and stereotypes within the social and professional context.

Many authors and international organizations emphasise the need for adequate policies for the social, cultural and educational integration of citizens and communities in the various sectors of society. They also warn of the importance for professionals in the different domains to be aware of the impact of their discriminatory stereotypes, prejudices and behaviours in communication, and to take into account the individual, social, cultural and educational diversity in their professional practice, as well as to undergo training and develop competences in the communication and intercultural domains (SUE *et al.*, 1992; COHEN-ÉMERIQUE, 1993, 1999; BRISLIN *et al.*, 1994; TOMLINSON-CLARKE, 2000; CE, 2001, 2008; RAMOS, 2007, 2008a,b, 2011, 2013, 2014, 2017; STUART, 2004; WADE, 2005; ROGERS-SIRIN, 2008; SPITZBERG, 2009; PAILLARD, 2011; BENNETT, 2013; BERRY, 2017; SZŰCS, 2017; UNESCO, 2001, 2013, 2020).

Likewise, the American Psychological Association emphasises the importance of including the issues of multi/interculturalism and diversity in training, research, professional practice and organisational change, in addition to the need for producing theoretical and conceptual fundamentals and relevant empirical research in this domain, within the scope of psychology and also in related disciplines, which will justify and provide support to the guidance and interventions of a multi/intercultural nature in the different sectors of intervention (APA, 2003).

The European Community recommends that higher education institutions should develop and implement global internationalization strategies as an integral part of their overall mission and functions. Increased student and faculty mobility, the international dimension of curricula, the international experience of universities, mastery of foreign languages and intercultural skills, the transnational offer of courses and degrees, and international alliances must become indispensable components of higher education in and outside Europe. The EC also recommends that educational institutions should introduce and promote transdis-

ciplinary and interdisciplinary approaches to teaching, learning and assessment, helping students to develop their open-mindedness and their entrepreneurial and innovative spirit.

The processes of globalisation, population mobility, internationalisation of higher education, digital technologies and use of the Internet have contributed to the development of information and communication, circulation of people, capital and technologies and exchange of knowledge, and to the creation of intercultural and network societies and schools, also posing challenges at different levels, particularly to professionals, to processes and styles of communication and learning, and to teachers and educational institutions, which must rethink their aims and role in the production of knowledge, organisation of curricula, professional training and the promotion of new competences, particularly at the level of teachers and students (CASTELLS, 1999; MORAN, 2001; SOBRAL, 2012; RAMOS, 2007, 2009, 2011, 2016, 2021; DEARDORFF, 2008; UNESCO, 2020).

The management of mobilities and intercultural relationships, as well as the welcoming and integration of migrants and refugees in the receiving societies, pose challenges at a psychosocial, intercultural, communication, socio-economic, educational, sanitary and political level, in addition to multiple questions to societies, States, competences and strategies and policies in the various sectors, which have been at the centre of the concern of numerous countries, governments, national and international agencies, professionals and researchers.

2 MOBILITIES AND INTERCULTURALISM IN CONTEMPORARY WORLD

In the present open and global world, human mobility, both voluntary and forced, migration and exile have increased and become more diverse, especially in the latest decades, contributing not only to a growth in the number of migrants and refugees, intercultural contacts, cultural diversity and assertion of identities, but also to the complexity and increase in communicational and intercultural relationships and intercultural coexistence.

According to data of the World Migration Report, in 2021 there were 281 million international migrants, that is to say the equivalent to 3.6% of world population (UN), which represents a significant increase in this international mobility in comparison to 2000, a period in which they were 173 million, i.e. 2.8% of world population, and to the decade of 1970, when the total of international migrants was only 2.3% of world population. In the European Union (EU), according to the International Centre for Migration Policy Development (ICMPD), there has also been an increase in illegal migration, with approximately 200,000 cases recorded at the EU external borders in 2021, which is a 57% increase in relation to 2020 and 38% in relation to 2019.

In 2018, there were 70.8 million displaced people in the world, due to conflicts, persecutions, violence and the violation of human rights, the majority of these individuals being in need of humanitarian aid and international protection, among them 25.9 million being refu-

gees and 3.5 million asylum-seekers (ACM, 2019). In 2020, according to UN data, 40.5 million people were accounted as having been forced to migrate, against 31.5 in 2019, which shows an increase in this forced migration population.

In international mobility, it can also be seen that among the international migrants, about half are women (47.9%), the feminisation of migrations being one of the characteristics of contemporary migration (IOM, 2020). Actually, the number of migrant women slightly exceeded the number of men under the same conditions in Europe, North America and Oceania in 2020. These international migrants are mainly included in the active age groups, 73% of them being between 20 and 64 years old.

Portugal is included in this global phenomenon related to international mobility and there is evidence in the most recent years – 2019 and 2020 – of an increase in the entry and residence of foreign nationals in Portugal. The number of foreign nationals residing in Portugal reached 590,348 in 2019 (representing 5.7% of resident population in this country) and 662,095 in 2020 (6.4% of total population), the majority of this foreign population belonging to the youngest age groups, of reproductive age and active age. At the level of foreign nationalities, there have been some recent changes, particularly associated with an increase in nationals from some European Union/EU countries (for example Italy, France and the United Kingdom) and Asia (for example China), and also with a decrease in some nationalities of the Portuguese-speaking countries and Eastern Europe.

The reasons for the entry of foreign nationals in Portugal in 2019 were essentially associated with studying (46.6% of visas), family reunification (24.5% of visas) and retirement (14% of visas). In the same year, there was likewise an increase in applications for international protection (1,272 applications in 2018 and 1,849 in 2019). In 2020, the reasons for the entry of foreign nationals in Portugal continued to be mainly associated with studying (53.6% of visas), family reunification (21.6% of visas) and retirement (12.8% of visas) (OLIVEIRA, 2021).

In respect of the feminisation of migrations in Portugal, in 2019 the trend of the previous years was reversed, meaning that men slightly exceeded women in the whole of foreign residents (in 2017, women represented 51.2%, shifting to 50.6% in 2018 and 49.8% in 2019). In this country, foreign nationals are responsible for an increase not only in the number of young people and active workers, but also in that of births, contributing for the balance of Portuguese birth rates and demography. In 2019, the women of foreign nationality accounted for 12.7% of total live births in Portugal, and in 2020 for 13.5%. In recent years, the number of mixed marriages and marriages between foreign nationals has also increased in this country, with a significant increase in these marriages, for example between 2011 and 2019 (plus 17.9% and plus 79%, respectively), contrary to the decreasing evolution of marriages between Portuguese nationals in the same period (less 7.7%), (OLIVEIRA, 2020, 2021).

Also, during these last years, the programmes for attracting international students to higher education have contributed to an increase in the migration flows of foreign students at different levels of higher education in the countries of the OECD, the number of foreign students, or students with international mobility, in higher education having increased 4.8% annually on average between 1998 and 2018 (OECD, 2020). Although the OECD countries host the vast majority of foreign students or students with international mobility, the greatest increase is that of the number of students in international mobility in countries which do not belong to the OECD. In the years 2020 and 2021, the situation of the Covid-19 pandemic affected the international mobility of students, but did not reduce it as much as expected due to access to technologies, the internet and online and remote teaching (UNESCO, 2020b; XIONG *et al.*, 2020; RAMOS, 2021; RAMOS; LOPES, 2021; WATERS, 2021).

According to the data of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2020), approximately 5 million students participate every year in international mobility programmes and it is expected that 8 million of young people will be involved in these programmes in 2025.

In the training and development of higher education students, adherence to mobility and internationalization processes, namely in terms of mobility programs such as the ERASMUS programme, has been very important. Mobility implies a personal motivation, learning and exercising openness to constant changes and an opportunity to develop the skills and competences needed today to learn to live and communicate in a world characterized by mobility and cultural diversity, both for the individual and for the society.

During the last 30 years, for example in the EU, the ERASMUS programme, created in 1987, has supported millions of students, trainees and volunteers, providing opportunities for youth education, training, internship, voluntary work and exchange and also playing an important role in social inclusion, such as in the integration and training of young refugees and migrants.

In fact, the creation of the European Higher Education Area set in motion new challenges and goals for universities and for Europe, which influenced other parts of the world. The Bologna process, which was put in action in the European Union (EU) in 1999 to align its university systems and assert their quality and competitiveness within the global context, has tried to develop activities and initiatives to meet the educational needs of a globalised and multicultural world.

For UNESCO, mobility and internationalisation in higher education constitute a means for young people to be able to develop a greater awareness of the world, in addition to prepare themselves to live and communicate in a multicultural and interdependent world.

As regards this student mobility in Portugal, it must be pointed out that in the last decade there was a significant increase in the number of foreign students in the Portuguese higher education system. In the academic year 2019/2020, there were 62,690 foreign students enrolled in higher education, almost tripling the number of students enrolled at the

beginning of the decade (academic year 2010/2011). This increase had an impact on the importance of students in the Portuguese higher education system, with foreign students representing 16.5% of total students enrolled in higher education in 2019/2020, against only 3.3% of total students enrolled in this education level in the year 2000/2001. It should be noted that in the academic year 2019/2020, the Portuguese higher education system included students of 172 nationalities, 58.3% of them being nationals of Portuguese-speaking countries (CPLP), with the students coming from the European Union making up the second largest group, representing 28.3%.

This trend of increase in the number of foreign students has likewise been seen in the elementary and secondary education levels. In the academic year 2019/2020, there were 68,018 pupils of foreign nationalities enrolled in elementary and secondary schools in Portugal (representing 6.7% of total pupils enrolled in these education levels), an increase of 15,377 pupils in relation to the previous academic year, with greatest impact in the metropolitan areas of Lisbon and the Algarve (OLIVEIRA, 2021).

Migration processes and intercultural relationships are accompanied by social representations, images and perceptions which vary according to time and space and are influenced by cultural, socio-economic, ideological and political concerns and projections. For example, in the EU countries changes have occurred over the years in the perceptions of the residents in European countries in relation to what they consider to be the impact of immigration. Special Eurobarometer 469 (2018) reported that four out of ten people surveyed considered the immigration of people born outside the EU28 more of a problem than an opportunity (38%) and only one fifth (20%) perceived immigration as an opportunity, Portugal being included in this second group (32%).

In the European Values Study, which analyses values in Europe, the opinion of the people surveyed was also analysed as to the perception of immigration as a factor of country development, Portugal appearing in the most recent survey (2017/2019) in the group of countries which consider immigration as a “good” or “very good” factor for this country’s development, with approximately half of the people surveyed having answered favourably (48%), contrary to 14% who consider immigration as “bad” or “very bad” (RAMOS; MAGALHÃES, 2020).

In respect of the perception as to the entry of people from other countries, the “European Social Survey” (ESS) also confirmed that between 2002 and 2018, the majority of Europeans gradually tended to become more favourable about the effects of immigration and it was ascertained that countries such as Portugal, which tend to associate with more favourable perceptions of immigration, are also those which value most the development of policies for the integration of immigrants.

Some negative perceptions, attitudes and social representations in respect of emigration/immigration and emigrants/immigrants are influenced by ignorance, lack of information and education, misconceptions, myths, stereotypes and prejudices, and are a source

of discriminatory behaviours, misunderstanding, tensions and communication problems in relation to this population, when a migrant or refugee may be considered as a threat, a stranger, someone “else” who has to be excluded or eliminated. In fact, facing alterity, intercultural encounters and the relationships between ourselves and the other person are influenced by social representations, ethnocentrism, stereotypes and prejudices, which constitute barriers and “cultural filters” that give origin to conflicts, fear, discrimination and misunderstanding between minority and majority groups (LADMIRAL & LIPIANSKY, 1992; COHEN-ÉMERIQUE, 1993; RAMOS, 2001, 2003, 2009, 2010, 2014; MOSCOVICI, 2005; BERRY, 2017; VERKUYTEN, 2018).

3 INTERCULTURAL PARADIGM AND INTERCULTURAL AND EDUCATIONAL DYNAMICS

The understanding and management of migrations and of multi/interculturalism imply a methodological, epistemological and ethical paradigm and repositioning (RAMOS, 2008a, 2010, 2011, 2013) at the level of intervention, research and training, based on three structuring perspectives:

a) *conceptual*: cultural differences are defined not as objective elements of a static nature, but rather as dynamic and interactive entities which mutually give meaning to one another. The intercultural approach is another means for analysing cultural diversity, not starting from cultures taken as independent and homogenous entities, but from processes and interactions instead.

b) *methodological*: the intercultural approach is defined as global, plural, multidimensional and interdisciplinary, in order to take account of the dynamics and complexity of social phenomena and avoid categorisation processes. For the researcher/player, this is a matter of becoming familiar with the social and cultural domain in which he is working, understanding the representations which animate it and asking himself questions for reflecting not only on the culture of the other person, but also, first and foremost, on his own culture.

c) *ethical*: the purpose of an intercultural perspective is to acquire knowledge on cultures, but especially on the relationship between them and the other person, which implies an attitude of decentring. This attitude involves a reflexion on how to respect individual, social and cultural diversity, harmonising what is universal with what is particular, what is global with what is local, and adapting to the structural complexity of a society and its conflicts and changes.

Whatever the domain of intervention may be, professionals have more frequently been meeting in their practice people who are born and grow up between different cultures, and who live in mobility and interculturalism contexts. This situation leads professionals to question themselves about: the influence of cultural dimension on individuals, their development, education and wellbeing; the unity and diversity of human beings and the importance

of universality and/or relativity in psychic and cultural structure formation; the relationship with alterity; the complexity of acculturation and psychosocial adaptation processes deriving from intercultural contact; and the identification of the psychological mechanisms used by individuals for managing the difficulties and problems caused by change and cultural adaptation.

Currently, there is a growing concern at the fact that the offices and professionals who welcome and provide care to culturally different individuals and groups face increasing difficulties in view of this cultural diversity and because they lack the competences for meeting their specific needs. Therefore, there is a greater need for the training of professionals, particularly for the purpose of preparing them to manage intercultural issues, to take into account the relationship between culture and psychism, between culture, communication and education, between migration, acculturation and interculturalism, as well as the importance of culture and cultural changes in understanding the development and functioning of individuals and in their psychological, identity and social reorganisations. This training should provide a level of analysis and intervention which takes into account the singularity of the individual, but inserted in his ecological-cultural context and in one or more cultural contexts, which refer to multiple and complex questions of adaptation, communication, belonging and identity (BERRY, 1997, 2017; BOURHIS *et al.*, 1997; SMITH *et al.*, 2001; RAMOS, 2003, 2004, 2006; WARD and GEERAERT, 2016; VERKUYTEN, 2018).

Some experts and international agencies acknowledge the need to take into account, in professional practice in the various sectors, the individual, social, cultural and educational diversity of beneficiaries and the implementation of training programmes which include cultural and communicational contents and develop intercultural competences from an early stage, in the initial or continuous training of the different professionals (SUE, 2001; TOMLINSON-CLARKE, 2000; CE, 2001, 2008; RAMOS, 2001, 2004, 2008a,b, 2009, 2011, 2013, 2014, 2020b; APA, 2003; RIDLEY *et al.*, 2003; WADE, 2005; WEAVER, 2008, SPITZBERG *et al.*, 2009; PAILLARD, 2011).

The presence, in the different social, educational and health services, of a growing number of individuals coming from various cultural worlds may give rise, for institutions, professionals and said multicultural population, to a variety of problems and conflicts, which may appear as difficulties in communicating and understanding, namely language difficulties, different values, behaviours and habits, and relationship, stress and anxiety problems. This situation requires receptivity, empathy and training for welcoming the other person and for understanding the differences, be they cultural, social, religious, gender or other; it implies developing interventions, integrating and appreciating the social and ecological-cultural contexts of individuals, as well as their social and cultural representations; it undertakes providing opportunities for contacting with the culture of origin, religion and history, aiming at the preservation of their culture of origin and the development of their ethnocultural identity; it requires encouraging the appreciation of different cultures, avoiding stereotypes, prejudic-

es, ethnocentric, discriminatory and racist attitudes; it requires creating relationships based on empathy, respect, trust, dialogue, responsibility and willingness; it implies increasing the consistent training of professionals in different domains and sectors of intervention, in the matters of psychosocial, cultural and identity issues, education and intercultural communication and intercultural competences.

The adequate training of professionals within this scope may likewise help reduce communicational, social and cultural barriers in migration and intercultural contexts, as well as to take into account not only cultural identities and references, which may be plural and from which individuals are structured, but also the psychological, communicational and intercultural processes that they activate to cope with adaptation, acculturation and educational situations.

Intercultural relationships imply asymmetrical relationships between majority and minority groups, sometimes leading professionals, particularly teachers, to assess the culture of others through a prioritisation of the cultures presently involved, in which the culture of professionals serves as a reference and is considered to be superior. This situation requires, on the one hand, a reflection by professionals on the relationships that they maintain with the individuals and groups with whom they work, particularly their relationships and attitudes in relation to difference and, on the other hand, that they question themselves as cultural individuals about their representations, systems of values and social, family and education models, which may interfere in the relationship with the other person, in facing alterity, with cultural diversity and in professional practice.

This attitude and reflection are indispensable when intervening in educational and intercultural contexts, so that professionals may reflect on the impact of their representations and ideologies and of their reactions in view of alterity (DEVEREUX, 1992; RAMOS, 2010); to enable them to decentre from their own role models, accept the other person, the alterity, the diversity of pupils/students/beneficiaries and take precautions against ethnocentrism and stereotypes which prejudice the relationship and communication with this other person; and not to confine themselves to a representation of others that is stereotyped, rooted in prejudice, undervalued, globalising, simplified or idealised, which will interfere in the relationship established and work carried out with them.

National and international research, as well as experts, recognise the importance of developing specific training, integrated and multidimensional within the intercultural scope at the level of professionals, in particular teachers/educators, and adequate public strategies and policies. This training is all the more important because various studies have evidenced that professionals, namely teachers, who do not have competences for working with individuals coming from different cultural worlds, face difficulties of various types and frequently show dissatisfaction, demotivation and ethnocentric and inappropriate behaviour.

Whatever the domain of intervention may be, professionals, especially teachers/educators, are more and more frequently meeting, in their practice, young people who were

born and grow up between different cultures, who live in contexts of mobility and interculturalism. Teachers and international students face cultural norms, customs, languages and values different from theirs, with varied and differentiated communicational and educational methodologies, which require specific training and the development of certain competences, values, attitudes, strategies and policies. The presence, for example, in educational facilities of a growing number of young people coming from different cultural worlds may cause to learning institutions, teachers and students, a variety of problems and conflicts which may be expressed through pedagogical, relationship, communication and comprehension difficulties, a situation which requires the adequate training of teachers, students and managers.

Training in the field of intercultural communicational competences should be a part of the training component of professionals, particularly of teachers, so that they may be culturally competent, intercultural mediators and facilitators, promoters of an inclusive and equitable pedagogy, capable of guiding and managing the learning of pupils and students coming from various cultural worlds, providing them with competences, attitudes and knowledge for the understanding of alterity and relationships between cultures, for living and communicating in a world that is culturally diverse, interactive and in mobility (RAMOS, 2003, 2007, 2013, 2014, 2016, 2020, 2021; DEARDORFF, 2006, 2009; SPITZBERG & CHANGNON, 2009).

4 COMMUNICATIONAL AND INTERCULTURAL COMPETENCES

In order to prepare professionals in the field of intercultural relationships, several programmes have been developed for the acquisition and training of competences. These competences imply that in a context of cultural, social and pedagogical-educational diversity, individuals have awareness, capability and technical skills which will enable them to put their awareness and knowledge into practice in their pedagogical and intercultural relationships and make themselves understood at a communicational and relational level in the various sectors and levels of intervention, particularly at an individual/interpersonal, group or organisational level. They exceed individual and communicational competences, also implying culturally and technologically competent programmes, organisations, services and policies, thus professionals likewise have to know how to use adequate knowledge, strategies and techniques in their educational interventions and practice, in programmes and curricula and in organisational change processes.

Intervening, working, communicating and living in intercultural contexts in peaceful and supportive societies requires training and the development of a varied and multifaceted set of competences, which we can be grouped as follows (RAMOS, 2001, 2003, 2007, 2011, 2013, 2017, 2020b):

- *Individual competences*, which develop attitudes, behaviours and values that foster harmonious social interactions among individuals, groups and cultures, promote constructive and innovative interpersonal relationships, self-reflection, self-knowledge, critical reflec-

tion and a decentring attitude, which will make it possible to loose and put into perspective principles, models and methods, particularly of an educational nature, presented as superior, single and universal, thus avoiding many ethnocentric, intolerant, violent, discriminatory and exclusion behaviours.

- *Intercultural competences*, especially in language, communication and pedagogy which will, on the one hand, facilitate intercultural communication and education, and cultural formation and awareness and, on the other hand, promote culturally competent and inclusive interventions, as well as professionals and citizens who are culturally receptive, supportive, engaged and prepared to live, communicate and work in the multicultural society of nowadays.

- *Citizenship competences*, which will make it possible for the global and technological contemporary society to function in a democratic, peaceful, inclusive and plural way, in particular its organisations and offices, especially those related to education.

- *Technological competences*, particularly at the level of audio-visual technologies, the use of new digital information and communication technologies and the Internet. These technologies, by means of digital inclusion, are aimed at fostering the democratisation of teaching, transnational education and social inclusion, as well as promoting intercultural communication and making virtual meetings available, which facilitate not only the contact between cultures and intercultural relationships, but also the information, communication, education and learning resources available anywhere in the world.

In addition to evidencing the positive results related to these new information and communication technologies in intercultural, formal or remote teaching and training, organisations and studies have recognised their importance as agents for a greater inclusion, participation and cooperation of students in learning environments, fostering new working methods, new values and competences, new relationship arrangements and new paradigms of information, education, communication and interculturalism. They also stress more active, open, supportive, collaborative and independent participations on the part of students, particularly in accordance with the directives of Bologna, the Council of Europe, UNESCO and the European Commission relating to intercultural education, student mobility, communication and interaction in a global, multicultural and interdependent world and Europe (UNESCO, 2001, 2013, 2020; CE, 2001, 2008; OECD, 2007; SOBRAL & RAMOS, 2012; RAMOS, 2001, 2003, 2007, 2013, 2016, 2017, 2020b; WIT, 2015).

Some authors have pointed out the advantages which derive from intercultural training, namely at several levels: increased capability to handle individual and cultural differences; increased wellbeing and satisfaction in intercultural relationships; lower stress and improvement in interpersonal and intergroup relationships and in the work with children, young people and adults of different and minority cultures; increased openness to the world, innovation and alterity; increased capability to solve problems which require cultural understanding, communication and a relationship with other cultures and the adaptation to

change (COHEN-ÉMERIQUE, 1993, 1999; BRISLIN & YOSHIDA, 1994; RAMOS, 2003, 2007, 2012, 2013, 2016).

5 FINAL CONSIDERATIONS

New social, intercultural, communicational and political contexts have contributed to: reinforce the multi/interculturalism and transnationality of societies, organisations, education and training; blur borders, environments and geographic, cultural and communicational distances; increase international mobility, with particular prominence to student physical and virtual mobility and the internationalisation of teaching; promote interdisciplinarity and new communicational and technological resources in the teaching and training process, especially in higher education; provide an opening to questioning and critical reflection within the scope of education, communication and training and in respect of contents, competences and processes of teaching-learning mediated by intercultural and interdisciplinary relationships and by digital artefacts.

International student and qualified mobility, migrants and refugees, and the development and use of information and communication technologies will continue to increase all over the world, reinforcing diversity, complexity and heterogeneity in social, educational and communicational contexts and requiring an opening to adequate change, innovation and training. It is necessary to develop an integrated, global and multi/interdisciplinary approach to human mobility, based on the fundamental human rights and the formulation of good practices and adequate public policies. This approach must include fostering the rights and inclusion of migrants and refugees and facing the main causes for migration in the country of origin, such as poverty, exclusion, inequalities, undemocratic governance, social and political instability, conflicts and war, as well as include specific strategies and policies addressed to this population, in both the countries of origin and the receiving countries. Policies and interventions at a local, national and international level must be humanised and culturally competent.

It is fundamental to foster training and intervention which will facilitate development, the rights and the participation of all individuals and groups and contribute to a plural, intercultural and cosmopolitan society capable of integrating alterity and appreciating (multi) interculturalism, citizenship and intercultural dialogue. This training will have to explain and contribute to understanding cultural diversity and prejudices and stereotypes socially constructed in relation to minorities and to religious, social, ethnocultural, generational, sexual and gender differences, in addition to the procedures to fight them in order to facilitate alterity, inclusion, human rights and positive expectations in relation to minorities.

The training of professionals in the field of interculturalism must improve contents, competences and practices which contribute to individual and social development, empowerment and wellbeing, facilitate the development of humanising and emancipating practices to implement inside interpersonal, intergroup and intercultural relationships, and help im-

plementing public policies which foster the welcoming, social inclusion, education, equal opportunities and human rights of all individuals and groups.

It is important for the population in general, in particular for professionals, to develop competences which foster relational and communicational representations, attitudes and practices that are not marked by prejudiced, stereotyped and discriminatory behaviours, but rather take into account the culture, social context, ways of communicating, values and expectations of the populations with which they coexist every day in a social, educational or working context. The development of communicational and intercultural competences is likewise an ethical, civic and professional requirement and responsibility to face the mobility, complexity, heterogeneity and individual and cultural diversity of contemporary world, being fundamental for all those who live in a contemporary society and for an intercultural coexistence and peace. Organisations and offices must include a psychosocial and ecological-cultural approach in their intervention among the individuals and groups that they welcome. Intercultural education, education for peace and the perception of individual and cultural differences are to be promoted not as a problem, but rather as an opportunity for the improvement and progress of everyone.

The mobility of individuals and groups and the search for opportunities, supporting structures and services by individuals coming from different ethnocultural groups will continue to increase all over the world, being necessary to develop organisations, services and interventions, as well as to train professionals who are receptive and competent in respect of the issues of human mobility and cultural diversity. A multi/intercultural society and a globally interdependent world need a new approach of citizenship, education and communication for migrant and native populations, which will embody the dynamics of change, diversity and interculturalism, and the fundamental principles of human rights in strategies and policies fostering human development, wellbeing, solidarity, equal opportunities and a full access to citizenship for everyone, in particular for minority groups.

These issues are a concern for UNESCO (2001) when it states, in Article 2 of its Universal Declaration on Cultural Diversity: “In our increasingly diverse societies, it is essential to ensure harmonious interaction among people and groups with plural, varied and dynamic cultural identities as well as their willingness to live together. Policies for the inclusion and participation of all citizens are guarantees of social cohesion, the vitality of civil society and peace”.

It appears as likewise important to implement sustainable, inclusive, coordinate and transnational strategies and policies which will contribute to accomplish the Sustainable Development Goals - 2030 (UNITED NATIONS, 2015), especially the following:

- Eradicate poverty in every form and everywhere (SDG 1);
- Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (SDG 4);
- Reduce inequality within and among countries (SDG 10);

- Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels (SDG 16).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION/APA. Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists, **American Psychologist**, v. 58, n. 5, p. 377-402, 2003.
- BENNETT, M. J. **Basic Concepts of Intercultural Communication. Paradigms, Principles & Practices**. Boston: Intercultural Press, 2013.
- BERRY, J. W. Immigration, acculturation and adaptation. **Applied Psychology**, v. 46, n. p. 5-68, 1997.
- BERRY, J. W. **Mutual Intercultural Relations in Plural Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- BOURHIS, R.; MOISE, C.; PERRAULT, S.; SENEAL, S. Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. **International Journal of Psychology**, v. 32, p. 369-386, 1997.
- BRISLIN, R.; YOSHIDA, T. **Intercultural Communication Training: An Introduction**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTLES, S. Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 36, n.10, p. 1565-1586, 2010.
- COHEN-ÉMERIQUE, M. Travailleurs sociaux et interculturel : Quelle démarche ? F. GRONG-DAHMANE (Ed.), **Enfants d' Ici, Enfants d' Ailleurs**. Ramonville Sainte-Agne : Érés, 1993.
- COHEN-ÉMERIQUE, M. La formation des formateurs et des travailleurs sociaux. J. DEMORGON ; E. LIPIANSKY (Ed.), **Guide de l' Interculturel en Formation**. Paris : Retz, 1999.
- COUNCIL OF EUROPE. **Diversity and Cohesion: New Challenges for the Integration of Immigrants and Minorities**. Strasbourg: CE, 2001.
- COUNCIL OF EUROPE. **White Paper on Intercultural Dialogue - Living Together as Equals in Dignity**. Strasbourg: CE, 2008.
- DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in Intercultural Education**, n.10, p. 241-266, 2006.
- DEARDORFF, D. K. **The Sage Handbook of Intercultural Competence**. Los Angeles : Sage, 2009.
- DEVEREUX, G. **Ethnopsychanalyse Complémentariste**. Paris: Flammarion, 1992.
- EUROBAROMETRO ESPECIAL 469. **Integration of Immigrants in the European Union Report**. Luxemburgo: Gabinete de Publicações da Comissão Europeia, 2018.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION /IOM. **World Migration Report**. Geneva: IOM, 2020.

LADMIRAL, J. ; LIPIANSKY, E. **La Communication Interculturelle**. Paris: Armand Colin, 1992.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais. Investigação em Psicologia Social**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

OCDE. Regards sur l'Education. Indicateurs 2020 OCDE. Paris : OCDE, 2020.

OCDE. **International Migration Outlook**. Paris : OCDE, 2013, 2014, 2017, 2020.

OIM. État de la migration dans le monde 2020. Genève: OIM, 2020.

OLIVEIRA, C.R. (Coord.). **Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2020**. Lisboa: ACM, 2020.

OLIVEIRA, C. R. Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2021. Lisboa: ACM, 2021.

PAILLARD, S. Differences in language, religious beliefs and culture: the need for culturally responsive health services. B. RECHEL *et al* (Ed.), **Migration and Health in the Europe Union**. New York: McGraw Hill, 2011.

PHINNEY, J.; HORENCZYK, G.; LIEBKIND, K.; VEDDER, R. Ethnic identity, immigration and well-being: an interactional perspective. **Journal of Social Issues: Immigrants and Immigration**, v. 57, n. 3, p. 493-510, 2001.

PNUD. **Liberdade Cultural num Mundo Diversificado**. Lisboa: Ed. Mensagem, 2004.

PNUD. **Lever les Barrières. Mobilité et Développement Humain**. Paris : La Découverte, 2009.

RAMOS, A. ; MAGALHÃES, P. **European Values Study. Relatório do Estudo dos Valores Europeus 2017-2019**. Lisboa: Gulbenkian Studies, 2020.

RAMOS, M. C. P. Mobilidade humana internacional, políticas migratórias e direitos humanos: avanços e recuos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, n. 1, p. 405-421, 2020.

RAMOS, N. Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 35, n. 2, p. 155-178, 2001.

RAMOS, N. Communication, éducation et interculturalité. Vers une éducation à la tolérance. **Dialogos**, v. 5, p. 68-75, Bucarest, 2002.

RAMOS, N. **Interculturalité, Communication et Éducation**. Bucarest : Ed. Melina Press, 2003.

- RAMOS, N. Migração, aculturação, stresse e saúde. Perspectivas de investigação e de intervenção. **Psychologica**, n. 41, p. 329-355, 2006.
- RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, n. 3, p. 223-244, 2007.
- RAMOS, N. (Org.) **Saúde, Migração e Interculturalidade. Perspectivas Teóricas e Práticas**. João Pessoa: EDUFPB, 2008a.
- RAMOS, N. A diversidade cultural na cidade: Problemas e desafios. L. RUBIM; N. MIRANDA (Org.), **Transversalidades da cultura**. Salvador: EDUFBA, p.133-179, 2008b.
- RAMOS, N. (Cord.). **Educação, Interculturalidade e Cidadania**. Bucareste: Milena Press, 2008.
- RAMOS, N. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural. Políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. **Revista Educação em Questão**, v. 34, n. 20, p. 9-32, 2009.
- RAMOS, N. Interculturalidade e alteridade. J. SERAFIM; L. TOUTAIN (Org.), **Culturas, Percepção e Representações**. Salvador: EDUFBA, p. 27-55, 2010.
- RAMOS, N. Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios. L. ALCOFORADO *et al.* (Org.), **Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra, p. 189-200, 2011.
- RAMOS, N. Interculturalidades e mobilidades no espaço europeu: Viver e comunicar entre culturas. H. PINA, F. MARTINS, C. FERREIRA (Eds.). **Grandes problemáticas do espaço europeu: estratégias de (re)ordenamento territorial no quadro de inovação, sustentabilidade e mudança**. Porto: Faculdade de Letras, UP., p. 343-360, 2013.
- RAMOS, N. Conflitos interculturais no espaço europeu. Perspetivas de prevenção e intervenção. H. PINA; P. REMOALDO; M.C. RAMOS; H. MARQUES (Org.), **The Overarching Issues of the European Space: The Territorial Diversity of Opportunities in a Scenario of Crisis**. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, p. 225-245, 2014.
- RAMOS, N. Tecnologias digitais de informação e comunicação, interculturalidade e formação docente". **EDAPECI, Revista de Educação a Distância, Práticas Educativas, Comunicacionais e Interculturais**, UFS, v.16, n.1, p. 9-30, 2016.
- RAMOS, N. Comunicação em saúde, interculturalidade competências: desafios para melhor comunicar e intervir na diversidade cultural em saúde. M. L. RANGEL; N. RAMOS (Org.), **Comunicação e Saúde. Perspectivas Contemporâneas**. Salvador : EDUFBA, p.149-172, 2017.
- RAMOS, N. L'intégration des migrants et des réfugiés dans les villes : Droits de l'homme, politiques publiques et santé. M. EZZAHIRI (Dir.), **Actes du Colloque International sur Dynamiques Migratoires Sud-Sud et Intégration des Immigrées Subsahariens dans les Sociétés d'Accueil**. El Jadida: CNRST et Edition Pariscom, p. 79-102, 2020a.
- RAMOS, N. Desafios globais contemporâneos da comunicação e da saúde das populações migrantes e refugiados. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, ALAIC, São Paulo, v. 19, n. 35, p.38-49, 2020b.

RAMOS, N. Populações migrantes em tempos de pandemia da covid-19: desafios psicossociais, comunicacionais e de saúde. M. ENNES; A. GOES; C. MENESES (Org.), **Migrações internacionais sob múltiplas perspectivas**. Aracaju: Criação Editora, p. 153-176, 2021.

RAMOS, M. N. P.; LOPES, A. C. Desafios da Educação a Distância em Tempos de Pandemia. A. L. OLIVEIRA; J. A. SCHÜTZ; M. A. AMARAL (Org), **Vozes da Educação**. Pesquisas e Escritas Contemporâneas. Vol. 2. Cruz Alta: Editora Ilustração, p. 117-138, 2021.

RIDLEY, C.; KLEINER, A. Multicultural counseling competence: History, themes, and issues. D. POPE-DAVIS *et al.* (Eds.), **Handbook of Multicultural Competencies in Counseling & Psychology**. California: Sage, p. 3-20, 2003.

ROGERS-SIRIN, L. Approaches to multicultural training for professionals. **Professional Psychology: Research and Practice**, v. 39, n. 3, p. 313-319, 2008.

SMITH, R.; KHAWAJA, N. A review of the acculturation experiences of international students. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 35, p. 699-713, 2011.

SPITZBERG, B.; CHANGNON, G. Conceptualizing intercultural competence. D. DEARDORFF (Ed.), **Handbook of Intercultural Competence**. Washington DC: Sage Publications, p.2-52, 2009. STUART, R. Twelve practical suggestions for achieving multicultural competence. **Professional Psychology Research and Practice**, v. 35, p. 3-9, 2004.

SOBRAL, M. N.; RAMOS, N. Processo de Bolonha e internacionalização do ensino superior. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 107-115, 2012.

SUE, D.; ARREDONDO, P.; MCDAVIS, R. Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. **Journal of Counseling & Development**, v. 70, p. 477-486, 1992.

SUE, D. Multidimensional facets of cultural competence. **The Counseling Psychologist**, v. 26, p.790-821, 2001.

SZÚCS, T. The cultural integration of immigrants and refugees: shifting narratives and policies in the European Union. R. BAUBOCK; M. TRIPKOVIC (eds), **Integration of migrants and refugees. An EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography**. Florence: European University Institute, p. 144-151, 2017.

UNESCO. **Déclaration Universelle sur la Diversité Culturelle**. Paris: UNESCO, 2001.

UNESCO. **Intercultural Competences**. Paris: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning, 2013.

UNESCO. **Supporting Teachers in Back-to-School Efforts: Guidance for Policy Makers**. Paris: 2020a.

UNESCO. **COVID-19 Impact on Education**. Paris: 2020b.

UNITED NATIONS. **The 2030 Agenda for Sustainable Development** .UN: Department of Economic and Social Affairs, 2015. <https://sdgs.un.org/goals>.

VERKUYTEN, M. **The Social Psychology of Ethnic Identity**. New York: Psychology Press, 2018.

WIT, H.; HUNTER, F. The future of internationalization of higher education. **International Higher Education**, n. 83, p. 2-3, 2015.

XIONG W.; MOK K. H.; KE G.; CHEUNG J. O. **Impact of COVID-19 Pandemic on International Higher Education and Student Mobility**: Student Perspectives from Mainland China and Hong Kong. Working Paper No. 54. University of Oxford: Centre for Global Higher Education, 2020.

WADE, J. The issue of race in counseling psychology. **The Counseling Psychologist**, v.33, n. 4, p. 538-564, 2005.

WARD, C.; GEERAERT, N. Advancing acculturation theory and research: the acculturation process in its ecological context. **Current Opinion in Psychology**, v. 8, p. 98-104, 2016.

WATERS, J. **Covid-19 and International Student Mobility. Some reflections**. London School of Economics Southeast Asia Blog, 2021. <https://blogs.lse.ac.uk/seac/2021/01/05/covid-19-and-international-student-mobility-some-reflections/>.

WEAVER, H. Striving for cultural competence: Moving beyond potential and transforming the helping professions. R. DANA & J. ALLEN (Eds.), **Cultural Competency Training in a Global Society**. New York: Springer, p. 135-155, 2008.