

# CADERNOS DE PESQUISA



ISSN 2178-2229

Volume 30  
Número 3  
julho/setembro 2023



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

Fernando Carvalho Silva

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

Flávia Nascimento

### DIRETORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rosângela Fernandes

### 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. 3  
Trimestral, 386p.  
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](http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa)  
E-mail: [cadernosdepesquisa@ufma.br](mailto: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 Gonçalvez 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 Letícia 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*

Josecleyde 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  
Profª Drª Ana Maria Jacó-Vilela, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil  
Prof. Dr. André Leclerc, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil  
Profª Drª Anna Casella Paltrinieri, Universita 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  
Profª Drª Clarice Maria Rispoli Botta, Fundação para o Incremento da Pesquisa e Aperfeiçoamento Industrial – FIPIAI, 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  
Profª Drª Ida Maria Santos Ferreira Alves, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil  
Profª Drª Ilde Guedes da Silva, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil  
Profª Drª 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  
Profª Drª Lygia Maria Friche Passos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil  
Profª Drª Maria da Conceição Pereira Ramos, Universidade do Porto, Portugal  
Profª Drª Maria Elvira Brito Campos, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Brasil  
Profª Drª Maria Natália Pereira Ramos, Universidade Aberta, Portugal  
Prof. Dr. Matthias Röhrg Ass4

## SUMÁRIO

**PENSAMENTO COMPLEXO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO**

COMPLEX THINKING IN THE FIELD OF EDUCATION: A CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF AN EMANCIPATORY CURRICULUM

09

PROBLEMATIZACIONES SOBRE LA DIVERSIDAD, DIFERENCIA Y LA RACIONALIDAD NEOLIBERAL EN EL MERCADO LABORAL

Alisson Vercelino Beerbaum | Eva Teresinha de Oliveira Boff | Edi Branco da Silva

**EXPERIÊNCIAS DE VIDA E INSUCESSOS ESCOLARES: NARRATIVAS DO JOVEM UKEME**

LIFE EXPERIENCES AND SCHOOL FAILURES: NARRATIVES OF YOUNG UKEME  
EXPERIENCIAS VITALES Y FRACASOS ESCOLARES: NARRATIVAS DEL JOVEN UKEME

29

Daniela da Cruz Miranda Diniz | Karla Cunha Pádua

**A UTILIZAÇÃO E CRIAÇÃO DE PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL**

THE USE AND CREATION OF PARADIDATIC FOR THE TEACHING OF STATISTICS IN ELEMENTARY SCHOOL IN BRAZIL

55

EL USO Y CREACIÓN DE PARADIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE ESTADÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA EN BRASIL

Ailton Paulo de Oliveira Júnior | Luzia Roseli da Silva Santos

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS DE RESIDENTES E PRECEPTORES NO AMBIENTE VIRTUAL E NAS REDES SOCIAIS**

PEDAGOGICAL RESIDENCE: TRAINING AND EXPERIENCES OF RESIDENTS AND PRECEPTORS IN THE VIRTUAL ENVIRONMENT " AND IN SOCIAL NETWORKS

81

RESIDENCIA PEDAGÓGICA: FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS DE RESIDENTES Y PRECEPTORES EN EL AMBIENTE VIRTUAL Y EN LAS REDES SOCIALES

Raquel Rosan Christina Gitahy | Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

**CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO CENTRO PAULA SOUZA QUANTO A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

CONCEPTIONS OF PEDAGOGICAL COORDINATORS AT THE CENTRO PAULA SOUZA REGARDING THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION

99

CONCEPCIONES DE LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS DEL CENTRO PAULA SOUZA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos | Maria José Cardozo Alves

**DESIGN DE BIBLIOTECAS COMO RECURSO EDUCATIVO: UMA PROPOSTA PARA O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA – CAMPUS JARU**

LIBRARY DESIGN AS AN EDUCATIONAL RESOURCE: A PROPOSAL FOR THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF RONDÔNIA – CAMPUS JARU

127

EL DISEÑO DE BIBLIOTECAS COMO RECURSO EDUCATIVO: UNA PROPUESTA PARA EL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE RONDÔNIA – CAMPUS JARU

Kazuo Kadowaki | Jussara Santos Pimenta

**O PROFESSOR ENQUANTO TRABALHADOR E O PROCESSO DE PROLETARIAÇÃO: O CASO DA BOLÍVIA**

THE TEACHER AS A WORKER AND THE PROCESS OF PROLETARIZATION: THE CASE OF BOLIVIA

147

EL PROFESOR COMO TRABAJADOR Y EL PROCESO DE PROLETARIZACIÓN: EL CASO DE BOLIVIA

Gabriela Milenka Arraya Villarreal

**SÓ FICA O QUE SIGNIFICA: LIÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

ONLY WHATS IS MEANINGFUL STAYS: LESSONS FROM TEACHERS FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT ABOUT PEDAGOGICAL DOCUMENTATION

171

SOLO PERMANECE LO QUE TIENE SENTIDO: LECCIONES DE PROFESORES DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL HASTA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR SOBRE LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Barbara Alves Ribeiro Marques | Rita Buzzi Rausch

**EM DEFESA DE UMA ESCOLA REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM**

IN DEFENSE OF A REPUBLICAN SCHOOL AND KNOWLEDGE AS A COMMON GOOD  
EN DEFENSA DE UNA ESCUELA REPUBLICANA Y DEL CONOCIMIENTO COMO BIEN COMÚN

193

Evandro Consaltér

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM INSTITUIÇÕES  
ESPECIALIZADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA  
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS**

SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE IN SPECIALIZED INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: AN ANALYSIS OF LEGAL DOCUMENTS

**215**

ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN INSTITUCIONES ESPECIALIZADAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ANÁLISIS DE DOCUMENTOS LEGALES

Amélia Maria Araújo Mesquita | Bianca Morais Carneiro

**ENSINO BASEADO EM SIMULAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO  
ALTERNATIVA PARA AULAS EXPERIMENTAIS DE QUÍMICA**

SIMULATION-BASED TEACHING: AN ALTERNATIVE TEACHING STRATEGY FOR EXPERIMENTAL CHEMISTRY CLASSES

**229**

ENSEÑANZA BASADA EN SIMULACIÓN: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA LAS CLASES DE QUÍMICA EXPERIMENTAL

Wladimyr Mattos Albano | Cristina Maria Carvalho Delou

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO APOIO AO ENSINO DE ESTUDANTES  
COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA  
COVID-19**

CURRICULAR ADAPTATIONS TO SUPPORT THE TEACHING OF STUDENTS WITH DISABILITIES: EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE CONTEXT OF COVID-19

**251**

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA APOYAR LA DOCENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: DESAFÍOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO DE COVID-19

Livia da Conceição Costa Zaqueu | Edilene Nascimento Diniz  
Thays Nayara Frazão Silva

**IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS EM ITAPORÃ (1964-1983):  
CATEQUIZAR E EDUCAR COMO MISSÃO**

FRANCISCAN CATECHIST SISTERS IN ITAPORÃ (1964-1983): CATECHIZING AND EDUCATING AS A MISSION

**269**

HERMANAS FRANCISCANAS CATEQUISTAS EN ITAPORÃ (1964-1983): CATEQUIZAR Y EDUCAR COMO MISIÓN

Vanessa Zanquini Janczeski | Giovani Ferreira Bezerra

**ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS E HÁBITOS DE VIDA DE ACADÊMICOS  
DE ENFERMAGEM NA PANDEMIA DE COVID-19**

SOCIODEMOGRAPHIC ASPECTS AND LIFE HABITS OF NURSING ACADEMICS IN THE COVID-19 PANDEMIC

**299**

ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y HÁBITOS DE VIDA DE LOS ACADÉMICOS DE ENFERMERÍA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19

Jorge Luiz Lima da Silva | Giulia Lemos de Almeida | Cláudia Maria Messias

Elaine Antunes Cortez | Liliane Belz dos Reis

**O FRACASSO DA FORMA: A ININTELIGIBILIDADE DO FENÔMENO AMOROSO EM DO AMOR (1822) DE STENDHAL**

THE FAILURE OF FORM: THE UNINTELLIGIBILITY OF THE PHENOMENON OF LOVE IN STENDHAL'S ON LOVE (1822)

**315**

EL FRACASO DE LA FORMA: LA ININTELIGIBILIDAD DEL FENÓMENO AMOROSO EN DE L'AMOUR (1822) DE STENDHAL

Clarissa Mattos Farias

**AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA REDUÇÃO DA EVASÃO NA UTFPR: ENTRE O PACTUADO NO REUNI E O CONCRETIZADO**

INSTITUTIONAL ACTIONS TO REDUCE UTFPR'S DROPOUT RATE: BETWEEN WHAT WAS AGREED UPON AT REUNI AND WHAT HAS BEEN ACHIEVED

**343**

ACCIONES INSTITUCIONALES PARA REDUCIR EL ABANDONO DE LA UTFPR: ENTRE LO QUE SE ACORDÓ EN LA REUNI Y LO QUE SE HA CONSEGUIDO

Cidmar Ortiz dos Santos | Roberto Bondarik | Luiz Alberto Pilatti

**AÇÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS**

COLLABORATIVE PEDAGOGICAL ACTION IN LITERACY TEACHING FOR AUTISTIC CHILDREN

**371**

ACCIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA EN LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS AUTISTAS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

# **PENSAMENTO COMPLEXO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO**

## **COMPLEX THINKING IN THE FIELD OF EDUCATION: A CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF AN EMANCIPATORY CURRICULUM**

## **EL PENSAMIENTO COMPLEJO EN EDUCACIÓN: UNA CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE UN CURRÍCULO EMANCIPATORIO**

**Alisson Vercelino Beerbaum<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1026-8628>

**Eva Teresinha de Oliveira Boff<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7266-9630>

**Edi Branco da Silva<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8796-9815>

**Resumo:** O texto é decorrente de discussões realizadas na disciplina de Educação, Emancipação e Diferença, do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências de uma Universidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo foi compreender e refletir sobre o paradigma da complexidade, com base em Edgar Morin, e sua importância para a epistemologia da área de educação. Caracteriza-se metodologicamente como Estado do Conhecimento, de natureza qualitativa e descritiva. Foram selecionados artigos acadêmicos no período de 2018 a 2022, com o descritor “Educação” e “Pensamento Complexo”, de periódicos nacionais que fossem revisados por pares. Da análise, resultou 23 trabalhos que mostram contribuições do paradigma da complexidade para a educação. Os autores defendem conceitos como: transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, pensamento planetário e a sociedade global. Mostram que a simplificação dos saberes não tem contribuído para compreender a complexidade da vida e do mundo.

**Palavras-chave:** Teoria da Complexidade. Edgar Morin. Educação Brasileira.

<sup>1</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Ijuí – RS, Brasil. E-mail: alisson.beerbaum@sou.unijui.edu.br.

<sup>2</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Ijuí – RS, Brasil. E-mail: evaboff@unijui.edu.br.

<sup>3</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Ijuí – RS, Brasil. E-mail: edi.silva@sou.unijui.edu.br.

**Abstract:** The text is the outcome of discussions held in the course “Education, Emancipation, and Difference”, part of the Graduate Program in Science Education at a University in the interior of the state of Rio Grande do Sul. The aim was to comprehend and contemplate the complexity paradigm, based on Edgar Morin’s work, and its significance for the epistemology in the field of education. Methodologically, it’s characterized as a State of Knowledge, qualitative and descriptive in nature. Academic articles from 2018 to 2022 were chosen, with the keywords “Education” and “Complex Thinking”, from national journals that underwent peer-review. The analysis yielded 23 works that display the contributions of the complexity paradigm to education. The authors advocate concepts such as transdisciplinarity, interdisciplinarity, planetary thinking, and global society. They demonstrate that the oversimplification of knowledge has not aided in understanding the complexity of life and the world.

**Keywords:** Complexity Theory. Edgar Morin. Brazilian Education.

**Resumen:** El texto es el resultado de discusiones llevadas a cabo en la asignatura de Educación, Emancipación y Diferencia, del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias de una universidad del interior del estado de Rio Grande do Sul. El objetivo fue entender y reflexionar sobre el paradigma de la complejidad, basado en Edgar Morin, y su importancia para la epistemología del campo de la educación. Metodológicamente, se caracteriza como un estado del conocimiento, de carácter cualitativo y descriptivo. Se seleccionaron artículos académicos de 2018 a 2022, con los descriptores “Educación” y “Pensamiento complejo”, de revistas nacionales que fueron revisadas por pares. El análisis resultó en 23 trabajos que demuestran las contribuciones del paradigma de la complejidad a la educación. Los autores defienden conceptos como: transdisciplinariedad, interdisciplinariedad, pensamiento planetario y sociedad global. Demuestran que la simplificación del conocimiento no ha contribuido a comprender la complejidad de la vida y del mundo.

**Palabras clave:** Teoría de la Complejidad. Édgar Morín. Educación brasileña.

## INTRODUÇÃO

Assim como os educadores que propõem práticas pedagógicas que permitem aos sistemas de ensino básico e superior transcender a mera transmissão de conhecimento fragmentado e hierarquizado, consideramos imprescindível desenvolver a multidimensionalidade da constituição subjetiva dos alunos por meio da perspectiva do pensamento complexo, a qual visa desenvolver estratégias contextualizadas para o enfrentamento crítico das questões apresentadas pela vivência no meio social. É pertinente o pensamento de Edgar Morin (2013) sobre o homem circunstaciado, dialógico, consciente de que sua constituição decorre de um processo educativo continuamente renovado que o permite conjecturar o presente em virtude tanto do passado quanto do futuro. Sendo a escola a instituição competente para implementar tal processo, sua renovação deve atentar para a complexidade do currículo e também dos sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento, compreendendo suas ideias e ações (BATISTELLA; GUÉRIOS, 2020).

Morin produziu extensa obra literária sobre o campo da educação, na qual se destaca, para os fins deste trabalho, uma trilogia de livros intitulados: “*A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*” (2003); “*Sete saberes necessários à educação do futuro*” (2000); “*Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de apren-*

*dizagem no erro e na incerteza humana*" (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Sua obra tem importância referendada por estudiosos da complexidade como Petraglia (2011, p.14), que considera o estudo indispensável com a "preocupação referente à produção do conhecimento multidimensional, à complexidade do pensamento plural e à consciência reflexiva de si e do mundo, a partir da reflexão e da crítica transformadora". Dada a importância da pesquisa de Morin, procuramos sistematizar o estado da arte em relação aos temas atuais da educação brasileira. Assim, o objetivo deste trabalho é compreender e refletir sobre o paradigma da complexidade, com base em Edgar Morin, e seu significado para a epistemologia do campo da educação. Procuramos responder à seguinte questão que orienta a nossa escrita: Que contributo epistemológico, a partir de Edgar Morin, se expressa nos artigos de investigação (2018-2022) sobre o paradigma da complexidade na educação?

Além do texto introdutório, a obra está dividida em quatro seções, a saber: (i) Educação, Aprendizagem e Complexidade, na qual apresentamos conceitos centrais para o campo da educação presentes na obra de Edgar Morin; (ii) A metodologia explica os procedimentos metodológicos desenvolvidos; (iii) Análises e discussões, que apresentam a descrição e resultados verificados durante e no desenvolvimento da pesquisa, e (iv) Conclusões, nas quais apresentamos nossas suposições e observações.

## **EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E COMPLEXIDADE**

Morin (2003) apresenta como problema da organização institucional do conhecimento o uso limitado de métodos lógicos e empíricos que apresentam racionalidades descontextualizadas que não permitem aos agentes reconhecer a complexidade da realidade, decorrente da hegemonia histórica do paradigma de simplificação de Descartes que combiou os princípios de disjunção, redução e abstração em seu processo racional de separar filosofia e ciência, a partir do qual desenvolveu o pensamento disjuntivo como um princípio de verdade:

Pode-se diagnosticar, na história ocidental, a hegemonia de um paradigma formulado por Descartes. Descartes separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. (MORIN, 2013, p. 76)

Observe que o paradigma da simplificação possibilitou todo o progresso sociológico e científico da sociedade ocidental nos últimos três séculos, mas as rápidas mudanças recentes revelam lacunas no paradigma estabelecido que levam a uma completa distinção entre o conhecimento científico e o filosófico, enfraquecendo tanto o científico quanto o filosófico e, como resultado, uma disjunção que reduziu o complexo ao simples, o biológico ao físico e o humano ao biológico, gerando novas especializações, compartimentações

isoladas, segundo o princípio de que um fragmento da realidade é a própria realidade (OZELAME, 2015).

A ciência clássica logo começou a buscar, simplificando o pensamento, o ordenamento ideal de objetos, entidades e sistemas em medidas quantitativas, levando em conta apenas um indivíduo ou um conjunto, sem a adivinhação de relações complexas (MORIN, 2002, 2013). Segundo o autor, isso requer o isolamento dos objetos analisados em relação ao seu ambiente natural, a projeção de uma realidade desintegrada pelo monopólio ideológico limitante da ciência, na qual Santos (2005) aponta para a dicotomia entre teoria e prática, uma lacuna que cede lugar à influência do senso comum, pois o conhecimento e os processos de sua transmissão não são lineares (DEMO, 2011), mas tipicamente complexos.

Segundo Edelman e Tononi (1998), o pensamento humano é uma característica que possibilita a transformação da natureza e da humanidade por meio da capacidade de seleção, construção e transmissão. Por isso, Demo (2011) afirma que pensar não é apenas uma racionalização simplista da inteligência como método de interpretação e reprodução, mas um processo complexo com a natureza dialética e transformadora do conhecimento:

O texto tem tamanho, começa e acaba, mas sua semântica esparramasse e nada a detém. É possível reler texto sempre de novo e sempre de novo encontrar novas dimensões, como é o caso de filmes, peças teatrais, e mesmo paisagens e cenários. O texto continua, na sintaxe, sempre o mesmo, mas sempre diferente em nossa capacidade de interpretação (DEMO, 2011, p. 125).

Entende-se que a interpretação exige certa linearidade cultural para se situar em pontos comuns, ao que Demo (2011, p. 126) afirma que “a memória histórica não se opõe ao futuro porque ele é antes de tudo sua condição”, mostrando a memória institucionalizada do desacordo como proposta de novas perspectivas, indo além dos fundamentos simbólicos selecionados no processo evolutivo da cognição. Isto significa que o ser humano, sendo capaz de compreender padrões não lineares, tem a capacidade semântica de transcender os constrangimentos lógicos no sentido de compreender processos instáveis de complexidade, mas também conduz à emergência de “utopia, esperança, revolta, confronto” bem como provisório para manter sempre as condições para novas reurbanizações (DEMO, 2011, p. 127).

Igualmente, Ozelame (2015) chama a atenção para a necessidade de superar a aprendizagem em prol da expansão das capacidades perceptivas, processo que poderá conduzir o modelo educativo à interiorização e exteriorização, reconhecendo a desordem e a incerteza como factores de conhecimento face à consciência existente de reestruturações paradigmáticas como o espaço e o tempo cujo estudo exige ir além da epistemologia do pensamento que tem sido proposta como base de todas as coisas (OZELAME, 2015).

## METODOLOGIA

Romanowsky e Ens (2006) afirmam que o Estado da Arte exige a análise de teses, dissertações, periódicos e apresentações temáticas, e o Estado do Conhecimento exige a análise de uma série de realizações científicas sobre o tema. Por ser este estudo baseado em artigos disponíveis no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - via plataforma CAFe, é considerado estado do conhecimento. Para os autores, esse método é capaz de identificar o possível impacto sociopolítico e cultural do tema, o que é significativo por se tratar de um estudo da organização e prática curricular no campo da educação brasileira.

A partir do descritor “Educação e Pensamento Complexo” e do filtro para o período entre 2018 e 2022, foram obtidos 4379 resultados. Refinando a busca na área de educação e trabalhos revisados por pares, foram encontradas 24 produções, das quais 23 estão relacionadas ao objetivo deste estudo (Quadro 1) e foram analisadas na íntegra, formando a seção 4 do texto.

**Tabela 1** - Artigos que compõem este Estado do Conhecimento.

Título	Autores	Método
<b>Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação</b>	MARTINS; GIRAFFA, 2018	Qualitativa, Estudo de Caso
<b>Concepções sobre ambientalização curricular: o desafio do pensamento sistêmico</b>	LIMA, L. C. De et al., 2018	Quanti-qualitativo; Pesquisa-ação, Análise documental e Análise de conteúdo
<b>Desafios e contribuições da integração de disciplinas na educação profissional técnica de nível médio no IFMS, campus Nova Andradina</b>	SOARES VIEIRA; DIAS; CHEDIAK, 2018	Qualitativa, Pesquisa-ação
<b>Desafios na educação de profissionais de Saúde: uma abordagem interdisciplinar e interprofissional</b>	LIMA, V. V. et al., 2018	Qualitativa, Análise documental
<b>Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da educação infantil</b>	ARRUDA, M. P.; FEIJÓ DE ANDRADE, I. C.; MACHADO, 2018	Qualitativa, Estudo de Caso
<b>Pesquisa pedagógica em educação física e os “estudos nos/dos/com os cotidianos”: entre o contextualismo e a transdisciplinaridade</b>	(MACHADO; BRACHT, 2018)	Qualitativa, bibliográfica
<b>Histórico de Formação e Consolidação da Pesquisa Colaborativa em Rede: oiiipe e lapeade em foco</b>	(SANTOS; SANTIAGO; NASCIMENTO, 2018)	Qualitativa, bibliográfica, documental

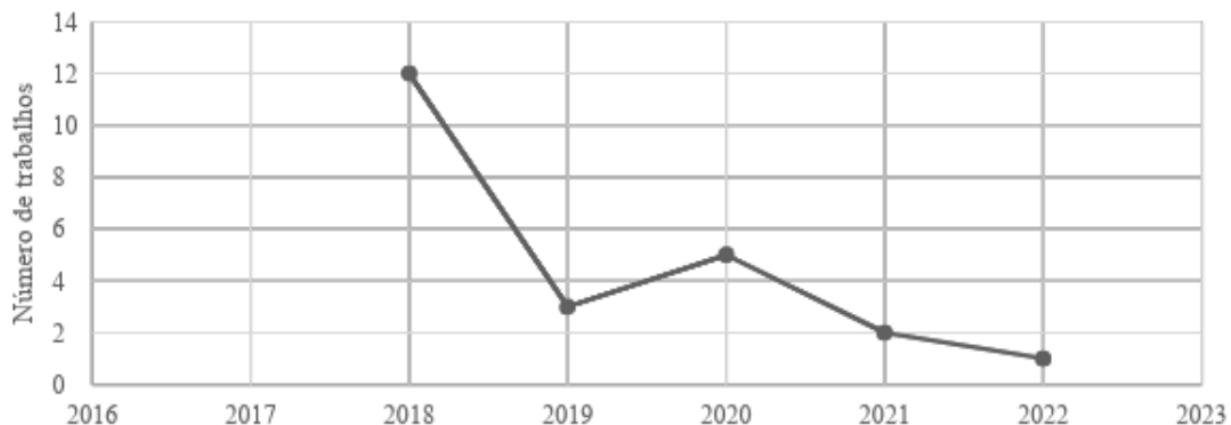
<b>Questionando a proposital invisibilidade: reflexões sobre a abordagem das relações de gênero no PIBID – Interdisciplinar da UPE Campus Petrolina</b>	(FONSECA E SILVA; ROSENO, 2018)	Qualitativa, Estudo de Caso
<b>Biopolíticas de currículo: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura</b>	(AMARAL; SANTOS, 2018)	Qualitativa, pesquisa-formação
<b>Ciências da Natureza e materialismo histórico-dialético: encontros e desencontros na formação de educadores do campo</b>	(ROMANINI NETTO, 2018)	Qualitativa, revisão sistemática
<b>Sala de aula inclusiva no ensino superior em cursos de licenciaturas: que espaço é esse?</b>	(DAMÁZIO; ROCHA; ALENCAR, 2018)	Qualitativa, pesquisa-ação
<b>Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias</b>	(SILVA; CUSATI; GUERRA, 2018)	Qualitativa, bibliográfica
<b>Formação inicial do docente de matemática – investigando a Expressão Gráfica no currículo da UFPR</b>	(POI et al., 2019)	Qualitativa, Análise documental
<b>Estágio docente como prática pedagógica</b>	(SENGIK; TIMM; STOBÄUS, 2019)	Qualitativa, análise documental
<b>Uma crítica marxista à interdisciplinaridade</b>	(FEITOSA, 2019)	Qualitativa, bibliográfica
<b>Pesquisar e pesquisar-se na educação: movimentos criados pela estética e pelas sensibilidades</b>	(PILLOTTO; SILVA, 2020)	Qualitativa, Estudo de Caso
<b>Formação docente on-line à luz do paradigma da complexidade</b>	(OLIVEIRA; BEHRENS; PRIGOL, 2020)	Qualitativa, Pesquisa-ação
<b>Da atualidade de os bruzundangas (e a escola moderna)</b>	(FLORÊNCIO; SANTOS; LEITE, 2020)	Qualitativa, bibliográfica
<b>A influência do juspositivismo em instituições de ensino superior de direito em fortaleza.</b>	(MONTERO ZENDEJAS, 2020)	Qualitativa, bibliográfica
<b>Educacion, Big Data e Inteligencia Artificial: Metodologias mixtas en plataformas digitales</b>	(BONAMI; PIAZENTINI; DALA-POSSA, 2020)	Qualitativa, Revisão Sistemática
<b>Educação para o desenvolvimento sustentável no Antropoceno: mimese, rituais, gestos</b>	(WULF, 2021)	Qualitativa, bibliográfica
<b>Corpo e ciência do conhecimento disciplinar à visão plural</b>	(OLIVEIRA; BARBOSA, 2021)	Qualitativa, bibliográfica
<b>Políticas públicas educacionais: os extremos entre Sergipe e Ceará</b>	(OLIVEIRA; JÚNIOR, 2022)	Qualitativa, Revisão Sistemática

Fonte: Periódico CAPES/ Plataforma CAFé.

## ANÁLISES E DISCUSSÕES

Dentre os artigos analisados, 12 foram publicados em 2018 (52%), 3 em 2019 (13%), 5 em 2020 (22%), 2 em 2021 (9%) e 1 em 2022 (4%), mostrando um declínio na produção relacionada à Teoria da Complexidade nos últimos cinco anos.

Gráfico 1: Disposição temporal dos trabalhos selecionados.



Fonte: Os Autores.

**Tabela 3** - Caracterização dos trabalhos selecionados conforme adoção metodológica pelos autores.

OPÇÃO METODOLÓGICA			
Metodologia	Número Absoluto	Representação (%)	
Qualitativa, análise documental	3	13%	
Qualitativa, bibliográfica	7	30%	
Qualitativa, bibliográfica, documental	1	4%	
Qualitativa, Estudo de Caso	4	17%	
Qualitativa, Pesquisa-ação	3	13%	
Qualitativa, pesquisa-formação	1	4%	
Qualitativa, revisão sistemática	3	13%	
Quanti-qualitativo; Pesquisa-ação, Análise documental e Análise de conteúdo	1	4%	
Total	23	100%	

Fonte: Os Autores.

Os artigos apresentam diferentes metodologias, embora todos sejam de natureza qualitativa e apenas um seja quanti-qualitativo. O procedimento predominante é o bibliográfico apresentado em 7 trabalhos (30%), e o menos utilizado é “pesquisa-ação, análise documental e análise de conteúdo”, pesquisa-formação e bibliográfico-documental, que são utilizados em apenas um artigo cada (4%).

Martins e Giraffa (2018) apresentam uma investigação de práticas pedagógicas e gamificação que discute as possibilidades de ressignificação das experiências na perspectiva da Educação Continuada. O aporte teórico utilizado considerou os princípios sociointencionistas, a teoria do pensamento complexo, a cibercultura e o desenvolvimento de competências. A pesquisa qualitativa de caráter exploratório se apoia num estudo de caso cujos sujeitos eram professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma instituição de ensino privada. Os autores, baseados em Morin (2002), apontam que é primordial aprender

a contextualizar, situar um conhecimento num conjunto organizado. Concluem que os professores podem ser levados a reformular suas práticas constituídas, estimulando a crítica e a autorreflexão, envolvendo a desconstrução de crenças e representações sobre o ensino e as qualificações curriculares por meio da formação docente.

Lima et al. (2018) analisam a ambientalização sobre o currículo de gestores e professores de graduação em uma universidade do interior do estado de Santa Catarina. O referencial a respeito da Teoria da Complexidade abrange autores dos campos da educação ambiental e do pensamento sistêmico e são alvo da abordagem quanti-qualitativa, articulada pela pesquisa-ação. Concluem que há necessidade de ampliação da discussão para esclarecer e estabelecer os conceitos em vista de viabilizar a transformação integral das pessoas e das estruturas por eles investigadas (LIMA et al., 2018). Esta forma de transformação ética do pensamento proposta por Morin (2000) torna necessário compreender a condição humana para “nos ajudar a viver um modo de pensar aberto e livre” (p.11) que fundamenta a compreensão das relações inerentes às coisas como um tecido que sustenta o universo.

Morin (2013) expressa a necessidade de se criticar o reducionismo da ciência clásica que ignora o fenômeno sistêmico e reafirma o saber fragmentado. O conceito de ambientalização surge como estratégia teórica para a “reforma do pensamento”, visto que a crise da racionalidade instrumental da produção capitalista afeta o ambiente natural de modo que o autor aponta para a necessidade de novos modos de ação, inclusive acadêmicas (2000). Volta-se urgentemente para a ampliação da consciência ambiental, em um contexto de responsabilidade socioambiental e que devem serem consideradas em toda proposição curricular que atualmente contribuem para os equívocos dos efeitos da hiperespecialização. (LIMA et al., 2018)

Soares; Dias; Chediak (2018) mainly concerning the integration of propaedeutic and technical disciplines, offered by the Federal Institute of Mato Grosso do Sul, Nova Andradina Campus. The research is relevant given that it is necessary to rethink the curriculum model implemented in the current context of Vocational Education, as well as the model to be implemented with the Brazilian Secondary School reform established by the Law 13.415, on February 16th, 2017. A set of methodological procedures has been used, comprehending a qualitative approach, descriptive and explanatory methods (VAN ZANTEN, 2004 apontam a Teoria da Complexidade e a transdisciplinaridade como uma tentativa de encontrar novas soluções para problemas globais, compreendendo que Morin (2013) dialoga com a transdisciplinaridade a ponto de que pesquisas e práticas em sala de aula podem trazer um novo paradigma para as relações de ensino e aprendizagem. O conceito de transdisciplinaridade conforme Nicolescu (1999, p. 08) “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através delas e também além delas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Santos (2008, p. 73) afirma que:

Na prática do magistério, esse novo referencial representa mudança epistemológica e vem sugerindo reconceitualizações de categorias analíticas, de vez que, pelas orientações dicotômicas das dualidades, se valorizou somente uma das dimensões de tais dualidades: pela dicotomia inicial sujeito-objeto, houve a supervalorização da objetividade e da racionalidade, como também se seguiu a orientação de descontextualização, simplificação e redução quando o fenômeno é complexo, em detrimento da dimensão oposta, igualmente integrante dos fenômenos, que compreende a subjetividade, a emoção, a articulação dos saberes disciplinares e o contexto.

Lima et al, (2018, 05) discutem as bases teóricas das metodologias utilizadas no currículo formativo de profissionais da Saúde no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro com ênfase nas abordagens interdisciplinar e interprofissional, sob a perspectiva fleckiana. A partir de Morin (2013), os autores indicam que “ao construirmos iniciativas segundo uma abordagem interdisciplinar, religamos os conhecimentos de diferentes disciplinas e organizamos a aprendizagem por meio do desenvolvimento das capacidades de problematizar e contextualizar, no sentido de intervir no mundo”. Para os autores é necessário reconhecermos a legitimidade do outro na construção social dos saberes, mesmo que tenhamos distintos conjuntos de conhecimentos, valores, interesses e desejos, da mesma forma que para Morin (2013) a educação deve estabelecer novas relações com o conhecimento e também entre o local e o global para que tenhamos consciência da própria identidade e da condição humana para o lidar com as incertezas e as diferenças de forma ética.

Arruda, Andrade e Machado (2018) buscam a percepção de professores sobre um período histórico de transição entre paradigmas educacionais. A pesquisa de caráter qualitativo foi realizada num município de médio porte do estado do Rio Grande do Sul tendo como instrumento de pesquisa a história oral e análise de conteúdo para tratamento dos dados no contexto do desenvolvimento integral dos alunos. Os autores discutem os aspectos que constituem a “educação para inteireza” (MORIN, 2003) concluindo que a educação não pode ser fragmentada, produzindo consciências reducionistas e desprezando as dimensões humanas em nome de uma ciência que prioriza a parte em detrimento do todo. O desenvolvimento integral está relacionado com os aspectos comportamentais, culturais e sociais da criança, um produto das experiências individuais e coletivas, de necessidades, valores, imaginação, intuição, crenças, saberes, vinculando-se à sua própria existência.

Santos; Santiago; Nascimento (2018) objetivaram apresentar um rastreamento histórico acerca da produção científica oriunda dos grupos LaPEADE com o OIIIP e no que tange os processos de inclusão e exclusão e, de forma exploratória, expor resultados parciais de um questionário realizado com dois gestores da UFRJ sobre concepções de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos do ensino superior a partir de pesquisa bibliográfica documental com uso de etnografia digital. Como resultado, destacam os desafios do trabalho em rede e a consolidação dos grupos mencionados, tendo como parâmetro as atuais políticas públicas de internacionalização da ciência e tecnologia brasileiras, o fortalecimento de redes de pesquisa e parcerias interinstitucionais, o

intercâmbio de discentes e docentes, e a realização de eventos acadêmicos em quatro Estados brasileiros. Quanto à Complexidade (MORIN, 2000), os autores defendem que se constitui em uma série de premissas epistemológicas, como sistemas abertos, princípio hologramático, ordem-desordem, auto-organização, e relação sujeito-objeto (SANTOS; SANTIAGO; NASCIMENTO, 2018).

Fonseca e Roseno (2018) problematizam a legislação pertinente às relações de gênero e apontam possíveis abordagens em sala de aula através de uma experiência realizada no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina. Os autores discutem a formação de professores da educação básica compreendendo a Teoria da Complexidade como contributiva à superação de problemas epistêmicos da organização curricular, devendo se reconhecer que apenas o conhecimento científico não tem condições de sanar os problemas filosóficos e éticos e que a “educação deve-se dedicar à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (MORIN, 2000, p. 21). Isto indica que a percepção das limitações da construção do conhecimento pelo ensino compartimentado propicia diversos estudos que questionam o modelo cartesiano: “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional” (MORIN, 2000, p. 43). A resposta que a universidade dá aos problemas da educação básica está diretamente relacionada a essa fragmentação dos saberes.

Amaral; Santos (2018, p. 1) têm o objetivo de “discutir as contribuições de Michel Foucault à Educação e o papel da biopolítica e suas inter-relações com o currículo nos cotidianos escolares”, apresentando aportes de uma pesquisa-formação na cibercultura realizada em cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro entre 2013 e 2014, cuja característica fundamental consistiu na discussão da formação profissional docente pela prática reflexiva. Os autores buscam integrar pesquisa e docência mediante a criação de atos de currículo apoiados em dispositivos materiais e intelectuais diversos, de onde emergiram processos e produtos de pesquisa que constituíram efetivas ações de biopolítica no currículo.

Romanini Netto (2018) estuda a biopolítica nas discussões sobre currículo e formação de educadores do campo, partindo de uma investigação sobre a relação dos movimentos sociais do campo (MSPdoC) em dois focos de estudo: a Educação do Campo e a Agroecologia. O autor identifica a relação entre Ciências da Natureza e Ciências Humanas recorrendo a Morin (2002, 2003, 2013) para esclarecer que a disputa de concepção entre os sujeitos envolvidos na execução do projeto de Educação do Campo e os formatos disciplinares da formação inicial de professores não considera a complexidade dos sujeitos. Outra questão apontada pelo autor se refere aos conteúdos dos materiais didáticos das Ciências da Natureza, os que não consideram uma perspectiva co-evolutiva ou histórica natural.

Damazio, Rocha e Alencar (2018) estabelecem que as propostas de formação de professores, com base nos princípios decorrentes dos paradigmas inclusivos, vêm tendo seus resultados questionados, principalmente pelas dificuldades relacionadas às decisões políticas, filosóficas, pedagógicas e de gestão. Os autores desenvolveram um projeto de pesquisa-ação crítico-colaborativo denominado “metodologia de ensino do professor no contexto das licenciaturas em uma perspectiva inclusiva” em cursos de licenciatura da UFGD. Concluem que a sociedade usa métodos de desigualdade para lidar com as diferenças e com padrões de normalidade cuja ruptura passa pela reorganização dos processos de exclusão nos sistemas de ensino, levando em conta os currículos e as salas de aula em uma dimensão multicultural. Tais conclusões se embasam na referência de Morin sobre:

as concepções e as construções epistemológicas que tecem o ensino mediante uma teoria que leva em conta o conhecimento produzido por nós, sujeitos humanos, e se estabelece em forma de conexões ou “nós, sob a ótica epistemológica do pensamento, a educação se vê comprometida com a relação biopsicossocial, cognitiva e cultural do homem com o meio, podendo provocar transformações, ao mesmo tempo que poderá construir e reconstruir tudo em movimentos contínuos e recursivos, tendo em vista as necessidades básicas prementes do momento socioeconômico, político, histórico cultural e intercultural. Nesse sentido, a ciência contemporânea, na pretensão de ultrapassar o pensamento cartesiano-newtoniano e a visão funcionalista da simplificação, e concebendo o homem em sua totalidade, traz em seu bojo uma concepção teórica que vê o sujeito humano como complexos em detrimento de um reducionismo que dicotomiza homem x conhecimento. Por consequência, pode-se explicitar que a realidade complexa é a que garante a conjunção da unidade do sujeito e do objeto na totalidade de um mesmo processo, em que o paradoxo do uno e do múltiplo, a ordem e a desordem, a ambiguidade e incerteza, devem ser constituintes de um pensamento complexos (DAMÁZIO; ROCHA; ALEN-CAR, 2018, p.18)

Silva, Cusati e Guerra (2018) elaboraram ensaio com foco no debate sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como potenciais para mudanças das concepções pedagógicas que permeiam a formação e a atuação do professor num contexto marcado por intensas transformações. Através de um quadro conceitual, os autores se ancoram em referências de Japiassu e Morin para abordar as razões pelas quais a complexidade e a pluralidade da escola caracterizam o seu dinamismo, expressando um certo hibridismo que é fundamental para romper com as formas hierárquicas de organização curricular, articulando os conhecimentos práticos e acadêmicos em ações concretas de ensino e numa perspectiva transdisciplina. Concluem que a transdisciplinaridade enfatiza as relações intersubjetivas, dá ênfase à multidimensionalidade dos fenômenos, e privilegia diferentes dimensões, visto que as relações intersubjetivas são de natureza crítica, intuitiva e transformadora (SILVA; CUSATI; GUERRA, 2018).

Poi et tal. (2019) propõem uma indicação de um possível motivo para o mau desenvolvimento de conceitos nas disciplinas de Expressão Gráfica no curso de Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que inclui a geometria no ensino fundamental. Buscam informações em documentos oficiais, trabalhando diretamente com alunos, professores e escolas públicas de educação básica, verificando que o estudo da disciplina tem sido subtraído, causando uma lacuna na formação docente, apontando a possível causa da fragmentação curricular. Com uma proposta de desfragmentação do currículo, os autores se referem à contribuição de Morin, apontando:

que os docentes precisam exercitar a conversa com outras áreas do conhecimento, pois afinal esses profissionais possuem uma missão social. Vemos que a Expressão Gráfica pode fazer o papel de intermediadora neste processo e, por meio da Geometria e Visualização, podem surgir trabalhos transdisciplinares. Assim, o estudo desses conceitos não deveria se limitar somente aos cursos de Matemática e Artes, mas serem tratados em todas as licenciaturas.

Sengik, Timm e Stobaus (2019) refletem sobre a relevância do estágio docente na formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado em Formação Pedagógica para defender que a prática em sala de aula seja melhor instrumentalizada pedagogicamente. A partir de teóricos alinhados às perspectivas epistemológicas de Morin (2000), expressam que o estágio é prática pedagógica fundamental porque permite lidar com imprevisibilidades da docência além de integrar as teorias com as práticas. Com isso, melhor o reconhecimento, a avaliação e a intervenção na realidade, possibilitando ao professor maior flexibilidade perante às demandas complexas dos desafios da contemporaneidade. Apontam que Morin (2000) indica a missão do ensino de transmitir cultura que permita entender a condição humana a ponto de o indivíduo poder viver com qualidade e curiosidade, oportunizando questionamentos e reflexões em um modo de pensar mais “livre e aberto” (SENGIK; TIMM; STOBÄUS, 2019).

Florêncio; Santos; Leite (2020) recorrem à pesquisa bibliográfica da obra marxista e de pensadores que buscam alternativas para superar a lógica disciplinar que fragmenta a realidade nas mais distintas áreas do conhecimento específico, sem, contudo, relacionar suas partes ao todo. O legado desse pensamento se reflete no formato do currículo escolar em que cada disciplina funciona de maneira autônoma, com saberes próprios e desconexos entre si. Independentemente da proposta defendida - inter, multi ou transdisciplinar –, os autores são enfáticos na crítica das limitações do ensino disciplinar, já que isto configura um empecilho para se compreender o mundo em sua plenitude. Todavia, o termo interdisciplinaridade é polissêmico, podendo significar vários aspectos, como expressa Morin (2002, p.115):

diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica.

Destaca a necessidade de pensar a transdisciplinaridade a partir de um paradigma que permita distinguir relativamente as áreas científicas, mas ainda fazê-las interagirem sem redução e sem fragmentação, pois, segundo Morin (2002), a transdisciplinaridade não exige a refutação das disciplinas, cuja existência é justificável desde que se mantenha certa visão sobre suas conexões.

Pillotto e Silva (2020) abordam o pensamento complexo na educação como forma de contextualização a partir do estudo da experiência estética como processo educativo que amplia as relações do sujeito com a racionalidade e com a sensibilidade, nos preceitos de Morin (2002, 2003, 2013), constituindo uma alavanca metodológica para o pensamento. Identificam o problema na formação de professores onde há falta de sensibilidade no tratamento das problematizações decorrentes das práticas pedagógicas que é “uma navegação num oceano de incerteza respingado de arquipélagos de certeza” (MORÍN, 1999, p. 46). Assim, pensar outras possibilidades formativas e composições advindas de curiosidades e percepções leva o grupo a percorrer processos investigativos que direcionam para a pesquisa (PILLOTTO; SILVA, 2020). Reconhecem a complexidade da relação entre pesquisa e extensão, entre a docência e a pesquisa, entre arte, estética e educação, compreendendo que a complexidade é “a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza”. (MORIN, 2003, p.37-44)

Deleuze e Guattari (1995, p. 33) destacam a transversalidade própria de uma pesquisa cartográfica ao estudarem a característica do rizoma como um caminho que não começa nem termina, uma forma de aliança. Neste prisma, as pesquisas referenciadas contribuem com reflexões sobre uma educação que prime pela experiência estética e pela sensibilidade da mesma forma que Morin (2000) deixa claro a importância de uma educação humanitária que observe a diversidade humana e que fortaleça o caráter poético da vida (PILLOTTO; SILVA, 2020).

Oliveira, Behrens e Prigol (2020) afirmam que observar a docência sob a luz da complexidade pode alicerçar a educação para que ela atenda às exigências dos diferentes níveis de ensino. A partir da obra “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” (MORIN, 2000), analisam as contribuições de 25 professores de Matemática participantes no estudo sobre o terceiro saber: ensinar a condição humana. A investigação partiu de uma formação pedagógica on-line sobre o desenvolvimento do pensamento complexo na formação docente em uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, estruturada em sete módulos sobre os sete saberes. Os autores verificam a pertinência da mudança pa-

radigmática na docência, assim como os demais referenciais já descritos, e a necessidade de ampliar os espaços de reflexão na formação continuada a respeito do pensamento complexo e da aceitação de ensinar a condição humana no meio educacional. Concluem sobre as transformações da vida social e familiar no século XXI como Morin (2002) apontando a alteração das relações entre sujeitos e objetos em um contexto de comunicação e tecnologia exacerbadas sobre os aspectos sociais como saúde, educação e segurança. Além disso, ponderam sobre a ruptura entre as culturas humana e científica, apontando esta como especialização, fragmentação e afastamento daquela, resultando na “[...]profunda carência de nossas mentes, de nossa sociedade, de nosso tempo e, em decorrência, de nosso ensino. Elas não perceberam a existência desse buraco negro, porque provêm de um tipo de inteligência que precisa ser reformada” (MORIN, 2000, p. 23).

Florêncio, Santos e Leite (2020) apontam a semelhança entre a realidade e a ficção de Lima Barreto em Os Bruzindagas ao analisarem criticamente os aspectos educacionais da atual situação sociopolítica e econômica brasileira em analogia à situação dos bruzindagas no início do século passado a partir de teorias contemporâneas da educação, como as de Toffler (1970, 1980), Morin (2003) e Bauman (2000, 2010). Ao estabelecerem a proposta, buscam evidenciar traumas socioculturais cruciais para se compreender a sociedade atual e o sistema educacional brasileiro, apresentando um diagnóstico inconclusivo de um país complexo, continental, multicultural e racista, no qual pouco ou nada foi modificado em relação à postura ética da sociedade. Resta para a educação a responsabilidade de mostrar o destino multifacetado do humano, seja em sua abrangência individual ou em seu contexto sócio-histórico, ambos indissociáveis entre si. Também apontam, em estudos recentes de Morin (2003), a estreita relação entre inteligência e emoção, sendo que a ausência de uma pode afetar a outra nos sujeitos. Então, enquanto a humanidade

passar a crer na possibilidade de se eliminar o risco do erro, recalçando toda a afetividade, estaremos, no entanto, na contramão do paradigma emergente. As emoções, como o sentimento de raiva, amizade ou outras paixões, devem estar inseridas em um processo transcidente e a escola, numa visão holística, precisa aprender a experimentar os métodos da racionalidade não limitados à ciência, mas também compreendendo elementos da arte, cultura, sociedades, espíritos e paixões (FLORÊNCIO; SANTOS; LEITE, 2020, p. 32).

Para Morin (2003), não se trata de uma transposição, a tecnologia digital abrevia o processo de desenvolvimento e precipita as revoluções tecnológicas de forma complexa e ativa, no que alguns autores denominam de pós-modernidade, contemporaneidade, pós-estruturalismo ou ainda “paradigma da complexidade”, ou, no que Bauman (2001) denomina de “modernidade líquida”.

Montero Zendejas (2020) trata do juspositivismo a partir de Hans Kelsen e Auguste Comte questionando se tal influência impede o ensino jurídico de formar sujeitos

com consciência crítica e axiológica, necessária frente ao paradigma da complexidade. O autor identifica que essa influência se manifesta através de formalismo, exegesmo e ausência de pensamento crítico, levando, assim, ao normativismo que aplaca o debate reflexivo. Morin (2013) critica o modo não complexo de se ensinar o Direito, considerando que as realidades econômica, psicológica e demográfica são isoladas nos cursos de graduação. A compartmentalização dos saberes gera uma inteligência mecanicista e reducionista, ocasionando no rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas, e esse tipo de ensino inviabiliza a formação de profissionais aptos a apresentarem novas respostas aos problemas complexos que a sociedade lhes representa (MORIN, 2003).

Bonami, Piazzentini e Dala-Possa (2020) apresentam o cenário complexo da Inteligência Artificial (IA) e Big Data inserido na realidade educacional, apresentando definições e debates acadêmicos e de organizações internacionais a fim de concluir que um ambiente educacional complexo requer níveis sofisticados de medição e, para isso, métodos mistos de aplicação e avaliação são necessários. O sistema educacional defendido pelos autores é relacionado com a formulação da Complexidade de Morin (2013) como uma nova forma de pensar as relações em um ambiente que não é mais sistêmico e unificador. Os autores apontam os princípios dialógico, organizacional e holograma para pensar em uma rede de estrutura complexa, em vez de uma visão geral sistêmica, sendo a rede uma arquitetura da informação que desempenha seu papel material, em referência ao trabalho de Habermas sobre a materialidade da comunicação (BONAMI; PIAZENTINI; DALA-POSSA, 2020).

Wulf (2021) expressa que, na era do Antropoceno, as condições, objetivos e processos da formação educacional devem ser fundamentalmente revisados dado que são impostergáveis a preocupação com o futuro do planeta e a necessidade de se colocar em prática maneiras de agir solidárias que transponham barreiras políticas e culturais. Discute que a humanidade se transformou em uma força telúrica que compromete o habitat, de modo que faz sentido falar dessa era do Antropoceno para denominar as condições atuais frente ao paradigma da complexidade.

Oliveira e Barbosa (2021) refletem sobre como a razão consagrou a divisão do homem em corpo e alma e sobre como essa dualidade se revela na tradição de estratificação do conhecimento científico, justificando dicotomias com capital simbólico (teoria e prática), característica da vida antropocêntrica referida por Wulf (2021), baseada no conhecimento disciplinar e na ciência cartesiana, que somente reconhecem a unidimensionalidade humana. Argumentam que, a partir dessa herança histórica, podemos compreender o movimento da própria ciência como resultado de nossa visão sobre corpo e mundo, no mesmo sentido que Morin (2003) e Ardoino (1998) criticam o pensamento fragmentado e hierarquizante, que supervaloriza a razão em detrimento de outros aspectos. Da mesma forma que Morin (2013), afirmam que não somos somente seres de ciência, de razão pura, mas também dos mitos, dos símbolos, das crenças, das superstições, do amor, da paixão, da poesia, dos

delírios e da arte, buscando aproximação entre o pensamento de corpo de Nietzsche e a Teoria da Complexidade e do idealizador da epistemologia multirreferencial.

Segundo Oliveira e Barbosa (2021):

Modernidade, pós-modernidade ou modernidade líquida são algumas classificações que tentam definir o atual momento político, econômico, social, cultural e erótico-afetivo vivenciado pela humanidade. Nesse contexto, as verdades monoculares da ciência moderna de fundamentação, prioritariamente, cartesiana e disciplinar – a qual fez do homem um objeto, uma máquina trivial, cortado em pedacinhos, como um salsichão, e teve por prioridade o dado da razão, considerando a aprendizagem como produto da inteligência racional e desprezando ou minimizando o dado sensível –, não mais respondem aos anseios daqueles que buscam por novas maneiras de sentir a realidade (p. 204).

A Complexidade de Morin (2003) elenca a personalidade humana para além de sua subjetividade, sentido no qual o corpo deve ser capaz de recusar certas heranças do seu meio de origem familiar e cultural para poder criar o novo. Nesta perspectiva teórica, Oliveira e Barbosa (2021) expressam que os saberes não devem estar simplificados, mas ao contrário, devem dar lugar ao pensamento complexo e ao olhar plural, pois, se assim não for, corremos o risco de domesticar as percepções humanas em vez de ampliá-las. É imprescindível, portanto, desnaturalizarmos nossas concepções, pois os olhares e percepções fundamentados em linearidades limitadas a determinada perspectiva parecem-nos equívocos graves, visto que perdem o sentido do todo (MORIN, 2000).

Por fim, o trabalho mais recente abordado por esta pesquisa é o de Oliveira e Júnior (2022), que teve como objetivo discutir as políticas públicas de educação voltadas para o ensino básico nos estados do Ceará e Sergipe sob a ótica da teoria da complexidade, discussão cujos resultados inicialmente mostram que há pouca ação política para promover e desenvolver a educação básica. Os autores apontam que o processo político é complexo não só porque é uma construção social, mas também porque é um processo natural que interage na complexidade, o que não é levado em conta na análise reducionista da simplificação que oculta a complexidade da realidade e implica a estagnação evolutiva da sociedade e da humanidade.

## CONCLUSÃO

O trabalho teve como objetivo mapear a discussão sobre o pensamento complexo postulado por Edgar Morin no campo da educação. Para tanto, foi realizada a busca por trabalhos no portal de periódicos CAPES via Plataforma CAFe sob filtros que incluíram apenas periódicos da área da Educação que foram revisados por pares entre 2018 e 2022. Foram selecionados 23 artigos, os quais foram lidos e descritos quanto a temática, metodologia, subárea da educação e resultados obtidos pelos seus autores.

Sabe-se que as mudanças profundas ocorreram em escala mundial nas últimas décadas do século XX, entre elas o avanço da tecnologia de informação, a globalização econômica e o fim da polarização ideológica entre capitalismo e comunismo nas relações internacionais. Diante desse cenário, o sociólogo francês Edgar Morin percebeu que a maior urgência no campo das ideias não é rever doutrinas e métodos, mas elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento. No lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, Morin propõe o conceito de Complexidade e do pensamento complexo, que tem como fundamentos certas formulações emergidas no campo das ciências exatas e naturais, como as teorias da informação e dos sistemas e a cibernetica, que evidenciaram a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas.

Para o pensador, o conhecimento tradicional foi submetido a um processo reducionista que levou à perda dos conceitos de multiplicidade e variedade. A simplificação, segundo Morin, serve a uma falsa racionalidade que ignora a desordem e as contradições existentes em todos os fenômenos e nas relações entre eles. Deve-se notar, portanto, que as obras analisadas utilizaram uma epistemologia complexa para ver a realidade de suas propostas. Sabe-se que o campo da educação, apesar de defender o fim da fragmentação do conhecimento, é fragmentado em áreas como currículo, educação matemática, política educacional e tantas outras, o que dificulta a perspectiva analítica do todo. As obras analisadas são, portanto, progressivas porque levam em conta diferentes dimensões do sujeito em sua análise, embora tenham se desenvolvido dentro de uma cultura acadêmica fragmentada.

Todas as obras representam conceitos-chave defendidos e desenvolvidos por Morin, entre os quais: transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, pensamento planetário e sociedade global. Tais conceitos, captados superficialmente e em profundidade, ajudaram os autores das obras selecionadas a discutir questões importantes no campo da educação, como formação docente, currículo da educação básica e superior, processo de ensino e aprendizagem, tecnologias digitais na educação, bem como questões de gênero e sexualidade, entre outros.

Embora reconhecendo as limitações metodológicas presentes em nossa proposta, concluímos que, apesar do número cada vez menor de trabalhos encontrados no período alocado, as contribuições de Edgar Morin para o tema do pensamento complexo são amplas e vivas, mas pouco enraizadas na cultura acadêmica notoriamente visada pela crítica impulsionadora de Edgar Morin.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. M; SANTOS, E. **Biopolíticas de currículo:** notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40, n. 2, p. 36-86, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.36086>.
- ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas.** In: Barbosa, J.G. (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, p. 24–41, 1998.
- ARRUDA, M. P.; FEIJÓ, A. I. C.; MACHADO, S. S. B. **Paradigm To Assistance Paradigm of Comprehensive Development of the Child:** the Teachers' Perception of Early Childhood Education. *Holos*, v. 34, n. 7, p. 91–102, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8405-7.ch034>.
- ARRUDA, M. P; MORAES, N. A. **Sonhos de vida da gestante adolescente:** reflexões sobre o papel educativo do enfermeiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 2, p. 822–838, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n2.2018.9537>.
- BATISTELLA, M. P; GUÉRIOS, E. **Edgar Morin e sua trilogia voltada ao sistema educacional.** *Educação & Linguagem*, v. 23, n. 1, p. 99–117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v23n1p99-117>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2001.
- BONAMI, B; PIAZENTINI, L; DALA-POSSA, A. **Education, Big Data and Artificial Intelligence:** Mixed methods in digital platforms. *Comunicar*, v. 28, n. 65, p. 43–52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3916/C65-2020-04>.
- COSTA SANTOS, S. **Educação em Enfermagem e a complexidade.** *Contexto e Educação*, v. 73, p. 103–117, 2005.
- DAMÁZIO, M. F. M; ROCHA, E. M; ALENCAR, E. S. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: sala de aula que espaço é este?** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. esp2, p. 1359–1373, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11648>.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Introdução: rizoma. Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, v. 1, p. 11–37, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000200008>.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. In: complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento. 2011.
- TONONI, G; EDELMAN, G. M. **Consciousness and complexity.** *science*, v. 282, n. 5395, p. 1846-1851, 1998.
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; LEITE, Vlader Nobre. **Da atualidade de Os bruzundangas (e a escola moderna).** Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 42, n. 2, p. e51644, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.51644>.

FONSECA E SILVA, J. G; ROSENO, C. P. **Questionando a proposital invisibilidade:** reflexões sobre a abordagem das relações de gênero no PIBID – Interdisciplinar da UPE Campus Petrolina. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 2, p. 764–784, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n2.2018.9645>.

LIMA, L. C et al. **Concepções sobre ambientalização curricular:** o desafio do pensamento sistêmico. ETD - Educação Temática Digital, v. 20, n. 1, p. 193, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8648818>.

LIMA, V. V et al. **Desafios na educação de profissionais de Saúde:** uma abordagem interdisciplinar e interprofissional. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 22, n. suppl 2, p. 1549–1562, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0722>.

MARTINS, C; GIRAFFA, L. M. M. **Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação.** ETD - Educação Temática Digital, v. 20, n. 1, p. 5, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8645976>.

MONTERO ZENDEJAS, D. A. **A influência do juspositivismo em instituições de ensino superior de direito em fortaleza.** Revista quaestio iuris, v. 13, n. 1, p. 795–817, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/rqi.2020.40646>.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2000. MORÍN, E. **Complexidade humana.** Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1999.

MORIN, E; CIURANA, E. R; MOTTA, R. **Educar na era planetária:** O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E; WULF, C. **Planeta a aventura desconhecida.** Unesp, 2002.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento:** transdisciplinaridade. Educação e transdisciplinaridade, v. 1, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, F. V; BARBOSA, J. G. **Corpo e ciência do conhecimento disciplinar à visão plural.** ETD - Educação Temática Digital, v. 23, n. 1, p. 192–211, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8655904>.

OLIVEIRA, T. L. F. F; BEHRENS, M. A; PRIGOL, E. L. **Formação docente on-line à luz do paradigma da complexidade.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 4, p. 1888–1902, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13065>.

OLIVEIRA, E. R; JÚNIOR, F. G. P. **Políticas públicas educacionais**: os extremos entre sergipe e ceará. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 16, n. 1, p. 93–113, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12712/rpca.v16i1.52757>.

OZELAME, D. M. **Pensamento complexo, educação e aprendizagem**. Revista Espaço Acadêmico, v. 15, n. 170, p. 80–86, 2015.

PETRAGLIA, I. E. M: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 12a Edição. [S. l.]: Petrópolis: Vozes, 2011.

PILLOTTO, S. S. D; SILVA, C. C. **Pesquisar e pesquisar-se na educação**: movimentos criados pela estética e pelas sensibilidades. EccoS – Revista Científica, n. 53, p. e16664, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16664>.

POI, T. M. et al. **Formação inicial do docente de matemática – investigando a Expressão Gráfica no currículo da UFPR**. Acta Scientiarum. Education, v. 41, n. 1, p. 36603, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.36603>.

ROMANINI NETTO, E. **Ciências da Natureza e materialismo histórico-dialético**: encontros e desencontros na formação de educadores do campo. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 3, n. 3, p. 1009–1036, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p1009>.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 71–83, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>.

SANTOS, M. P; SANTIAGO, M. C; NASCIMENTO, L. M. F. **Histórico de formação e consolidação da pesquisa colaborativa em rede**: Olímpico e lapeade em foco. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. esp2, p. 1236–1251, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11639>.

SENGIK, A. S; TIMM, J. W; STOBÄUS, C. D. **Estágio docente como prática pedagógica**. ETD - Educação Temática Digital, v. 21, n. 4, p. 979–993, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8652391>.

SILVA, A. X; CUSATI, I. C; GUERRA, M. G. G. V. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: dos conhecimentos e suas histórias. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 3, p. 979–996, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11257>.

SOARES VIEIRA, A. A; DIAS, L. A. N. P; CHEDIAK, S. Challenges and contributions regarding integration of disciplines in the Vocational Education integrated to Upper Secondary Education at IFMS, Nova Andradina Campus. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. esp1, p. 359–378, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11425>.

WULF, C. **Educação para o desenvolvimento sustentável no Antropoceno**: mimese, rituais, gestos. Revista Lusófona de Educação, v. 52, n. 52, p. 87–102, 2021.

## **EXPERIÊNCIAS DE VIDA E INSUCESSOS ESCOLARES: NARRATIVAS DO JOVEM UKEME**

## **LIFE EXPERIENCES AND SCHOOL FAILURES: NARRATIVES OF YOUNG UKEME**

## **EXPERIENCIAS VITALES Y FRACASOS ESCOLARES: NARRATIVAS DEL JOVEN UKEME**

**Daniela da Cruz Miranda Diniz<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8265-9113>

**Karla Cunha Pádua<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0421-9897>

**Resumo:** O presente artigo apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou trajetórias escolares de jovens entre 15 e 17 anos com histórico de insucesso escolar, matriculados no 9º ano em uma escola pública estadual na cidade de Ribeirão das Neves em Minas Gerais. O universo da pesquisa correspondeu a 15 (quinze) jovens que responderam a um questionário socioeconômico, cultural e escolar e 3 (três) destes nos ofereceram suas narrativas por meio do instrumento metodológico que denominamos de entrevista narrativa-dialógica. Os relatos obtidos em todo o estudo foram analisados e nos sugeriram certa incongruência entre as potencialidades desses jovens e seus insucessos escolares. Mostraram ainda um perfil de classe social e raça, no qual as condições de vida, dex moradia e de acesso a vários serviços básicos de saúde e alimentação estão comprometidos, assim como o seu direito à educação, entendido como muito além do acesso à escola. As narrativas juvenis mostraram também a necessidade de a escola se abrir ao diálogo com esses estudantes, com vistas a adequar-se às suas demandas e potenciais. Neste artigo, enfocamos os caminhos metodológicos que nos levaram à rica narrativa do jovem Ukeme Taiyo, com suas experiências e aprendizagens sobre si mesmo, amigos e familiares, o que contrasta com as suas inquietações e percepções sobre a escola.

**Palavras-chave:** Juventudes. Escolarização. Narrativas.

**Abstract:** This article presents some of the results of a master's thesis that analyzed the schooling history of adolescents between 15 and 17 years old with a history of school failure, who entered 9th grade in a state public school in the city of Ribeirão das Neves in Minas Gerais. The research universe consisted of 15 (fifteen) adolescents who answered a socioeconomic, cultural, and schooling questionnaire, and 3 (three) of them offered us their narratives through the methodological tool of the narrative-dialogical interview. The narratives

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte - MG, Brasil. E-mail: d.cmiranda36@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG, Brasil. E-mail: karla.padua@uemg.br.

obtained during the study were analyzed and revealed a certain incongruence between the potential of these adolescents and their academic failures. They also revealed a profile of social class and race in which living conditions, housing, and access to various basic health and nutrition services are compromised, as is their right to education, which goes far beyond access to school. It is also clear from the young people's narratives that schools must open up to dialog with these students and be attuned to their demands and potential. In this article, we focus on the methodological pathways that led us to the rich narratives of young Ukeme Taiyo, with his experiences and insights about himself, his friends, and his family, which contrast with his concerns and perceptions about school.

**Keywords:** Youths. Schooling. Narratives.

**Resumen:** Este artículo presenta algunos de los resultados de una investigación de maestría que analizó las trayectorias escolares de jóvenes entre 15 y 17 años con antecedentes de fracaso escolar, matriculados en el 9º grado en una escuela pública estatal de la ciudad de Ribeirão das Neves en Minas Gerais. El universo de investigación correspondió a 15 (quince) jóvenes que respondieron un cuestionario socioeconómico, cultural y escolar y 3 (tres) de estos nos ofrecieron sus narrativas a través del instrumento metodológico que denominamos entrevista narrativa-dialógica. Los relatos obtenidos a lo largo del estudio fueron analizados y sugirieron cierta incongruencia entre el potencial de estos jóvenes y sus fracasos escolares. También mostraron un perfil de clase social y raza, en el que se ven comprometidas las condiciones de vida, la vivienda y el acceso a diversos servicios básicos de salud y alimentación, así como su derecho a la educación, entendido mucho más allá del acceso a la escuela. Las narrativas juveniles también mostraron la necesidad de que la escuela se abra al diálogo con estos estudiantes, con miras a adaptarse a sus demandas y potencialidades. En este artículo nos centramos en los caminos metodológicos que nos llevaron a la rica narrativa del joven Ukeme Taiyo, con sus vivencias y aprendizajes sobre sí mismo, sus amigos y su familia, que contrasta con sus inquietudes y percepciones sobre la escuela.

**Palabras clave:** Jóvenes. Enseñanza. Narrativas.

## 1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste artigo parte dos resultados de pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais na linha de pesquisa: Culturas, memórias e linguagens em processos educativos. O estudo teve como principal objetivo compreender e analisar como se constroem as trajetórias escolares de jovens entre 15 a 17 anos, estudantes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola estadual na cidade de Ribeirão das Neves em Minas Gerais. Os objetivos específicos se desdobraram em identificar quem são os jovens de 15 a 17 anos que estão matriculados no 9º ano do ensino fundamental na escola pesquisada que vivenciam experiências ditas como fracasso escolar; investigar as dimensões do ser jovem que entram em conflito com a cultura escolar; e analisar as ações e práticas escolares, direcionadas a essa faixa etária, que não dialogam com as culturas e saberes juvenis.

Para a realização da pesquisa optamos por utilizar na metodologia a abordagem quantitativa e qualitativa. Desta maneira foi realizada uma análise bibliográfica e um levantamento de documentos junto à base de dados na Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios Contínua - PNADC/IBGE – e Censo Escolar. No estudo foram analisados e interpretados os resultados anuais (nas três esferas do executivo: nacional, estadual, municipal e a instituição escolar – foco da pesquisa) de taxas de matrícula (quantitativo de alunos matriculados - geral por: modalidade e/ou etapa de ensino, e específica: aos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos) compreendendo o período de 2015 a 2019). Também foram pesquisados o percentual de distorção idade-série (quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais durante a sua trajetória de escolarização) nos anos finais do ensino fundamental, bem como o percentual por cor/raça e sexo as taxas que se referem ao fluxo escolar (taxa de aprovação). Isto se fez necessário para evidencarmos como a segregação social acontece dentro do espaço escolar.

Já no trabalho de campo foram aplicados questionários com o objetivo de obter informações sobre o perfil sociocultural, econômico e a trajetória escolar junto aos jovens de 15 a 17 anos participantes de nossa investigação. Desse conjunto, foram selecionados três jovens - Ukeme, Mário e Paulo<sup>3</sup> - para realização de entrevistas narrativas ou narrativas dialógicas, processo que discutiremos mais adiante.

A escolha da narrativa se deu pela necessidade e importância de conhecer e ouvir a singularidade das histórias desses jovens, sujeitos com trajetórias desiguais profundamente ligadas às dificuldades próprias de seu contexto socioeconômico e cultural. Estas trajetórias “de filhos de famílias desfavorecidas” (DUBET, 2004, p. 552) tomam direções diferentes e passam por problemas que acabam sendo “decisivos para sua exclusão escolar e podem ser agrupados em três níveis, dependendo dos mecanismos pelos quais cada um dos fatores é determinado: fatores individuais ou familiares, efeitos comunitários, e macrocondições agregadas” (UNICEF, 2013, p. 10).

Nesse sentido, nos colocamos a interrogar até que ponto as características dos domicílios (familiares e pessoais), como por exemplo: a renda per capita, o grau de escolaridade, sexo e idade do “chefe” ou responsável pela família podem impactar os números da defasagem idade-escolaridade para os estudantes na escola? A nossa questão baseou-se diante da afirmativa de Machado e Gonzaga ao associar o progresso educacional de crianças à influência do “background familiar” (educação e renda familiar). (MACHADO E GONZAGA, 2007, p.450). Além disso, questionamos a respeito de como a infraestrutura urbana (saúde, segurança e educação), a política educacional e as condições macroeconômicas do país (Estado de direito, desigualdade de oportunidades, padrões culturais e globais e os choques econômicos) podem motivar a permanência ou a exclusão dos jovens no ensino fundamental e/ou médio.

A complexidade dessas questões foram aprofundadas quando analisamos os dados publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (2016-2018). De acordo com a publicação, a taxa de escolarização em 2018, das pessoas

---

<sup>3</sup> Os nomes são codinomes escolhidos pelos jovens participantes.

de 15 a 17 anos foi de 87,2% e não variou em relação ao ano de 2016. O que nos chama a atenção, é que das 7.099,004 milhões de matrículas registradas em 2018 no ensino médio, apenas 72% dos jovens desta faixa etária estavam matriculados na idade-série adequada. O censo escolar de 2018 constatou que a taxa de distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental é de 25%, e no ensino médio é de 28%.

Neste sentido, os dados indicavam que 22% dos alunos que ainda estão cursando o 9º ano do ensino fundamental, já deveriam estar cursando o 1º ano do Ensino Médio. Para exemplificarmos melhor nossa preocupação com esta questão, tomamos como base, o ano de 2018, que teve um total de 27.183,970 matrículas no ensino fundamental (anos iniciais e finais). Segundo o Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o percentual total de distorção idade-série foi 17,2 %, isto significa que ainda temos 4.675,642 milhões de estudantes que estão atrasados em relação à série/ano que deveriam estar cursando efetivamente de acordo com a sua idade.

Diante desse quadro que os dados quantitativos nos apontavam, faltava agora nos aproximar desses jovens e ouvir suas narrativas sobre a escola. Ressaltamos que a combinação destas duas abordagens (quantitativa e qualitativa) nos permitiu aprofundar a compreensão sobre a construção social existente entre os dados macrossociais com a realidade microssocial dos estudantes da rede pública. E com isso possibilitar a outra interpretação e compreensão da realidade dos jovens de 15 a 17 anos que têm suas trajetórias notadas como insucessos escolares.

## 2 DA ENTREVISTA NARRATIVA À NARRATIVA-DIALÓGICA

Na sequência de análise dos dados quantitativos, foi dado prosseguimento à pesquisa colocando em prática o principal instrumento para a coleta de dados em campo, a entrevista narrativa. Ela teve como finalidade possibilitar a compreensão das percepções e ações dos sujeitos, de um determinado contexto histórico. Nesta fase do percurso metodológico tivemos a escola estadual Esperança<sup>4</sup> localizada em Ribeirão das Neves, como lugar escolhido para a realização da pesquisa de campo. O motivo desta escolha se deu devido a 3 (três) fatores: o primeiro deles deve-se ao fato desta ser a instituição que por mais tempo, uma das pesquisadoras atuou como professora e vice-diretora. Outro fator está relacionado ao seu atendimento a diversas formas de oferta da escolarização dos/das jovens de 15 a 17 anos em turmas do ensino fundamental (do 6º ano ao 9º ano), ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. E, finalmente, a instituição escolhida está localizada numa região periférica entre os limites das cidades de Ribeirão das Neves e Belo Horizonte, especificamente no distrito de Justinópolis.

---

<sup>4</sup> Nome fictício escolhido pelo diretor da instituição escolar

Na pesquisa com os jovens e suas trajetórias, sabemos que entre as características básicas que configuram a pesquisa qualitativa está o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento, como ressaltaram Lüdke & André (1986, p. 12). As autoras ainda ressaltam que “a preocupação com o processo é muito maior do que o produto, e ainda com o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”.

Partindo destes pressupostos, tivemos como proposta inicial e principal instrumento para a coleta de dados em campo a entrevista narrativa, com a finalidade de possibilitar a compreensão das percepções e ações dos sujeitos, de um determinado contexto histórico. Com o propósito de realizar uma investigação qualitativa, tal metodologia se daria pelo exercício da escuta do entrevistado pelo pesquisador. Por sua vez, os sujeitos iriam “emprestar e confiar suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem.” Nesse exercício de fala, de contar sobre si mesmo, as vidas dos que têm “suas identidades e histórias interrogadas, registradas e (e)laboradas” (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 02) passam por um processo reflexivo complexo que colabora na construção de si.

Como já mencionamos, ainda durante a aplicação dos questionários socioculturais, alguns jovens sinalizaram o desejo em participar da 2<sup>a</sup> fase deste estudo: a entrevista narrativa. Os jovens demonstraram interesse sobre o estudo fazendo perguntas tais como: o por quê deste estudo na escola e quais seriam suas próximas etapas. Posteriormente, um deles disse-me sobre o desejo de fazer parte de algo diferente na escola. Há uma frase de Freire que resumiria o sentimento presente no olhar de muitos jovens em nossos primeiros encontros: “sua presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere”. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”, (FREIRE, 2002, p. 28). Esse posicionamento foi percebido nos estudantes Ukeme Taiyo, Mário e Paulo, participantes dessa etapa qualitativa da pesquisa. Neste texto, entretanto, iremos partilhar apenas a narrativa de Ukeme, nosso primeiro entrevistado.

O anseio dos estudantes em falar, dizer da sua condição juvenil provocou em nós, um desejo de escuta no sentido anunciado por Freire associado a “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (2002, p. 61) É um ouvir aberto ao diálogo, disponível não apenas no tempo, mas a curiosidade, aos desafios e aos saberes que a entrevista poderia trazer para a minha prática educativa. Esse exercício de escuta, de acordo com Freire, “deve estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos” (2002, p. 70). Para isso, seria importante realizar uma aproximação entre o nosso mundo (de professores, mães, pesquisadoras) com a realidade tão perversa dos jovens participantes deste estudo. Para tanto, seria necessário uma preparação.

O comunicado aos participantes da entrevista narrativa se deu após a tabulação e análise dos dados coletados na 1<sup>a</sup> etapa da pesquisa. Destacamos que para a organização e execução das entrevistas narrativas, como os alunos-participantes são menores de 18 anos, foi necessário coletarmos uma autorização escrita e assinada de um membro familiar que fosse responsável pelo jovem; além também da autorização escrita do próprio jovem ser entrevistado; além da comunicação prévia com o diretor da instituição escolar com o objetivo de marcarmos um dia e horário apropriado na escola. Como já foi dito, foram selecionados respectivamente 3 (três) jovens do total de 15 que preencheram os questionários: Ukeme Taiyo, Mário e Paulo.

Para realizarmos as entrevistas narrativas, iniciamos com uma questão gerativa se certificando que esta, seja uma questão narrativa. Flick (2004, p. 110) considera que:

Se a intenção for realizar uma narrativa que seja relevante para a questão de pesquisa, a questão gerativa narrativa tem de ser formulada com clareza, devendo, porém, ser, ao mesmo tempo, específica o suficiente para que o domínio experimental interessante seja seguido como tema principal.

O uso da narrativa como método qualitativo teve como objetivo na investigação de que os participantes (jovens entrevistados) trouxessem elementos e novos questionamentos que pudesse proporcionar uma melhor compreensão do problema da pesquisa.

Ressaltamos que “faz-se necessário um treinamento para as entrevistas cujo foco esteja na escuta ativa – ou seja, comunicando o interesse sem intervir - e nos modos de manter a relação com o entrevistado.” (FLICK, 2004, p. 114). De acordo com Godson (2015, p. 35), podemos considerar as seguintes etapas para a 1<sup>a</sup> fase do desenvolvimento do estudo: questões de procedimento, preparação do cenário, ganhar confiança e uso de gravador ou anotações. No nosso caso, a preparação centrou-se na revisão dos procedimentos, tais como: explicar em detalhes toda questão gerativa de modo a não restar nenhuma dúvida ao jovem participante; esperar o entrevistado sinalizar o término de sua fala (relato), estabelecer um clima de confiança, contando um pouco da nossa história e os principais motivos que levaram a pesquisa; e na elaboração da questão gerativa, que ficou a seguinte:

Conte-me sobre a sua relação com a escola, começando pelos primeiros momentos da sua vida escolar até os dias de hoje, relatando em detalhes as razões que te levam a permanecer estudando, as experiências difíceis ou prazerosas que você já vivenciou na escola e, finalmente sobre os seus planos e projetos de futuro.

Esses procedimentos vão ao encontro da perspectiva de Ferreira no que é explicitado em seus pressupostos denominados como “dispositivos de excepcionalidade”, fez-se necessários realizarmos um novo encontro com cada jovem entrevistado anteriormente:

É armar-se dos artifícios de naturalidade que levam a que os interlocutores sintam essa interação como um momento de conversa interessante, mais do que interessada ou até interesseira. Descontração e discrição na manipulação dos equipamentos, empatia e abertura ao outro, disponibilidade na escuta e espontaneidade na pergunta, são atitudes do entrevistador no sentido de suscitar a colaboratividade e o empenho dos interlocutores na situação de entrevista, para que esta se torne num diálogo mutuamente relevante e significativo (FERREIRA, 2014, 986-7).

Mesmo com todo nosso preparo, as entrevistas produzidas e transcritas causaram um desconforto muito grande, porque os jovens falaram pouco e exigiam intervenções das pesquisadoras, o que ia contra os princípios da entrevista narrativa. Antes mesmo das gravações, as dificuldades dos participantes em narrar sobre si, vinham em forma de solicitações como por exemplo: daria para você me fazer perguntas ao invés de eu falar direto, ou ainda, eu e você podemos ler juntos a pergunta durante a gravação? Essas dificuldades desses jovens em produzirem narrativas sem a intervenção das pesquisadoras se confirmaram com as transcrições e o início das análises das entrevistas.

Foi a partir do diálogo com outras professoras da banca de Qualificação que decidimos realizar um novo encontro com cada jovem entrevistado anteriormente, optando pela abordagem narrativo-dialógica. Tal dispositivo supracitado foi escolhido com o objetivo de validar todas as entrevistas anteriores, porém, esta poderia dar conta de promover através do diálogo por sua vez mais fluído entre os participantes e a pesquisadora. Como forma de tentarmos entender como seria o nosso reencontro com os jovens, nos deparamos com Bakhtin nos convidando a refletir sobre o exercício da palavra, como ele entre o locutor e o ouvinte, no caso em questão, o entrevistador-pesquisador e o entrevistado-participante.

(...) constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p. 115)

Entretanto, ao mesmo tempo tivemos a necessidade de inserirmos e considerarmos neste estudo as 3 (três) entrevistas realizadas com os jovens, mesmo que elas após analisadas não terem se encaixado no formato narrativo. A análise da transcrição destas primeiras entrevistas possibilitou a construção de um quadro sinótico (veja quadro a seguir), elaborado a partir das palavras ou ideias contidas nas falas dos entrevistados. Como recorte, abaixo optamos por exemplificar, o quadro sinótico do jovem Ukeime. A partir de cada agrupamento de temas, que aparecem em cores no quadro abaixo, tivemos acesso a categorias ou núcleos de significação que foram retomados na entrevista narrativa-dialógica que realizamos com os mesmos sujeitos, a fim de, nessa segunda rodada, os jo-

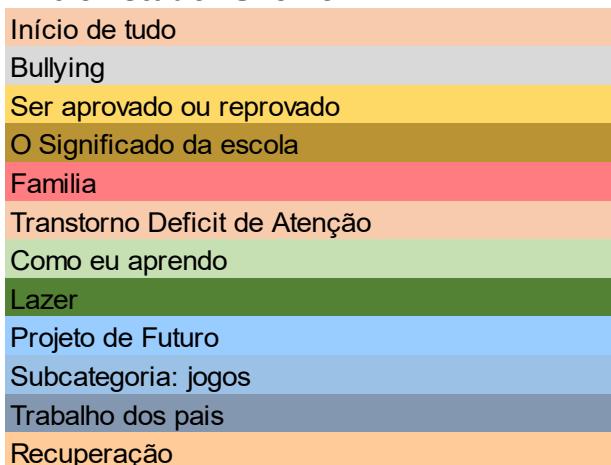
vens pudessem aprofundar um pouco mais sobre os temas que emergiram nas primeiras entrevistas.

#### **Quadro sinóptico 1 - Entrevista narrativa.**

Ukeme	Palavra, ideia ou expressão	página
Socialização inicial difícil		1
Primeira amizade na escola		1
Discriminação no 1º ciclo		1
Ambiente escolar negativo		1
Sentimento de rejeição		1
Discriminação por Bullying		1
baixo desempenho escolar pós bullying		2
Tipo de vitimização sofrida		2
Causas do Bullying		2
Percepção sobre os agressores		3
Motivo do “querer repetir”		3
Como conseguiu enfrentar o Bullying		7
Repetiu porque quis		1
Decepção na 2ª reprovação		1
Emoção em ser aprovado		1
Motivo de querer ser aprovado		4
Decepção em ser reprovado		4
O que significa a recuperação		6
Antes da escola: pessoa extrovertida		2
Perda do brilho na escola		2
O significado da escola		7
Separação entre o conhecimento de vida e o conhecimento escolar		10
Divorcio entre os jogos e a escola		11
Apoio recebido pela família		2
Conhecimento de vida		3
Trabalho com o avô		9
Amizades fora da escola		5
Diagnóstico do Deficit de atenção		6
Tratamento não contínuo do TDA		6
Relação com pares pós bullying		6
Sua relação com o aprender		5
Visão sobre o conhecimento científico		5
Relação com a internet		8
Arte como Catarse emocional		8
O que desenha		8
Aprimoramento dos desenhos		8
Consciência sobre si		9
O Jogo como lazer		10
O uso do seu saber na internet		11
Projeto de futuro		7
Mundo do trabalho		9
A relação com o mundo dos jogos		9
A Influencia dos Youtubers		9
Fazer Faculdade		11

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A viabilização de um processo metodológico narrativo-dialógico permitiu ampliarmos as reflexões trazidas no primeiro encontro para uma segunda entrevista. Desta forma, a segunda entrevista realizada com cada entrevistado foi mediada por questões e palavras-chave sintetizadas a partir do quadro sinóptico acima apresentado e que deu origem ao segundo quadro:

**Quadro 2 - Categorias retomadas na Entrevista Narrativa-Dialógica****Entrevistado: Ukeme**

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Em nosso segundo encontro com o jovem Ukeme pudemos obter alguns detalhamentos ou explicações que consideramos pertinentes à compreensão de seus posicionamentos na primeira entrevista. E a partir destes novos detalhamentos, surgiram novas palavras, “carregadas de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p.95) que foram nos guiando por toda a segunda entrevista.

Desta forma, finalizada a fase do reencontro com os jovens, iniciou-se a última etapa do processo metodológico: transcrição das entrevistas, caracterizada pela mudança do discurso oral para escrita, em seguida, análise e interpretação dos trechos mais importantes em categorias surgidas durante a(s) falam(s) dos (das) participantes.

Tomando como inspiração a frase de Pedro Karp Vasquez sobre a escritora Clarice Lispector, digo: “escrever era viver e viver era escrever” (LISPECTOR, 2010, p. 9), utilizamos da escrita das narrativas como um fio condutor de suas vidas, mas aqui traremos apenas aspectos relacionados à narrativa de Ukemi. Também levamos em consideração uma série de etapas descritas por Goodson (2015, p. 35) como necessárias para a realização de uma entrevista. Na base de cada parte do processo narrativo há um objetivo principal que deve estar presente: “ajudar o narrador a contar sua história, não a estória que queremos ouvir ou as perguntas a que queremos que responda.”

Durante o processo de análise das entrevistas foi possível percebermos pausas e momentos de silêncios, entendidos na narrativa como “partes da vida [...] ou qualquer coisa muito importante sobre o modo como o indivíduo está a construir a estória da sua vida, ou, pelo menos, sobre o modo como está a apresentar essa estória a um público mais vasto” (GOODSON, 2015, p.37). Como também as palavras soltas após o término da gravação da entrevista, em falas, sorrisos, expressões corporais e, finalmente, em imagens sobre os entrevistados contidos em outros espaços: seja em fotografias ou vídeos de um familiar expostos em uma rede social, seja na postagem de um desenho no aplicativo de WhatsApp.

### 3 SUJEITOS, TRAMAS SINGULARES

Neste artigo optamos por apresentar um pouco sobre o nosso primeiro jovem entrevistado: Ukeme Taiyo, com a sua sensibilidade e luminosidade presente em sua história. Em sua narrativa é possível notar o estudante como “pessoa possuidora de potencialidades, como um jovem que possui uma boa relação com todos os membros familiares e o quanto é admirado pelos amigos. Ao analisarmos o perfil do participante, a pergunta interna ou o questionamento disposto no início de nossa pesquisa se fez presente a todo tempo da análise: Por que estes alunos tiveram sua trajetória escolar marcados pelo insucesso escolar? Ou, ainda, quais saberes eles supostamente não conseguiram adquirir nos anos em que foram retidos?

Os achados de nosso estudo fizeram-nos trazer por diversas vezes, a teoria de Charlott sobre os jovens e sua relação com o saber. Para o sociólogo francês, educação “é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. (...) é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular” (CHARLOT, 2000, p.54). Tendo em vista as primeiras impressões sobre a escola e os sentidos atribuídos pelo jovem entrevistado ao ambiente escolar, nos colocamos a refletir sobre as trocas e conhecimentos construídos por Ukeme junto às pessoas das quais se relacionou na instituição escolar: professoras, colegas de sala e demais funcionários.

Também as teorizações trazidas por François Dubet, especialmente o seu conceito de experiência social, nos ajudaram a pensar nesses sujeitos e suas trajetórias singulares. De acordo com o autor, a experiência social “designa as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade”. (DUBET, 1994, p. 15). Isso nos leva a refletir que os jovens pesquisados e entrevistados em nossa investigação estão simultaneamente inseridos e inscritos em processos socializadores heterogêneos: escola, família, internet, trabalho e amigos. As suas passagens pelas várias experiências socializadoras fizeram-nos perceber em nossa pesquisa a existência de uma heterogeneidade de sentidos produzidos por cada entrevistado, de acordo com a diversidade dos espaços socializadores. (DUBET, 1994).

A seguir, trazemos um pouco de quem é um dos jovens de nossa pesquisa, apresentado pela escola por sua trajetória de insucesso escolar: Ukeme Taiyo, nome fictício que ele mesmo escolheu.

#### 3.1 UKEME : O SOL PACÍFICO

Ukeme Taiyo é o codinome escolhido pelo jovem para se fazer representar no processo de pesquisa, marcando sua escolha por uma palavra pertencente ao idioma japonês e que traduzida para a língua Portuguesa significa: “Sol Pacífico”. Este apelido foi escolhido

por um grupo de amigos para o grande amigo-entrevistado. Para eles, Ukeme se dá pelo fato do jovem ser uma pessoa muito calma e pacífica, e que por sinal deixa claro que detesta brigas. Já o termo Taiyo traduzido para o português significa Sol. Ukeme representa para seus amigos: uma luz, protegendo-os não importa que seja dia ou noite.

Ukeme Taiyo é um estudante de 17 anos, aquariano, autodeclarado pardo, de olhos e cabelos castanhos, alto e magro. Se for para ele escolher entre o dia e à noite, prefere a companhia da noite. O estudante adora receber cartas das pessoas e sua música favorita é “Cabelos arco-íris”, de Kamaitachi. Ukeme nasceu em Belo Horizonte, mas mora há 16 anos no bairro Belo Vale, distrito de Justinópolis, na cidade de Ribeirão das Neves, em uma casa própria com os pais: Yin e Yang e o irmão mais novo, Paulo. A escolha feita pelo jovem para os nomes dos seus pais na pesquisa realizada justificou-se pelo fato de que, tal como os símbolos mais importantes da filosofia tradicional chinesa, seus pais são vistos por Ukeme como opostos que se complementam. Como se fossem a lua e o sol, o claro e escuro.

Ao falar sobre sua família, ficou latente a importância que Ukeme dá, não apenas aos pais e ao irmão em sua vida, como também aos demais membros familiares: bisavó, avós maternos, tia, tio e primas, dos quais ele sente apreço e gratidão. Filho de um excelente gesseiro e de uma artesã, para o estudante, o “início de tudo” se deu muitos anos antes, quando seu pai ainda morava em uma comunidade humilde na cidade de Belo Horizonte.

O jovem começa a nos contar sua história através das vivências de seu pai Ying. Desde muito pequeno seu pai “foi obrigado a aprender muita coisa”. Quando compara a sua vida com a de Ying, Ukeme “acredita que para seu pai tudo era bem pior”. De acordo com o jovem, as condições de vida de Ying eram muito ruins, pois vivia em uma casa onde o “chão era de barro, não tinha muita coisa, nem luz, e seu banheiro era no córrego.” Para o entrevistado, mesmo que apesar de não ter tido a presença de seu pai durante uma parte de sua infância e de não expressar em palavras, Ying é um grande pai: «Mesmo eu não demonstrando que ele é um grande pai. Eu tento mostrar isso todo dia para ele como filho primeiro, eu tento mostrar a minha gratidão pela vida.”

A avó paterna nem sempre foi presente na vida de Ukeme. Na verdade, o jovem reconhece que pouco sabe sobre os demais membros familiares paternos. A tal ponto que, em sua casa quase não se fala sobre os familiares por parte de pai. Para o entrevistado, é como se “escondessem muita coisa que aconteceu”. O único familiar paterno conhecido por ele de verdade é a sua bisavó, ainda viva. O estudante afirma saber sobre toda a sua história de vida, entretanto, não sabe nada sobre o avô paterno. Segundo o entrevistado, seu pai sabe quem é o seu avô paterno, inclusive sabe o nome e a profissão e conta que seu avô era um policial que tentou obter o pedido de sua guarda, porém, não o conheceu pessoalmente. E no final a avó de seu pai foi quem o criou. Já sua avó paterna teve 5 (cinco) filhos de diferentes relacionamentos, e Ukeme não sabe nada sobre ela. Ao se referir sobre sua avó o jovem afirma: “minha avó por parte de pai nem sempre foi presente, ninguém da

família do meu pai não foi presente na minha vida. Eu não me importo muito porque até que minha vida foi tranquila, porque eu nunca precisei deles, graças a Deus.”

O posicionamento de Ukeme perante as origens e os mistérios que rondam a família do pai, nos trazem a reflexão colocada por Lispector em Laços de Família: “perguntou-se a quem poderia contar o que sucedera, mas não encontrou ninguém que entendesse o que ela não pudesse explicar.” (LISPECTOR, 1998, p.68) Na história em questão, o silêncio e a ausência de conversas sobre os familiares de seu pai com os filhos talvez não pudessem ser explicados, porém, apenas compreendidos. Diante disso, a falta de comunicação e privação de sentimentos afetivos não vividos e sentidos na família paterna por Ukeme, foi preenchida pela família de sua mãe, Lidiane.

Contar sobre a presença da família materna é motivo de alegria, orgulho, carinho, reconhecimento, admiração e com direito a lágrimas nos olhos ocorridos nos nossos dois encontros durante a entrevista. Se fosse para resumir um sentimento que representa a família da mãe, Ukeme a resumiria em “alegria”.

Ao iniciar seu relato, ele a nomeia como: “sempre festeira, muito brincalhona, era a parte da família mais legal.” Ao relembrar sobre sua infância, em sua memória surgem vários momentos vividos desde sua infância até os dias de hoje na casa da avó, tida por ele como uma 2<sup>a</sup> mãe.

E, eu vivi a maior parte da minha vida, é, desde que eu me conheço por gente, que a gente começa a ter a noção do dia, é, na casa da minha avó, na parte de mãe. Eu comecei a perceber que lá era, desde, até hoje, toda vez que eu volto pra escola eu como lá em casa e vou pra casa da minha avó, porque lá é meu, é a minha segunda casa, digamos assim.

Durante a sua primeira infância, Ukeme Taiyo morava com a mãe na casa dos avós e tios. Seu pai morava com seu tio paterno, pois trabalhava viajando. Mas quando voltava de viagem ia visitá-los e levar um monte de coisas boas. Passados alguns anos, sua mãe engravidou de seu irmão. Embora hoje seja muito ligado a ele, o nascimento do irmão mais novo foi motivo de inúmeras situações de ciúme por parte do nosso entrevistado. Tanto que sua mãe, com receio, o deixou passar mais tempo na casa do seu pai. Passado algum tempo, seus pais decidiram levá-lo para conhecer o irmão.

A preocupação dos seus avós maternos era a de não deixar nada faltar em sua casa, inclusive comida. O que corroborou e fez com que sua casa fosse construída sobre a casa dos avós. Pouco depois, Ukeme e sua família moraram de aluguel, por 5 anos. Durante esse período seu pai conseguiu comprar um lote e construir uma casa na qual ainda continuam morando até os dias de hoje.

Os momentos da infância na vida de Ukeme na casa dos seus avós maternos foram repletos de presentes, pois o jovem se recorda que seus familiares gostavam de lhe dar muita coisa. Ukeme se recorda de sua tia, considerada como uma 3<sup>a</sup> (terceira) mãe: ela sempre

deu tudo para ele e o irmão. Solteira e sem filhos, sua 3<sup>a</sup> mãe sempre lhe dava as coisas, apesar do sobrinho nunca ter lhe pedido nada: “Embora seu irmão fosse sempre de pedir alguma coisa. Ela sempre dava por dar mesmo. (...) ela era muito mæazona, ela nunca teve filho, ela já teve namorado, nunca casou, nunca teve nada. E a gente é como filho dela.” Os presentes dados e o sentimento recebido pelo jovem no momento da entrevista me remeteram a Lispector (1998, p.16): “Só depois eu ia compreender que estar também é dar.”

Em seguida, Taiyo nos conta sobre sua tia e tio maternos. A presença dos tios e avós maternos eram dadas em diversas situações tais como: quando ele e o irmão se machucavam, eles os socorriam, se faziam bagunça, “desciam a lenha, porque o certo de cuidar é assim, porque quem ama cuida, e eu nunca reclamei quando eles batiam, porque eu sabia que eles me batiam para eu aprender a não fazer de novo”.

Outra pessoa guardada no coração do jovem é o seu tio materno: brincalhão e atencioso, mesmo apesar da distância, pois se casou e teve duas filhas e mora atualmente na região da Pampulha, nada mudou na convivência com os sobrinhos. Além disso, sobre sua relação com tio, o estudante nos contou sobre a sua inserção no mundo do trabalho durante a pandemia. Ele trabalhou por um ano na distribuidora do tio, entretanto, resolveu pedir para sair, porque não achou uma boa experiência trabalhar para alguém da família. Ele gostaria mesmo era de ter um emprego independente, no qual pudesse trabalhar longe de sua família.

A razão do estudante ser apelidado por Taiyo pode ser percebida quando ele relatou um momento vivido com seu avô na construção de um fogão a lenha feito de alvenaria. Ele faz questão de dizer que não ofereceu para ajudá-lo por dinheiro e sim porque quis ajudá-lo, pois seu avô tem mais de sessenta anos de idade.

Como ele é de idade, ele não pode ficar carregando peso, até porque eu sei que não pode pegar peso essas coisas. Ele botava tudo pra eu pegar, eu parecia um burro de carga, estava pegando uns cimentos nas costas, estava descendo, pegando água, cimento, mexendo cimento todo, eu só olhando ele fazer os negócios. Muitas das vezes eu que fazia as coisas, que ele estava descansando, e às vezes as costas doía. Mas foi, foi o trabalho mais difícil que eu acho assim.

Em nosso estudo, outras narrativas de Ukeme foram trazidas e analisadas. Dentre elas podemos destacar as que dizem sobre a relação do jovem com a escola e as reprovações ocorridas durante seu percurso escolar. Como também, quais são os efeitos socioafetivos negativos , percepções sobre si mesmo e a não-eficiência das práticas dos estudos de recuperação nos resultados finais referentes ao final do ano letivo escolar do entrevistado. O que corroborou com a afirmativa de Charlot: que podemos constatar é que certos alunos fracassam no aprendizado e pertencem frequentemente a famílias populares. Nada mais. Falar em deficiência e atribuir fracassos à origem familiar é dizer sua prática: é, sim, formular uma teoria” (CHARLOT, 2000, p. 25).

### 3.2 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UKEME E SUAS CONTRADIÇÕES

A Fala acima que nomeia o subtítulo deste item, diz muito sobre a relação que o jovem entrevistado, Ukeme Tayio, tem com a instituição escolar. Já nos primeiros minutos de nosso primeiro encontro, esta frase foi dita pelo estudante ao se recordar dos primeiros anos escolares. Ela aponta que a intimidade e afinidade tão esperados por ele no ambiente escolar deram lugar a uma experiência extremamente traumática e desmotivante, a tal ponto de imobilizá-lo.

Este período é sintetizado em sua narrativa como um tempo difícil em que aos poucos foi “perdendo esse certo brilho”. No entanto, os acontecimentos vividos por ele na escola não guardam compatibilidade com as suas habilidades e o conhecimento demonstrados por exemplo, quando relata sobre o aprendizado e práticas aprendidas no trabalho do pai gesseiro. Essa contrariedade pode ser definida através da “experiência como uma combinação de lógica de acção, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes (... )” (DUBET, 1994, p.107). Nessa perspectiva, o jovem Ukeme teve que construir seu modo de agir e a sua reflexividade de acordo com cada experiência vivida em cada sistema socializador. Na análise da entrevista narrativa dialógica concedida pelo jovem pudemos notá-lo como uma pessoa possuidora de potencialidades e que têm uma boa relação com a família e amigos. Sendo assim, uma pergunta interna ou um questionamento disposto no início de nossa pesquisa: Por que Ukeme teve sua trajetória escolar interditada? Ou, ainda, quais saberes supostamente de acordo com a escola, ele não conseguiu adquirir nos anos em que foi retido?

Desta forma, nesta seção iremos nos ater sobre as experiências e a riqueza das aprendizagens adquiridas pelo jovem nos universos do trabalho e da família, e finalmente evidenciaremos a relação existente entre o entrevistado e a escola.

Em suas “andanças e vivências no mundo do trabalho com a sua família”, Ukeme nos conta sua experiência de trabalhar muito tempo com o pai gesseiro. Na opinião do estudante: o gesso é um trabalho muito bonito, entretanto muito desvalorizado. Ele nos fala que no Brasil este trabalho não é valorizado. O jovem cita que em Portugal as pessoas pagam uma fortuna para apenas fazer um rebaixamento de teto, e ainda reitera que “mexer com gesso não é nem um pouco fácil”.

Conta que, com a crise econômica e o aumento do preço das coisas, as condições financeiras em casa têm estado bem difíceis, já que seu pai “só sabe mexer com gesso”. O jovem nos diz sobre a relação afetiva que seu pai tem com o que o faz: o trabalho como gesseiro, como também, o desprestígio vivido diariamente nesta profissão. Segundo o jovem o amor pelo gesso vai muito além de “só saber mexer com gesso, ele ama mexer com gesso”. Seu pai tem mais de 15 anos de profissão, e sempre diz para o filho “que nunca vai largar, porque ele ama o que ele faz”. Sendo assim, Ukeme Taiyo leva como lição sobre o mundo do trabalho: “O importante é você trabalhar com o que você ama. Se você trabalha

com o que você não ama, não vale a pena você continuar. Porque você vai fazer aquilo com má vontade, com desânimo, com muita coisa.”

Na fala de Ukeme podemos ver reproduzidos os efeitos da experiência tida na relação social no trabalho com o pai, vista “nem como uma esponja nem um fluxo de sentimentos, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída” (Dubet, 1994, p.103) Na narrativa de Ukeme é possível percebermos a caracterização das relações sociais pela oposição e integração— “entre eles e nós” (Dubet, 1994, p.117) interiorizadas e redefinidas. Esse saber do mundo do trabalho aprendido pelo jovem de forma sagaz e sensível, e que a escola parece desvalorizar, permitiu a ele perceber qual a relação deve ter e não ter com o trabalho.

Ying quis levar o filho para trabalhar com ele com a finalidade de lhe apresentar o trabalho “que sempre amou”. Por sua vez, o filho quis ajudar o pai no trabalho por achar sua profissão muito bonita. No dia a dia como auxiliar de gesseiro, Ukeme destacou a experiência de fazer uma ilha de gesso (um serviço inovador e ao mesmo tempo clássico proporcionado por um forro de gesso rebaixado iluminado indiretamente e muito utilizado em salas de jantar ou sala de estar em casas e apartamentos). O entrevistado achou este serviço extremamente complicado, pois requer um corte eficiente, com medidas exatas no qual a pessoa tem que ter muita força.

Ukeme ainda destacou os cuidados repassados pelo pai ao se utilizar uma pistola “finca pino” - uma ferramenta usada na construção civil para serviços de fixação de placas e amarração em alvenaria, montagem de guias de drywall, fixação de forros e instalações elétricas suspensas, bem como para montagens e instalações diversas.

Porque você precisa, digamos, aquelas ilhas que fica, digamos fala ilha de gesso, que fica negócio assim, é muito complicado, você tem que fazer muito corte, certinho, você tem que medir muito, tem que medir muito perfeitamente e tem que ter uma arma, não uma arma, ela é uma arma de calibre não tão alto, mais pra acionar ela, você tem que pressionar ela na parede, tem um jeito de acionar ela. Ela tem, ela não precisa de negócio pra, pra venda, ela não é necessária, mas é acima de dezóito, creio eu, e ela é realmente muito perigosa, porque ela tem um pino de aço, pino de aço é se for numa velocidade machuca. Que meu pai até contou que um garoto, alguém que estava trabalhando com ele mirou na parede, o certo é mirar pra cima e por num grau certinho. Pois na parede a pessoa não viu, não percebeu que tinha uma pessoa atrás e varou na parede, porque é muito forte e varou numa viga. É muito potente o disparo, aí atravessou ele todo. Ele não morreu graças a Deus! Eu acho que não chegou a morrer. Meu pai disse que a pessoa não chegou a morrer, mas ficou gravemente ferida. Porque atravessou o corpo dele todo e ele disse que nunca se deve brincar com isso, porque isso não é era brincadeira.

No trecho acima retirado da entrevista com Ukeme é possível percebermos um conjunto de conhecimentos e informações mobilizados (matemática, física e química) e uma excelente capacidade de narrar as experiências vividas com o pai em seu trabalho.

Dante das aprendizagens indiretas narradas pelo jovem entrevistado, nos interrogamos acerca do lugar que o conhecimento e as *experiências* vividas por ele teriam dentro da cultura comum escolar. O conhecimento obtido através do manuseio com as ferramentas e o gesso não poderiam ser bem incorporados à história, matemática, física, química ou língua Portuguesa? Além disso a inserção da cultura desenvolvida nos indivíduos em suas experiências individuais e coletivas possibilita “uma significação subjetiva do trabalho” (WALTIER, 2003, p.195)

Durante o período em que trabalhou como auxiliar de seu pai, Ukeme aprendeu a fazer o “detalhamento de uma ilha de gesso”, técnica considerada por ele como algo difícil de fazer na prática. Yingsempe dizia para Ukeme: “Que trabalho *não era coisa pra brincar, era muito perigoso.*” Desta maneira, no contexto extraescolar, ou seja, “fora da escola aprendemos muitas coisas (e coisas muito importantes) e temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola.” (CHARLOT, 2013, p. 148) A relação com o saber construída e descoberta no trabalho com o pai levou o jovem a necessidade de aprender a manusear outros objetos.

Com isso, Ukeme aprendeu que a pistola “finca-pinos” não era a única ferramenta capaz de provocar acidentes. Entre outros utensílios, o jovem destacou também a utilização da fibra do sisal (uma fibra vegetal transformada em forma de bucha é considerada um produto necessário para a instalação do forro de gesso). A arte do gesso exigiu de Ukeme o manuseio da máscara, espátula, serrote, linha nylon, desempenadeira e furadeira. Como também lançou mão do aprendizado da matemática tão necessário ao colocar em prática o uso do esquadro, linha de marcar e mangueira de nível.

Refletindo sobre tudo que o pai lhe ensinou, O jovem considera ter aprendido muita coisa sobre a profissão de gesseiro e como ela é desvalorizada pela sociedade.

Ele me ensinou muita coisa: como cortar, como raspar o gesso, como fazer as curvinhas - que é a coisa mais difícil, como por aquelas cerâmicas, como deixar elas limpas. Como deixar as quininhas limpas com água com gesso. E isso você passa na parede bem certinho para ela não soltar. E um trabalho muito complicado como esse, como são as quininhas, as que têm assim pra fazer, é muito complicado e muito desvalorizado no Brasil.

De todo esse aprendizado, o participante na pesquisa resumiu a profissão do pai como: “muito bonita, e é como uma arte.” O conceito de arte elaborado pelo Ukeme vem de perceber no trabalho do pai algo associado ao prazer, a mobilização e sentimento construídos diariamente. Nesse sentido a arte é marginalizada na escola, pois “ela não é uma disciplina do vestibular que todos devem enfrentar; ainda bem, de certa forma, mas tal omissão não deixa de ser significativa do pouco valor que a sociedade e a instituição docente conferem às artes”. (CHARLOT, 2013, p.118)

Nesse sentido, tal marginalização é percebida pelo entrevistado em suas vivências “fora da escola”, através da desvalorização da arte realizada pelo seu pai a começar como é calculado o valor recebido por cada empreitada. O pai do entrevistado ganha por metro, e não por dia trabalhado. Yinglhe explicou que não trabalha por dia, pois “dependendo daquele dia, você tem que fazer rápido pra chegar no prazo.” Você cumpriu prazos de acordo com a data final combinada com o solicitante do serviço. O contrário acontece quando você executa todo o trabalho por metro. Ukeme nos explica: “Quando você trabalha por metro, você não tem dia pra ir, não tem dia pra voltar e não tem hora pra sair do trabalho.”

Como a arte de seu pai é movida pelo corpo e sensibilidade, Ukeme já o viu muitas vezes passar “muito mal e quando ele não suporta ficar mais no trabalho passando mal, ele me dizia: - Eu vou pra casa, porque que eu estou realmente muito mal. Daí quando ele larga o dia, volta para casa por volta das 13 horas.” Em outros dias, seu pai acorda com a cabeça não muito boa, devido a problemas em casa por exemplo: a moto estragou, ou tem que pagar muitas contas. Ele pensa muito e diz: - Hoje não vou trabalhar.” De acordo com Ukeme, como o trabalho de seu pai exige muito raciocínio com os números, e com a cabeça “cheia” de problemas não conseguirá fazer uma boa “arte”, então: “Ele prefere ficar em casa, do que fazer um trabalho mal feito. Ele prefere fazer um trabalho muito bem feito do que fazer um trabalho sujo.”

A profissão exercida pelo pai é mais que “um ganha pão”, se torna e é vista pelo entrevistado como uma arte. O jovem sente isso quando toda vez que conversam em casa sobre o gesso.

Que é uma arte. Para ele toda vez que a gente, eu falo de gesso, ele sempre tem um, eu sinto uma palavra bem no fundo assim das letras e das palavras que ele fala uma palavra bem sutil, bem pequena, falando que é arte, o que ele faz é arte, é uma maneira de expressar os sentimentos dele, que tudo que ele passa em casa: dos preços, dos negócios, a comida, que muitas vezes infelizmente falta lá em casa. Ele desconta a frustração e a falta de dinheiro no trabalho dele. O que ele move é uma arte.

Foram inúmeros os moradores do bairro que tiveram o privilégio de ter a arte do pai de Ukeme Taiyo em suas casas. Quando anda pelas ruas, Ying é reconhecido e conhecido pela grande parte da vizinhança. Antes disso, o pai do jovem já havia trabalhado em outro estado. Mas o que o entristece são os baixos ganhos com a sua arte. Ukeme esclarece sobre o fato de, as vezes, seu pai receber R\$ 1.000,00 (um mil reais) por um trabalho, pois este valor nos dias atuais não representa nada mediante os inúmeros gastos com contas, água, alimentos, ração para os animais domésticos, além de consertar a moto, pois esta é o seu veículo de transporte, e finalmente despesas com combustível. Ele já chegou a ver o pai com 200 reais e até R\$ 2.000,00 (dois mil reais) ou voltar para casa com apenas R\$ 50,00 (cinquenta reais).

O pai é o único que trabalha em sua casa, visto que sua mãe, Yang saiu do emprego porque tinha que continuar os estudos dela. Ela conseguiu se formar e hoje em dia trabalha em casa, tecendo tapetes e fazendo máscaras. De acordo com o estudante, Yang herdou o artesanato de sua avó, que por sua vez costura roupas e faz crochê. O jovem tentou aprender, mas achou muito difícil e complicado colocar as linhas certinhas. Os tapetes feitos por Yang são considerados magníficos por Ukeme. Para o filho orgulhoso de sua mãe, tudo que ela faz é muito bem feito. Inclusive ela tem um “montão de coisa tricotada.” Ele tem muito orgulho dos pais que tem, embora não consiga se expressar ou demonstrar. Mas ao mesmo tempo, ele acha que o “orgulho” é mútuo, pois sente que seu pai o considera muito esforçado, pois faz muitas coisas sem pedir ou esperar a ajuda das pessoas.

Vemos que fora da escola Ukeme também aprendeu muito com suas experiências com jogos on-line, ricas em aprendizagens sobre si mesmo, amigos e familiares, o que contrasta com as suas inquietações e percepções sobre a escola. Constantemente em sua infância, muito antes de entrar para a escola, Ukeme era tratado pela sua família como alguém que sempre fazia o que não era para ser feito exatamente, a começar pelo seu modo de brincar. Ao recordar tudo isso, ele sente que não foi lhe ensinado “desde o início que o mundo era ruim, que não era um mundo de conto de fadas.” Quando entrou para a escola, aí sim, o jovem pôde perceber “o peso que o mundo tem”. A socialização inicial no ambiente escolar foi um processo muito difícil para Ukeme que, por sua vez, considera ter aprendido “muita coisa boa, e muita coisa ruim”.

Ao nos atermos ao sentido da experiência escolar narrada por esse jovem na escola, principalmente, quando a descreve como lugar no qual sentiu o “o peso do mundo”. Trazemos para o nosso diálogo, a sustentação teórica nos fundamentos de François Dubet através do conceito de experiência social. Pelo fato desta teoria trazer as ambiguidades e incoerências presentes no ambiente escolar. De acordo com Dubet, a experiência social “designa as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade”. (DUBET, 1994, p. 15)

Ainda segundo ele, foram essas coisas ruins que o ajudaram, “a prestar mais atenção” para que enfim pudesse apenas enxergar o caminho certo a se seguir. Em sua caminhada aconteceram-lhe “muitas coisas” e acontecimentos o fizeram se tornar: “uma pessoa como eu sou hoje mais ou menos comunicativa, menos extrovertida, sem muitas palavras, uma pessoa quieta no meu canto, sem sentimentos”. Sendo assim, em todo a narrativa de Ukeme, podemos perceber que, apesar de ter tido acontecimentos um tanto quanto negativos durante as experiências sociais vividas em seu percurso escolar, há nela uma “representação subjetiva do mundo vivido, individual e coletivo” e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dois indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem” (WALTIER, 2003, p.181). Por passar por muitas situações difíceis, o jovem afirma ter deixado de aprender as mais fáceis de lado, entre elas: o estudar. O entrevistado traz

à tona a percepção da existência de uma hierarquização do saber nas crianças, “de uma única cultura autêntica, a que possui apenas um valor universal, e reconhecida por todos os que saíram da barbárie” (CHARLOT, 1983, p.185). Logo, um sentimento de inadaptação o fez se isolar, enclausurar-se, recolher-se em si, mesmo estando materialmente na escola.

Recorrendo a Bernard Charlot em seu livro: “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” (2000) trazemos o conceito de Educação. Para o sociólogo francês, educação “é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. (...) é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular” (CHARLOT, 2000, p.54). Tendo em vista as primeiras impressões sobre a escola e os sentidos atribuídos pelo jovem entrevistado ao ambiente escolar, nos colocamos a refletir sobre as trocas e conhecimentos construídos por Ukeme junto às pessoas das quais se relacionou na instituição escolar: professoras, colegas de sala e demais funcionários.

Olhando como alguém que vê sua vida no retrovisor, Ukeme entende que o: “Estudar era muito difícil, mas ao mesmo tempo era muito fácil e nesse fácil o mundo decidiu deixar mais difícil pra mim poder aprender melhor em muitas coisas”. O peso do mundo vivenciado na escola de uma forma muito difícil, pôde ser exemplificado e “sentido” pelo participante quando se recordou do seu primeiro ano do ensino fundamental. O primeiro dia foi legal, porém no segundo, a escola começou a se apresentar de uma forma um pouco diferente. Um sentimento de que os colegas não gostavam dele, começou a tomar seu ser. A rejeição sentida pelo pequenino em meio a grandiosidade da escola e da imensidão de “coisas novas” ganhou um nome, uma forma: o Bullying ou vitimização entre pares no contexto escolar.

De acordo com Costa & Pereira (2010, p.1810 apud Olweus, 1999, p.10), o bullying pode ser definido na seguinte circunstância: “um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes” (1999, p.10) A agressão se dá através dos pares e além da vítima estão envolvidos os colegas de sala ou de outras turmas o(s) agressor(es), professores, supervisores, funcionários auxiliares de serviço básico da educação e também, os responsáveis pela vítima (pai, mãe e avós).

Sendo assim, o menino que aos 7 (sete) anos de idade era extrovertido em casa, brincalhão, sorridente, jogador de bola e participante ativo das atividades e brincadeiras em sua rua com os vizinhos da rua com idade de 11 a 13 anos. Ainda sobre essa época, ele se recorda da rua ainda não era asfaltada, portanto, passava muito tempo na rua brincando e só se divertindo com os amigos. Ele ainda se lembra dos campeonatos de meninas *versus* meninos. Tempos de “muita alegria”. No entanto, na sala de aula, o modo menino extrovertido deu lugar ao aluno quieto, calado e que sempre “ficava na dele” diante dos colegas de classe.

Depois de cinco longos anos na mesma escola, a mudança não representou, em suas memórias, nada positivo: “Depois que eu fui pra escola, eu fui perdendo esse certo

brilho, sabe? Aí depois eu fui pra escola aqui embaixo, aí depois nessa escola não mudei muita coisa. Lá também eu não apanhava, mas eu sofri um pouquinho foi na mão da professora.”

Por sua vez, os colegas da nova escola o humilhavam, xingavam e o empurravam a todo momento. Estas são as caracterizações descritas por Olweus (1999) como uma das formas mais recorrentes do Bullying. Para Ukeme o olhar deles parecia que o julgavam de algo que ele nunca falou, era como se o julgassem como uma pessoa ruim também.

Entretanto, o seu sofrimento se fazia maior e mais presente no seu relacionamento com as professoras. Nos primeiros dias de aula, a professora pediu aos alunos que fizessem bolinhas de cetim e as colassem em uma folha de papel. E para aquele menino que não havia frequentado a educação infantil ou como ele mesmo diz: “no prezinho”: tudo era muito novo. Ainda mais para aquela criança que nunca havia “mexido com cola”. Na sala de Ukeme todos os alunos e alunas já haviam entrado anos antes naquele lugar: a sala de aula. Portanto, os colegas já sabiam fazer diversas atividades e conheciam diferentes materiais, como por exemplo: a cola. As habilidades solicitadas pela professora aos alunos eram desconhecidas por aquela criança recém chegada na instituição escolar. Conforme o Santos *et al* (2016), “Frequentar a pré-escola traz uma diferença de cerca de um ano de resultados no ensino fundamental II, fase que vai do 6º ao 9º ano”. Nessa perspectiva, o nosso entrevistado já estava em “desvantagem de aprendizagem” perante ao conhecimento imposto pela cultura escolar. Ainda de acordo com esse estudo, o acesso à pré-escola “é considerada uma das estratégias mais efetivas para interromper a cruel trajetória que leva ao ciclo intergeracional da pobreza”. (Santos *et al*, 2016, p. 3)

Nesse contexto, como a professora não o tinha explicado detalhadamente como deveria ter sido realizada a atividade proposta em sala de aula, o menino Ukeme decidiu “colar tudo”. Logo, suas mãos e tudo ao seu redor ficaram sujos de cola. A coordenação motora do menino precisa se desenvolver, e isso se daria com o tempo com o acolhimento da professora e da escola como um todo. Dialogando com Charlot, gostaríamos de trazer para esta discussão, três conceitos na análise da relação com o saber ocorrida no fato narrado pelo jovem. Na perspectiva de Charlot, é necessário haver “mobilização caracterizada pela ideia de colocar-se em movimento (“de dentro”), seguida da motivação enfatizada pelo “fato de que se é motivado por alguém ou algo (“de fora”) (CHARLOT, 2000, p.55). Havendo ao final, de acordo com o autor, uma convergência entre mundos. Em meio ao ocorrido durante a atividade com o ainda criança Ukeme é possível perceber que a ausência de motivação por parte da educadora, provocou uma falta de sentido definido por Charlot *apud* Leontiev (1975, p. 56) como uma “relação entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado.”

Contrariando toda a teoria de Charlot, nesse fatídico dia, a professora de Ukeme o pegou pelo braço e o beliscou. Em consequência disso para se defender, Ukeme a mordeu. Sendo assim, foi a vez da docente pegá-lo pelo braço com mais força e encaminhá-lo à

diretoria. A direção da escola solicitou a presença de sua mãe que sempre apoiava o filho. O episódio rendeu, de acordo com o jovem, a transferência ou desligamento da professora como regente da turma. Bem como a retaliação de Ukeime pelos colegas que o acusaram de ter criado uma situação para que a “professora fosse expulsa”, e isso para eles não era justo porque ela era uma pessoa legal com eles.

Eram inúmeras as situações de bullying sofridas pelo menino por colegas de sala. Os abusos psicológicos geraram na vida do estudante uma queda no aprendizado, “efeitos que a ação sistemática do bullying pode comprometer o aproveitamento escolar” (COSTA & PEREIRA, 2010, p.1812 *apud* NANSEL, et al., 2001). Isso pode ser percebido através da afirmativa de Ukeime: “eu era muito bom na escola. Depois disso tudo eu fui só piorando. Eu tive queda de aprendizado, de escrever, ler, pois eu lia muito bem, mas agora eu não sei muito bem lê, tô aprendendo, tô retomando as leituras, mas é muito pior do que nunca antes.”

A falta de empatia da professora fez com que o Ukeime -criança percebesse e entendesse como lição aprendida “que não é tudo, nem tudo é fácil e é do jeito que a gente imagina.” Aprendizado vivido na pele e ainda muito presente, mesmo tendo passado anos depois, se resumiu em uma frase repetida por ele diversas vezes em vários momentos de sua vida: “quando alguém conhece o amor tem muitas chances de conhecer a dor.”

Por todas as situações e tudo de ruim vivido na primeira escola, local onde cursou os anos iniciais do ensino fundamental, o jovem afirma ter aprendido a “perceber quando a pessoa quer conversar, quando a pessoa não quer”. Ele foi aprendendo “sozinho, aprendendo tudo bem novo, e muito rápido”. Também ele aprendeu a tratar as pessoas, aliás a como tratar todo mundo: “quando conversar, quando não conversar, quando a pessoa gosta, quando não gosta.” Essa forma de perceber o mundo e as pessoas fez com que soubesse o que fazer e o que não fazer. Mesmo sem seu pai ou sua mãe explicarem-lhe nada, ele sempre soube.

Notadamente no discurso do jovem Ukeime percebe-se uma conflituosa relação com “o saber” postulada por Bernard Charlot. Tal constatação se dá quando analisamos o uso das seguintes palavras: aprender, mundo, pessoas e, principalmente, o vocábulo dor. Essas palavras foram essenciais para entendermos como foi construída a relação do jovem com a escola e o saber. Para o autor: “Toda a relação com o saber é também uma relação com outro. E esse outro é o que me ajuda a aprender matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto.” (CHARLOT, 2000, p.72) Desde o início, a relação da criança Ukeime pertencente a uma família da classe trabalhadora com a cultura escolar se deu de maneira complexa. Em todas as salas de aula nas quais ele pertenceu por diferentes anos e escolas públicas imperava-se um ambiente tenso e desinteressante. E isso, de acordo com Charlot, impede a relação com o saber:

(...) professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis” palavras de fatalidade”. Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. (...) A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito. (CHARLOT, 2000, p.73)

Atualmente, os episódios de Bullying ficaram para trás, pois as pessoas pararam de “mexer”, mesmo porque, para Ukeme, quando você os ignora, não liga, acaba virando uma coisa que não faz sentido continuar. Atualmente o seu modo de pensar sobre como ele se relaciona com as pessoas na escola, o faz perceber e se sentir respeitado. Todos o respeitam por ser uma pessoa quieta, que não se envolve em brigas. No entanto, o estudante deixa claro que não conversa com ninguém.

Ao refletir sobre o significado da escola em sua vida, o jovem considera ter uma relação de aprendizado. Com as suas palavras, ele se apropria da escola como um lugar onde você obtém aprendizado para tudo na vida. Embora quando perguntado sobre os sentidos existentes no que ele aprende na escola e como ele os associa com a sua vida, o jovem deixa claro que “mantêm longe os jogos online da matéria da escola”. Ele acha que os dois no mesmo lugar, poderá perder o controle da situação, pois ao invés de pensar em um, vai ficar pensando no outro. Desta forma, Ukeme demonstra uma invejável capacidade de se orientar no mundo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo, conforme explicitamos anteriormente, faz parte de uma pesquisa mais ampla, que teve como objetivo compreender como se dão as trajetórias de jovens de 15 a 17 anos matriculados no 9º ano em uma escola pública estadual na cidade de Ribeirão das Neves. Neste artigo enfocamos a narrativa do jovem Ukeme Taiyo, por trazer em sua entrevista narrativa-dialógica: as suas experiências com jogos *on-line*, rica em aprendizagens sobre si mesmo, amigos e familiares, o que contrasta com as suas inquietações e percepções sobre a escola. Constantemente em sua infância, muito antes de entrar para a escola, Ukeme era tratado pela sua família como alguém que sempre fazia o que não era para ser feito exatamente, a começar pelo seu modo de brincar. Ao recordar tudo isso, ele sente que não lhe foi ensinado “desde o início que o mundo era ruim, que não era um mundo de conto de fadas.” Quando entrou para a escola, aí sim, o jovem pôde perceber “o peso que o mundo tem”. A socialização inicial no ambiente escolar foi um processo muito difícil para Ukeme que, percebe também as ambiguidades dessa instituição, onde aprendeu “muita coisa boa, e muita coisa ruim”.

A experiência escolar narrada por esse jovem na escola, principalmente, quando a descreve como lugar no qual sentiu o “o peso do mundo”, por trazer as ambiguidades e incoerências presentes no ambiente escolar, como destacou Dubet (1994). Vemos a atividade e a reflexividade do pensamento de Ukeme, obrigado a gerir as contradições de-

correntes das mensagens contraditórias e conflitantes recebidas das diferentes instâncias socializadoras com as quais se relaciona: a família, a escola, os amigos, o trabalho e a mídia. Em meio a essa heterogeneidade de princípios orientadores, Ukeme busca sentido em tudo que vive, mostrando uma narrativa rica e densa, a ponto de questionarmos como esse jovem foi e tem sido tratado como um “fracasso” na escola.

Além disso, essas questões nos fazem lembrar que no Brasil temos um importante desafio que é o de promover, segundo a emenda constitucional nº 59/2009, “a universalização do ensino médio na etapa adequada à faixa etária de 15 a 17 anos”. Trajetórias escolares de tantos jovens como Ukeme, marcadas por experiências de reprovação e conflitos intermitentes com a escola, assim como os dados sobre a evasão, distorção idade-série e fluxo escolar denunciam que o “que está em jogo não é apenas o lado humano e formativo, mas sim econômico e sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício” (FREITAS (2002, p. 306). A partir daí, impõe-se a importância de garantirmos não só a permanência desses jovens no sistema escolar, mas também reafirmar nosso compromisso com o sucesso de todos os jovens, na vida e na escola.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. **Censo Escolar /INEP 2020.** Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/> acessado em 13 de julho de 2021.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96.** 20 de Dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172.** PNE- Plano Nacional de Educação. 09 de janeiro de 2001.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6).
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA, P. & Pereira, B. O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In: L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Orgs.) **Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo.** Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p.1810-1821, 2010. ISBN: 978-972-8746-87-2.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.
- DUBET, François. Sociologia da Experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra. 37<sup>a</sup> edição, 2016.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra. 25<sup>a</sup> ed. 2002.
- FERREIRA, Vítor Sérgio. **Pesquisar jovens: caminhos e desafios metodológicos.** Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2017.
- FLICK, Uwe. Tradução: Sandra Netz. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman- 2<sup>a</sup> ed., 2004.
- GOODSON, Ivor F. Trad. **Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores.** Portugal: Porto Editora, 2015.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_, Clarice. Org. VASQUEZ, Pedro, Karp. Crônicas para jovens: de escrita e de vida. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, D.C.; GONZAGA, G. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, 2007.

SANTOS, D, et al. Educação Infantil e o Desenvolvimento Individual, **Journal of Development Studies**, Nº 53, 2016.

TEIXERA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: **Congresso Internacional sobre pesquisa (Auto) Biográfica**, II, 2006, Salvador: UNEB, 2006.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. **Uma leitura contemporânea: François Dubet**. Sociologias, Porto Alegre, n. 9, p. 174-214, jan. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151745222003000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222003000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 Apr. 2022.



# A UTILIZAÇÃO E CRIAÇÃO DE PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

## THE USE AND CREATION OF PARADIDATIC FOR THE TEACHING OF STATISTICS IN ELEMENTARY SCHOOL IN BRAZIL

## EL USO Y CREACIÓN DE PARADIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE ESTADÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA EN BRASIL

**Ailton Paulo de Oliveira Júnior**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2721-7192>

**Luzia Roseli da Silva Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6930-9215>

**Resumo:** O objetivo desse trabalho foi analisar sistematicamente a literatura no Brasil, por meio de artigos científicos, livros ou capítulos de livro, monografias e dissertações e teses de pós-graduações stricto sensu, que utilizaram ou criaram livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental. Os bancos de dados pesquisados foram: o Portal de Domínio Público, Scielo, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico, a partir do sistema de palavras-chave, Livro Paradidático como primeira opção (E) Estatística (E) Ensino Fundamental (E) Educação. Treze estudos foram considerados como resultados, no período de 2002 até 2021, e o software IRaMuTeQ foi utilizado para a análise multidimensional a partir da organização em textos (corpus). Cada texto foi elaborado considerando o que foi enfatizado na pesquisa, a metodologia ou enfoque metodológico utilizado, o contexto em que foi desenvolvido e os tipos de estudo e áreas envolvidas e os principais resultados e conclusões. As pesquisas são voltadas a alunos e professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e desenvolvidas em programas de pós-graduação e seus respectivos grupos de pesquisa. Reforçamos que as pesquisas ainda são incipientes, evidenciando a necessidade de mais pesquisas. Além disso, é indicado tendência nas relações com o conhecimento experiencial e com o cotidiano, contribuindo para formação de cidadãos conscientes do desenvolvimento da estatística.

**Palavras-chave:** Livro Paradidático. Ensino de Estatística. Ensino Fundamental. Publicações Científicas. Revisão Sistemática de Literatura.

**Abstract:** The objective of this work was to systematically analyze the literature in Brazil, through scientific articles, books or book chapters, monographs and dissertations and stricto sensu postgraduate theses,

which used or created paradidactic books for the teaching of statistics in elementary school. The databases researched were: the Public Domain Portal, Scielo, the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and Google Scholar, from the keyword system, Paradidactic Book as the first option (E) Statistics (E) Elementary School (E) Education. Thirteen studies were considered as results, from 2002 to 2021, and the IRaMuTeQ software was used for the multidimensional analysis from the organization in texts (corpus). Each text was prepared considering what was emphasized in the research, the methodology or methodological approach used, the context in which it was developed and the types of study and areas involved and the main results and conclusions. The surveys are aimed at students and teachers in the initial and final years of elementary school and developed in graduate programs and their respective research groups. We reinforce that research is still incipient, highlighting the need for more research. In addition, a trend is indicated in the relationships with experiential knowledge and with everyday life, contributing to the formation of citizens aware of the development of statistics.

**Keywords:** Paradidactic Book. Teaching Statistics. Elementary School. Scientific publications. Systematic Review of Literature.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo fue analizar sistemáticamente la literatura en Brasil, a través de artículos científicos, libros o capítulos de libros, monografías y dissertaciones y tesis de posgrado stricto sensu, que utilizaron o crearon libros paradidácticos para la enseñanza de la estadística en la escuela primaria. Las bases de datos investigadas fueron: Portal de Dominio Público, Scielo, Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Dissertaciones (BDTD), Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y Google Scholar, a partir de la palabra clave sistema, Libro Paradidáctico como primera opción (E) Estadística (E) Educación Primaria (E) Educación. Se consideraron como resultados trece estudios, de 2002 a 2021, y se utilizó el software IRaMuTeQ para el análisis multidimensional de la organización en textos (corpus). Cada texto fue elaborado considerando lo que se enfatizó en la investigación, la metodología o enfoque metodológico utilizado, el contexto en el que se desarrolló y los tipos de estudio y áreas involucradas y los principales resultados y conclusiones. Las encuestas están dirigidas a estudiantes y docentes de los años inicial y final de la enseñanza básica y se desarrollan en los programas de posgrado y sus respectivos grupos de investigación. Reforzamos que la investigación aún es incipiente, destacando la necesidad de más investigación. Además, se indica una tendencia en las relaciones con el conocimiento experiencial y con la vida cotidiana, contribuyendo a la formación de ciudadanos conscientes del desarrollo de la estadística.

**Palabras clave:** Libro paradidáctico. Enseñanza de la Estadística. Enseñanza fundamental. Publicaciones científicas. Revisión Sistemática de la Literatura.

## INTRODUÇÃO

Partimos da discussão de Carneiro, Magalhães e Cabral (2018) ao considerar que a literatura infantil engloba os livros e os textos chamados clássicos da literatura, como as histórias dos irmãos Grimm e os contos de Andersen, entre outros; os textos contemporâneos, também denominados de contos realistas e direcionados ao público infantil; e os livros paradidáticos.

Especificamente em relação aos livros paradidáticos e para entender a razão da criação do termo paradidático, Borelli (1996) apresenta o sentido do termo paraliteratura, a partir da interpretação da formação da palavra, ou seja, considerando o prefixo “para” de-

nota-se tanto o significado de proximidade (ao lado de, ao longo de) quanto à conotação de acessório, subsidiário, e, também, o sentido de funcionamento desordenado ou anormal.

Segundo Lima (2012) a opção de nomear esses livros de paradidático e não paraliteratura, ou outro termo qualquer tenha se dado pelo primeiro termo sugerir uma aproximação com os livros didáticos.

Consideramos que o paradidático tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, pois se constitui em um instrumento através do qual é possível verticalizar temas que precisam ser melhor trabalhados, explorar espaços e contextos específicos que o livro didático muitas vezes não consegue alcançar por conta de limitações que são próprias deste material e até mesmo reparar ausências ou problemas conceituais existentes no livro didático.

Assim, esse estudo trata-se de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que segundo Kitchenham e Charters (2007) é uma forma de estudo secundário utilizando uma metodologia bem definida para identificar, analisar e interpretar todas as evidências relacionadas a uma questão de pesquisa. Buscou-se, portanto, oferecer revisão de estudos sobre a utilização e criação de livros paradidáticos para o ensino de estatística no Ensino Fundamental no Brasil, publicado por pesquisadores brasileiros.

Nas seções que se seguem, discorremos com mais propriedade sobre o livro paradidático, abordamos a metodologia utilizada neste trabalho e apresentamos nossa revisão sistemática sobre o tema proposto.

## MARCO TEÓRICO

Consideramos a definição de Munakata (1997) ao afirmar que os livros paradidáticos são livros que têm características próprias, sendo que, diferente dos livros didáticos, eles não seguem uma seriação e nem uma sequência de conteúdos conforme preconiza o currículo oficial. Complementamos com Yasuda e Teixeira (1995) ao dizerem que são consideradas paradidáticas as obras produzidas para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático.

Carneiro, Magalhães e Cabral (2018) ainda apontam que livros paradidáticos são desenvolvidos para ensinar conteúdos didáticos utilizando histórias da literatura de forma lúdica, com personagens ilustrativos utilizando contextos reais e hipotéticos, possibilitando o diálogo por meio dos elementos textuais como cenário, personagens e conflitos da história.

Interessante frisar, embasado em Montoito (2019), a importância de colocar óculos estatísticos ao ler uma história, para que, assim, seja possível analisar o que ela pode representar. Não se deve observar somente aspectos literários, mas atentar-se às potencialidades que a história abrange, e não apenas na trama que ela relata. Este é o primeiro passo para começar a ver a literatura em outros aspectos, pois um conto de literatura pode trazer diversas possibilidades de ensino. Destaca-se ainda que por meio de todos os con-

teúdos que sejam abordados haja o compromisso com a alfabetização dos estudantes. Além desses aspectos, a leitura deve ser incentivada por todos os professores, independente da matéria que ministram, o que é crucial para o desenvolvimento de um bom leitor.

Em estudos realizados no Brasil, Santos e Ciríaco (2019) analisam livros disponíveis no acervo paradidático do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) para crianças no período de alfabetização de primeiro a terceiro ano do Ensino Fundamental e, em seu trabalho, propõem ao professor trabalhar a matemática por meio de histórias de literatura infantil. Em relação ao ensino de estatística, Silva, Andrade e Guimarães (2019) investigaram se professores dos anos iniciais desenvolvem processos de ensino e aprendizagem de conceitos estatísticos a partir de situações interdisciplinares envolvendo literatura infantil e como os conduzem.

Complementamos essas ideias trazendo Munakata (1997) ao discutir a relação entre o livro didático e o paradidático, argumentando que, devido à limitação do livro didático e/ou à forma deturpada como os assuntos muitas vezes são veiculados nele, o paradidático pode ser empregado como complemento ou até substituição dos livros didáticos, podendo ser utilizado como material de consulta do professor ou como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando. O que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser considerada como desejável, na medida em que se imagina que os livros didáticos por si sejam insuficientes ou até mesmo nocivos (MUNAKATA, 1997).

Por fim, trazemos Oliveira Júnior et al. (2015) ao destacarem que é necessário incluir no ensino fundamental atividades que promovam a construção da linguagem matemática por meio da leitura e da escrita nas aulas de matemática, destacando a importância da construção de livros paradidáticos no ensino de estatística para o Ensino Fundamental.

## METODOLOGIA

O estudo foi realizado sob as diretrizes propostas por Kitchenham e Charters (2007) para realizar uma RSL, compreendendo três fases: planejamento, processo e relato de resultados. Na fase de planejamento, foi elaborado um protocolo para a revisão da literatura, que estabelece a interação que os pesquisadores devem ter, o procedimento para conduzir a revisão é definido, a questão de pesquisa é formulada, assim como as estratégias de busca, critérios de inclusão e exclusão, coleta e análise de dados. Na segunda fase, o processo se concentrou na execução do protocolo de revisão. Finalmente, na terceira fase, a partir dos resultados, foi elaborado um relatório final.

Uma revisão sistemática, segundo Depaepe, Verschaffel e Kelchtermans (2013) é um tipo de investigação científica sendo consideradas estudos observacionais retrospectivos ou estudos experimentais de recuperação e análise crítica da literatura. Testam hipóteses e têm como objetivo levantar, reunir, avaliar criticamente a metodologia da pesquisa e

sintetizar os resultados de diversos estudos primários. Busca responder a uma pergunta de pesquisa claramente formulada utilizando métodos sistemáticos e explícitos para recuperar, selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes. Reúne e sistematiza os dados dos estudos primários (unidades de análise).

Assim, na fase de planejamento, selecionamos de que forma a consulta seria realizada e decidimos que seria de forma *online* nas principais bases de dados nacionais, especificamente nessa ordem: (1) Portal Domínio Público; (2) Scielo; (3) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); (4) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; (5) Google acadêmico. As palavras-chaves foram utilizadas de maneira conjugada tendo o termo: Livro Paradidático como primeira opção (E) Estatística (E) Ensino Fundamental (E) Educação.

O critério adotado para compor o *corpus* foi: (a) teses, dissertações e monografias publicadas no Brasil; (b) artigos publicados em periódicos científicos e eventos científicos publicados por pesquisadores brasileiros; (c) capítulos de livros; que investigaram ou responderam indagações relativas à utilização de abordagens para avaliação da utilização ou criação de livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental.

Na segunda etapa, a dos processos, especificamente, realizamos a busca nas bases de dados descritos anteriormente por meio do sistema de palavras-chave, foi realizada a leitura do título e resumo de cada trabalho. O critério de inclusão adotado foi o linguístico, ou seja, textos em língua portuguesa, inglesa ou espanhola que mencionasse no título ou resumo o tema da utilização de abordagens para avaliação da utilização ou criação de livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental e publicado por pesquisadores brasileiros. Como critérios de exclusão foram adotados os estudos que não correspondessem à temática citada no critério de inclusão, assim como aqueles repetidos, já identificados na busca em outro banco de dados. E por último foi realizada a leitura dos textos completos considerados como resultados.

Assim, quando da busca nas bases de dados, no Portal Domínio Público e SciELO, não foram encontrados trabalhos direcionados ao foco dessa pesquisa. No levantamento das unidades de análises, na BD TD, foram recuperados 7 trabalhos, sendo que cinco deles foram descartados por não se referir a utilização ou criação de livros paradidáticos voltados ao ensino de estatística no ensino fundamental ou em outras áreas do conhecimento. No Catálogo da CAPES foram identificados 289 trabalhos, sendo que todos foram excluídos pois não estavam relacionados aos mesmos aspectos identificados na BD TD, dentre outros aspectos, exceto os trabalhos já selecionados.

No Google Acadêmico foram recuperados 337 trabalhos, dentre os quais, 11 (onze) deles atendiam ao critério de inclusão (utilização ou criação de livros paradidáticos voltados ao ensino de estatística no ensino fundamental) ou foram eliminados em função dos critérios de exclusão e outros ciclos e áreas do conhecimento.

Os estudos foram categorizados de modo a responder às questões de pesquisa, a destacar: Como a pesquisa referente à utilização ou criação de livros paradidáticos voltados ao ensino fundamental tem contribuído para o ensino de estatística no Brasil?

Concluída a busca, avaliamos seus resultados e selecionamos os estudos elegíveis. Para evitar vieses na seleção dos estudos, esta foi realizada por dois pesquisadores, realizando-se a seleção de maneira independente e com base nos critérios de elegibilidade da revisão. Cada revisor registrou se concordava ou não com a inclusão do estudo, com base na avaliação dos títulos, resumos e os textos completos, nessa ordem. Os casos discordantes foram resolvidos por consenso ou por intermédio de um terceiro pesquisador.

Referente à terceira fase, a partir dos resultados, foi elaborado um relatório final tendo como referência a análise dos dados obtidos por meio da busca de artigos (periódicos científicos e eventos científicos) e teses e dissertações brasileiras, nas principais bases de dados nacionais foi lexical, por meio de uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Para cada base localizada, foi mantido o registro da estratégia de busca utilizada, os resultados encontrados e a data da busca. Tal apontamento foi útil para a redação do artigo e para manter a memória dos procedimentos realizados.

Assim, foi realizada, assim, uma análise textual que consiste num tipo específico de análise de dados, especificamente de material verbal transcreto, ou seja, de textos produzidos em diferentes condições tais como: textos originalmente escritos, entrevistas, documentos, redações, dentre outras (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

A análise de dados textuais, ou análise lexical, conforme Lahliou (1994) propõe que se supere a dicotomia clássica entre quantitativo e qualitativo na análise de dados, na medida em que possibilita que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativas, os textos. Torna-se, portanto, possível, por meio da análise textual, descrever um material produzido por determinado pesquisador, seja individual ou coletivamente (um indivíduo ou um grupo), como também pode ser utilizada a análise textual com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto.

Foi utilizado o software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que incorpora, além da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) proposta por Reinert (1990), outras análises lexicais que não são realizadas pelo software ALCESTE como análises de similitude e nuvem de palavras.

Segundo Camargo e Justo (2013), o IRaMuTeQ viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente e análises de similitude) e organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Assim, a análise dos dados obtidos dos textos obtidos por meio da busca de artigos (periódicos científicos e eventos científicos), teses, dissertações e monografias brasileiras e

capítulos de livro, nas bases de banco de dados (Portal Domínio Público; Scielo; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Google acadêmico) foi lexical, por meio de uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

A CHD dá origem a classes lexicais caracterizadas pelo vocabulário e por segmentos de textos que compartilham o mesmo vocabulário (CAMARGO; JUSTO, 2013). Neste sentido as diferentes classes que emergem do *corpus* do texto representam o espaço de sentido das palavras narradas e podem sugerir elementos pertencentes aos estudos sobre como são utilizados e criados livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental no Brasil.

O programa IRaMuTeQ trabalha com unidades de contexto iniciais (UCIs) que podem ser estruturadas de diferentes maneiras dependendo do caráter dos dados coletados. Ao se trabalhar com os trabalhos selecionados, cada texto deve compor uma UCI. O conjunto de UCIs compõe o *corpus* de análise que o programa divide em segmentos de textos, os quais são as unidades de contexto elementar (UCEs).

Nas UCIs foram propostas questões específicas (QE), que coletam, organizam e apresentam informações relevantes sobre o desenvolvimento de pesquisas voltadas à utilização e criação de livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental, no Brasil, quais sejam: QE<sub>1</sub>: O que foi enfatizado? QE<sub>2</sub>: Qual é a metodologia ou enfoque metodológico utilizados? QE<sub>3</sub>: Qual é o contexto em que é desenvolvido? QE<sub>4</sub>: Quais são os tipos de estudos e as áreas envolvidas? QE<sub>5</sub>: Quais são os principais resultados e conclusões?

Assim, o conjunto de cada um dos trabalhos selecionados foi organizado em um único texto (*corpus*), sendo que cada um deles foi definido pelo programa IRaMuTeQ como “segmento de texto”. O *corpus* foi organizado por linhas de comando denominadas de “linhas de asteriscos”, nas quais são informados os números de identificação do texto, seguindo de algumas variáveis indispensáveis para a realização da análise textual. Nesta pesquisa as variáveis foram codificadas da seguinte forma:

- (1) Texto: text\_01 e assim sucessivamente até text\_13;
- (2) Tipo de publicação: pubType\_01, teses e dissertações; pubType\_02, monografias; pubType\_03, artigos publicados em periódicos científicos; pubType\_04, artigos publicados em eventos científicos; pubType\_05, capítulos de livro.
- (3) Ano de publicação do texto: yearPub\_01, publicado em 2002; yearPub\_02, publicado em 2018; yearPub\_03, publicado em 2019; yearPub\_04, publicado em 2020; yearPub\_05, publicado em 2021;
- (4) PÚBLICO a qual se destina o trabalho: publicTeaching\_01, aluno; publicTeaching\_02, professor; publicTeaching\_03, aluno e professor;
- (5) Região brasileira em que foi desenvolvido o trabalho: PubRegion\_01, região Sul;

PubRegion\_02, região Sudeste.

(6) Ciclo referente ao Ensino Fundamental: PubCicle\_01, anos iniciais do Ensino Fundamental; PubCicle\_02, anos finais do Ensino Fundamental.

Além disso, os textos que integram o corpus textual foram configurados conforme definido no tutorial IRaMuTeQ (CAMARGO; JUSTO, 2013), principalmente quanto à acentuação, uso de caracteres especiais e formatação. O procedimento de organização das linhas de comando, para inserção das produções científicas, pode ser observado no exemplo de parte do fragmento do primeiro texto:

```
**** *text_01 *pubType_01 *yearPub_01 *cycle *publicTeaching_03 *PubRegion_02  
*PubCicle_02
```

Inicialmente, apresenta-se um estudo das Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental; de livros didáticos e paradidáticos que abordam o tema Estatística e das Teses e Dissertações sobre ensino de estatística; além de se discorrer sobre aspectos do ensino de estatística, de Educação e de Educação Matemática. As atividades de ensino aprendizagem são realizadas com duas turmas de sexta série: uma da rede pública estadual e outra da rede particular, ambas do município de Campinas.

Assim, utilizamos o método de Reinert que propõe uma CHD segundo o método descrito por Reinert (1998) que visa obter classes de segmentos de texto (ST) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das ST das outras classes.

Enfatizamos que a escolha pela utilização de uma ou outra técnica de análise depende das características do problema e dos objetivos da pesquisa (LEBLANC, 2015). Nessa direção, o referencial teórico-metodológico do pesquisador, acrescido do suporte de softwares de análise lexicométrica, podem conferir maior confiabilidade às inferências realizadas em pesquisas qualitativas (JUSTO; CAMARGO, 2014; SANTOS *et al.*, 2017).

Diante disso, o estudo aqui apresentado descreve e discute as características da utilização do IRaMuTeQ na análise de dados dos trabalhos científicos voltados à utilização ou criação de livros paradidáticos voltados ao ensino fundamental tem contribuído para o ensino de estatística publicados entre 2002 e 2021 no Brasil.

Portanto, esta análise é baseada na proximidade léxica e na ideia de que palavras usadas em contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação. Nessa análise, os segmentos de texto são classificados de acordo com seu respectivo vocabulário e o conjunto de termos é particionado de acordo com a frequência das raízes das palavras. O sistema procura obter classes formadas por palavras que são significantemente associadas com aquela classe (a significância começa com o teste de quiquadrado -  $\chi^2$ ).

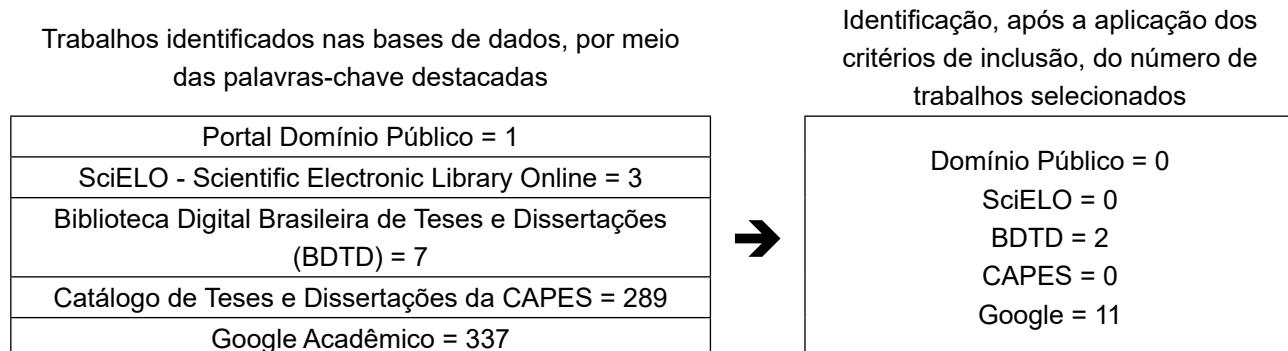
Segundo Oliveira (2015) é uma das análises mais importantes do IRaMuTeQ, pois, o software utiliza a lógica de correlação, partindo de segmentações do *corpus* textual, junta-

mente com a lista de formas reduzidas e o dicionário (no caso em português) disponibilizado para apresentar um esquema hierárquico de classes. Dessa forma é processado o texto de modo que possam ser identificadas classes de vocabulário, sendo possível inferir quais ideias o corpus textual deseja transmitir, ou seja, a análise é feita a partir de uma lógica estatística processada por computador e aplicada de forma lexical.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Figura 1 mostra o fluxo da coleta de dados, sendo que na primeira coluna apresenta-se o número de trabalhos identificados nas bases de dados consideradas para essa pesquisa partindo das palavras-chave indicadas e na segunda coluna aqueles que foram selecionados após a aplicação dos critérios de inclusão.

Figura 1: Fluxo de coleta de dados e número de estudos recuperados em cada base



Fonte: Elaborado pelos autores.

Portanto, essa busca retornou 13 trabalhos, sendo que na sequência foi realizada leitura de todo o texto para identificar quais aspectos referiam-se à utilização ou criação de livros paradidáticos voltados ao ensino de estatística no ensino fundamental no Brasil (Quadro 1).

Quadro 1: Identificação dos textos selecionados na busca aos bancos de dados.

Texto	Autores (Ano de publicação)	Tipo de publicação	Instituição de Ensino	Título do texto	Público a qual se destina o trabalho
1	Megid (2002)	Dissertação Acadêmica em Educação	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/SP)	Professores e Alunos Construindo Saberes e Significados em um projeto de estatística para 6a série: estudo de duas experiências em escolas públicas e particular.	Professores e Alunos

2	Oliveira Júnior et al. (2015)	Artigo Evento Científico Internacional	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/MG)	Livro paradidático no ensino de estatística no Ensino Fundamental	Professores
3	Costa, Oliveira Júnior e Fontana (2015)	Artigo Evento Científico Internacional	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/MG)	A leitura e a escrita em livro paradidático no ensino de estatística para o ensino fundamental	Alunos
4	Fabri (2018)	Trabalho de Conclusão de Curso	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/PR)	Atividade orientadora de ensino e análise didática: fundamentos teóricos para o debate sobre situações de Ensino de estatística	Professores
5	Fabri e Pannossian (2019)	Artigo Periódico científico	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/PR)	Atividade orientadora de ensino e as situações de ensino de estatística do “pra quê serve matemática?": relações possíveis	Professores
6	Lozada (2019)	Artigo Evento Científico	Universidade Federal do ABC (UFABC/SP)	Elaboração e validação de livro paradidático para o ensino de estatística: o trilhar de uma proposta para os anos finais do ensino fundamental	Alunos
7	Santos (2019)	Artigo Evento Científico	Universidade Federal do ABC (UFABC/SP)	Elaboração e validação de livro paradidático para o ensino de estatística: o trilhar de uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental	Alunos
8	Campos e Perin (2020)	Capítulo de Livro	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	O letramento estatístico na construção de um livro paradidático para os anos finais do ensino fundamental	Professores e Alunos
9	Santos, Oliveira Júnior e Lozada (2020)	Capítulo de Livro	Universidade Federal do ABC (UFABC/SP)	Preparação de livro paradidático para o ensino de estatística no ensino fundamental considerando a Base Nacional Comum Curricular no Brasil	Alunos
10	Oliveira Júnior e Santos (2020)	Capítulo de Livro	Universidade Federal do ABC (UFABC/SP)	Potencialidades da utilização de livros paradidáticos no ensino de estatística para o ensino fundamental	Alunos
11	Campos e Perin (2021)	Artigo Científico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Livro paradidático: um estudo voltado para o ensino/aprendizagem de estatística na escola básica	Alunos e Professores
12	Campos e Perin (2021a)	Artigo Científico Internacional	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Reflexiones sobre libros paradigmáticos de Estadística para la escuela básica: un análisis documental y bibliográfico	Alunos e Professores

13	Santos (2021)	Disserta- ção Aca- dêmica em Ensino e História das Ciê- ncias e da Matemá- tica	Universidade Federal do ABC (UFABC/SP)	Elaboração de livro paradidá- tico para o ensino de estatís- tica: o trilhar de uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental.		Alunos
----	------------------	---	--	---	--	--------

Fonte: Elaborado pelos autores.

Iniciando o estudo, a primeira opção de análise que o IRaMuTeQ disponibiliza está relacionado aos dados estatísticos do *corpus* textual (Figura 2), fornecendo o número de textos e segmentos de textos, ocorrências, frequência média das palavras, bem como a frequência total de cada forma e sua classificação gramatical.

Figura 2: Resultado da Classificação pelo Método de Reinert: estatísticas textuais.

+ - + - + - + - + - + - + - +  
| i | R | a | M | u | T | e | Q | - Seg 13 de setembro 19:07:56 2021  
+ - + - + - + - + - + - + - +  
Número de textos: 13  
Número de segmentos de texto: 329  
Número de formulários: 1958  
Número de ocorrências: 11676  
Número de lemas: 1339  
Número de formulários ativos: 1197  
Número de formas suplementares: 111  
Número de formas ativas com a frequência > = 3: 497  
Média das formas por segmento: 35.489362  
Número de clusters: 3  
249 segmentos classificados em 329 (75,68%)  
#####  
Andamento: 0h 1m 15s

Fonte: Saída do IRaMuTeQ.

O resultado da análise de estatísticas textuais, traz informações que resumem o *corpus* textual como segue:

- a. Número de textos: Número de textos (registros) contidos no *corpus*. Neste caso, por exemplo, o *corpus* possui 13 textos (descritos no Quadro 1), correspondendo aos parágrafos indicando as questões específicas (QE), que, no caso desse trabalho, coletam, organizam e apresentam informações relevantes sobre o desen-

volvimento de pesquisas voltadas à utilização ou criação de livros paradidáticos voltados ao ensino fundamental tem contribuído para o ensino de estatística, no Brasil;

- b. Segmentos de textos: o software repartiu o texto em 329 segmentos de texto;
- c. Número de formas ativas e suplementares: Palavras consideradas ativas (adjetivos, nomes, verbos e advérbios) e suplementares (artigos e pronomes). Foram eliminados os artigos e as preposições;
- d. Número de ocorrências: Número total de palavras contidas no *corpus*;
- e. Número de lemas: difere do número de formas, pois os lemas são as formas lematizadas, ou seja, o processo, efetivamente, de deflexionar uma palavra para determinar o seu lema (as flexões chamam-se lexemas).
- f. Average shapes by segment: Número de ocorrências dividido pelo número de textos.
- g. Número de segmentos classificados: No caso presente, 75,68% dos segmentos foram classificados devido a escolha das categorias das palavras no menu de preferências (primeiro menu apresentado nesta análise), bem como da escolha da forma de seleção dos segmentos de texto;
- h. Número de clusters: número de classes determinadas pela análise.

É importante salientar que as análises do tipo CHD, para serem úteis à classificação de qualquer material textual, requerem uma retenção mínima de 75% dos segmentos de texto, quando uma análise é inferior a este valor, não é considerada uma análise adequada, pois oferece apenas uma classificação parcial (CAMARGO; JUSTO, 2013). Nesse sentido, o corpus textual utilizado para a análise do presente estudo é considerado representativa e útil, pois o aproveitamento foi de 75,68%.

A interpretação sobre os resultados da CHD se sustenta na hipótese de que o uso de formas lexicais similares se vincula a representações ou conceitos comuns (REINERT, 1987). Por essa razão, o método Reinert é frequentemente utilizado com o objetivo de identificar temáticas subjacentes a um conjunto de textos.

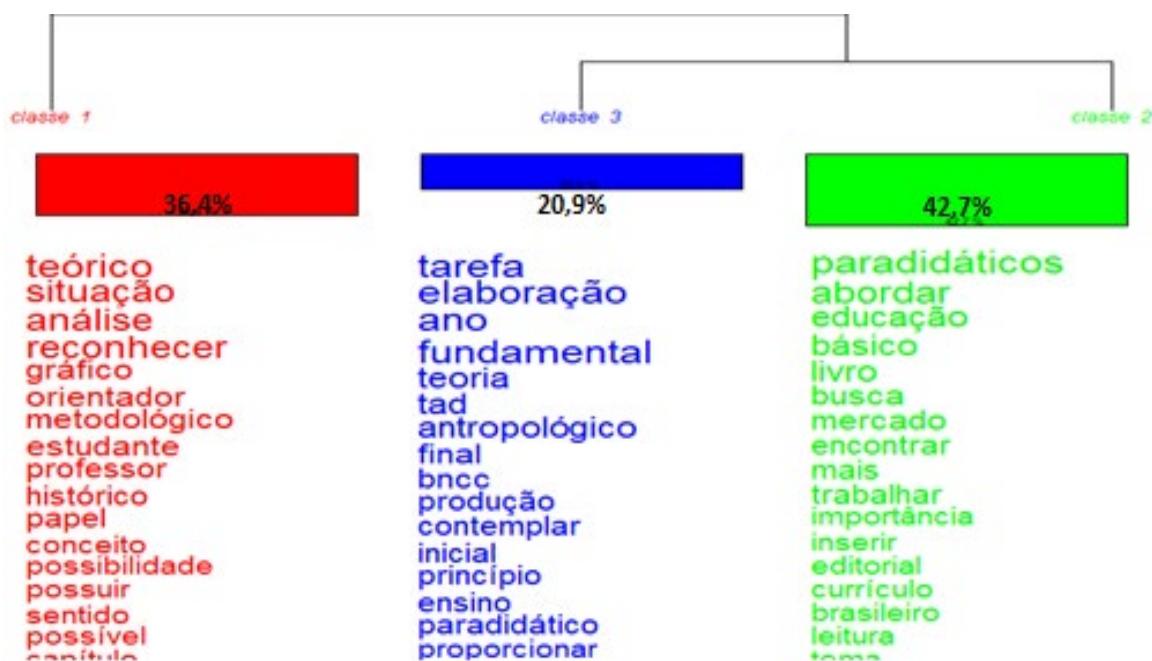
Assim, na aba CHD dos resultados do IRaMuTeQ, é possível ter acesso ao Filograma (Figura 3), que apresenta as partições que foram feitas no *corpus* até que se chegasse às três classes finais.

Na Figura 3, pode ser observado no Filograma três classes em diferentes cores, que é um dos resultados da CHD pelo Método de Reinert e que segundo Silva, Fiúza e Pinto (2019), não são apenas as palavras pertencentes a uma classe que indica a aproximação do significado entre elas, mas também as próprias classes, em relação umas às outras, têm diferentes níveis de aproximação. Ainda se pode notar que a análise textual aponta uma relação entre a Classe 1 (na cor vermelha) que representa 36,4% do corpus textual, bem como está subordinada às Classe 2 (na cor verde) e Classe 3 (na cor azul), que indicam,

respectivamente, 42,7% e 20,9% do total. Além disso, nota-se uma relação direta entre as Classes 2 e 3.

Portanto, as três classes contêm as formas ativas ou palavras organizadas que apresentaram maior frequência, em ordem decrescente, e que foram significativas para representar cada um dos subcorpus por meio do teste de associação quiquadrado gerado nos relatórios do IRaMuTeQ, ou seja, a maior aderência delas na classe e entre as classes e que pode ser observado no Filograma (Figura 3).

Figura 3: Resultado da Classificação pelo Método de Reinert: Filograma.



Fonte: Saída do IRaMuTeQ.

Assim, pode-se observar na Figura 3 que a Classe 1 se constitui pela presença dos termos “teórico”, “situação”, “análise”, “reconhecer”, “gráfico” e “orientador”, dentre outras com menor frequência, a partir do que a classe foi nomeada como “Analizando e propondo livros paradidáticos para professores do Ensino Fundamental voltados aos conceitos estatísticos e o seu ensino”, formada pelos trabalhos de Megid (2002), Fabri (2018) e Fabri e Panossian (2019), respectivamente, textos 1, 4 e 5.

As formas ativas com maiores valores de quiquadrado desta classe revelam a opção metodológica das pesquisas realizadas pela abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos e instrumentos que foram utilizados pelos pesquisadores, possibilitando identificar que são apresentados e propostos livros paradidáticos para que professores possam utilizar para auxiliar no ensino de conceitos estatísticos no Ensino Fundamental.

Nos três trabalhos é proposto ou analisado o volume de Estatística da série “Pra que serve Matemática?”, o qual é compreendido como uma sequência de textos, que de acordo

com os autores, Imenes, Jakubovic e Lellis (2011), foram pensados com o intuito de mostrar a utilidade da estatística no cotidiano.

O paradidático em questão, segundo Megid (2002), Fabri (2018) e Fabri e Panossian (2019) traz importantes informações sobre a estatística para alunos do Ensino Fundamental. Parte-se da apresentação de aspectos históricos da estatística e enfatiza sua importância, apontando diversas opções de como e em que situações utilizá-la. Os assuntos abordados, os gráficos e tabelas estatísticas ou foram confeccionados pelos autores ou coletados em jornais e revistas. Indica-se que o objetivo da obra é o de informar o aluno sobre o tema e ensiná-lo a ler e construir gráficos de barras, colunas, setores, dentre outros.

A outra obra, indicada em Megid (2002), texto 1, faz parte da Coleção *Investigação Matemática: atividades e jogos com estatística* da Editora Scipione, publicado em 1998 e de autoria de Marion Smoohey, sendo traduzida por Sérgio Quadros (SMOOTHEY, 1998). Há a preocupação com a definição de vocabulário estatístico próprio, bem como de orientações para a construção de gráficos de barras, de setores, de linhas e de pictogramas. São apresentados gráficos e tabelas estatística e propostas de análise pelo leitor, bem como o passo a passo para a confecção de gráficos.

Interessante frisar que, segundo Megid (2002), os paradidáticos oferecem bons recursos no que se refere à construção de gráficos estatísticos, mas não se aprofundam nas interpretações das pesquisas estatísticas e, ainda menos, na construção e discussão das mesmas.

Além dos aspectos de limitação de pensar as atividades dos livros mais voltadas à investigação, é informado que há elevado número de coleções de paradidáticos no mercado, no entanto, ainda são poucos os títulos que lidam com o tema estatística, indicando que ainda há pouca atenção para esse assunto no mercado editorial voltado para o ensino fundamental.

Ainda destacamos que, segundo Fabri (2018) e Fabri e Panossian (2019), textos 4 e 5, o contexto apresentado nas situações do livro paradidático “Pra que serve Matemática?”, volume voltado à estatística, pode funcionar como um catalisador que permita ao professor identificar quais são os interesses dos estudantes, e como os gráficos e tabelas estatística podem ser utilizados para o reconhecimento e interpretação de um problema. Dessa forma, o docente em acesso a recursos partindo de situações do cotidiano para o desenvolvimento de problemas que estejam, por exemplo, associados aos gráficos, podem desenvolver situações problemas que encaminhem o estudante para resolver o problema proposto.

Outra possibilidade indicada por Fabri (2018) e Fabri e Panossian (2019), seria utilizar as informações indicadas pelo paradidático e buscar informações atuais, para que possa ser realizado um trabalho de comparação e, assim, permitir aos alunos perceberem diferenças de ações do passado e atuais. Os autores reconhecem que é por meio da ativi-

dade mediada que os instrumentos se ascendem para signos, ou seja, a intenção de que as situações-problema possibilitem mais nexos entre o cotidiano e a estatística.

A conexão entre as classes geradas pela CHD aponta uma relação entre os termos presentes na Classe 1, referente a análises e propostas de livros paradidáticos para professores do Ensino Fundamental voltados aos conceitos estatísticos e o seu ensino, com a Classe 2 que apresenta potencialidades da utilização de livros paradidáticos no ensino de estatística e como desenvolvimento da leitura e da escrita para o ensino fundamental, denotada pelos termos “tarefa”, “elaboração”, “ano”, “fundamental”, “teoria”, “TAD” e “antropológico”, dentre outras palavras com menor frequência e a indicação de avanços na criação de livro paradidático no ensino de estatística para o ensino fundamental (Classe 3), apoiado pelas palavras “paradidáticos”, “abordar”, “educação”, “básico” e “livro”, entre outras palavras.

Na formação do segundo subgrupo, identificado pela Classe 2, a qual denominamos como “Potencialidades da utilização de livros paradidáticos no ensino de estatística e como desenvolvimento da leitura e da escrita para o ensino fundamental” é formado pelos trabalhos de Oliveira Júnior et al. (2015), Costa, Oliveira Júnior e Fontana (2015), Campos e Perin (2020), Oliveira Júnior e Santos (2020), Campos e Perin (2021) e Campos e Perin (2021a), textos 2, 3, 8, 10, 11 e 12, respectivamente.

Esta classe, articulada com as classes 1 e 3, apresentando propostas iniciais de dois grupos de pesquisa localizados no estado de São Paulo para a criação de livros paradidáticos voltados aos conceitos estatísticos para alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Brasil, embasados na necessidade da produção e publicação de mais títulos no mercado editorial e posteriormente nas escolas.

Assim, em Oliveira Júnior et al. (2015), Costa, Oliveira Júnior e Fontana (2015) e Oliveira Júnior e Santos (2020), textos 2, 3 e 10, identificamos trabalhos associados à uma das linhas de pesquisa do professor pesquisador, doutor Ailton Paulo de Oliveira Júnior, coordenador do Grupo de Estudos em Educação Estatística e Matemática (GEEM) cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo iniciados os estudos na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba, Minas Gerais, e agora em continuidade na Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, São Paulo.

Em Oliveira Júnior et al. (2015) e Costa, Oliveira Júnior e Fontana (2015), textos 2 e 3, é apresentado o processo de elaboração de um livro paradidático, iniciado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Matemática no eixo temático, Tratamento da Informação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro em parceria com escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais.

A elaboração de um livro paradidático sobre o ensino de estatística para os anos finais do Ensino Fundamental proporcionou reflexão e debate a respeito da produção deste material didático bem como do aprofundamento dos conhecimentos estatísticos. Com

a criação do paradidático, pretende-se que esse não apenas contribua para expor uma história e a importância dos livros paradidáticos, mas também para abrir portas e estimular as produções acadêmicas, além de reforçar a importância da leitura para enriquecer o vocabulário dos alunos, seu conhecimento de mundo, sem sair de sua cidade, e melhorar sua escrita e oralidade (OLIVEIRA JÚNIOR et al., 2015; COSTA; OLIVEIRA JÚNIOR; FONTANA, 2015).

Em Oliveira Júnior e Santos (2020), texto 10, aponta-se as potencialidades da utilização de livros paradidáticos para apoiar o ensino de conteúdo estatístico no ensino fundamental, acreditando ser necessário investigar e buscar uma compreensão mais ampla e fundamentada sobre o uso de livros paradidáticos, tanto no desenvolvimento da leitura quanto na escrita, e consequentemente, nos conteúdos estatísticos que se ensina no Ensino Fundamental. Os autores concebem que a utilização do paradidático no processo ensino e aprendizagem não tem a pretensão de substituir o livro didático e sim, complementá-lo, e assim, inserir este material como elemento para a formação dos alunos da Educação Básica em relação aos conteúdos estatísticos.

Como nos textos de Oliveira Júnior et al. (2015) e Costa, Oliveira Júnior e Fontana (2015), em Oliveira Júnior e Santos (2020), ressalta-se a importância de o aluno ter contato com a leitura e interpretação de textos em sua educação inicial, podendo ser auxiliada com o livro paradidático, assim acredita-se que ele trabalhará os conceitos estatísticos de uma forma mais prazerosa.

Oliveira Júnior e Santos (2020) após buscarem livros paradidáticos voltados ao ensino de estatística, disponibilizados no mercado editorial brasileiro, encontraram sete publicações, no entanto, alertam que alguns destes livros não são mais disponibilizados pelas editoras que foram publicados, indicando a necessidade de que mais títulos sejam elaborados e posteriormente publicados.

Trazemos ainda em Oliveira Júnior e Santos (2020), que o trabalho realizado revela que o material paradidático, embora faça parte de um mesmo gênero de livro didático, diferencia-se em função do tipo de abordagem do conteúdo e do modo como são articulados a simbologia estatística, as imagens e o texto escrito. Destaca-se a importância desse tipo de produção para que se desenvolva a autonomia enquanto produtor de conhecimento, lembrando que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), aponta-se em seu artigo 32, inciso I, que o desenvolvimento da capacidade de aprender deve conter como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Ainda pode-se identificar nessa classe os trabalhos publicados em Campos e Perin (2020), Campos e Perin (2021) e Campos e Perin (2021a), textos, 8, 11 e 12, que estão associados ao Grupo de Pesquisa em Educação Estatística (GPEE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Rio Claro, tendo como líderes os professores Celso Ribeiro Campos e Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki.

Em Campos e Perin (2020), texto 8, são apresentados elementos para a produção de um livro paradidático de estatística para os anos finais do Ensino Fundamental. Indica-se que o livro terá como fio condutor uma história que envolve um torneio de futebol disputado entre equipes de diferentes escolas. O formato e a linguagem estarão voltados a desenvolver o letramento estatístico por meio de uma atividade de Modelagem Matemática. Foram realizadas buscas para embasar a criação do paradidático de estatística para os dois anos finais Ensino Fundamental em literatura da Educação Estatística, livros paradidáticos já publicados e nos documentos oficiais da Educação Básica.

Destaca-se a importância da Modelagem Matemática para o processo ensino e aprendizagem, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), considerando que os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Completa-se dizendo que esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional.

Além disso, o formato e a linguagem adotados no livro visarão o desenvolvimento do letramento estatístico segundo Gal (2002) considerando os seguintes aspectos relacionados a elementos do conhecimento: 1) Habilidade de letramento; 2) Conhecimento estatístico; 3) Conhecimento matemático; 4) Conhecimento contextual; 5) Questionamento crítico. Como elementos de disposição, indica-se: 1) Crenças e atitudes; 2) Posicionamento crítico. Ao longo da história serão trazidos tanto os elementos do conhecimento como os de disposição segundo Gal (2002), necessários ao desenvolvimento do letramento estatístico.

Assim, com a elaboração desse material, pretende-se contribuir não somente com a prática da leitura nas escolas, escrita e oralidade, mas sobretudo, incentivar professores e estudantes a se envolverem em uma atividade investigativa por meio da Modelagem Matemática, de forma a contribuir com o desenvolvimento do letramento estatístico.

O projeto que está em andamento, estabelece que, após a confecção do livro, será realizado um estudo piloto nos últimos anos da Educação Básica de uma escola pública (alunos de 13 e 14 anos), tendo como objetivo aplicar um teste de diagnóstico sobre o conteúdo das estatísticas abordadas no livro antes de os alunos o lerem, e aplicar outro teste após a leitura, buscando capturar qualquer diferença no desenvolvimento do letramento estatístico.

Já em Campos e Perin (2021, 2021a), textos 11 e 12, foi indicado que se iniciou investigação dirigida à construção de um livro paradidático de estatística para os últimos anos do Ensino Básico, que corresponde a alunos dos 11 aos 14 anos. Para tanto, foi realizada

pesquisa documental e bibliográfica com a intenção de subsidiar a construção do livro. Foi analisado como a estatística é abordada na Base Curricular Comum do Brasil, sendo identificados conteúdos voltados ao referido nível escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em duas fases, sendo que na primeira fase, procurou-se trabalhos acadêmicos sobre livros paradidáticos de estatística e, na segunda, descreveu-se livros paradidáticos de estatística disponíveis no mercado editorial brasileiro.

Em Campos e Perin (2021, 2021a) é considerado que a busca bibliográfica de trabalhos acadêmicos pouco contribuiu, uma vez que não foi encontrada nenhuma tese de doutorado sobre o assunto. No entanto, foram identificados uma dissertação de mestrado e diversos artigos publicados em periódicos acadêmicos e em anais de congressos, sendo que tratam mais do ensino de probabilidade. No entanto, os autores consideram que tais trabalhos serão importantes para compor o referencial teórico, sendo que nenhum deles foi efetivamente relacionado à produção de um livro paradidático. O próximo passo será fazer uma análise didática deste livro à luz do Ensino Estatístico, além de avaliar o referencial teórico utilizado nas publicações acadêmicas.

Por fim, ainda na formação do segundo subgrupo, Classe 3, a qual denominamos como “Avanços na criação de livro paradidático no ensino de estatística para o ensino fundamental” é formado pelos trabalhos de Lozada (2019), Santos (2019), Santos, Oliveira Júnior e Lozada (2020) e Santos (2021), textos 6, 7, 9 e 13, fruto de pesquisas de Mestrado e Doutorado do Grupo de Estudos em Educação Estatística e Matemática (GEEM) da Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, São Paulo, tendo como orientador o Professor Doutor Ailton Paulo de Oliveira Júnior.

Em Lozada (2019), texto 6, indica-se que se pretende analisar o processo de elaboração e validação de livro paradidático para subsidiar o ensino de conteúdos estatísticos nos anos finais do Ensino Fundamental e em Santos (2021), texto 13, nos anos iniciais. Para a elaboração do paradidático serão seguidos os princípios da Teoria Antropológica do Didático (TAD) de Chevallard (1999) e Chevallard, Bosch e Gascón (2001), na organização praxeológica didática e matemática (estatística) que contemple aspectos relacionados aos conteúdos estatísticos indicados na BNCC (BRASIL, 2018) e ao documento norte-americano GAISE I (FRANKLIN et al., 2007) focado na resolução de problemas estatísticos como um processo investigativo.

Acredita-se ser necessário investigar e buscar uma compreensão mais ampla e fundamentada sobre o uso de livros paradidáticos, tanto no desenvolvimento da leitura quanto na escrita, e consequentemente, nos conteúdos estatísticos que se ensina no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Em Lozada (2019), Santos (2019) e Santos, Oliveira Júnior e Lozada (2020), indica-se que para a criação do livro paradidático, pretende recorrer aos critérios indicados para a elaboração de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Brasil (2017),

considerando aspectos sobre correção conceitual, pedagógicos-metodológicos, construção do conhecimento científico e sobre a construção da cidadania, para efeito de inclusão do livro didático em seu guia.

Assim, para elaborar as tarefas a serem desenvolvidas a partir do livro paradidático, ou seja, a produção de material didático, são considerados em Lozada (2019), Santos (2019), Santos, Oliveira Júnior e Lozada (2020) e Santos (2021), aspectos relacionados aos conteúdos estatísticos para os anos finais do Ensino Fundamental sugeridos pela BNCC (BRASIL, 2018) e à leitura, com o intuito de proporcionar aos alunos a vivência dos processos apontados por Nacarato e Lopes (2005), ou seja, que processos como comunicação de ideias, interações, práticas discursivas, representações matemáticas, argumentações e negociação de significados sejam utilizados.

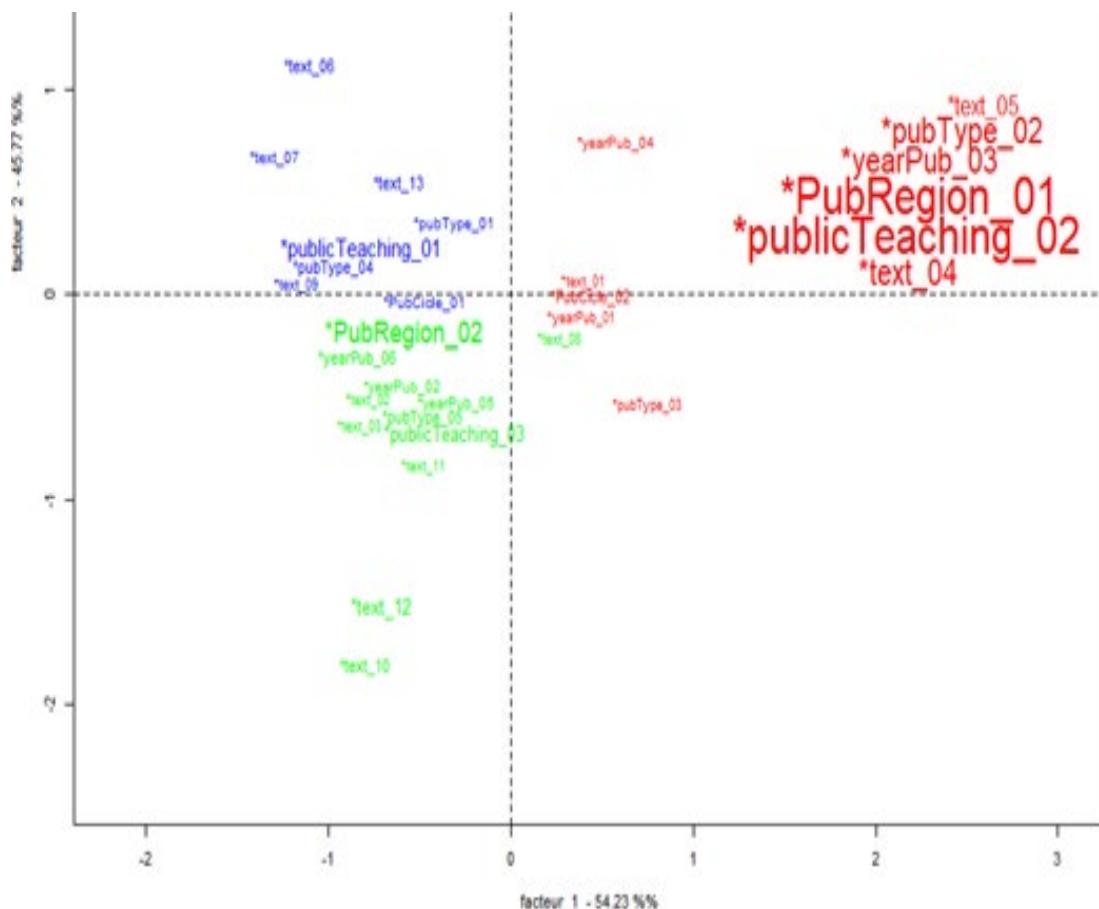
Indica-se em Lozada (2019), Santos (2019), Santos, Oliveira Júnior e Lozada (2020) que para a validação do livro paradidático, pretendemos aplicar o livro paradidático a turmas de alunos dos anos iniciais e finais Ensino Fundamental seguindo a indicação de Trevizan (2008) ao citar orientações da Editora Scipione quanto à avaliação de livros paradidáticos: (1) Solicitar aos alunos que confeccionem uma ficha com as principais ideias do livro; (2) Solicitar aos alunos que avaliem as tarefas propostas e a estória através de um texto; (3) Solicitar aos alunos que resolvam as tarefas propostas; (4) Solicitar aos alunos que expliquem detalhadamente três tipos de assuntos que aprendeu no livro.

Considera-se em Lozada (2019), Santos (2019), Santos, Oliveira Júnior e Lozada (2020) e Santos (2021), que a elaboração deste material, não apenas contribuirá para expor uma história e a importância dos livros paradidáticos, mas também para abrir as portas e estimular as produções acadêmicas e publicações de novos títulos para o ensino de estatística, além de nos mostrar o quanto é importante a leitura para abranger seu vocabulário, seu conhecimento de mundo, sem sair de sua cidade, de melhorar sua escrita e oralidade.

Além desses aspectos, parte-se da premissa de que os textos paradidáticos são utilitários, constituídos de informações objetivas que pretendem transmitir conhecimento e informação e, em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar os livros didáticos. Por isso, é necessário que desde o processo de formação inicial esses livros possam ser de uso comum pelos professores e utilizados pelos alunos em sua formação estatística (LOZADA, 2019; SANTOS, 2019; SANTOS; OLIVEIRA JÚNIOR; LOZADA, 2020); SANTOS, 2021).

Os resultados obtidos com o método Reinert (CHD) pela AFC, trazem também relações com as variáveis de contexto associadas com as classes resultantes da CHD (Figura 4). Lembramos que as variáveis utilizadas foram: tipo de publicação (pubType); ano de publicação do texto (yearPub); público a qual se destina o trabalho (publicTeaching); região brasileira em que foi desenvolvido o trabalho (PubRegion); e ciclo referente ao Ensino Fundamental: (PubCicle).

Figura 4: Resultado da Classificação pelo Método de Reinert: AFC, associada as variáveis destacadas.



Fonte: Saída do IRaMuTeQ.

Considerando a Figura 4, apresentaremos a seguir, de forma mais detalhada, quais as variáveis utilizadas para a identificação de cada um dos textos que estão significativamente associadas a cada uma das classes geradas pela CHD.

Na Classe 1, formada pelos textos de Megid (2002), Fabri (2018) e Fabri e Panossian (2019), o enfoque é voltado a aspectos relacionados a análises e proposição de livros paradidáticos para professores do Ensino Fundamental voltados aos conceitos estatísticos e o seu ensino, identifica-se que: 1. Foi realizada nas regiões Sul (monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Matemática e artigo, resultado dessa monografia na UTFPR) e Sudeste (dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp) do Brasil; 2. É voltada a professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Quando consideramos a Classe 2, composta pelos textos de Oliveira Júnior et al. (2015), Costa, Oliveira Júnior e Fontana (2015), Campos e Perin (2020), Oliveira Júnior e Santos (2020), Campos e Perin (2021) e Campos e Perin (2021a) ), o enfoque é voltado às potencialidades da utilização de livros paradidáticos no ensino de estatística e o

desenvolvimento da leitura e da escrita para o ensino fundamental, identifica-se que: 1. Foi realizada na região Sudeste em dois diferentes grupos de pesquisa (Grupo de Estudos em Educação Estatística e Matemática - GEEM e Grupo de Pesquisa em Educação Estatística - GPEE); 2. Voltada a alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental; 3. Produção publicada em eventos científicos internacionais e capítulo de livro fruto de participação em evento internacional do GEEM e artigos em periódicos científicos e capítulo de livro do GPEE.

Por fim, referente à Classe 3, contendo os trabalhos de Lozada (2019), Santos (2019), Santos, Oliveira Júnior e Lozada (2020) e Santos (2021), o enfoque é voltado a avanços na pesquisa de criação de livro paradidático no ensino de estatística para o ensino fundamental e identifica-se que: 1. Foi realizada na região Sudeste do Brasil, especificamente no Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da UFABC; 2. Voltado a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3. Baseada em continuidade de pesquisa de Mestrado em tese de Doutorado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste texto, apresentamos análise das produções científicas no contexto brasileiro sobre a utilização ou criação de livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental. Os trabalhos oferecem elementos importantes para compreender a produção de conhecimento e evidenciar as contribuições e lacunas nessa área de pesquisa, e ao mesmo tempo possibilitar que esse campo possa ser ainda explorado pelos pesquisadores.

Assim, durante o período de 2002 a 2021 foram encontrados 13 trabalhos voltados à utilização ou criação de livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental. Buscamos relatar uma RSL com o objetivo de fornecer uma visão geral do desenvolvimento da pesquisa em relação a essa temática, por pesquisadores brasileiros.

O conjunto de trabalhos analisados revelam alguns aspectos importantes:

1. As pesquisas realizadas no período 2002-2021 concentram-se, principalmente na região Sudeste, com nenhuma investigação nas regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste e Norte);
2. As pesquisas são voltadas a alunos e professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental;
3. Os trabalhos são desenvolvidos em programas de pós-graduação e respectivos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq;
4. Necessidade do desenvolvimento de pesquisas a nível de Doutorado e que há indicação de que está ocorrendo;
5. Reforçamos que as pesquisas sobre a utilização ou criação de livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental ainda são incipientes.

- tes, considerando que o ensino de estatística foi inserido na estrutura curricular brasileira, principalmente na Educação Básica com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, a partir de 1997 (1º e 2º ciclos) e reforçado na BNCC em Brasil (2018), quando é indicado que a partir de 1 ano e 7 meses é necessário promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações, criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano;
6. Evidencia-se a preocupação nas pesquisas com o perfil do professor e suas relações com o conhecimento experencial e o cotidiano, contribuindo para formação de alunos conscientes do desenvolvimento da estatística.

Por fim, indicamos que, apesar de ainda ser incipiente a pesquisa no Brasil em relação à utilização ou criação de livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental, os trabalhos selecionados nesse estudo, mostram que a estatística pode influenciar a formação de opinião dos cidadãos, sendo imprescindível que seja construído o conhecimento por meio das informações que se dispõe.

No entanto, há necessidade da realização de mais pesquisas abordando aspectos realizados para a utilização de livros paradidáticos para o ensino de estatística no ensino fundamental, bem como a criação de paradidáticos como material didático que contribua para o processo ensino e aprendizagem segundo a BNCC.

Percebemos que são poucos os trabalhos que abordam a utilização ou criação de livros paradidáticos para o ensino fundamental, justificando a necessidade de que sejam desenvolvidos mais trabalhos voltados ao ensino de estatística, pois consideramos que esse material didático, além de lúdico, pode tornar o ensino mais motivador.

No entanto, há a tendência do desenvolvimento de pesquisas que busquem a criação de livros paradidáticos considerando a BNCC e que, atualmente, há pouco material no mercado editorial brasileiro.

Por fim, é percebido nos trabalhos o reconhecimento de que a informação estatística está sempre à disposição da sociedade através dos meios de comunicação e, partindo desse pressuposto, considera-se que os alunos já possuem algum conhecimento sobre a matéria e, portanto, a busca da avaliação da apropriação dos conceitos estatísticos pode auxiliar os alunos na construção de um novo saber crítico e autônomo por meio da disponibilização de novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- BORELLI, S. H. S. **Ação, suspense, emoção:** Literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC/Estação Liberdade, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases.** Lei no. 9.394 de 1996.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- CAMPOS, C. R.; PERIN, A. P. Livro paradidático: um estudo voltado para o ensino/aprendizagem de Estatística na escola básica. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n.4, p.140-170, 2021.
- CAMPOS, C. R.; PERIN, A. P. O letramento estatístico na construção de um livro paradidático para os anos finais do ensino fundamental. In: CAMPOS, Celso Ribeiro; PERIN, Andréa Pavan. (Org.). **Investigações hispano-brasileiras em educação estatística.** Taubaté: Editora Akademy, 2020. p. 164-169.
- CAMPOS, C. R.; PERIN, A. P. Reflexiones sobre libros paradidácticos de Estadística para la escuela básica: un análisis documental y bibliográfico. **Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas**, Espanha, v. 106, p. 73-82, 2021a.
- CARNEIRO, R. F.; MAGALHÃES, L. M.; CABRAL, W. A. Histórias Infantis na Formação de Professores que Ensina Matemática nos Anos Iniciais. In: CARNEIRO, R. F.; SOUZA, A. C.; BERTINI, L. de F. (Orgs.). **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental** [livro eletrônico]: práticas de sala de aula e de formação de professores. Brasília, DF: SBEM, 2018. Disponível em: [http://www.sbembrasil.org.br/files/ebook\\_matematica\\_iniciais.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/files/ebook_matematica_iniciais.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.
- CHEVALLARD, Y. L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.
- CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. **Estudar Matemáticas:** O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- COSTA, R.; OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de; FONTANA, E. A. A leitura e a escrita em livro paradidático no ensino de estatística para o ensino fundamental. In: Congresso Internacional de Trabalho Docente, 3., 2015. **Anais...** UNIUBE, Uberaba, Minas Gerais, 2015. Disponível em: [file:///C:/ANO%202021/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20%20TESES%202021/TESE%20LUZIA/RSL/2015\\_EVENTO%20UNIUBE\\_COSTA\\_Oliveira%20J%C3%9ANIOR\\_FONTANA.pdf](file:///C:/ANO%202021/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20%20TESES%202021/TESE%20LUZIA/RSL/2015_EVENTO%20UNIUBE_COSTA_Oliveira%20J%C3%9ANIOR_FONTANA.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

DEPAEPE, F.; VERSCHAFFEL, L.; KELCHTERMANS, G. Pedagogical content knowledge: a systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. **Teaching and Teacher Education**, v. 34, p. 12–25, 2013.

FABRI, G. J. C. **Atividade orientadora de ensino e a análise didática**: fundamentos teóricos para o debate sobre situações de ensino de estatística. 2018. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FABRI, G. J. C.; PANOSIAN, M. L. Atividade orientadora de ensino e as situações de ensino de estatística do “Pra quê serve matemática?”: relações possíveis. **Revista REAMEC**, Cuiabá - MT, v. 7, n. 2, p. 225-244, jul./dez. 2019.

FRANKLIN, C. et al. **Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report**: A pre-k-12 curriculum framework. Alexandria, VA: ASA, 2007. Disponível em: [https://www.amstat.org/asa/files/pdfs/gaise/gaiseprek-12\\_full.pdf](https://www.amstat.org/asa/files/pdfs/gaise/gaiseprek-12_full.pdf). Acesso em: 16 ago. 2022.

GAL, I. Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. **International Statistical Review**, Voorburg, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002.

IMENES, L. M.; JAKUBOVIC J.; LELLIS, M. **Estatística**. São Paulo: Atlas, 2011. (Pra que serve a Matemática?).

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKOFF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIERI, O. B. (Orgs.), **Caderno de artigos: X SIAT**. Rio de Janeiro: Lages, 2014. p. 37-54.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

LAHLOU, S. L'analyse lexicale. **Variances**, França, v. 3, p. 13-24, 1994.

LEBLANC, J.-M. Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles: Pour une démarche expérimentale en lexicométrie. **Nouvelles perspectives en sciences sociales (NPSS)**, Montréal (Québec), Canadá, v. 11, n. 1, p. 25–63, 2015.

LIMA, E. G. **Iconografias no livro didático de história**: leituras e percepções de alunos do Ensino Fundamental. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2012.

LOZADA, A. de O. Elaboração e validação de livro paradidático para o ensino de estatística: o trilhar de uma proposta para os anos finais do ensino fundamental. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 23., 2019. **Anais...** UNICSUL - Campus Anália Franco, São Paulo – SP, 25 a 27 de outubro de 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1GXZWq8G5Ske6HktKHVNFRamDcGI4afOG>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MEGID, M. A. B. A. **Professores e Alunos Construindo Saberes e Significados em um Projeto de Estatística para 6a série**: estudo de duas experiências em escolas públicas e particular. 2002. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, 2002.

MONTOITO, R. Entrelugares: pequeno inventário inventado sobre matemática e literatura. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 64, p. 892-915, 2019.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (Org.) **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de et al. Livro paradidático no ensino de estatística no Ensino Fundamental. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 14., 2015. **Anais**.... Chiapas, México, 2015. Disponível em: <http://ciaem-redumate.org/memorias-ciaem/xiv/pdf/Vol8Estad.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de; SANTOS, L. R. da Silva. Potencialidades da utilização de livros paradidáticos no ensino de estatística para o ensino fundamental. In: OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de; KIAN, F. A. (Org.). **Leituras sobre educação: a voz do Professor**. Amazonas: Edua, 2020. p. 87-97.

OLIVEIRA, L. F. R. **Tutorial (básico) de utilização do IRaMuTeQ**. [Goiânia]: Universidade Federal de Goiás, Brasil, 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/771/o/Tutorial\\_-\\_Revis%C3%A3o.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/771/o/Tutorial_-_Revis%C3%A3o.pdf). Acesso em: 16 ago. 2022.

RATINAUD, P. IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 16 ago. 2022.

REINERT, M. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. **Bulletin de Methodologie Sociologique**, v. 26, p. 24-54, 1990.

REINERT, M. **Alceste**: Analyse de données textuelles. Manuel d'utilisateur. Toulouse: IMAGE, 1998.

REINERT, M. Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte – Application au Corpus des Poesies D'A. Rimbaud. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 13, n. 1, p. 53-90, 1987.

SANTOS, C. A.; CIRÍACO, K. T. O que dizem as ementas das disciplinas relacionadas à matemática em cursos de pedagogia de instituições públicas do estado de São Paulo? Alexandria, Florianópolis, v. 14, n. 1. p. 349-365, 2019.

SANTOS, L. R. da S. Elaboração de livro paradidático para o ensino de estatística: o trilhar de uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 23., 2019. **Anais**... UNICSUL - Campus Anália Franco, São Paulo – SP, 25 a 27 de outubro de 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1GXZWq8G5Ske6HktKHNFRamDcGI4afOG>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SANTOS, L. R. da S. **Elaboração de livro paradidático para o ensino de estatística**: o trilhar de uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental. 2021. 204f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) - Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC, Santo André, São Paulo, 2021.

SANTOS, L. R. da S.; OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de; LOZADA, A. de O. Preparação de livro paradidático para o ensino de estatística no ensino fundamental considerando a Base Nacional Comum Curricular no Brasil. In: CAMPOS, Celso Ribeiro; PERIN, Andréa Pavan. (Org.). **Investigações hispano-brasileiras em educação estatística**. Taubaté: Editora Akademy, 2020. p. 158-163.

SANTOS, V. et al. Iramuteq nas pesquisas qualitativas brasileiras da área da saúde: scoping review. Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 6. 2017. **Anais...** Salamanca, Espanha, 2017. p. 392-401.

SILVA, I. C. B.; ANDRADE, A. R. S. GUIMARÃES, G. L. Literatura infantil e aprendizagem estatística. In: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 13., 2019. **Anais...** Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://751d7fec-9f71-4c63-b270-3739d64482c3.usrfiles.com/ugd/751d7fd43343093b884815ac8077191ba43dfc.pdf>. Acesso em: 21. ago. 2022.

SILVA, M. D. C.; FIÚZA, A. L. C.; PINTO, N. M. A. The paradigmatic field of usage of the theoretical category of pluriactivity in Brazil. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 49, n. 5, p. 1-12, 2019.

SMOOTHEY, M. **Atividades e Jogos com Estatística**. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

SOUZA, A. P. G.; CARNEIRO, R. F. Um ensaio teórico sobre literatura infantil e matemática: práticas de sala de aula. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 392-418, 2015.

TREVIZAN, Wanessa Aparecida. O uso do livro paradidático no ensino de matemática, 2008. In: Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP, 16., 2008. **Anais...** Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/siicPublicacao.jsp?codmnu=7210>. Acesso em: 21 ago. 2022.

YASUDA, A. M. B. G.; TEIXEIRA, M. J. C. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. **Aprender a ensinar com livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1995.

## **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS DE RESIDENTES E PRECEPTORES NO AMBIENTE VIRTUAL E NAS REDES SOCIAIS**

**PEDAGOGICAL RESIDENCE:  
TRAINING AND EXPERIENCES OF RESIDENTS AND  
PRECEPTORS IN THE VIRTUAL ENVIRONMENT “AND IN  
SOCIAL NETWORKS**

**RESIDENCIA PEDAGÓGICA:  
FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS DE RESIDENTES Y  
PRECEPTORES EN EL AMBIENTE VIRTUAL Y EN LAS  
REDES SOCIALES**

**Raquel Rosan Christino Gitahy<sup>1</sup>**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5387-9536>

**Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9178-7325>

**Resumo:** A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) mantém um programa intitulado “Residência Pedagógica”, que objetiva inserir licenciandos nas escolas públicas para se ambientarem no meio escolar e iniciar seu processo de regência docente. Considerando que os processos educativos se utilizam cada vez mais da tecnologia e que discentes e docentes fazem uso constante dos meios digitais de informação e comunicação, a presente pesquisa objetivou refletir sobre o processo interação dos integrantes do programa de Residência Pedagógica da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) no ambiente virtual “Aprender” e nas redes sociais. Nos embasamos na metodologia qualitativa e nos utilizamos da pesquisa-ação. Os resultados evidenciaram que os ambientes virtuais de formação proporcionaram intercâmbios de experiências vivenciadas entre a equipe do programa, tornando a aprendizagem colaborativa e significativa, e proporcionando visibilidade de todo o percurso.

**Palavras-chave:** Ambiente virtual. Formação docente. Residência pedagógica.

**Abstract:** The Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) maintains a program called “Pedagogical Residency”, which aims to insert undergraduates in public schools to get acquainted with the school environment and start their teaching regency process. Considering that educational processes are

---

<sup>1</sup> Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

increasingly using technology and that students and teachers make constant use of digital means of information and communication, the present research aimed to reflect on the interaction process of the members of the Pedagogical Residency program at Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) in the virtual environment “Aprender” and in social networks. We used the qualitative methodology and action research. The results showed that the virtual training environments provided an exchange of experiences among the program team, making learning collaborative and meaningful, and providing visibility of the whole course.

**Keywords:** Virtual Environment. Teacher Training. Pedagogical Residency.

**Resumen:** La Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (Capes) mantiene un programa denominado “Residencia Pedagógica”, que tiene como objetivo insertar a los universitarios en las escuelas públicas para que conozcan el ambiente escolar e inicien su proceso de regencia docente. Considerando que los procesos educativos se utilizan de la tecnología y que estudiantes y docentes hacen un uso constante de los medios digitales de información y comunicación, esta investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre el proceso de interacción de los integrantes del programa de Residencia Pedagógica de la Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) en el ambiente virtual “Aprender” y en las redes sociales. Basados en la metodología cualitativa, nos utilizamos de la investigación-acción. Los resultados muestran que los ambientes virtuales de formación proporcionaron intercambios de experiencias vividas entre el equipo del programa haciendo del aprendizaje colaborativo y significativo, y promoviendo visibilidad de la ruta.

**Palabras clave:** Ambiente virtual. Formación de profesores. Residencia pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mantém um programa intitulado “Residência Pedagógica” que integra a política pública de formação docente. O objetivo principal do programa é promover a formação prática dos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, inserindo-os nas escolas de educação básica, a fim de proporcionar sua ambientação com o meio escolar e iniciar seu processo de residência docente.

Segundo a CAPES, são metas do programa de Residência Pedagógica:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, n.p.)

Os estudos voltados à formação inicial de professores abordam algumas possibilidades de criação de contextos formativos para aproximar o licenciando do chão da escola. Daí que o programa de Residência Pedagógica da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), nosso projeto e objeto de pesquisa, busca promover o encontro do conhecimento acadêmico com o dos professores da Educação Básica, estabelecendo assim uma estreita relação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e escola pública.

Zeichner (2010, p. 487) afirma a necessidade de criação de espaços “que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”. No mesmo sentido, Poladian (2014) diz que a residência pedagógica constitui um espaço privilegiado para se vivenciar a intersecção entre universidade e escola, como também para que se supere a dicotomia entre teoria e prática. Para este autor, tal espaço propicia o encontro das práticas de instituições educativas com o saber acadêmico.

Há de se destacar importância deste programa no processo formativo docente, na medida em que

Ao articular o processo formativo inicial do pedagogo com as práticas educativas dos educadores das escolas públicas e a preceptoria dos professores da universidade o PRP tem potencializado o diálogo entre as referências teóricas historicamente acumuladas na área da educação e as práticas vivenciadas nas escolas públicas, tecendo assim a articulação entre a formação universitária e a formação continuada. (PANIZZOLO et al., 2012, p. 225)

Evidenciamos que a imersão do programa nas escolas acontece também de forma remota, uma vez que vivemos em uma sociedade conectada, realidade na qual discentes e docentes fazem uso constante da tecnologia digital de informação e comunicação. Nessa perspectiva, Sampaio (2001) destaca a necessidade de se alinhar o momento social vivenciado com a formação docente:

A reflexão a respeito da necessidade da inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica e da responsabilidade da escola e do professor para que esse processo se concretize vem demonstrar a preocupação com um tipo de formação que capacite o professor a enfrentar os novos desafios que a dinâmica desta sociedade traz. (SAMPAIO, 2001, p. 13)

Assim, delimitamos como objetivo geral de nossa investigação: refletir sobre o processo de formação de residentes e preceptores a partir de suas interações no ambiente virtual “Aprender” e nas redes sociais. A opção por investigar o uso de diferentes ambientes virtuais de aprendizagem no processo de formação dos residentes e preceptores vem ao encontro do pensamento dos autores acima referenciados e também se relaciona à visão

de Cunha e Cruz (2019, p. 2), quando afirmam que “as redes sociais representam uma nova tendência de partilhar contatos, informações e conhecimento”.

No decorrer do processo formativo, os ambientes virtuais de aprendizagem e também as redes sociais possibilitam o intercâmbio do conhecimento acadêmico e das experiências da sala de aula, atrelando assim teoria e prática através da interação dos usuários. Nesse sentido, pode-se incitar a formação de educadores mais interativos, reflexivos, a partir da troca com os pares, realizando o que Vian (2015, p. 35) destaca como “práticas pedagógicas que possam ir ao encontro de um perfil de sujeito dinâmico, interrogador, problematizador, reflexivo, crítico e consciente”.

Ainda que haja resistência por parte de alguns docentes, a utilização das redes sociais e dos ambientes virtuais institucionais, como o “Aprender” da Unoeste, tem sido recorrente e vem se consolidando como espaço de formação inicial e continuada de licenciandos e professores.

Considerando, pois a possibilidade de uso de diferentes ambientes virtuais para a formação docente, a presente investigação partiu das seguintes indagações: 1) Como ocorre a formação de preceptores e residentes do Programa de Residência Pedagógica da Unoeste nos ambientes virtuais? 2) A formação continuada nestes espaços prima por um ambiente interativo-reflexivo, no qual se abre um espaço para discussão da teoria e sua realização no cotidiano do contexto escolar? Foi a partir destas questões-problema que demos seguimento à comprovação de nossas hipóteses.

## **INTERAÇÕES DOS PRECEPTORES E RESIDENTES NOS AMBIENTES VIRTUAIS**

Com base na metodologia de cunho qualitativo e da pesquisa-ação, analisamos a atuação digital de 16 residentes e de 02 preceptores do programa de Residência Pedagógica da Universidade do Oeste Paulista. Cabe salientar que houve autorização ética do Comitê de Ética em Pesquisa para a realização da investigação e que fez parte desse processo a autorização de todos os membros da equipe, através de termo livre e esclarecido, tanto para a etapa de coleta de dados quanto para as análises das interações, tema central de nossa investigação. Para a coleta de dados, foi utilizada a observação das interações dos membros da equipe realizadas nos ambientes virtuais e nas redes sociais entre agosto de 2019 e dezembro de 2019; tudo ocorreu de maneira simples, já que as interações estavam postas em espaços visíveis para as pesquisadoras.

A primeira observação se deu pelas interações na página da rede social Facebook, grupo “Residência Pedagógica Unoeste”, visando registrar o histórico da vivência no programa (figura 01). Além da presença da orientadora, criadora do grupo, foram convidados para compor este espaço os residentes, os preceptores e a coordenadora institucional da equipe.

**Figura 1 - Página do Facebook “Residência Pedagógica Unoeste”.**

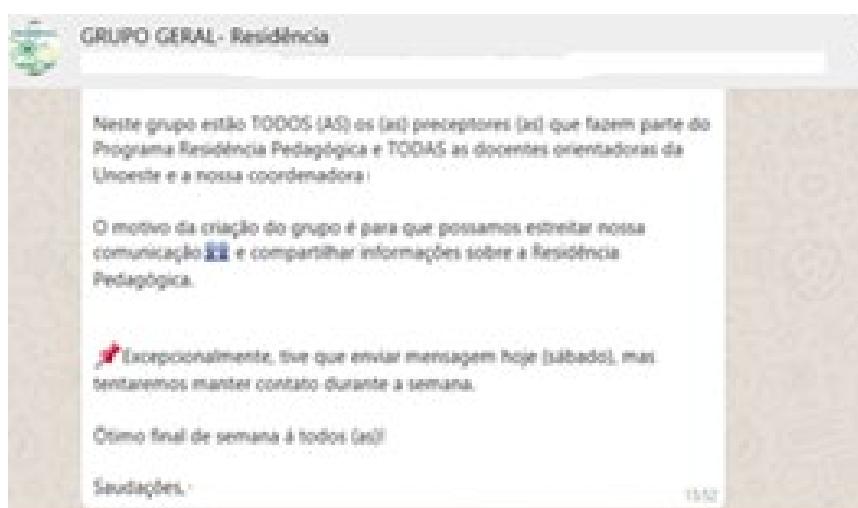


Fonte: Rede social Facebook/ arquivo das autoras.

No caminhar do projeto, foram criados dois novos grupos no aplicativo WhatsApp envolvendo os sujeitos residentes, preceptor, orientador e coordenadora institucional, com o intuito de troca de informações e reflexões sobre o programa de maneira mais ágil.

Desse modo, coletamos dados também da observação das interações realizadas nestes grupos destinados ao programa de Residência Pedagógica dentro do app de mensagens instantâneas WhatsApp (figura 02 e figura 03), por se tratar de um dos meios mais recorrentes de comunicação acerca da agenda e aspectos mais informativos de cada uma das etapas subsequentes. A organização se deu na criação de um grupo por escola atendida para divulgação de informações mais específicos, e de outro grupo geral incluindo todos os sujeitos para repasse de informações centrais do programa comuns a todos os membros.

**Figura 2 - Grupo no WhatsApp utilizado para interação de coordenação institucional, orientadores e preceptores.**



**Figura 3** - Grupos no WhatsApp criados para interação de orientador, preceptor e residentes.

Fonte: Grupo do WhatsApp / arquivo das autoras.

Como ambiente virtual destinado especificamente à formação, usamos a plataforma “Aprender” da Unoeste, na qual foi criado um espaço exclusivo do programa de Residência Pedagógica. Dentro deste espaço ficavam à disposição dos integrantes os documentos, agenda, fóruns, chat e demais ferramentas relacionadas às atividades do projeto.

Assim, a construção colaborativa das etapas do projeto também ocorreu por meio das interações realizadas no ambiente “Aprender”, sobretudo dentro dos fóruns de discussão. Um exemplo de interação que obteve bastante êxito foi quando, a convite da orientadora, os residentes comentaram sobre suas expectativas em relação ao programa, respondendo a uma questão disparadora que impulsionou diversas postagens individuais. Houve a interação dos usuários através de comentários nas postagens dos outros residentes ou preceptores. Aspectos positivos relacionados ao rompimento de metodologias de aprendizagem tradicionais e uso de metodologias inovadoras de cunho tecnológico também se fizeram presentes nas avaliações dos integrantes, conforme pode ser observado na seguinte imagem 04.

**Figura 4** - Interações dos residentes, preceptores e orientador no fórum de discussão do “Aprender”

The screenshot shows the 'Aprender' forum interface. The left sidebar shows a navigation menu with options like 'Início', 'Conteúdo', 'Novo Módulo', 'CONHEÇA SEU CURSO', 'FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRA...', 'METODOLOGIAS INOVADORAS - TECNO...', 'A BASE NACIONAL COMUM CURRICUL...', 'PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COLABOR...', 'AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA...', and 'PESQUISA DE OPINIÃO'. The main content area shows a forum topic titled 'Atividade 2 - Metodologias Inovadoras e Tecnologias'. The first post is from a user named 'Caro(a) aluno(a)' with the text: 'O fórum é uma das ferramentas mais importantes do ambiente virtual de aprendizagem; pois permite a discussão tal qual em uma conversa presencial, na qual cada comentário vai se alinhando aos demais, possibilitando a construção coletiva do conhecimento. Como um dos critérios de avaliação a serem utilizados nesta atividade, solicito a você que participe, no mínimo, 3 (três) vezes neste fórum. Uma dessas participações deve ser a sua resposta à pergunta do fórum e as outras duas podem ser comentários fundamentados à resposta de outros dois colegas.' Below this, there are two more posts from the same user with similar content. The footer of the page includes links for 'Área do Professor', 'Recursos Globais', and other site navigation.

The screenshot shows a navigation bar on the left with links like 'Início', 'Conteúdo...', 'Novo Módulo', 'Conheça seu curso', 'FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL...', 'METODOLOGIAS INOVADORAS - TECNO...', 'BÁSE NACIONAL COMUM CURRÍCULA...', 'PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COLABOR...', 'AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA...', 'PESQUISA DE OPINIÃO', 'Professores', 'Participantes', 'Calendário', and 'Quadro de Notas'. The main area displays three activity posts:

- Atividade 2 - Metodologias Inovadoras e Tecnologias (título do tópico)**: 'Concordo com sua colocação ...', followed by a detailed text about active methodology.
- Atividade 2 - Metodologias Inovadoras e Tecnologias (título do tópico)**: 'Bela colocação ...', followed by a detailed text about active methodology.
- Atividade 2 - Metodologias Inovadoras e Tecnologias (título do tópico)**: 'É de grande importância trabalhar com a metodologia ativa no processo de aprendizagem, porque através dela temos um grande objetivo que é o modelo de ensino, incentivar alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, tendo muitos leques de problemas e situações reais, que são vivenciadas no dia a dia. A proposta dessa metodologia é que o estudante, o educando, aluno esteja no centro do processo das aprendizagens, sendo ativo responsável por toda a construção do conhecimento sendo eficaz nas aprendizagens buscadas. A metodologia ativa como citado a cima ela é um leque grande, não podemos dizer de forma genérica de como trabalhar, as metodologias elas são visadas dentro da sala de aula, o principal foco é o professor, mas é importante que o professor também possa ser ativo, que possa ter uma participação, que possa ter uma participação, que os benefícios que podemos citar são: autonomia, confiança, aprendizado envolvente, protagonismo, empatia, senso crítico, colaboração, responsabilidade entre outras... De forma que fique algo bem dinâmico nada muito repetitivo podemos inserir conteúdos atrativos e interativos, assim aprimoramos o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem.'

Fonte: Tela do ambiente virtual “Aprender” / arquivo das autoras.

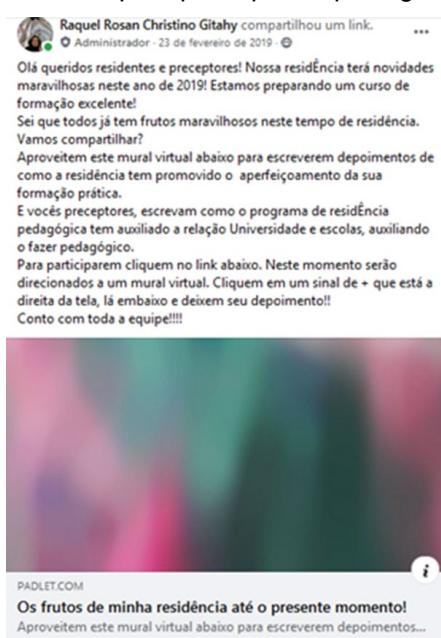
A mesma dinâmica de questão disparadora foi empregada para a realização de uma avaliação quanto das expectativas iniciais do Programa de Residência pedagógica (figura 05) e também quanto aos primeiros frutos gerados (figura 06), evidenciando o conhecimento construído no decorrer do programa.

**Figura 5** - Chamada para participar de postagens de expectativas iniciais.



Fonte: Facebook do grupo Residência Pedagógica da Unoeste.

**Figura 6** - Chamada no Facebook para participar de postagens dos frutos do Programa.



Fonte: Facebook do grupo Residência Pedagógica Unoeste.

Além das redes sociais e do ambiente virtual “Aprender”, utilizamos o recurso disponível chamado “Google Docs” que permite a criação e edição de documentos de forma síncrona e assíncrona por diversos usuários. Nossa intuito ao utilizar esse recurso foi de acompanhar sistematicamente a escrita do relatório dos residentes e orientá-los neste processo. A dinâmica consistia em um mesmo documento compartilhado entre preceptor, docente orientador e residente, o qual passava por alterações a partir das contribuições de cada membro da equipe. Também essa interação se constituiu como fonte de dados da pesquisa

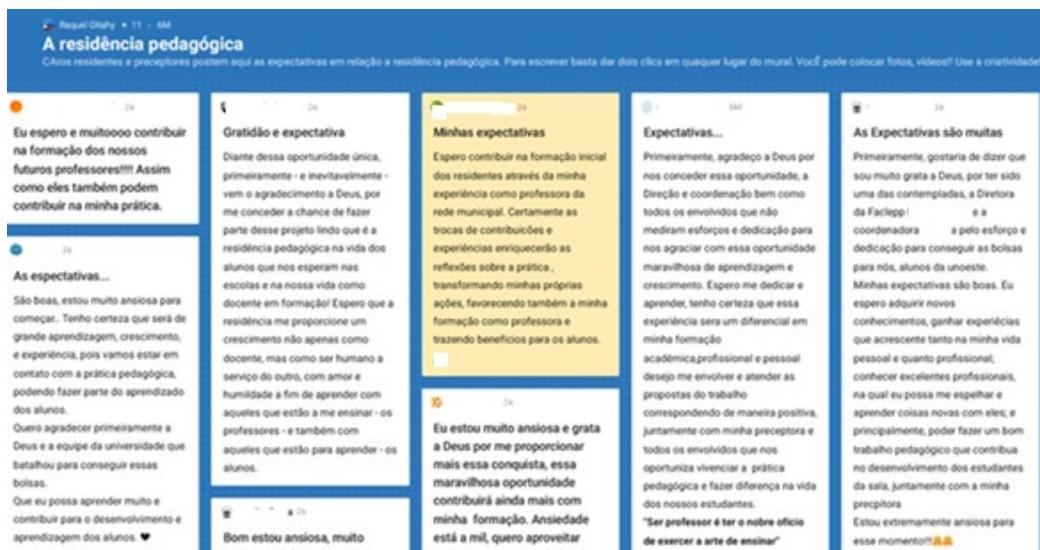
Todas as fontes de coletas de dados contribuíram para as observações das interações dos membros da equipe durante o desenvolvimento do programa de Residência Pedagógica da Unoeste, cada qual com uma funcionalidade distinta, mas que juntas compuseram um mosaico de interações por nós analisadas.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS SEGUNDO CATEGORIAS

A análise dos resultados foi realizada a partir de categorias criadas pela leitura fluente dos dados e do referencial teórico sobre formação docente na era conectada, com o auxílio das ferramentas tecnológicas. A seguir descrevemos cada uma delas, com a análise dos dados.

Na Categoria 1, por nós denominada de “expectativas e frutos”, analisamos as falas dos residentes e preceptores que foram coletadas a partir de postagens em um mural virtual intitulado Padlet.

**Figura 7 - Postagens de expectativas iniciais no Padlet.**



Fonte: Postagens no Padlet / arquivo das autoras.

**Figura 8 - Postagens sobre os frutos do programa Residência Pedagógica no Padlet.**

Fonte: Postagens no Padlet / arquivo das autoras.

O tema solicitado para esta interação foi em relação às expectativas individuais de cada membro em relação ao programa de Residência Pedagógica. Inicialmente, o docente orientador fez a chamada no grupo do Facebook, com link ao Padlet, Na figura 07 está a postagem no Padlet mostrando que houve bastante interação nesta primeira proposta de participação digital por parte dos membros da equipe, na qual fariam uma projeção do que esperavam vivenciar ao longo do programa. Após um período de participação e desenvolvimento do programa, a motivação para a interação nos ambientes digitais foi a de elencar alguns frutos já colhidos durante o percurso trilhado, o que ficou evidenciado na Figura 08.

Houve também a previsão de novidades e uma anunciação da vertente formativa a ser desenvolvida ao longo desse ano junto à equipe. Assim, em clima avaliativo, os sujeitos residentes, preceptor, orientador e coordenadora institucional expressaram sua retrospectiva a partir da proposta “os frutos de minha residência até o presente momento”.

Percebemos que diversos pontos do programa surgiram nos relatos dos membros da equipe, incluindo a relação entre teoria e prática, a troca de experiências, a gratidão ao acolhimento dos docentes das escolas, também aspectos mais sentimentais como o rompimento da insegurança ao ministrar aulas e a relação afetiva com os alunos e, por fim, um tema levantado pela maioria dos participantes: os aprendizados que o desenvolvimento do programa proporcionou e que estavam fazendo a diferença em sua vida pessoal e profissional. A dimensão afetuosa entre os docentes das escolas e os licenciandos se deu de forma tão intensa que em quase todas as etapas do projeto houve postagens indicando o sucesso nesse intercâmbio formativo.

A primeira análise que fazemos de acordo com as postagens expostas é a de que o Padlet se consolidou como um ambiente virtual que auxiliou na troca e interação dos residentes. Acreditamos que a possibilidade da troca dos frutos entre os residentes foi proveitosa, incitando inspirações para a prática pedagógica, ratificando o que os autores Deni e Zainal (2018) salientam sobre esta ferramenta apoiando a aprendizagem:

O padlet concede uma interação entre os educandos e os educadores ao permitir seus comentários e criações próprias, requisitos fundamentais para uma aprendizagem significativa. Assim como incentiva a criatividade dos discentes ao explorar a internet na busca de maneiras de se expressar e realizar as tarefas solicitadas, pois os mesmos podem usar músicas, vídeos, textos ou imagens, conforme diversidade concedida para a execução das atividades. (DENI & ZAINAL, 2018, p. 08)

Já a Categoria 2, “visibilidade da residência e disseminação da informação”, se dedicou à visibilidade das ações do grupo da residência pedagógica no que tange à participação em eventos para apresentação das ações realizadas ao longo do desenvolvimento do programa. A fim de divulgar tais possibilidades, nos utilizamos do Facebook para realizar postagens de divulgação de eventos, chamadas de publicações de artigos científicos, possibilidades de inscrições em prêmios e concursos etc.

Um dos eventos, VI Encontro Nacional PIBID e I Encontro Nacional da Residência Pedagógica, foi promovido pela Universidade do Oeste Paulista, nossa instituição de origem Unoeste, e por isso houve motivação especial para participação dos membros da equipe, inclusive como uma oportunidade de divulgação das ações e resultados prévios do programa de Residência Pedagógica. A figura 09 mostra a representação do grupo através da docente orientadora do programa neste importante evento, ocasião da qual não poderíamos deixar de explanar os frutos e desenvolvimento do programa pela equipe da Unoeste.

Outro auge da representatividade do programa foi na participação no Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPE), realizado anualmente pela Unoeste, sendo um dos mais importantes eventos da região (Figura 10).

**Figura 9** - Participações em eventos e publicações de membros da equipe.



Fonte: Facebook do grupo residência pedagógica da Unoeste / arquivo das autoras.

Figura 10 Participação no Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão.

**E a socialização dos nossos trabalhos não param!! Apresentei no Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPE) da UNOESTE os frutos de nosso trabalho!!! Abaixo o comprovante e minha foto na apresentação e agora vamos aguardar a publicação nos anais!!!**



Fonte: Facebook do grupo residência pedagógica da Unoeste / arquivo das autoras.

As imagens acima evidenciam que foi realizada a disseminação da informação e conhecimento construído por meio da participação em vários eventos e publicação em anais. Tal fato elucida o que as autoras Lara e Conti (2003, p. 26) afirmam sobre “(...) disseminar informação supõe tornar público a produção de conhecimentos gerados ou organizados”. Essa disseminação, para nós, é fundamental, pois reforça a integração da equipe e inspira outras pessoas a buscar inovação e experiências formativas.

Em relação a Categoria 3, relacionada à dimensão de “aprendizagem colaborativa”, frisamos que ao longo do desenvolvimento do programa de Residência Pedagógica, esse foi um tema que se consolidou como um princípio.

Em conformidade com o pensamento de Kenski (2015, p. 248), que salienta que “a presença do espírito colaborativo nas interações nas redes sociais, em que todos ajudam a todos, desenvolve também novas formas para a construção do conhecimento”, percebemos que a colaboração mútua entre os membros da equipe ocorreu de forma natural. Isso pode ser observado no grupo do Facebook através do compartilhamento exitoso das experiências durante todo o processo de formação inerente às etapas do programa de Residência Pedagógica. A figura 11 evidencia a chamada para esta aprendizagem colaborativa incitando a troca de experiências.

**Figura 11** - Chamada no facebook para compartilhamento de experiências.



Fonte: Facebook do grupo Residência Pedagógica Unoeste.

A Categoria 4, chamada “relato de experiências”, além da interação nos fóruns reúne dados coletados que mostram a aprendizagem colaborativa proporcionada através do ambiente virtual “Aprender”. Também aqui estão exemplos de motivação para a criação de relatos de experiências por parte dos sujeitos residentes e preceptores, que conforme elucidado, se sentiram à vontade para interagir e deixar suas contribuições e sentimentos acerca da etapa vivenciada.

Toda a coleta de dados aqui explicitada contribuiu em nossa busca para encontrar mecanismos que respondessem às questões-problema de pesquisa, que por sua vez dizem respeito às interações dos participantes do programa analisado no ambiente virtual “Aprender” e em outras redes sociais, e como estes auxiliam em seu processo de formação no decorrer do programa.

Uma experiência muito produtiva que gerou interação dos integrantes no grupo do Facebook foi uma mostra de trabalhos em uma das escolas de inserção dos graduandos. A mostra girou em torno do tema “hábitos para uma vida saudável” (figura 12) e fez parte das ações conjuntas realizadas no programa. Em outra escola, também houve exposição de trabalhos realizados na disciplina de Artes que, por sua vez, compõem a gama de atividades do programa de Residência Pedagógica. (figura 13)

**Figura 12 - Mostra Pedagógica “Hábitos para uma vida saudável”.**



Fonte: Facebook do grupo residência pedagógica da Unoeste / arquivo das autoras.

**Figura 13 - Atividades produzidas na disciplina de Artes.**



Fonte: Facebook do grupo residência pedagógica da Unoeste / arquivo das autoras.

Além disso, a colaboração entre os sujeitos residentes, preceptor, orientador e coordenadora institucional também aconteceu em atividades de escrita compartilhada, por meio das ferramentas do Google Docs. A figura 14 evidencia uma chamada para esta escrita colaborativa.

**Figura 14** - Chamada para escrita compartilhada.



Fonte: Facebook do grupo Residência Pedagógica Unoeste.

Por fim, a Categoria 5 que reúne relatos sobre “aprendizado significativo sobre conteúdos”, traz a ressignificação dos espaços de interação para a construção do aprendizado significativo de conteúdos. Além das redes sociais, o uso do ambiente virtual “Aprender” aprender possibilitou tal explanação que em nossa análise foi fundamental neste processo. Tal ideia vem ao encontro do que destaca Terçariol (2016, p. 36-37) quando afirma que

[...] torna-se de extrema relevância a ocorrência de um processo de formação contínua e em serviço que propicie aos professores constantes momentos de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Assim, dialogando, planejando e praticando com seus pares o uso efetivo das tecnologias em atividades pedagógicas, os professores em formação terão condições de desenvolver novos conhecimentos que subsidiem e os encorajem a inovar em sala de aula, utilizando metodologias e recursos diferenciados!

Abaixo alguns prints de residentes e preceptores evidenciando o conhecimento construído.

**Figura 15 - Relatos sobre a educação integral e socioemocional**

Avaliação da participação  
Nota: 10,0  
Feedback:  
[Não foram feitas considerações na avaliação]

TÓPICOS CRIADOS (0) RESPOSTAS E COMENTÁRIOS (3)

Atividade 1 - Educação Integral e Socioemocional (título do tópico)  
segunda-feira, 27 de maio de 2019, 21:11

A educação integral tem como objetivo formar o aluno por inteiro, não só no meio acadêmico, mas em todas as áreas de sua vida. Seus fundamentos são parecidos com o movimento escolanovista, no qual o aluno passa de passivo para ativo, e o professor deixa de ser o centro na sala de aula e da espaço para o aluno, ou seja ambos começam a se relacionar e trocarem aprendizados, o professor parassa a ser orientador, e o aluno a ser ativo e crítico dentro da sala de aula.

Para desenvolver as habilidades emocionais na escola não basta só um dia, por exemplo um dia para se falar sobre o bullying, um dia para falar sobre o racismo e etc... Isso deve estar aplicado ao dia a dia tanto de professores, quanto de alunos, ou seja isso deve fazer parte das aulas que serão lecionadas ao decorrer do ano.

Atividade 1 - Educação Integral e Socioemocional (título do tópico)

Fonte: ambiente virtual Aprender

**Figura 16 - Relatos sobre as metodologias inovadoras e tecnologias.**

Avaliação da participação  
Nota: 9,0  
Feedback:  
[Não foram feitas considerações na avaliação]

TÓPICOS CRIADOS (0) RESPOSTAS E COMENTÁRIOS (5)

Atividade 2 - Metodologias Inovadoras e Tecnologias (título do tópico)  
terça-feira, 28 de maio de 2019, 15:30

As metodologias ativas surgiram para modificar o modelo de escola tradicional. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. E as metodologias ativas são pontos de partida para avançar no processo mais avançados de reflexão, integração cognitiva, generalização e elaboração de novas práticas.

As metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisão individual e coletivas. Devemos utilizar de ferramentas de interatividade que são de extrema importância, pela precisão e agilidade que proporciona, pois é fácil acesso e disponível para todos como ex: metodologia ativa peer instruction. Mas para que isso ocorra o professor precisa mudar de paradigmas e buscar uma educação integral, buscando uma metodologia ativa, dando voz aos nossos alunos, precisamos buscar uma educação proativa, instigante e isso através de várias estratégias de metodologias ativas. Temos que utilizar a nosso favor a tecnologia, para preparação das aulas, tornando os alunos mais participativos.

Fonte: ambiente virtual Aprender

**Figura 17 - Relatos sobre a avaliação da aprendizagem por competências.**

Avaliar diferentes habilidades e competências é importante para orientar o aluno a respeito da importância desse desenvolvimento e seu impacto no desempenho escolar. Além disso, os dados provenientes dessas análises ajudam professores e gestores a desenvolverem práticas pedagógicas. A avaliação deve ser um processo contínuo, com diagnóstico, análise e parecer dos pontos positivos e pontos de melhoria. De forma geral, a avaliação escolar pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno, constituindo-se em um procedimento permanente de suporte ao processo ensino-aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o aluno. Avaliação por competências é um processo pelo qual se compilam evidências de desempenho e conhecimentos de um indivíduo em relação a competências. A avaliação na educação deve ser entendida, portanto, como um processo amplo.

Na concepção de Luckesi (1983, p.52), "a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos. A avaliação ajuda tanto o professor como o aluno a se auto avalarem, para definir a direção necessária na caminhada. A avaliação apenas tem sentido se for acompanhada por uma mudança de atitudes, por uma compreensão diferente do que seja por parte do professor e dos alunos. Avaliação de competências constitui o processo por meio por meio do qual se objetiva a verificar a capacidade do aluno. A avaliação das competências não pode ter finalidade meramente de constatação ou certificativa, mas deve visar o pleno desenvolvimento das potencialidades.

Desenvolver e avaliar competências na educação requer tempo e disponibilidade. A partir da avaliação compreendida sob esse foco, acredita-se ser possível exercitar uma análise crítica e fecunda acerca das estratégias formativas.

Fonte: ambiente virtual Aprender

No último registro de interações analisado, percebemos que as aprendizagens por competências também foram avaliadas positivamente pelos residentes e preceptores neste fórum dentro do ambiente virtual “Aprender”.

É interessante frisar aqui a clareza das orientações sobre o processo avaliativo que a coordenadora elenca para facilitar a construção da escrita de cada membro da equipe. Um dos pontos fortes do programa de Residência Pedagógica é justamente essa relação entre teoria e prática vivenciada a cada etapa do projeto, na qual cada um contribui conforme sua vivência intelectual e de regência docente. Assim, mediante as interações e compartilhamento de ideias e relatos de práticas, a aprendizagem significativa ocorre.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados evidenciaram que os ambientes virtuais de formação proporcionaram integração entre a equipe, com trocas de experiências vivenciadas no programa de Residência Pedagógica da Unoeste, tornando a aprendizagem colaborativa e significativa, além de proporcionar visibilidade de todo o processo vivenciado.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, os sujeitos residentes, preceptores e docente orientador tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência colaborativa de análise e reflexão sobre todo o processo formativo, de maneira que os preceptores puderam acompanhar os avanços de cada residente e que o docente pode organizar os itinerários formativos e organizacionais do programa, tendo em vista o alto potencial de feedback dos ambientes virtuais.

Além disso, o docente orientador trabalhou com o aspecto motivacional da equipe, incentivando sistematicamente as postagens e compartilhamentos dos residentes e comentários dos preceptores, gerando com isso uma cultura de engajamento e apoio em rede. É importante destacar, nesse sentido, que os dados analíticos da pesquisa corroboram com a perspectiva de Kenski (2015), de que é preciso ensinar e aprender em rede usando recursos abertos e gerando uma ação integrada e colaborativa, ou seja, em equipes.

Um outro ponto fundamental que destacamos como resultado foi a avaliação positiva dos participantes, evidenciada nos relatos de experiências, o que denota que tiveram a oportunidade de refletir sobre a sua própria formação docente, sobre a importância da inserção no contexto da prática e também sobre o papel das tecnologias digitais nesse processo.

Diante disso, é possível concluir que os objetivos do programa de Residência Pedagógica foram alcançados no contexto da pesquisa, no sentido de termos vivenciado o aperfeiçoamento da formação dos discentes. Desenvolvemos ainda projetos e práticas de forma ativa e participativa em uma relação direta entre IES e escola pública, formação prática que foi ressignificada com o uso dos ambientes virtuais e das redes sociais, o que certamente promove a adequação e aprimoramento do currículo do curso de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 06 maio 2018.

CUNHA, A.A.; CRUZ, D. M. Redes sociais na formação de professores e alunos: a importância do facebook na construção de letramentos multisemióticos. **Anais do 6 Simpósio hipertexto e tecnologias na educação:** Aprendizagem aberta e invertida. Disponível em: <[http://www.academia.edu/20038547/Redes\\_Sociais\\_na\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Professores\\_e\\_alunos\\_a\\_import%C3%A2ncia\\_do\\_Facebook\\_na\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_letramentos\\_multisem%C3%B3icos](http://www.academia.edu/20038547/Redes_Sociais_na_forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_e_alunos_a_import%C3%A2ncia_do_Facebook_na_constru%C3%A7%C3%A3o_de_letramentos_multisem%C3%B3icos)>. Acesso em: 06 mai. 2021.

DENI, A.R. ZAINAL, Z.I. **Padlet as an educational tool:** Pedagogical considerations and lessons learnt. Portugal; 2018.

KENSKI, V. M. **Design instrucional para cursos on-line.** São Paulo: Ed. Senac, 2015.

LARA, Marilda Lopes Ginez de; CONTI, Vivaldo Luiz. Disseminação da informação e usuários. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 26-34, Dec. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392003000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 mai. 2021.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de residência pedagógica da Unifesp: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: **ENDIPE -ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO –UNICAMP**, 16., 2012. Anais. Campinas: 2012. livro 2. p. 221-233.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP:** uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo –SP: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC-SP, 2014

SAMPAIO, M.N.; LEITE, L.S. **Alfabetização tecnológica do professor.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TERÇARIOL, A. A. L. O desenvolvimento de projetos, as tecnologias e a formação continuada em serviço de professores. In: TERÇARIOL, A. A. L. et al. (Orgs.). **Da internet para a sala de aula: educação, tecnologia e comunicação no Brasil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 17-39.

VIAN, V. **Ensino médio politécnico:** relação entre a pesquisa e o professor pesquisador. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Univates. Lajeado, 2015.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set/dez 2010.



# **CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO CENTRO PAULA SOUZA QUANTO A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

## **CONCEPTIONS OF PEDAGOGICAL COORDINATORS AT THE CENTRO PAULA SOUZA REGARDING THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION**

## **CONCEPCIONES DE LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS DEL CENTRO PAULA SOUZA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL**

**Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3337-6824>

**Maria José Cardozo Alves**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-3436>

**Resumo:** Neste artigo busca-se apresentar as concepções de coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza, quanto ao uso de metodologias ativas na educação profissional, visando por meio de suas práxis, contribuições para indicações de diretrizes e/ou indicadores nos documentos internos do CPS que possam subsidiar a gestão pedagógica. Desta forma, o objetivo do estudo consistiu em compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória numa perspectiva fenomenológica. O percurso metodológico consistiu na aplicação de questionário aberto, *on-line* e análise textual discursiva. Os participantes da pesquisa foram 13 CP do CPS. O software IRaMuTeQ contribuiu para a realização da análise textual por meio da conexidade entre as expressões nos grafos gerados. Por meio da nuvem de palavras e análise de similitude foi relacionada a inferência das palavras e suas correlações. Foi possível considerar que estes profissionais têm a percepção de que as metodologias ativas são elementos fundamentais para uso nos cursos técnicos profissionalizantes, porém, não compreendem a importância das políticas educacionais para auxiliar sua função na condução do uso de metodologias ativas. A ausência de falas em volta do assunto políticas educacionais é um

indicativo de que os CP precisam ter maior contato com esta importante vertente, assim, por meio da consciência da importância das políticas educacionais, possam contribuir com a criação de diretrizes norteadoras.

**Palavras-chave:** Concepções. Políticas Educacionais. Educação Profissional. Micropolítica.

**Abstract:** This article seeks to present the conceptions of pedagogical coordinators at the Centro Paula Souza, regarding the use of active methodologies in professional education, aiming, through their practices, for contributions to indications of guidelines and/or indicators in the internal documents of the CPS that may support the pedagogical management. Thus, the objective of the study was to understand how the pedagogical coordinators understand educational policies for professional education regarding the implementation of active methodologies in the technical courses offered by the CPS. This is qualitative exploratory research in a phenomenological perspective. The methodological approach consisted of applying an open, online questionnaire and discursive textual analysis. Survey participants were 13 CP of the CPS. The IRaMuTeQ software contributed to carry out the textual analysis through the connection between the expressions in the generated graphs. Through the word cloud and similarity analysis, word inference and their correlations were related. It was possible to consider that these professionals have the perception that active methodologies are fundamental elements for use in professional technical courses, however, they do not understand the importance of educational policies to assist their role in conducting the use of active methodologies. The absence of speeches around the subject of educational policies is an indication that PCs need to have greater contact with this important aspect, thus, through awareness of the importance of educational policies, they can contribute to the creation of guiding directives.

**Keywords:** Conception. Educational Policies. Professional education. Micropolitics.

**Resumen:** Este artículo busca presentar las concepciones de los coordinadores pedagógicos del Centro Paula Souza, en cuanto al uso de metodologías activas en la formación profesional, buscando, a través de sus prácticas, aportes a las indicaciones de lineamientos y / o indicadores en los documentos internos de la CPS que puede apoyar la gestión pedagógica. Así, el objetivo del estudio fue comprender cómo los coordinadores pedagógicos entienden las políticas educativas para la formación profesional en cuanto a la implementación de metodologías activas en los cursos técnicos que ofrece la CPS. Se trata de una investigación exploratoria cualitativa en una perspectiva fenomenológica. El abordaje metodológico consistió en aplicar un cuestionario online abierto y análisis textual discursivo. Los participantes de la encuesta fueron 13 PC de la CPS. El software IRaMuTeQ contribuyó a realizar el análisis textual mediante la conexión entre las expresiones en los gráficos generados. A través de la nube de palabras y el análisis de similitudes, se relacionó la inferencia de palabras y sus correlaciones. Se pudo considerar que estos profesionales tienen la percepción de que las metodologías activas son elementos fundamentales para su uso en los cursos técnicos profesionales, sin embargo, no comprenden la importancia de las políticas educativas para ayudar a su rol en la conducción del uso de metodologías activas. La ausencia de discursos en torno al tema de las políticas educativas es un indicio de que los PC necesitan tener un mayor contacto con este importante aspecto, por lo que, a través de la conciencia de la importancia de las políticas educativas, pueden contribuir a la creación de directrices rectores.

**Palabras clave:** Concepciones. Políticas educativas. Educación profesional. Micropolítica.

## 1 INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica deve possibilitar espaços coletivos de reflexão para criação da identidade das características didático-pedagógicas que nortearão o trabalho dos docentes na condução das atividades escolares junto aos discentes. “A dimensão reflexiva na coletividade oportuniza o resgate do saber do professor. Dessa maneira, novas cons-

ciências são despertadas e motivadas a assumir tarefas num nível mais complexo e crítico” (SILVA, 2018 p. 3).

A este profissional compete proporcionar aos docentes, formações continuadas e suporte necessário para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Sousa, Nascimento e Moraes (2020), citam que a coordenação pedagógica atua no processo de ensino e aprendizagem tanto na supervisão de avaliações dos processos, quanto no aspecto da metodológico de ensino e aprendizagem, de forma a articular os saberes docente em formações continuadas, planejamento, acompanhamento e orientação da equipe.

Entende-se que o coordenador pedagógico é o agente facilitador para que a aprendizagem discente se concretize de forma a dar o significado necessário no processo de sua formação. Para isso, parte-se da importância deste segmento em atuar junto a formação da prática docente. Segundo Pinto (2011, p. 156) “Ao destacar a prioridade da coordenação em assistir o professor, o princípio presente é que quanto mais bem encaminhada a atividade docente, melhor a aprendizagem do aluno.

Este estudo tem caráter qualitativo e base epistêmica na perspectiva fenomenológica. Sua abordagem vai ao encontro de compreender o fenômeno por meio da interpretação das descrições dos sujeitos da pesquisa e transpor suas percepções (GARNICA, 1997).

A vivência e experiências adquiridas na área em que atua possibilita ao profissional contribuir com saberes mediante suas percepções do fenômeno e contexto a ser analisado. Segundo Josgrilberg (2015), esse saber atua de forma intencional a um objeto de interesse possibilitando um ideário em sua essência. Desta forma, a pesquisadora e participantes não são neutros no processo investigativo, suas percepções visam contribuir com o fenômeno em que acreditam.

A análise textual discursiva (ATD) foi escolhida por ser um tipo de análise que através da leitura dos textos possibilita que o pesquisador exerça uma atitude fenomenológica a qual possa valorizar a perspectiva do outro - no caso dos participantes da pesquisa- e colocar “entre parênteses” suas próprias ideias (MORAES, 2003) A argumentação na análise textual discursiva, parte de experiências vividas pelo pesquisador que possibilita por meio de sua práxis construir ou reconstruir a compreensão do fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto (MORAES, p. 192, 2003)

Conforme Moraes e Galiazzzi (2020, p. 191) contextualiza “O processo da Análise Textual Discursiva tem fundamentos na fenomenologia e na hermenêutica”. As expressões e significados coletivos construídos subjetivamente são valorizadas para contribuir a compreensão e interpretação do fenômeno pelo pesquisador.

Segundo Mainardes (2006), os protagonistas que atuam na área da educação, podem contribuir na construção de diretrizes norteadoras para as políticas públicas educacionais por meio do contexto de sua prática, a nível da micropolítica. Desta forma, é trazida a realidade pelos coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza (CPS), Núcleo Regional de Marília, atores que no entendimento do fenômeno, podem contribuir com a fundamentação dos princípios que a pesquisadora acredita.

O Regimento Comum das escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) determina em seu artigo 25 que “A Coordenação Pedagógica é responsável pelo suporte didático pedagógico do processo de ensino e aprendizagem” (CEETEPS, 2013, não paginado).

Parágrafo único - Cabe à Coordenação Pedagógica, além do previsto em documento próprio do CEETEPS:

- 1 – planejar as atividades educacionais;
- 2 – coordenar com a Direção a construção do Projeto Político-Pedagógico;
- 3 – promover a formação contínua dos educadores;
- 4 – coordenar atividades pedagógicas;
- 5 – orientar ou assistir o orientando individualmente ou em grupo;
- 6 – implementar a execução do Projeto Político-Pedagógico; e
- 7 – avaliar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (CEETEPS, 2013 não paginado).

A coordenação pedagógica (CP) é um elo fundamental para viabilizar um processo de ensino e aprendizagem significativo ao educandos que perpassa desde a formação docente à realização de atividades pedagógicas na rotina escolar. Sendo ainda responsável por todo planejamento e implementação do projeto político pedagógico<sup>1</sup> (PPP) anual de sua Unidade.

Diante do exposto o estudo tem como objetivo compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo tem abordagem qualitativa, visando por meio da compreensão da prática vivenciada por coordenadores pedagógicos do CPS, regional de Marília, quanto ao uso de metodologias ativas nos cursos técnicos.

Segundo Trivinos (1992) nos estudos do tipo exploratórios o pesquisador aprofunda seu conhecimento em torno de determinado problema, geralmente por meio de uma

<sup>1</sup> O PPP Projeto Político Pedagógico é um documento atualizado anualmente anexo ao PPG (Plano Plurianual de Gestão) que tem vigência de 5 anos nas Unidades de Ensino do Centro Paula Souza.

hipótese levantada. O pesquisador ao planejar um estudo exploratório, cogita encontrar elementos que fundamentem sua teoria ao trabalhar com uma população que o possibilite determinados resultados, podendo ser utilizados instrumentos para a coleta dos dados.

A análise qualitativa realizada numa perspectiva fenomenológica, busca trazer significados a pesquisadora em sua investigação, por meio da compreensão dos fenômenos a qual está imersa e faz parte ativa. Não sendo possível dissociar-se dela, tem a pretensão de construir resultados por meio de um contexto natural a sua experiência prática e dos participantes do estudo (GARNICA, 1997).

A análise de dados foi mediante ATD, por ser um método que possibilita ao pesquisador mediante leitura dos textos, atribuir significados a parir de seus próprios conhecimentos e teorias, fundamentando a pesquisa e contribuindo com o processo da analise textual A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise” (MORAES, p. 193, 2003).

Segundo Moraes e Galiazzi (2006), a ATD é um método exigente para o pesquisador, demanda adensar no processo investigativo de forma a estar disposto a reconstruir constantemente o movimento entre o entendimento de ciência e de pesquisa e suas compreensões do fenômeno que investiga.

## 2.2 PARTICIPANTES

O estudo busca trazer a importância que as políticas públicas educacionais têm, para viabilizar o uso sistemático de metodologias ativas na educação profissional. Partindo da vivência da pesquisadora e dos participantes, o questionário aplicado visa trazer a compreensão dos demais CP da regional, visando a identificação de estratégias, a partir das perspectivas subjetivas deste grupo, levando em consideração suas práxis.

A intencionalidade é um dos fundamentos fenomenológicos que traz importância para o sujeito na construção do conhecimento pelo sentido intencional “de criar o mundo, de sentido das coisas”, sendo vivência e consciência ideias básicas nesta filosofia (TRIVINOS, 1992). Josgrilberg (2015 p. 7) relata: “Partimos de um saber, um saber originário dado em nossa vivência intencional” e “[...] a riqueza dessa experiência permite uma investigação do sentido das coisas[...]”. A fenomenologia reforça a importância do “sentido das coisas” e nossa relação com elas para trazer, por meio da experiência, significados e intenções nas investigações realizadas.

Foram convidados, 22 coordenadores pedagógicos da instituição, pertencentes ao Núcleo de Supervisão Regional de Marília, sendo que deste total, 13 CP participaram do estudo.

O quadro 7, traz o perfil dos participantes do estudo a fim que estes dados possam contribuir com a análise realizada.

Quadro 7 – Perfil dos participantes

| <b>Código</b> | <b>Idade</b> | <b>Formação</b>  | <b>Tempo atuação no CPS</b> | <b>Tempo de experiência na CP</b> | <b>Outras funções desenvolvidas</b>   |
|---------------|--------------|--|-----------------------------|-----------------------------------|---|
| CP 1          | 47 anos      | - Administração de Empresas<br>- Pós-graduação em liderança e gestão de talentos humanos<br>- Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos<br>- Licenciatura (Esquema I em Administração) | 20 anos                     | 8 meses                           | - Direção 8 anos e meio<br>- Coordenadora de Curso 6 anos<br>- Coordenadora de estágio 10 anos                                      |
| CP 2          | 47 anos      | - Ciências físicas e biológicas (licenciatura curta).<br>- Química licenciatura plena<br>- Cursando pós-graduação em Curso Superior no novo formato  | 30 anos                     | 1 ano                             | - Coordenação de curso 5 anos   |
| CP 3          | 37 anos      | - Licenciada em Matemática pela<br>- Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá.   | 15 anos                     | 2 anos                            | - Coordenadora de Curso 8 anos<br>- Coordenadora do Projeto da Microsoft - 2 anos<br>- Coordenadora de Classe Descentralizada 1 ano |
| CP 4          | 71 anos      | - Licenciatura em História.  | 27 anos                     | 14 anos                           | - Coordenadora de curso 10 anos   |
| CP 5          | 48 Anos      | - Licenciatura Plena em Química  | 16 anos                     | 6 anos                            | Coordenadora de curso 4 anos<br>Coordenadora Clickideia 2 anos  |
| CP 6          | 62 anos      | - Ciências com Habilitação em Matemática e Física  | 26 anos                     | 6 anos                            | - Coordenação de Curso 5 anos   |
| CP 7          | 37 anos      | - Nutrição<br>- Pedagogia<br>- Pós em Gastronomia e Gestão de serviços de alimentação  | 15 anos                     | 4 anos                            | - Coordenadora de curso 4 anos<br>- Coordenadora de Classe Descentralizada 4 anos   |
| CP 8          | 47 anos      | - Direito<br>- Pós-graduação em Direito Civil e Processo Civil<br>- Licenciatura em Direito<br>- Mestrado em Ciências Públicas   | 10 anos e 08 meses          | 1 ano e 11 meses                  | - Responsável projetos pedagógicos 6 anos<br>Coordenação de curso 2 anos e 7 meses  |

|       |         |  |                      |                |                               |
|-------|---------|--|----------------------|----------------|-------------------------------|
| CP 9  | 60 anos | - Licenciatura em Ciências Sociais, - Geografia<br>- Pedagogia   | 19 anos<br>e 8 meses | 5 anos         | - Coordenadora de curso       |
| CP 10 | 44 anos | - Graduação em Pedagogia<br>- Graduação em Informática<br>- Pós-graduação em Educação<br>- Pós-graduação em Banco de Dados<br>Mestrado em Informática  | 14 anos<br>e 8 meses | 8 anos         | Coordenação de Curso 4 anos   |
| CP 11 | 47 anos | - Processamento de dados<br>- Licenciatura em informática<br>- Licenciatura em pedagogia<br>- Especialista em Informática em Educação,<br>- Especialista em neuro aprendizagem, - Especialista em ensino de jovens e adultos (EJA) | 21 anos<br>e 9 meses | 14 anos        | - Supervisão regional 1 ano   |
| CP 12 | 32 anos | - Licenciatura em Química<br>- Bacharel em Química Industrial<br>- Especialista em Química Ambiental   | 9 anos<br>e 7 meses  | 10 meses       | - Coordenador de Curso 7 anos |
| CP 13 | 47 anos | - Tecnóloga em Processamento de Dados<br>- Especialista em Uso Estratégico das Tecnologias em Informação<br>- Licenciada em Informática<br>- Mestre em Ciência da Informação   | 19                   | 6 anos 8 meses | - Coordenação de Curso 7 anos |

---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A idade média dos participantes é de 48 anos, este dado junto ao tempo médio de atuação no Centro Paula Souza, que é de 19 anos, nos indica certas vivências e experiências que podem incidir sobre as respostas dos participantes.

Quanto ao tempo de experiência na coordenação pedagógica em média são 5 anos, variando entre muito experiente como o CP 4 e CP 11, que tem 14 anos de CP e coordenadores com menos tempo de atuação como CP 1, CP 2 e CP 12. Vale destacar que os participantes com pouco tempo de atuação na CP, tem grandes experiências em outras funções que atuam diretamente com os CPs, como coordenadores de curso e direção. Conforme indicado no Regimento Comum do CPS no artigo 26, as coordenações de cursos integram a coordenação pedagógica, sendo os dois segmentos responsáveis por planejar e coordenar atividades educacionais e pedagógicas, executar o Projeto Político Pedagógico mediante as ações planejadas, além de controlar as atividades docentes nas diretrizes didático-pedagógicas. Portanto, mesmo os coordenadores com pouco tempo de atuação na CP, tem experiências em funções correlatas que não desabona o registro de suas respostas no questionário aplicado.

Quanto a formação acadêmica, 3 coordenadores pedagógicos são Mestres, 9 pós-graduado (lato sensu) e 4 indicaram ter formação em pedagogia. Vale destacar que estes não são pré-requisitos para ser coordenador pedagógico no CPS. Conforme indica na Deliberação CEETEPS 20, de 16-07-2015, no artigo 2º, para se inscrever como professor coordenador de projetos responsável pela coordenação pedagógica deve preencher os requisitos:

- I. Ser docente contratado por prazo indeterminado. II. Estar em exercício no CEETEPS por no mínimo três (03) anos. III. Ter experiência de pelo menos dois (02) anos em atividades de suporte pedagógico, comprovadas documentalmente. IV. Ser portador de licenciatura. V. Estar qualificado em processo específico (SÃO PAULO, 2015)

Conforme acima contextualizado, quanto ao tempo de atuação na coordenação pedagógica pelos participantes, a deliberação 20, indica que para se inscrever para atuar na função, deve ter no mínimo dois anos de experiência em atividades de suporte pedagógico.

## 2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

### 2.3.1 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionário aberto *on-line* (apêndice 2) por meio da ferramenta *Microsoft Forms*. Trivinos (1992), propõe algumas normas quando o pesquisador trabalha com determinados instrumentos, como neste estudo, o questionário aberto. O pesquisador deve ter um levantamento prévio teórico, do que pode

surgir como respostas, embasamento do conhecimento da abordagem trazida e abertura ao aperfeiçoamento de novos conhecimentos que possam ser adquiridos ao longo da análise do estudo. Propõe ainda que, as perguntas do questionário entre duas a cinco, são suficientes. Devem ser claras numa linguagem adequada ao público respondente e apontar as ideias centrais do problema de investigação, pois é necessário levar em conta que isso demandará tempo e esforço dos participantes.

A opção pela aplicação do questionário de forma *on-line* se deu por estarmos vivendo a pandemia causada pelo vírus Covid-19, sendo necessário cumprir com os decretos estaduais e municipais de isolamento e distanciamento social. Outro fator considerado foi a localidade dos participantes do estudo, visto que os coordenadores residem em diferentes cidades pertencentes a região de Marília.

O primeiro contato para apresentar a proposta do estudo e convidar os coordenadores a participarem, foi realizada no dia 22 de outubro de 2020, por meio da rede social *WhatsApp*, em um grupo a qual os 22 CP da regional participam.

Em 13 de maio de 2021, foi firmado o Termo de Anuênciia Institucional a qual o Centro Paula Souza autorizou a realização do estudo. No dia 22 de junho o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unoeste sob nº CAAE 47149421.1.0000.5515.

Novo contato junto aos 22 CP, foi realizado no dia 01 de julho de 2021, desta vez individualmente para reiterar o convite, esclarecer como se daria a participação e realização do questionário. Juntamente foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 3) para apreciação. O termo também foi anexado ao questionário on-line, sendo que para avançar e responder as questões propostas, foi necessário clicar em “aceito os termos”, caso o participante não aceitasse, ao clicar em “não aceito os termos” não era possível dar prosseguimento nas respostas, nenhum caso como este ocorreu, os 13 participantes que se propuseram a participar, deu o aceite para o TCLE e responderam ao formulário. Na ocasião também foi enviado o link do questionário: <https://forms.office.com/r/BTb8LUU4bN>, ficou aberto no período de 01 a 08 de julho para receber as respostas. Neste período, participaram 10 CP, na intenção de aumentar o número de participantes e consequente qualidade na análise dos dados, novo pedido de participação foi realizado no dia 10 de agosto, o questionário foi reaberto para recebimento das respostas no período de 10 a 18 de agosto, neste período, mais 3 CP se dispuseram a participar do estudo.

No dia 28/10/21 foi enviado por e-mail aos participantes, um questionário para traçar o perfil (apêndice 4), sendo respondido no período de 28/10 a 03/11, visto que estes dados são importantes para o contexto da análise. Os participantes retornaram o e-mail com o questionário respondido e o anexo do PPG de sua Unidade em formato *pdf* para elaboração da contextualização.

### 2.3.2 Procedimentos de análises de dados

A análise dos dados obtidos mediante a aplicação do questionário aberto, foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva. A escolha de questionário aberto se deu, pela pesquisadora considerar como elemento fundamental a participação dos coordenadores pedagógicos na investigação. Segundo (Trivinos, 1992), este método reúne as características e experiências dos participantes. De grande interesse no processo para fundamentar o saber científico e presunções acerca das percepções dos CP quanto as políticas educacionais para uso de metodologias ativas na educação profissional.

O corpus da análise textual foi constituído das respostas a cinco questões dos 13 CP participantes. Segundo Moraes (2003), a partir da análise dos textos é construído significados em relação aos fenômenos investigados. Os textos não só carregam um significado, mas também são significantes, o que exige do pesquisador a construção dos sentidos com base em seu ponto de vista e embasamento teórico.

O corpus da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos (MORAES, p. 194, 2003).

Moraes e Galiazzi (2020, p. 67), reforça a necessidade de impregnação intensa do pesquisador com os dados e informações do corpus analisado para a compreensão dos fenômenos estudados.

O corpus foi categorizado conforme a metodologia indicada por Moraes (2003) por meio da desconstrução e unitarização em quatro unidades de análises. A unidade de análise 1 corresponde a questão 1 “ No contexto do CPS são abordados estudos ou análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto a gestores e professores? Se sim, de que maneira é feito esse trabalho?” As unidades de análise 2 e 3 correspondem as respostas das questões 2 e 3, descritas respectivamente: “De que maneira a gestão pedagógica pode auxiliar o CPS na criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas na educação profissional?”, “De acordo com a sua experiência, de que maneira as políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional, poderiam subsidiar o seu trabalho na gestão pedagógica de cursos?”. A unidade de análise 4, corresponde as respostas da questão 4 e 5, respectivamente: “De que forma a aplicação de metodologias ativas pode otimizar a condução pedagógica de cursos técnicos profissionalizantes?”, “De que forma o uso de metodologias ativas contribui para uma formação profissional que prepare o educando em uma formação reflexiva e problematizadora?”. O quadro 8 apresenta a categorização por unidade de análise.

Moraes e Galiazzo (2020, p. 103) contextualiza que “No processo de análise e de categorização é preciso considerar a importância dos conhecimentos tácitos do pesquisador, tendo o processo neles seus fundamentos”.

Quadro 8 – Categorização das unidades de Análise por Eixo

|        |  |
|--------|--|
| Eixo 1 | Análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas.   |
| Eixo 2 | Gestão pedagógica e criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas no CPS                           |
| Eixo 3 | Experiência de gestão pedagógica e políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional |
| Eixo 4 | Aplicação de metodologias ativas e condução pedagógica e contribuição para a formação reflexiva na educação profissional         |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Foi realizada leitura rigorosa e aprofundada do corpus, buscando a compreensão do fenômeno pesquisado, que após a categorização, facilitou a análise do significado das unidades investigadas com base no objetivo do estudo.

O software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes ET de Questionnaires “Interface R para análises Multidimensionais de Textos e Questionários”) foi utilizado para contribuir com a análise. É um software livre e gratuito utilizado para realizar análises qualitativas de textos, podendo ser utilizado sobre tabelas, indivíduos e palavras, segundo Camargo e Justo (2018). A opção pela utilização do software se deu por possibilitar diferentes formas de análises e dar confiabilidade às discussões do estudo, com ferramentas visuais que contribuíram com a análise qualitativa exploratória mediante análise de discurso. “O pesquisador continua sendo o condutor da pesquisa, e seu papel é valorizado pelo software IRaMuTeQ, o qual possibilita a interpretação dos resultados já processados com rigor científico (SOUZA et al, 2018).

Camargo e Justo (2018), recomenda que uma análise cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário, o corpus seja composto pelo conjunto de respostas por questão, a fim de garantir o refinamento do eixo abordado para cada uma delas. Cada eixo analisado corresponde a uma questão, com exceção das questões 4 e 5 que correspondem ao mesmo eixo (4) devido a pesquisadora entender ser adequado para realização do refinamento dos dois eixos. Trivinos (1992 p.177) também recomenda que este tratamento inicial quando aplicado questionário aberto, seja de forma a analisar a questão 1, posteriormente 2 e assim por diante.

Para inserção dos dados no software IRaMuTeQ, o corpus foi preparado para atender aos parâmetros necessários para realização da análise textual conforme a interface determina. Cada texto dentro do corpus foi separado por “linhas de comando” utilizando quatro asteriscos (\*\*\* ) no início, seguidos das variáveis “\*que\_” (seguido do número da questão), e “\*CP\_” (seguido do número do participante), conforme apêndice 5. A definição das linhas de comando foi com base na classificação da corpora textual como corpus monotemático,

com segmentos de texto (ST)<sup>2</sup> curtos, que geralmente são obtidos em respostas curtas às questões.

Foi realizada leitura de cada corpus para revisão e adequação dos textos a serem processados pelo programa. Foi retirada as perguntas, deixando somente as respostas dos participantes, foi corrigido palavras com hífen, substituindo por “\_”; foi retirado caracteres como reticências, apóstrofo e asterisco - que só pode ser utilizado para criação das linhas de comando - .

Os arquivos de cada corpus foram salvos em documento de texto do tipo *Open Office* com codificação “txt” e “UTF-8”.

Dentre os tipos de análise que o IRaMuTeQ possibilita elegeu-se a nuvem de palavras e análise de similitude como suporte para as discussões de cada eixo. Considerando o objetivo do estudo, estas duas formas de análise auxiliam na convergência entre as falas dos participantes por meio de sua conexidade.

As nuvens de palavras são representação gráficas, visuais, que dentro da análise de um texto mostra a frequência de suas palavras. Visualmente no gráfico gerado, as palavras mais importantes são destacadas diferenciando por fontes de vários tamanhos que depende do grau de sua importância no contexto, sendo as mais relevantes colocadas no centro (VILELA; RIBEIRO; BATISTA, 2020).

Camargo e Justo (2018), relata que a nuvem de palavras é uma análise lexical bem simples, com representação gráfica, porém, do ponto de vista de uma análise inicial, é muito interessante, pois fornece a ideia inicial do conteúdo do corpus.

Segundo Marchand e Ratinaud (2012), Camargo e Justo (2018) a análise de similitude possibilita a identificação de coocorrências e conexidade entre as palavras, por meio da teoria dos grafos. Este tipo de análise é muito utilizado para descrever representações sociais utilizando o método de levantamento de dados por meio de questionário.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### EIXO 1 - ANÁLISES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O eixo 1, corresponde as respostas dos 13 CP a questão 1. Foi inserido no software IRaMuTeQ que criou as seguintes descrições de forma automática: 13 textos, separados em 14 segmentos de texto (ST). Emergiram 270 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 155 palavras distintas e 177 com uma única ocorrência. Vale ressaltar que as

---

<sup>2</sup> Segmentos de textos (ST) são os ambientes das palavras, dimensionadas pelo software ou próprio pesquisador em função do tamanho do corpus, com aproximadamente 3 linhas (CAMARGO e JUSTO, 2018).

respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto automático pelo programa próximo ao número de textos.

A figura 2 mostra o resultado da nuvem de palavras geradas para o eixo, destacando ao centro do grafo gerado as palavras: “sim”, “capacitação” e “reunião”. A nuvem de palavras conforme relata Camargo e Justos (2018) apontou a ideia central do texto, gerando os primeiros apontamentos a serem analisados.

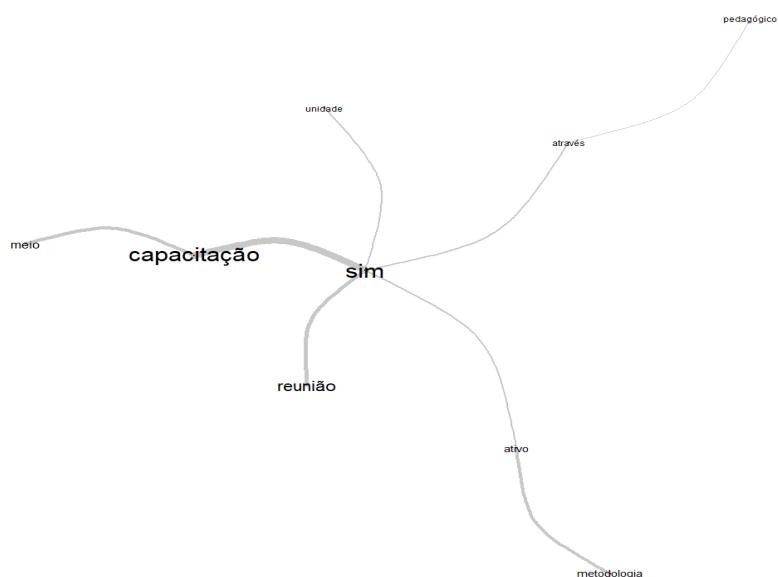
**Figura 2 – Nuvem de palavras eixo 1.**



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

A figura 3 mostra a análise de similitude do eixo 1, obtida com o software IRaMuTeQ, que demonstra com base na teoria dos grafos a identificação das ocorrências entre as palavras e a conectividade entre elas.

**Figura 3 – Análise de Similitude eixo 1**



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Na análise do eixo 1, é possível observar que três palavras se destacam no discurso entre os CP: “sim”, “capacitação” e “reunião”, - palavras estas, também indicadas pela nuvem de palavras como as mais relevantes -. Delas se ramificam outras expressões significativas como “metodologia” e “ativa”.

Este eixo tem por finalidade verificar se o CPS viabiliza capacitações que abordam as políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas. O cerne da questão está em suscitar o embasamento político-teórico dos envolvidos diretamente pela implantação das metodologias ativas, tendo em vista que a fundamentação epistêmica contribui para um melhor entendimento e direcionamento das ações pedagógicas nas Unidades de Ensino.

Pode-se observar que, de forma geral, os discursos dos participantes evocam a realização de capacitações voltadas ao uso de metodologias ativas pelo Centro Paula Souza e/ou Unidades de Ensino. Porém, não fica evidenciado nas falas que nestas capacitações para o uso de metodologias ativas, seja abordada a temática de políticas educacionais. Na percepção que as expressões trazem, observa-se que o tema de uso das metodologias ativas é abordado de forma a realizar treinamentos para aprendizado e disseminação da prática aos demais docentes da equipe escolar, conforme exemplificado nas falas dos CP 6, 8 e 11.

CP6: “Esse trabalho é feito em reuniões pedagógicas, onde são discutido textos, para reflexão. Indicado link de vídeo para veiculação, discussão e reflexão.”

CP8 “Sim. Os estudos e análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto aos gestores e professores são abordadas em reuniões realizadas pelo Núcleo Regional de Marília bem como pelo Centro Paula Souza visando a capacitação dos docentes para o uso dessas ferramentas. Importante destacar que as capacitações e estudos foram intensificados no último ano em razão da pandemia da Covid que assola o Brasil e o mundo”.

CP11 “Foi realizado por meio de capacitações demonstrando aos professores as metodologias ativas, exemplos de aplicação e solicitação que usassem pelo menos uma metodologia ativa em seu plano de trabalho”.

Esta vertente nos possibilita inferir sobre vários aspectos: que nos treinamentos e capacitações realizadas, o tema do uso de metodologias ativas é abordado com enfoque para aprendizado, utilização e socialização. A abordagem das políticas educacionais para a temática não parece estar presente nas discussões proporcionadas em reuniões e/ou capacitações. Outra vertente observada é que se a abordagem das políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias na educação profissional não é de conhecimento dos responsáveis por sua implementação, logo se vê, que existe uma grande lacuna entre o conhecimento das políticas educacionais e “lugar de fala” dos participantes.

Mainardes (2016), contextualiza que no contexto da prática os profissionais atuantes na educação podem contribuir com a elaboração de diretrizes norteadoras. Para se alcançar este “lugar de fala” se faz necessário ter conhecimento teórico para embasar a prática

deste segmento na implementação de políticas educacionais junto ao CPS, segmento este, que é responsável pela condução das atividades pedagógicas das Unidades de Ensino.

O conhecimento das políticas educacionais existentes para a educação profissional por parte das gestões escolares, contribui para diminuir o dualismo histórico entre ensino médio e educação profissional e formação puramente técnica para o trabalho, voltado ao crescimento econômico do país, conforme aponta Sala e Brancatti (2017). Diretrizes norteadoras nas políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional podem contribuir sobremaneira com a gestão pedagógica no favorecimento de uma formação reflexiva e problematizadora.

## EIXO 2 - GESTÃO PEDAGÓGICA E CRIAÇÃO DE DIRETRIZES NORTEADORAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CPS.

O eixo 2, foi inserido no software IRaMuTeQ, que criou as seguintes descrições de forma automática: 13 textos, separados em 13 segmentos de texto (ST). Emergiram 301 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 169 palavras distintas e 120 com uma única ocorrência. As respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto igual ao número de textos.

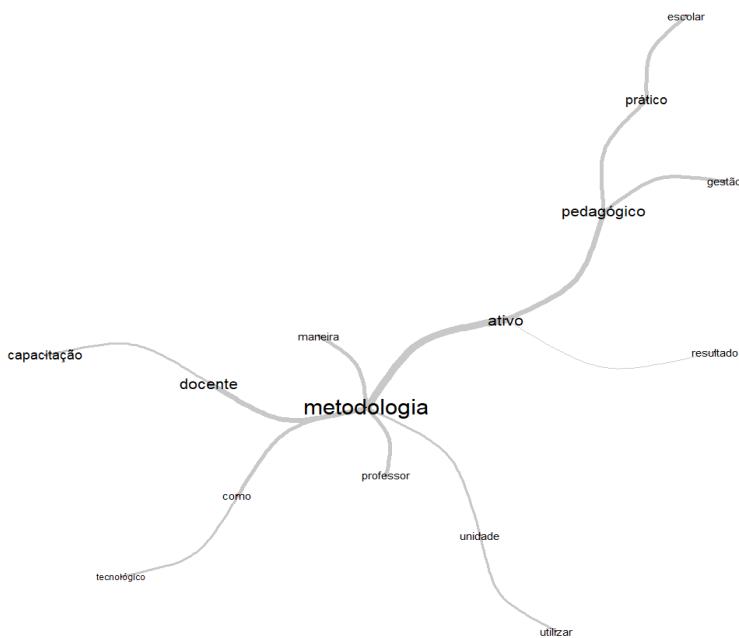
A nuvem de palavras gerada pelo software, de forma visual, deixou em destaque ao centro, conforme figura 4, as palavras: “metodologia”, “docente”, “pedagógico”, “ativo” e “prático”; a qual a análise de similitude demonstrou a conexidade entre os termos (figura 5).

Figura 4 – Nuvem de palavras eixo 2



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Figura 5 – Análise de Similitude eixo 2.



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Conforme observado no gráfico gerado pela interface, na análise de similitude do eixo 2, os resultados indicam a conexidade entre os termos “metodologia – docente e capacitação”, “metodologia - ativo e pedagógico”, “pedagógico – gestão escolar e prática”.

O eixo 2, busca identificar junto aos CP como este segmento dentro das Unidades de Ensino, mediante de sua prática, visualizam sua contribuição junto ao CPS na elaboração de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas na educação profissional.

É possível observar que os CP não têm clareza de como esta proposição pode ser suscitada. Os termos mais evidentes gerados pelos grafos, indicam um olhar de suas contribuições no contexto da prática junto aos docentes de suas Unidades, ou seja, acreditam que são responsáveis por disseminar aos docentes o aprendizado do uso das metodologias, o que está correto; porém, não são capazes de identificar numa visão mais ampla, como sua prática na gestão pode contribuir com a criação de diretrizes a nível institucional. Podemos visualizar esta vertente nas falas:

CP1 “Indicando metodologias ativas para serem oferecidas como capacitação e contribuindo com essas práticas pedagógicas junto a equipe docente”.

CP3 “Orientando, incentivando e dando suporte aos docentes durante a pesquisa, desenvolvimento e execução. De maneira a apoiar e incentivar o uso dessas metodologias”.

CP4 “Socialização de conhecimento, incentivo aos professores para aplicação dessas metodologias e orientações aos docentes”.

O CP12 trouxe uma fala que mais se aproxima do que se espera para a questão. Mediante a prática da gestão pedagógica - espera-se que este seguimento tenha conhecimento de todo o contexto da Unidade -, poderiam contribuir com a indicação de quais metodologias ativas seriam mais indicadas para cada habilitação ou eixo tecnológico.

CP12 “Como a gestão pedagógica esta atuante dentro da unidade, esta pode realizar uma análise real do cenário e dizer quais as principais necessidades para nortear metodologias ativas, vendo quais e como melhor se encaixam em cada habilitação/eixo tecnológico”

A consideração desta fala foi com base a um princípio de estratégia sugerida pelo CP. Porém, acredita-se que não há uma única forma, um único método ideal para cada habilitação para proporcionar ao educando a formação por competências esperada para o perfil profissional. Conforme Carbonell (2002 p. 72), a escolha do método deve levar em consideração além de como ensinar, como se aprende para que o objetivo de aprendizagem seja alcançado.

Outra consideração que aparece nos discursos é de que se faz necessário treinamento dos gestores e professores, e ainda que a Supervisão Regional deve dar suporte a essas reuniões junto aos docentes nas Unidades de Ensino. Esta vertente sinaliza que há CP que possam se sentir inseguros para a realização de treinamentos junto aos docentes, ou ainda, que precisam de maior suporte para viabilizar os treinamentos quanto ao uso de metodologias.

CP9 “Na minha opinião é continuar oferecendo capacitações, porém, com a participação da Supervisão de Ensino nas reuniões pelo menos uma vez ao mês, juntamente com a equipe da Escola”.

Moran (2014) relata que a consciência, ação política e estratégica dos gestores e governantes, são importantes para a educação, dada sua complexidade. Nos parece que a consciência política dos gestores pedagógicos do CPS tem uma grande lacuna a ser superada para que possam atuar na esfera da micropolítica na indicação de diretrizes norteadoras para o uso de metodologias ativas na educação profissional. Proposição esta, evidenciada pela falta de indicação de estratégias para criação de diretrizes norteadoras e a necessidade de receberem mais treinamentos e suporte para trabalhar esta vertente junto aos docentes.

No estudo realizado por Silva, (2018), sobre a coordenação pedagógica e seus elementos fundamentais, contextualiza que o tempo da coordenação pedagógica deve ser destinado a elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico juntamente com a reflexão das práticas por meio de formações continuadas aos docentes. “Pode-se afirmar que é por intermédio da coordenação pedagógica que as “coisas” acontecem na es-

cola [...] é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que a coletividade pode decidir e atuar" (SILVA, 2018, p. 2). Nas expressões analisadas ficou evidenciado que a indicação de diretrizes norteadoras pelos CP por meio de sua prática, perpassa primeiramente a necessidade de melhor estarem preparados para esta temática, na perspectiva de aprofundar seus conhecimentos, tanto na prática da rotina escolar, como no aprofundamento na esfera política a qual se percebe um vazio teórico dos participantes.

Silva (2018), contextualiza que a liderança pedagógica favorece a articulação do processo pedagógico, por meio de segurança em suas ações diretivas e formações, promove a segurança necessária a equipe docente para agir junto aos seus discentes. Em relatos a qual se evidencia a necessidade de mais treinamentos, de participação de segmentos superiores nos treinamentos, conforme indica o CP 9, demonstra que neste aspecto de preparação dos docentes quanto ao uso de metodologias ativas na educação profissional precisa ser melhor trabalhado junto aos CP do CPS.

Nesse sentido a ação institucional pode favorecer o desenvolvimento da gestão pedagógica, possibilitando a este profissional condições necessárias para dar aos docentes suporte e segurança ao aplicar as metodologias ativas.

### EIXO 3 - EXPERIÊNCIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS A IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O eixo 3 tem como objetivo identificar como os CPs acreditam que as políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional podem contribuir com o desenvolvimento de seu trabalho, ou seja, é possível identificar por meio desta questão, se os CP visualizam a importância das políticas educacionais para viabilizar sua atuação na gestão pedagógica.

A interface do IRaMuTeQ, gerou os seguintes dados para o eixo de forma automática: 13 textos, separados em 15 segmentos de texto (ST). Emergiram 333 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 195 palavras distintas e 146 com uma única ocorrência. As respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto automático pelo programa próximo ao número de textos.

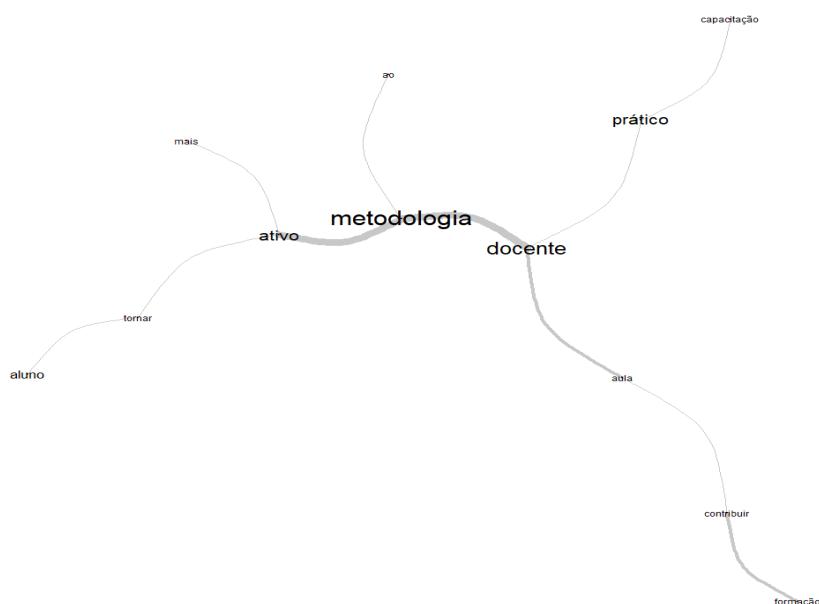
A nuvem de palavras gerada pelo software, evidenciou ao centro do grafo, as palavras: "metodologia", "docente", "ativo", "aluno" "mais" "prático"; a análise de similitude demonstrou a conexidade entre os termos: "metodologia" fortemente conectada com os termos "docente" - contribuir com a formação do aluno e docente na prática por meio de capacitação -; conexidade entre "ativo" e "metodologia" - com tornar o aluno ativo".

Figura 6 – Nuvem de palavras eixo 3



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Figura 7 – Análise de Similitude eixo 3



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Novamente as respostas dos CP estão longe de alcançar uma contextualização na esfera política proposta nos questionamentos. Numa questão que busca abordar como as políticas educacionais podem subsidiar seu trabalho, os discursos se pautaram em como eles podem atuar junto a formação docente para o uso das metodologias ativas. A similaridade entre as palavras nos eixos 2 e 3 é observada ao comparar a nuvens de palavras geradas para cada um. Vale ressaltar que há uma distinção nítida na essência de cada eixo.

Não se acredita que possa haver dentro do nível de formação do público participante, o não entendimento da questão, e sim a falta de argumentações, seja por desconheci-

mento do tema de políticas educacionais ou a falta de embasamento teórico do contexto histórico da educação profissional brasileira. Vejamos alguns exemplos:

CP1 “Incentivando os docentes a adotarem as metodologias em suas práticas de ensino”.

CP3 “Aproximando a teoria das práticas”.

CP4 “Oferecimento de capacitações e socialização de práticas”.

Na formação continuada o coordenador pedagógico pode enriquecer as dimensões abordadas a partir de sua práxis e contribuições de forma coletiva, porém, vale ressaltar, conforme Catanante e Dias (2017), a importância de buscar teorias que subsidiem e sustentem a prática apresentada, desta forma, agregando fundamentação e valor no desenvolvimento de suas funções em bases epistêmicas que promovam estudos, leituras e reflexões.

O CP8, como exceção, demonstra entendimento quanto a importância das políticas educacionais e como podem contribuir com sua gestão, indicando a necessidade de maiores discussões em capacitações e que seja realizado ao menos 1 vez a cada semestre, demonstrando a preocupação com formação continuada dos gestores e atualizações nos estudos. “Os profissionais da educação necessitam reconstruir constantemente seus saberes, partindo da perspectiva crítico-reflexiva da prática pedagógica, buscando o seu desenvolvimento profissional” (SILVA, 2018 p. 2).

CP8 “As políticas educacionais são importantes e podem subsidiar o trabalho na gestão pedagógica com a disponibilização de cursos e capacitações ao longo de cada semestre letivo. Importante que seja feita uma análise dos pontos fortes bem como do que precisa ser melhorado visando implementar referidas metodologias ativas junto ao corpo docente que teve que se adequar às aulas remotas em razão da pandemia da Covid-19”.

O CP10 indica que o uso das metodologias ativas deveria ser contemplado nos Planos de Curso da instituição, desta forma contribuindo com a gestão pedagógica, pois este documento serve de base para que o docente elabore seu plano de trabalho. Este, é um documento norteador para a formação profissional de cada habilitação, nele consta toda a organização curricular com estruturação básica de métodos e técnicas, dentre outros elementos inerentes ao perfil de conclusão (SÃO PAULO, 2018).

CP10 “Com a implementação de metodologias ativas nos Planos de Cursos”.

Esta também é uma prerrogativa do CP11, que é enfático ao descrever que o uso das metodologias ativas deveria ser obrigatório, portanto, traz a percepção em sua fala da intenção de que as metodologias ativas deveriam aparecer descritas pela força de uma Lei. Uma fala que revela uma posição bastante autoritária, ou ainda, como um pedido de ajuda

por meio de uma “força maior”, que a subsidiasse no desenvolvimento de sua função. Esta expressão remete novamente a intenção de uniformização de métodos de ensino, que também apareceu como intenção na fala do CP 12, discutida no eixo 2. Para alcançar uma boa formação por competências não condiz a uniformização de métodos. Num ensino reflexivo que promova diferentes análises nas resoluções de problemas, o docente deve utilizar de várias metodologias e diferentes abordagens para se alcançar os objetivos da aprendizagem.

CP 11 “Ter obrigatoriedade do uso dessas metodologias, pois quando ficam a vontade dos docentes muitos não utilizam devido estarem acostumados a usar as mesmas metodologias desde sempre”.

Saviczki (2019) traz a problematização em seu estudo que os professores até fazem o uso de metodologias ativas na educação profissional, porém, o fazem de forma empírica. A indagação do CP10 pode estar atrelada a esta prerrogativa de que se faz necessário a sistematização mediante a indicação de seu uso nos planos de curso.

O CP5 traz uma importante observação para reflexão: os coordenadores pedagógicos deveriam ser “mais ouvidos”, juntamente com o questionamento de que “em papel cabe tudo”.

CP5 “Elas poderiam ser mais reais, fundamentadas para cada vivência. No papel cabe tudo, a prática torna o processo um pouco mais complicado. Sem contar que devíamos ser ouvido mais”.

Nas entrelinhas da fala, podemos indagar que existe um distanciamento entre a realidade vivida em sua Unidade de Ensino e as determinações da instituição, que por muitas vezes torna o papel do coordenador pedagógico mais técnico e burocrático, deixando que cumprir sua atribuição de acompanhar as atividades pedagógicas, conforme aponta Silva (2018). Embora não tenha aparecido em outras expressões, esta, pode ser a realidade dos demais participantes que de forma geral, passam pelos mesmos processos dentro da instituição.

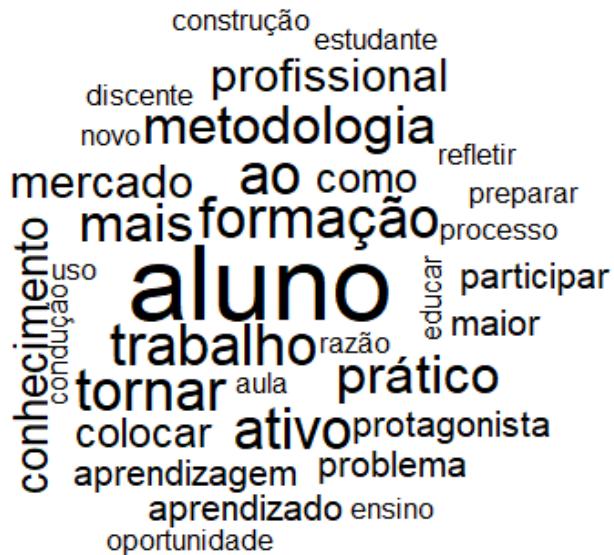
#### EIXO 4 - APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E CONDUÇÃO PEDAGÓGICA E CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O eixo 4, criou as seguintes descrições de forma automática por meio da interface IRaMuTeQ: 26 textos, separados em 27 segmentos de texto (ST). Emergiram 671 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 301 palavras distintas e 214 com uma única ocorrência. As respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto pelo programa próximo ao número de textos.

A nuvem de palavras deixou em destaque ao centro do grafo as palavras: “aluno”, “trabalho”, “tornar”, “ativo”, “prático”, “mais”, “formação”, “mercado” “profissional” e “metodologia”; a qual a análise de similitude demonstrou o termo “aluno” fortemente conectado em

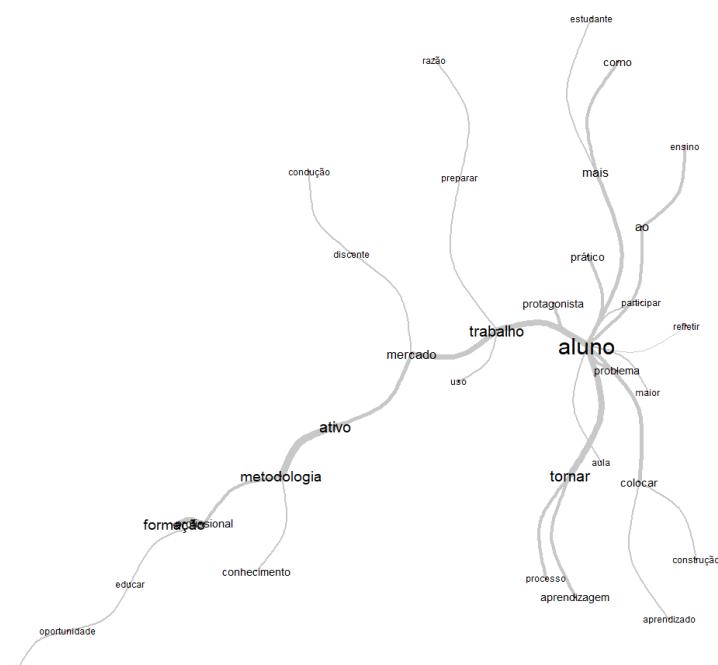
uma das ramificações a “tornar, prático, protagonista e ativo”. Outra ramificação partindo da palavra central “aluno” conectada a “mercado”, “trabalho”, “ativo”, metodologia”, “formação” e “profissional”, conforme figuras 8 e 9.

Figura 8 – Nuvem de palavras eixo 4



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Figura 9 – Análise de Similitude eixo 4



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo |RaMuTeQ, 2021.

As falas dos CP convergem quanto a percepção da importância que as metodologias ativas têm para a formação profissional, esperada no eixo 4.

A primeira grande conexão visualizada é entre a palavra central “aluno” e “tornar, processo, aprendizagem”. Na análise por meio da leitura às respostas dos participantes, foi possível observar que eles acreditam que as metodologias ativas tornam o aluno ativo no processo de ensino e aprendizagem e esta premissa, traz como consequência a apropriação do conhecimento durante a formação profissional, que os oportunizará o preparo necessário para o mundo do trabalho. Esta prerrogativa pode ser afirmada por meio da conexão que o grafo gerou entre “aluno” e “mercado, trabalho, ativo, metodologia, formação e profissional”.

Dewey (1979), em sua filosofia, nos remete a valorizar a experimentação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Esta forma de educação proporciona uma preparação contínua para a vida em sociedade que está em constante evolução econômica e social, atrelando atualmente ao rápido avanço tecnológico. O pragmatismo contextualizado por Dewey (1979), traz a reflexão de que a autonomia do educando pode ser alcançada por meio da experimentação consciente, conduzida de forma planejada, viabilizado por meio da utilização sistemática das metodologias ativas durante a formação. Conforme também é apontado de forma geral, nas expressões trazidas pelos CP, os educandos devem ser preparados para conseguir acompanhar os processos evolutivos em sua vida profissional.

### 3.1 SUGESTÃO DE DIRETRIZES E INDICADORES PARA O REGIMENTO COMUM E PLANOS DE CURSO DO CPS

Com base na ATD realizada e experiência por meio da prática, a pesquisadora propõe na esfera da micropolítica, indicadores e/ou diretrizes para o uso de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS, como sugestão de serem inseridos no Regimento Comum e Planos de Curso conforme segue:

No Regimento Comum acrescido artigo no TÍTULO I – Das Disposições Preliminares, CAPÍTULO I – Das Unidades de Ensino:

1- Cabe ao CEETEPS promover estudos continuados aos gestores pedagógicos quanto às políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas para a educação profissional.

No “CAPÍTULO II – Do Plano Plurianual de Gestão e Outros Planos”

2- As Unidades de Ensinos deverão contemplar em seus Projetos Políticos-Pedagógicos estratégias para articulação e implementação do uso de metodologias ativas nos cursos técnicos em suas diferentes modalidades ofertadas.

Na Seção II – Da Coordenação Pedagógica

3- Promover formação continuada aos docentes no uso de metodologias ativas, bem como ferramentas tecnológicas que possam auxiliar em sua aplicação.

#### 4 – Acompanhar o uso das metodologias ativas indicadas pelos docentes em seus planos de trabalho.

Nos Planos de Curso, indicação do uso das metodologias ativas nos objetivos descritos para cada habilitação. Esta preposição pode ser de forma estratégica, indicando uma ou mais metodologias que são mais adequadas para cada objetivo de aprendizagem. Sendo elaborado e revisto pelo laboratório de currículo<sup>3</sup> fica a proposição de indicadores para subsidiar a elaboração de objetivos e selecionar metodologia(s) ativa(s) para cada eixo tecnológico, conforme exemplificado no quadro 9 a indicação de objetivos baseados em competências gerais que podem ser utilizadas nas diferentes habilitações profissionais.

Quadro 9 – Indicadores para propor metodologias ativas nos Planos de Curso

| <b>CURSO TÉCNICO EM</b>  |   |
|--|---|
| <b>Indicadores para elaborar os Objetivos</b>  | <b>Indicadores para propor a(s) metodologia(as) ativa(s) indicada(s)</b>  |
| - Para competência: trabalhar em equipe<br><br>O objetivo deve contemplar ações de planejamento do trabalho coletivo, liderança de equipes, capacidade na resolução de situações-problema e reflexão para tomada de decisões.  | - A metodologia ativa indicada deve ser alvo de profunda reflexão e desafios que leve o educando a trabalhar sua capacidade de propor diferentes resoluções para diversas situações propostas.<br><br>- A metodologia ativa deve contemplar momentos de problematização a relação entre o estudante e o conteúdo, estudante e seus pares e o estudante e o professor.<br><br>A metodologia ativa para atender este objetivo deve estimular no educando a capacidade de administrar recursos, conflitos, tarefas e desafios na resolução de problemas. |
| - Para competência: Exercer liderança e proatividade<br><br>O objetivo deve contemplar ações de coordenar trabalhos em equipe saber expressar-se.<br>- Para competência: Trabalhar com ética profissional                      | A metodologia ativa para atender este objetivo deve proporcionar ao educando o desenvolvimento de projetos em equipe, contemplar momentos de discussões e reflexões com diferentes formas de contato entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-comunidade.  |
| O objetivo deve contemplar ações de interação com a comunidade externa, ações de contexto social e intervenções solidárias.<br><br>- Para competência: Identificar características históricas nos diferentes contextos sociais | A metodologia ativa indicada deve proporcionar momentos de pesquisa e discussão entre os pares. Deve ainda, favorecer a proatividade em criar possibilidades de ação para mudanças na realidade do meio em que vive.  |
| O objetivo deve proporcionar a capacidade de identificar e analisar impactos históricos, sociais e culturais que possam interferir em suas ações como profissional.  |   |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

<sup>3</sup> Equipe composta por docentes da instituição, especialistas e gestores que definem toda a organização curricular por área de conhecimento e habilitação; conteúdos, habilidades e competências para o perfil profissional do técnico.

O quadro 10, busca trazer uma exemplificação prática extraída do plano de curso número 434 do CPS, de técnico em açúcar e álcool e os objetivos gerais nele contido.

Quadro 10 – Indicadores para objetivos do plano de curso de técnico em açúcar e álcool.

| <b>O curso de TÉCNICO EM AÇÚCAR E ÁLCOOL tem como objetivos capacitar o aluno para:</b>   |  |
|---|--|
| <b>OBJETIVO</b>   | <b>Indicadores para propor a(s) metodologia(s) ativa(s) indicada(s)</b>  |
| Executar trabalhos de coordenação de equipes, operação e controle dos processos industriais e equipamentos nos processos produtivos   | A metodologia ativa indicada para atender este objetivo deve ser baseada na solução colaborativa de problemas ou desafios propostos. Identificar propostas para planejamento e desenvolvimento de projetos, capacidade de lidar com problemas reais. |
| Planejar e coordenar processos laboratoriais, realizar amostragens, análises químicas, físico-químicas, aplicação de equipamentos e produtos químicos e participar no desenvolvimento de produtos e na validação de métodos, no que tange processos produtivos da indústria do açúcar e do álcool, como também respeitando as atribuições concedidas pelo Conselho Regional de Química (CRQ). | A metodologia ativa deve proporcionar o contato com a realidade de diferentes formas, simulações e simulações com resultados alcançados. Proporcionar possibilidades de ações de intervenção.  |
| Comunicar-se com eficiência na área profissional, com a utilização da terminologia técnica e/ ou científica e de acordo com os gêneros textuais e modelos convencionados (documentação e redação técnica).  | A metodologia ativa para atender este objetivo deve estimular no educando a capacidade de administrar conflitos, diferentes desafios na resolução de problemas. momentos de pesquisa e discussão entre os pares aluno-aluno, aluno-professor.        |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS.

Mediante a análise textual discursiva dos 4 eixos temáticos, é possível inferir que o CPS proporciona estudos quanto ao uso de metodologias ativas por meio de capacitações, porém, não contemplam análises no campo das políticas educacionais para uso de metodologias ativas e inovações pedagógicas, que de forma geral, também não foi possível conjecturar nas falas dos participantes o conhecimento da temática.

Ao analisar como os CP visualizam que podem contribuir na elaboração de diretrizes norteadoras para o uso de metodologias ativas na educação profissional, por meio de

sua experiência na função, foi possível observar que eles não conseguem ter clareza da importância das políticas educacionais, tampouco como podem contribuir para que isso aconteça. Suas falas se baseiam em como podem desempenhar sua função no auxílio aos docentes quanto ao uso das metodologias ativas, por meio de capacitações e acompanhamento da rotina das atividades escolares.

Os CP em suas expressões demonstram um olhar favorável ao uso das metodologias ativas e entendem que são ferramentas que contribuem com uma formação reflexiva e problematizadora para os cursos técnicos numa perspectiva de formação por competências.

Os participantes não mencionaram o termo políticas nem em questões específicas para o tema. Tal problemática pode ser atribuída a falta de embasamento epistemológico nos estudos e formações proporcionadas aos CP. Diante disso, não é possível o entendimento da importância que as bases teóricas têm para fundamentar a gestão pedagógica.

Por fim, mesmo com a dificuldade em identificar estratégias para criação de diretrizes norteadoras no levantamento realizado junto aos CP, por meio da vivência da pesquisadora e análise textual discursiva, foi possível identificar a importante contribuição: de implementação de metodologias ativas nos planos de curso e no Regimento Comum da instituição CPS.

## REFERÊNCIAS

- CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeq**, Florianópolis: LACCOS UFSC, 2018. *E-book*.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A Coordenação Pedagógica, a Formação Continuada e a Diversidade Étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 1, p. 103-113, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7bzpsVkpWch9vdFpW-TSxBK/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez 2021.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA - CEETEPS. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Sousa 2013”**. São Paulo: CEETEPS, 2013.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel, Anísio Teixeira, 4º Ed. São Paulo: Editora nacional, 1979.
- GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 1, n.1, p.109-122, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831997000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008). Acesso em: 07 mar. 2020. DOI 10.1590/S1414-32831997000200008
- JOSGRILBERG, R.. Fenomenologia e educação. **Notandum**, São Paulo; Porto, n. 38, p. 5-14, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 27, n.94, p 47-69, abr 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 03 nov. 2020.
- MARCHAND P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Lexicometrica**, Paris, p. 687-699, 2012. Disponivel em: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/tocJADT2012.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2021.
- MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e Educação, Porto Alegre – RS, vol. 9, n 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHkhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez 2021.
- MORAES, R; GALIAZZI, M.D.C. **Analise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed Unijuí, 2020, 264 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074192>. Acesso em: 11 dez 2021.
- MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, Porto Alegre – RS, vol. 12, n 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez 2021.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2014. E-book

PINTO, U.A. **Pedagogia Escolar Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional.** São Paulo. 2014, 187 p. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/810005n>. Acesso em 09 dez 2021.

SALA, F.; BRANCATTI, P. R. Política Educacional e Educação Profissional no Brasil: Organização, Avanços, Problemas e Perspectivas, **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente-SP, v. 14, n. 4, p 93-106, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231164271.pdf>. Acesso em 01 de jul 2020. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.n4.h339

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 162, DE 12-11-2018. **Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.** São Paulo, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP\\_DEL\\_162\\_1301925\\_2018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_DEL_162_1301925_2018.pdf)

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEETEPS 20, DE 16-07-2015. **Dispõe sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS.** São Paulo, 2015. Disponível em: <https://oe.cps.sp.gov.br/Biblioteca/Etec/Pedag%C3%B3gico/A%202018/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEETEPS%2020-2015%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20nas%20ETECs.pdf>. Acesso em 03 set. 2021.

SAVICZKI, S. C. **Prática Pedagógica de Professores em Cursos Técnicos de Nível Médio: Aplicação de Metodologias Ativas.** 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, C.M.S. Coordenação Pedagógica e seus elementos fundamentais. **Rev. Esc. Cienc. Educ.**, Rosario, v. 1, n. 13, p. 19-39, 2018 . Disponível em: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2362-33492018000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 05 ago. 2020. ISSN 1851-6297.

SOUSA, S.C.; NASCIMENTO, K. A. O; MORAES, M.G.D. **A Prática do Coordenador Pedagógico e o Cotidiano de Trabalho.** In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. Maceió-AL. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2020.

SOUZA, M.A.R. et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. esc. enferm. USP** 52. Curitiba-PR. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reus-p/a/pPCgsCCgX7t7mZWfp6QfCcC/?lang=pt#>. Acesso em 10 de novembro de 2021. DOI 10.1590/S1980-220X2017015003353

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, Maceio-AL, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/17103>. Acesso em 10 de novembro de 2021. DOI 10.29352/mill0211.03.00230.

**DESIGN DE BIBLIOTECAS COMO RECURSO EDUCATIVO:  
UMA PROPOSTA PARA O INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA –  
CAMPUS JARU**

**LIBRARY DESIGN AS AN EDUCATIONAL RESOURCE:  
A PROPOSAL FOR THE FEDERAL INSTITUTE OF  
EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF RONDÔNIA –  
CAMPUS JARU**

**EL DISEÑO DE BIBLIOTECAS COMO RECURSO  
EDUCATIVO: UNA PROPUESTA PARA EL INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE  
RONDÔNIA – CAMPUS JARU**

**Kazuo Kadowaki**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1231-9732>

**Jussara Santos Pimenta**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1231-9732>

**Resumo:** Este artigo foi produzido a partir da pesquisa de Mestrado elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf), Mestrado e Doutorado Profissional da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR e partiu da seguinte questão: Como a participação e/ou a colaboração dos usuários no processo de concepção de um espaço educacional e/ou cultural pode contribuir para a plena apropriação e a significação deste lugar? A partir dessa indagação, buscou-se investigar como o *layout* arquitetônico do ambiente destinado à biblioteca pode contribuir para ampliar aspectos relacionados ao proveito, satisfação e conforto sob o ponto de vista de colaboradores e de usuários das instalações na utilização do espaço. A metodologia aplicada foi a da pesquisa-ação. Inicialmente, foram realizados levantamentos dos locais físicos, bem como coleta de dados por meio da observação, de entrevistas semiestruturadas e questionários e, a seguir, o processamento desses dados e a correlação com a bibliografia especializada. Verifica-se que a configuração espacial do local em que se desenvolvem as atividades de estudo e pesquisa em grande medida afeta o desempenho dos usuários, fato constatado nas próprias elocuções dos participantes da pesquisa. Diante dos dados obtidos, pode-se afirmar que o planejamento da constituição física dos ambientes educacionais e culturais exerce influência sobre diferentes fatores do aprendizado, desde aqueles a nível subjetivo ou mecânico, a ações ou comportamentos premeditados pela configuração do lugar em que tais atos se desenrolam, podendo aquela ser positiva ou negativa de acordo com o *design* e os fatores ambientais.

**Palavras-chave:** Biblioteca Escolar. *Layouts* para Bibliotecas. Dimensionamento de Ambientes.

**Abstract:** This article was produced from the Master's research elaborated within the Graduate Program in School Education (PPGEEProf), Professional Master's and Doctorate's Degree of the Federal University of Rondônia Foundation - UNIR and started from the following question: How can the participation and/or users' collaboration in the process of designing an educational and/or cultural space contribute to the full appropriation and meaning of this place? Based on this question, we sought to investigate how the architectural layout of the environment for the library can contribute to expanding aspects related to avail, satisfaction and comfort from the point of view of employees and users of the facilities in the use of space. The applied methodology was that of action research. Initially, surveys of the physical locations were carried out, as well as data collection through observation, semi-structured interviews and questionnaires and, then, the processing of these data and the correlation with the specialized bibliography. It appears that the spatial configuration of the place where the study and research activities are carried out largely affects the performance of the users, a fact verified in the very utterances of the research participants. Given the data obtained, it can be stated that the planning of the physical constitution of educational and cultural environments influences different learning factors, from those at a subjective or mechanical level, to actions or behaviors premeditated by the configuration of the place where such acts unfold, which can be positive or negative according to design and environmental factors.

**Keywords:** School Library. Layouts for Libraries. Environments Scaling.

**RESUMEN:** Este artículo fue producido a partir de la investigación de Maestría elaborada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación Escolar (PPGEEProf), Maestría y Doctorado Profesional de la Fundación Universidad Federal de Rondônia - UNIR y partió de la siguiente pregunta: ¿Cómo la participación y/o colaboración de los usuarios en el proceso de diseño de un espacio educativo y/o cultural puede contribuir a la plena apropiación y significado de este lugar? Con base en esta pregunta, buscamos investigar cómo el diseño arquitectónico del ambiente para la biblioteca puede contribuir para ampliar los aspectos relacionados con el uso, la satisfacción y la comodidad desde el punto de vista de los empleados y usuarios de las instalaciones en el uso del espacio. La metodología aplicada fue la de investigación-acción. Inicialmente se realizaron levantamientos de las localidades físicas, así como la recolección de datos a través de la observación, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios y, luego, el procesamiento de estos datos y la correlación con la bibliografía especializada. Resulta que la configuración espacial del lugar donde se realizan las actividades de estudio e investigación afecta en gran medida el desempeño de los usuarios, hecho verificado en las propias manifestaciones de los participantes de la investigación. A la vista de los datos obtenidos, se puede afirmar que la planificación de la constitución física de los entornos educativos y culturales influye en diferentes factores de aprendizaje, desde los de nivel subjetivo o mecánico, hasta las acciones o comportamientos premeditados por la configuración del lugar donde se desarrollan dichos actos, que puede ser positivo o negativo según el diseño y los factores ambientales.

**Palabras-clave:** Biblioteca Escolar. Diseños para Bibliotecas. Dimensionamiento de Ambientes.

## INTRODUÇÃO

Muito embora no meio científico especializado em que se estuda a temática da aprovação da informação já se compreenda a biblioteca como um dispositivo formativo e também como uma extensão da comunidade, tal entendimento ainda não é amplamente esclarecido entre os acadêmicos de outros segmentos e para a sociedade de modo geral, o que requer um olhar mais cuidadoso no planejamento adequado deste recinto, visto que aspira-se que a permanente e integral aprovação das bibliotecas torne-se lugar comum

entre os sujeitos, de maneira a favorecer a propagação deste entendimento correntemente defendido no campo científico a toda a população.

Ao se observarem as produções e investigações científicas a respeito do planejamento de espaços educativos e culturais, evidenciam-se principalmente estudos distintos voltados ao *design* das salas de aula especificamente. Todavia, embora ocorra um atual reconhecimento científico da biblioteca como importante instrumento educativo, observa-se que ainda há pouca abordagem acerca do melhor arranjo e dimensionamento desta instituição, na mesma amplitude em que se abordam as salas de aula e demais ambientes didáticos. Desta forma, ao valorar o desenvolvimento do discernimento humano, pressupõe-se uma necessidade de estruturar do mesmo modo com maior consideração os lugares significados onde tal prática virá a acontecer.

Tendo atuado tanto como engenheiro civil e projetista de obras arquitetônicas quanto como parte da equipe docente do Campus Porto Velho Calama do IFRO, o autor verifica a existência de um abismo dialógico entre projetistas e usuários de espaços edificados, com especial destaque para os lugares de ensino e aprendizagem. No ramo da arquitetura e nas engenharias de modo geral, os projetos são concebidos tendo em vista normas, diretrizes e estatísticas técnicas já consagradas para traduzir concepções metafísicas em *designs* e *layouts* que se desenrolam em projetos e construções.

Entretanto, com base na experiência adquirida como projetista, é possível afirmar que no processo criativo é comum o cenário em que o cliente e/ou usuário apresente suas necessidades em linhas gerais apenas, e o projetista se encarrega de esmiuçar as exigências específicas, frequentemente sob a argumentação de que o mesmo possui o domínio técnico necessário para exercer esta tarefa, de modo que apenas ao final deste processo é apresentado ao cliente/usuário o produto, isto é, o projeto ou edificação. Assim, durante todo o fluxo de construção do objeto, o sujeito atinente conserva-se distante, alheio e estranho a toda idealização e por fim, ao próprio objeto, não percebendo neste os seus significados e sentidos, e permanecendo impedido de apropriar-se totalmente de seus ambientes.

Assim acontece com as bibliotecas escolares (BE), o local escolhido dentre os diferentes componentes do universo escolar para ser o objeto de investigação deste trabalho. As motivações do autor que levaram a escolha da BE como foco são tanto de ordem pessoal como de ordem coletiva. Particularmente, podem ser salientados o interesse pela leitura, literatura e pelos livros, como também pela organização de espaços e objetos, e profissionalmente pelo desenho técnico arquitetônico, fatores que quando correlacionados tornaram coerente a escolha pela BE para estudo, dentro os diferentes ambientes que compõem a edificação escolar.

Do ponto de vista social, é percebido pelo autor a relevância que possui uma biblioteca para o desenvolvimento pessoal, social e instrutivo do sujeito, assim como, por outro lado, a escassa apropriação deste lugar pelo público, em especial pela comunidade escolar. Os motivos são da mais variada natureza: desde o desconhecimento ou preconcepções

equivocadas por parte dos usuários acerca das funções e potencialidades da biblioteca escolar, ao emprego de métodos pedagógicos demasiado ortodoxos pelos docentes, além de ambientes físicos inadequados em termos de conforto, estímulo e atração, e serviços e colaboradores insuficientes. Para além destas motivações, as bibliotecas do ponto de vista tanto técnico como educativo são um amálgama de incitações, por terem características, funções, públicos e significados múltiplos, constituindo-se como um expressivo desafio de compreensão e fruição plena.

## CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A investigação utilizou como base para analisar a concepção da biblioteca as obras de referência mais significativas utilizadas no campo da arquitetura, Ernst Neufert (2022) e Denna Jones (2015). Foram passageiramente citados também McCabe e Kennedy (2003), que tratam de forma específica do tema *design* de bibliotecas públicas. De origem nacional, Campello *et al* (2010), Almeida (2005) e Sousa (2012) também abordam distintivamente o tema, e embora relativamente recentes, já se demonstram como referências no planejamento de bibliotecas.

Já para a construção e conformação da hipótese, foram utilizados principalmente referências tais como Pieruccini (2004), Pieruccini e Perrotti (2012), Perrotti e Pieruccini (2008, 2013) e Perrotti (2015, 2016) a respeito da Infoeducação e da biblioteca enquanto dispositivo formativo, Viñao (1989, 1993a, 1993b, 1996, 2004, 2006, 2016a, 2016b, 2021) e Escolano (1993, 2000) acerca da escola como lugar e do desenvolvimento de seus espaços, e Milanesi (1983) como referência histórica da trajetória da biblioteca. Finalmente, relativamente à concepção da proposta colaborativa e participativa, tomou-se como base o estudo de Burns (2011).

Em termos sintetizados a respeito das fundamentações elementares da pesquisa, as contribuições de Pieruccini e Perrotti permitiram elucidar que a apropriação, na circunstância em que a biblioteca escolar possa exercer seu papel contemporâneo como dispositivo informacional, requer o estabelecimento do lugar bibliotecal como lugar da informação, sendo assim apropriado pelo sujeito em moldes dimensionais similares àqueles em que a sala de aula se evidencia atualmente. Evidentemente, os significados e símbolos infundidos a cada um destes são distintos, porém ao passo que ambos se constituem como lugares de aprendizado e apropriação, é possível traçar paralelos dos mecanismos sígnicos do ambiente escolar para a necessária construção do processo de apropriação da biblioteca, de maneira a constituir a mesma como lugar individual.

Já os aportes teóricos de Viñao e Escolano foram especialmente corroborados pela observância dos efeitos causados de modo subjetivo na percepção dos ambientes pelos discentes, ideologicamente e cognitivamente, e que tais conformações moldaram a forma como os mesmos enxergam e compreendem o espaço e a sociedade pois, como verifi-

camos anteriormente, “o espaço vivo é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos” (VIÑAO, 1996, p. 62, tradução nossa). Além disso, com base em Viñao (1993a), percebe-se ainda que os participantes atribuíram ao longo de sua passagem na instituição significados de ordem subjetiva à biblioteca, de modo que a tornaram um lugar, em sua concepção.

Acerca dos objetivos, a pesquisa foi do tipo exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Assim, por meio de levantamento bibliográfico específico, busca-se refinar a concepção existente acerca da importância da arquitetura das escolas na formação dos sujeitos e, por conseguinte, acerca da relevância da arquitetura de bibliotecas no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à abordagem, foi uma pesquisa do tipo qualitativa. A análise das relações entre os membros da comunidade acadêmica permitiu caracterizar o referido grupo com vistas a elaborar um delineamento do *Campus Jaru* como instituição de ensino, alicerçando-se nos aspectos identificados por meio do exame pormenorizado, a fim de utilizar tais informações como princípios para parametrizar técnica, biblioteconômica e pedagogicamente o método central de pesquisa para um projeto para a biblioteca a ser construída no *Campus* objeto deste estudo.

Finalmente, quanto ao método, o procedimento de pesquisa adotado foi do tipo pesquisa-ação, o qual de acordo com Thiolent (2011, p. 7) “consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos”, considerados científica e socialmente relevantes, por meio de grupos formados por pesquisadores e pesquisados, integrantes afetados direta ou indiretamente pela situação-problema, podendo incluir também outros agentes, como colaboradores interessados. A pesquisa-ação é concebida como um método na medida em que se constitui como “um caminho ou um conjunto de procedimento para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (THIOLLENT, 2011, p. 8), o que implica que o pesquisador procure adotar determinada minúcia quanto à sistemática do exercício da pesquisa para responder às questões encontradas ou propostas.

A pesquisa foi realizada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, mais especificamente no *Campus Jaru*, o qual até o presente momento, embora possua uma biblioteca acomodada em edificação adaptada, não dispõe de uma instalação própria construída em suas dependências destinada a esta finalidade, se configurando como um objeto de estudo ainda isento de vícios e interferências, no tocante à concepção da biblioteca.

A etapa inicial foi de reconhecimento do *Campus*, verificando desde sua estrutura física, social e pedagógica, até a influência exercida sobre seu entorno e a comunidade externa. Este procedimento consistiu na revisão de documentos institucionais, e estatísticas elaboradas interna ou externamente à instituição. A seguir, foi realizada a observação e o levantamento em campo de dados acerca do funcionamento do *Campus*, nos âmbitos

administrativo e de ensino, para recolha de dados acerca de rotinas e características organizacionais e pedagógicas, e eventuais necessidades específicas para traçado do perfil técnico para o projeto.

Já para a caracterização do grupo, como abordagem direta foram realizados diálogos abertos por meio de conversas individuais ou no grupo de mensagens criado no aplicativo *WhatsApp* contendo todos os participantes, entrevistas virtuais semiestruturadas armazenadas por meio da plataforma de reuniões virtuais *Google Meet* e, também, abordagens indiretas por meio de questionários virtuais disponibilizados por meio de formulário *online* com *link* de acesso encaminhados diretamente para os participantes.

Assim, os dados coletados foram utilizados para traçar o perfil comunitário, que foi tomado como a base paramétrica para o programa de necessidades do projeto arquitetônico da biblioteca escolar do *campus*. Os participantes discentes da amostra foram um total de 13 (treze) alunos, sendo selecionados 1 (um) aluno por turma de curso e modalidade de ensino, conforme relação apresentada na Tabela 1 da página a seguir. Foi também elaborado um perfil embasado na literatura técnica, e a partir do cruzamento destes perfis obtidos, foi possível construir parâmetros norteadores que auxiliem na elaboração do projeto arquitetônico da biblioteca que integram os aspectos já consolidados em literatura, e os especificamente locais, coletados em campo.

## **COLETA DE DADOS: FATORES QUE INFLUENCIAM OS USUÁRIOS**

Os diálogos realizados com os discentes participantes, embora conduzidos a modo de entrevistas semiestruturadas, isto é, ausente da elaboração de enunciados definitivos, buscaram elucidar de modo característico as questões a seguir: a compreensão que o discente possui acerca da Pesquisa e da Informação, e qual a importância destes dois elementos em seu cotidiano; de que modo, com que frequência, quais recursos e para quais finalidades comumente utiliza a biblioteca; que limitações ou qualidades observa, em seu ponto de vista, na(s) biblioteca(s) visitada(s), que dificultam ou favorecem a realização do estudo e da pesquisa na biblioteca; que aspectos nota em relação ao conforto de utilização, divididos em fatores como iluminação, climatização e ventilação, poluição sonora e visual, ergonomia, e percepção espacial geral da(s) biblioteca(s) visitada(s); quais os impactos que a disponibilização de um novo espaço de biblioteca poderiam acarretar em seus hábitos de uso da biblioteca; e comentários ou considerações suplementares que os participantes desejasse adicionar ao diálogo.

Assim, verifica-se que o entendimento prognóstico dos colaboradores desta investigação acerca do que significam e tratam a Pesquisa e a Informação são heterogêneos em suas alocuções, todavia sugerem uma percepção comum de que o ato de pesquisar indica buscar um aprofundamento investigativo em quaisquer assuntos, podendo estes serem acadêmicos ou não, porém que se relacionem ao interesse do pesquisador. Podem se de-

preender das falas compreensões diversas, em que alguns sugerem que os saberes serão úteis para corroborar a vivência cotidiana, enquanto outros sugerem que é a busca por informação possui finalidades predeterminadas, como a ampliação cultural, as obrigações estudantis ou profissionais e mesmo o entretenimento.

Acerca do procedimento, do local e das fontes de pesquisa, no entanto, as respostas são bastante diversificadas. Se por um lado os discentes valorizam a importância dos livros e das referências bibliográficas que podem obter naqueles, a *Internet* e os recursos midiáticos se apresentam como uma forte contendedora enquanto fonte de informações. Cabe mencionar que é reconhecido pelos próprios interlocutores que as referências encontradas na Rede Mundial de Computadores podem ser insuficientes, e frequentemente também são falhas, de modo que a biblioteca é um componente necessário para o processo de pesquisa, mas que somente não são utilizados integralmente pelos mesmos pela facilidade, agilidade e praticidade de se pesquisar na *web* em comparação com a realização da atividade análoga nos volumes físicos, e até mesmo pela eventual escassez de títulos relacionados ao tema pesquisado. Evidencia-se então que é necessário o incentivo ao desenvolvimento de habilidade informacionais nos sujeitos, para que dominem a obtenção de informações em livros e em outras fontes, as de cunho digital particularmente. Corrobora tal afirmação o fato de que as informações obtidas por meio da *Internet* não são sempre produzidas por fontes confiáveis ou acuradas, requerendo um exame criterioso dos dados, o que onera o processo de pesquisa, e que frequentemente camuflam os resultados pertinentes.

No caso em tela, há ainda a disponibilidade de uma biblioteca virtual no *Campus*, que já possui em seu acervo digital grande parte do acervo físico. A problemática também corriqueiramente citada pelos interlocutores de uma insuficiência de volumes físicos para atender a todos os usuários não afeta os volumes digitais, que são em tese, ilimitados, e permitem acesso simultâneo de diferentes usuários. Porém, também se reconhece que utilizar tal recurso exige certo preparo tecnológico para operar a plataforma e também equipamentos adequados para acessar a mesma, como *smartphones*, *tablets* ou computadores pessoais. Existe a possibilidade de o usuário utilizar o acervo virtual tirando proveito do espaço da biblioteca física, entretanto quanto a isto, foi enfatizado que, à custa da distância da edificação em relação aos demais blocos, o alcance e a velocidade da conexão de *Internet* sem fio que poderia ser utilizada pelos usuários é inconsistente, além de que os computadores disponíveis localmente, embora conectados diretamente à rede e portanto com boa velocidade de conexão, são em números insuficientes para atender a demanda.

Como verificado, a utilização do acervo virtual e do acesso sem fios à Rede Mundial de Computadores não está limitada apenas aos aparelhos à disposição dos usuários, podendo os mesmos utilizarem seus dispositivos pessoais. Entretanto, outros impedimentos foram apontados, como a insuficiente quantidade de tomadas para recarga dos dispositivos pessoais, e a instabilidade da conexão sem fio nestes aparelhos dada a distância física dos

equipamentos roteadores de rede, além de não haver espaços de estudo adequados para utilização de um computador pessoal, por exemplo.

No tocante à utilização do acervo, são mencionadas a dificuldade de encontrar títulos específicos, ou relacionados a temáticas particulares. Foram sugeridas algumas soluções, tais como um terminal de computador dedicado à pesquisa de títulos do acervo, ou a identificação clara das seções do acervo. Quanto a estas considerações, é perceptível que há uma necessidade de reafirmar a presença e autoridade do profissional bibliotecário junto aos discentes, uma vez que é atribuição e campo de perícia desta figura auxiliar os usuários na busca por escritos e conteúdos no interior da biblioteca.

Os demais descontentamentos detectados, diretamente concernentes à infraestrutura física da biblioteca, requerem intervenções mais extensivas e de maior complexidade, além de carecem de maiores ponderações e investimentos pela gestão institucional. A respeito de quais limitações ou qualidades os participantes observam na presente biblioteca do *Campus*, ou mesmo naquelas as quais o discente tenha visitado, existem pontos que captam a atenção entre os entrevistados que são pois mencionados de modo recorrente na discussão, porém os objetos de maior notabilidade e que se distinguem na investigação estão relacionados aos aspectos percebidos intrinsecamente e de modo específico por cada entrevistado, e é possível especular que estes variam individualmente em grau de relevância de acordo com o conjunto de concepções ou opiniões imbuídas em cada um dos sujeitos.

De modo geral, aparentam ter direta relação com os fatores que exercem maior influência sobre o usuário, e que podem ser de ordem fisiológica, ideológicas e sociais, ou mesmo psicológicas. Embora possa se questionar quais vínculos a questão espacial possui com os aspectos supracitados, é possível sustentar, como verificado anteriormente, que as crenças exercem uma densa interferência sobre como o sujeito percebe e entrevê o ambiente, raciocínio que pode ser corroborado pela própria fala dos entrevistados a respeito dos lugares físicos pelos quais já transitaram no passado e transitam no presente.

Explorando de modo mais amplo esta discussão, no tocante a fatores ambientais como iluminação e irradiação solar, e conforto térmico e acústico, as inferências observadas são consonantes em regra. Elucidando cada uma destas duas, a iluminação artificial é notada como insatisfatória pois em determinadas áreas é tênue em excesso, enquanto em outras está no extremo oposto, sendo intensa demais para a visão, não havendo uma harmonia adequada. Já quanto à emissão natural, é mencionado pelos discentes que ocorre tanto o ofuscamento visual pela incidência direta da luz solar através das janelas, que prejudica a prática educativa em horários específicos em que a cintilação e a refração da claridade incomodam a visão, quanto o inconveniente causado pelo calor experienciado devido a radiação solar sobre o usuário, e que também aquece o recinto.

O conforto acústico é apontado pelos discentes sob duas perspectivas: os barulhos de procedência interna e os de procedência externa. O ruído de origem interna, é tipica-

mente produzido pela atividade dos próprios usuários, em maior proporção devido às discussões e debates em grupo, porém também podem ser citados os bate-papos e descontrações. Nota-se ainda que os próprios equipamentos de mobiliário instalados na biblioteca são agentes geradores de ruído, de modo particular as cadeiras, que rangem com o uso ou raspam o piso ao serem arrastadas no momento em que o usuário se senta ou se levanta.

Verifica-se ainda que as mesas, embora habitualmente estando em posição fixa apenas rilham ao usuário apoiar-se nestas, o que pode acarretar em rangidos incessantes quando um visitante realiza anotações manuscritas, por exemplo. Mesmo o estudo individual pode produzir ruídos, pois os discentes de modo ocasional também costumam assistir a videoaulas, palestras ou *podcasts* nos computadores disponíveis, porém estes não são equipados com dispositivos individuais de áudio (fones de ouvidos, *headsets* ou *headphones*), e os discentes apenas ocasionalmente possuem os seus próprios. Cabe mencionar que, no entanto, quando realizam atividades em seus próprios dispositivos (*smartphones*, computadores pessoais), nota-se que é de maior的习惯 que os discentes utilizem também fones individuais.

A respeito do ruído de origem externa, se trata de uma ocorrência nada estranha aos alunos, visto que a edificação em que a biblioteca está atualmente instalada está localizada nas proximidades da via pública, de modo que a poluição sonora proveniente do tráfego de veículos reverbera sistematicamente no interior da edificação. Além disso, o prédio localiza-se também próximo do acesso público ao *Campus*, e nos horários de pico de fluxo de pessoas, isto é, nos períodos de entrada e saída de alunos sobretudo, tal complicação se acentua, pois os discentes aguardam ou se reúnem aos arredores da biblioteca antes de adentrar ou deixar o Instituto, e invariavelmente dialogam ou geram vozerio que também ecoa para o interior da construção.

Por fim dentre os fatores ambientais, a respeito do conforto térmico, este não obstante afigura-se como uma condição episódica e se apresenta apenas de modo esporádico ou recôndito nos pareceres recebidos, mas é indicado que a ventilação é insuficiente e que a climatização não alcança todo o interior da biblioteca. Parte deste fenômeno de menções apenas casuais deve se dar, hipoteticamente, à conjuntura de que o clima da região em que se encontra a instituição é tipicamente tropical, com temperaturas médias do ambiente entre 28° e 30° C, e consequentemente os recintos internos das edificações do *Campus* são, via de regra, climatizados por sistemas de ar condicionado e que por conseguinte os tornam instintivamente satisfatórios aos usuários, quando comparados a permanecer em espaços ao ar livre. Por outra parte, ocorre também que outros fatores, que não os climatológicos, atraem com maior intensidade a atenção dos discentes, fato ratificado pelo maior volume de críticas categóricas acerca dos demais elementos ambientais discutidos anteriormente.

Ainda em relação ao conforto do usuário, é citada também a questão da ergonomia, apontado como um fator condicionante para o tempo médio de uso da biblioteca pelo visi-

tante, visto que o conforto dos móveis, isto é, das mesas e cadeiras, afeta o seu desempenho de estudo, pesquisa, e leitura ao longo do período em que são utilizados.

É sugerido ainda um espaço no interior da própria biblioteca em que o visitante possa realizar intervalos de repouso, permitindo assim atenuar a fadiga física e mental, visto que a própria instituição não dispõe, até o presente momento, de ambientes em que os alunos possam socializar e recrear apropriadamente. Neste espaço, é proposta a implementação de sofás, poltronas, *puffs* e tapetes, de modo a permitir o repouso e a descontração. Este âmbito deve evidentemente estar em locação afastada ou reservada em relação às áreas de estudo e pesquisa, para não perturbar o progresso destas atividades.

O tamanho físico da área da biblioteca é um fator que se apresenta em uníssono nos discursos examinados, tanto em menções diretas a esta característica, como em referência a outras circunstâncias as quais se dão em virtude das limitações dimensionais sugestionadas pelos discentes. De maneira geral, afirma-se que a limitação do espaço impede o uso em virtude da lotação, bem como pela facilidade de reverberação do barulho, podendo se depreender que o espaço físico, ainda que não aludido pontualmente nas falas, é insatisfatório devido aos efeitos que ocasiona.

Relativamente a facilidades disponíveis aos visitantes da biblioteca, é importante mencionar a não existência de recursos que podem ser considerados essenciais, como instalações de banheiro e bebedouro, sendo que a imperiosidade é ainda mais acentuada se for inserida a distância da edificação em relação às instalações mais próximas nesta equação.

Como é conjecturado para investigações deste gênero, as informações obtidas junto aos participantes são evidentemente diversificadas. Não obstante, atrai a atenção da investigação o advento de um discurso que, mesmo em manifestações distintas, apresentou-se como uma aspiração unânime na fala de todos os discentes participantes: há uma robusta expectativa pela possibilidade de usufruir de um espaço renovado e desenhado em concordância com as necessidades educacionais existentes e que venha a sanar as insuficiências percebidas pelos usuários. Depreende-se das falas coletadas que, independentemente de quais melhorias foram propostas pelos participantes e quais poderão eventualmente ser implementadas, há um consenso de que todo e qualquer avanço concretizado em favor da biblioteca do Campus sinaliza para uma maior utilização deste espaço pela comunidade acadêmica.

Cabe enfatizar quanto à estrutura que o maior anseio identificado, presente em todos os diálogos realizados, é o de maior espaço e conforto, seguido pela demanda por mais equipamentos de informática e recursos de acesso à *Internet* e ao acervo virtual. Por fim, presentes de modo não igualmente sucessivo nas manifestações, porém de igual importância, figuram os demais fatores de bem-estar ambiental, isto é, iluminação, conforto térmico, ruído e ergonomia. No que se refere ao acervo, sinteticamente as demandas são por uma ampliação do acervo em títulos e obras voltadas para os cursos, tanto para os cursos de nível médio-técnico como superior, em especial para as etapas mais avançadas de ambos os graus. Observa-se assim que nos discursos apurados, em termos de apropriação de

conhecimento o fator de maior peso e que dissuade o uso da biblioteca é o déficit informacional do acervo.

Outrossim, visualiza-se que os participantes já atribuem alguma importância da biblioteca para a cultura escolar. Porém, uma intervenção dessa natureza deve auxiliar na ressignificação da relevância da mesma para a comunidade acadêmica, de forma a elevar a atuação da biblioteca para um patamar de equidade de prerrogativas com o ensino e as demais atividades formativas. A discente Bruna, por exemplo, menciona que a biblioteca exerceu grande influência para despertar na mesma o interesse pela leitura. Também nesse sentido, os discentes Amanda e Nicolas avaliam que no decurso de sua participação nos diálogos da pesquisa, ao aprofundarem-se na discussão acerca da biblioteca, notaram a importância que esta possui, e perceberam a influência exercida por aquela em sua própria formação, assim como comentam a pertinência de se realizar a análise do objeto de estudo também sob o prisma do corpo discente, o qual é o público que utiliza o espaço em maior número.

Como mencionado, foram realizadas coletas também por meio de questionários virtuais. Porém, embora tenham sido realizadas veementes tentativas de engajamento à participação junto aos discentes, quanto aos resultados, foram obtidos um total de 50 respostas de alunos neste período, o que equivale a um resultado aproximado de 13% de participação do quantitativo de alunos até então matriculados nas turmas visitadas, sendo que destes, 80% são alunos de nível médio-técnico e 20% são de nível superior. Em resposta ao convite solicitamente divulgado pela gestão maior do Campus, houve, também, seis respostas provenientes de servidores docentes e técnicos, o que representa aproximadamente 23% de participação do corpo de servidores. Foram obtidas, também, duas respostas de usuários externos à comunidade acadêmica, presumivelmente devido ao procedimento de compartilhamento realizado pelos alunos, totalizando 58 respostas ao questionário virtual de coleta.

Os questionários foram disponibilizados por meio de ferramenta virtual, permitindo um maior alcance populacional e, também, oferecendo funcionalidades comprehensíveis na organização, manuseio, tratamento e análise de dados coletados, por serem fornecidos em estrutura de tabela que permitem a criação de gráficos e outras formas de visualização esquemática. Os dados estatísticos obtidos corroboram a análise dos discursos dos participantes, e demonstra em termos quantitativos a dimensão dos fatores citados, de maneira que é possível sugerir que aspectos relativos à usabilidade e ao bem-estar nos espaços são preferenciais aos usuários.

## OS PRODUTOS DA PESQUISA: O PROJETO DA BIBLIOTECA E A PROPOSTA METODOLÓGICA

Para formular o projeto arquitetônico basilar da biblioteca, como premissas iniciais foram adotados parâmetros já estabelecidos na literatura das áreas de Arquitetura e de Ciência da Informação e Biblioteconomia. Campello *et al* (2010) estabelece em seus indi-

cadores para análise de bibliotecas escolares alguns critérios para avaliar a qualidade da mesma, ao examinar aspectos quanto ao espaço físico, ao acervo, aos serviços, atividades e equipamentos desenvolvidos e ofertados, e também quanto à equipe de colaboradores, parâmetros estes que podem ser empregados na concepção primária do *design*.

A localização da edificação no lote foi escolhida de maneira a favorecer tanto o acesso da comunidade acadêmica – discentes, docentes e técnicos – quanto da população em geral. Consequentemente, optou-se por locar a biblioteca próxima à via pavimentada de acesso que percorre o terreno desde a via pública até o conjunto de edificações que compõem o *Campus*, em posição longitudinal em relação à via e em alinhamento com os demais blocos. Assim, o acesso à biblioteca estará aproximadamente equidistante tanto das edificações educacionais e administrativas como do acesso principal.

Tal escolha favorece também aspectos construtivos importantes, como a iluminação e a ventilação, por exemplo. O ângulo em relação ao Oeste geográfico é de aproximadamente 44º positivos, demonstra que a edificação receberá a emissão solar no período matutino diagonalmente – com alguma variação angular positiva ou negativa, de acordo com o ciclo sazonal, cabe destacar – nas áreas de estudo individual, e no período vespertino, incidirá sobre a face posterior da edificação, sobre as salas de estudo em grupo. Assim, as áreas de maior relevância para estudo e pesquisa poderão usufruir de iluminação natural durante todo o período do dia, enquanto as áreas de trabalho dos colaboradores serão mais favorecidas no período matutino.

Seguindo parâmetros de nível exemplar para bibliotecas proposto por Campello *et al* (2010), a biblioteca possuirá área construída dedicada de 360,00 metros quadrados e, em termos de estrutura de atendimento, conta com um quantitativo de doze módulos de mesas para quatro pessoas cada totalizando 48 assentos, além de três salas de estudo para quatro pessoas cada, e também 32 módulos de baias individuais, sendo 16 para estudo privativo e 16 munidas de computadores para acesso à *Internet*, perfazendo assim uma capacidade total de 92 pessoas sentadas.

Campello *et al* (2010) recomenda ainda que, a nível exemplar, deve haver computadores suficientes disponíveis também para uma classe inteira de alunos. Contudo, o *Campus* conta com um Laboratório de Informática, com capacidade para 40 alunos, de modo que este parâmetro foi suprimido do dimensionamento de área e de serviços da biblioteca, a fim de não ocasionar ambiguidades de serviços, e também para preservar a característica de economicidade, permanecendo assim o quantitativo de acordo com a previsão de baias individuais supracitada, isto é, uma soma conclusiva de 16 computadores.

Os parâmetros de pessoal recomendam que a equipe seja composta por um bibliotecário responsável e por pessoal auxiliar para cada turno. Considerando que os trabalhos da biblioteca deverão ser desenvolvidos em todos os turnos, a equipe sugerida é de um bibliotecário e quatro colaboradores, de modo que o gestor do setor possa planificar revezamentos entre atividades técnicas e de atendimento ao público dentre os colaboradores.

Assim, quanto aos espaços de trabalho dos colaboradores, a biblioteca deve contar com “um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à *Internet*, para uso exclusivo de cada um dos funcionários” (CAMPELLO *et al*, 2010, p 12). Foram dimensionadas em vista disso três áreas de trabalho, sendo a primeira aberta e circundada por um balcão e exclusiva para atendimento ao público, e anexa a esta, a sala de catalogação, destinada à execução de serviços técnicos. Há por fim um terceiro cômodo, a sala da administração destinada ao gestor do setor, visto que cada biblioteca instalada no âmbito do IFRO é dirigida por um Coordenador de Biblioteca.

No que concerne ao acervo, segundo Campello *et al* (2010), o fator quantitativo para bibliotecas escolares é de ao menos quatro títulos por aluno, com no máximo cinco exemplares. Assim, foi adotado o parâmetro de quatro títulos por aluno, e quatro exemplares por título, totalizando um acervo estimado de 10.240 livros. Tendo em vista que a referida biblioteca deverá em tese atender também ao público externo, admite-se observar também o fator quantitativo referenciado pela Fundação Biblioteca Nacional (2000), que prevê um coeficiente de 0,35 livros por habitante para populações de até 40.000 habitantes. Assim, com uma população estimada de 52.000 habitantes e adotando-se um coeficiente de 0,3 livros por habitante, tem-se que o acervo presumido é de 15.600 livros.

Assim, utilizando-se um fator médio entre ambos, estima-se aproximadamente 12.920 livros de acervo necessário. Para preservar o aspecto da organização do *layout*, optou-se por utilizar 72 módulos de estantes duplas com seis prateleiras (dimensões 1,00 x 0,60 x 2,30 metros na proporção Largura x Profundidade x Altura), totalizando uma capacidade hipotética de até 14.400 livros. Adjacente ao acervo, foi previsto também um espaço de debates, discussões e eventual socialização, equipada com sofás, poltronas e *puffs*, na qual os usuários podem realizar leituras recreacionais, diálogos descontraídos ou mesmo repousar em seus intervalos dentre os estudos.

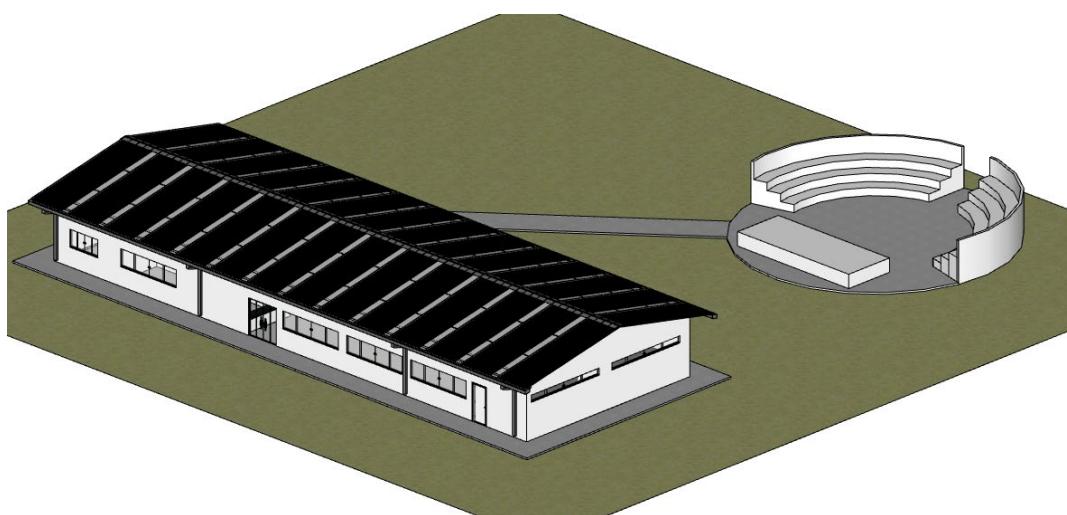
As instalações sanitárias foram propostas de acordo com o preconizado no Código de Obras do Município de Jaru. Porém, tendo em vista que tais instalações estarão à disposição de toda a comunidade escolar e não apenas dos usuários da biblioteca, o fator quantitativo encontrado na referida regulamentação foi majorado em duas vezes.

Para a área externa adjacente à biblioteca, foi também esboçado um minianfiteatro para realização de atividades culturais e literárias, como apresentações musicais, teatrais e saraus, dentre outras práticas como a socialização, o lazer e a descontração. A capacidade total aproximada é de 100 ocupantes, distribuídos em duas seções semicirculares.

Para melhor visualização do produto final da concepção da biblioteca, foi também elaborada uma projeção tridimensional da edificação, para conferir maior visibilidade espacial do objeto. A projeção 3D foi produzida por uma pessoa colaboradora da pesquisa, no software de modelagem *SketchUp*, a partir do projeto arquitônico básico bidimensional elaborado originalmente pelo autor no software Autodesk AutoCAD. Optou-se por investir

nesse recurso de apresentação do projeto como meio de dinamizar a visualização do objeto, pois tal exercício não é tipicamente bem-sucedido apenas com as perspectivas exibidas em desenhos bidimensionais. A Figura 1 abaixo demonstra a projeção supracitada.

Figura 1 - Projeção Tridimensional da Proposta de Projeto da Biblioteca.



Fonte: Elaborado por Ketleen Monique Couto a partir do projeto do Autor, 2023.

Quanto à proposta metodológica, foi concebida com o objetivo de auxiliar docentes e profissionais da área de projetos a apropriar-se da perspectiva colaborativa e participativa no ensino e na elaboração do design de espaços arquitetônicos, com ênfase em ambientes com fins educacionais e/ou culturais. A iniciativa busca também facultar aos participantes deste processo uma atuação ativa, favorecendo a familiarização e a aprovação efetiva do objeto.

No processo de elaboração de projetos arquitetônicos, os diferentes gêneros de edificações induzem à adoção de abordagens distintas. ainda assim, edificações educativas e culturais como escolas e bibliotecas são, via de regra, planejados tendo em vista aspectos como economicidade, simplicidade técnica e estandardização, engendrando construções inexpressivas e genéricas. Observando este fenômeno numa menor escala, verifica-se, exemplificadamente, que as gestões educacionais organizam suas salas de aulas, suas bibliotecas e demais locais acompanhando uma racionalidade de utilização que proporcione o melhor aproveitamento lógico e logístico, na maior parte dos casos menosprezando os aspectos pungentes que possuem potencialidade para aprimorar o modo como os discentes aprendem e usufruem do conhecimento.

A proposta se constitui numa sistemática de planejamento de espaços educacionais e culturais (como, no caso em tela, a biblioteca escolar) a partir de uma perspectiva colaborativa e participativa, com vistas a projetar ambientes de ensino e aprendizagem cujo *design* e configuração possam corresponder aos anseios e necessidades não apenas dos

profissionais docentes e educadores, mas também dos discentes e estudantes. Os apontamentos construídos no decurso do desenvolvimento da proposta corroboraram o entendimento tomado como referência teórica de que o planejamento adequado da constituição física dos espaços exerce influência sobre diferentes fatores do aprendizado, desde aqueles a nível subjetivo ou mecânico a ações ou comportamentos premeditados pela configuração do lugar em que tais atos se desenrolam, podendo tal influência ser positiva ou negativa de acordo com o *design* e os fatores ambientais. Também influem nesse processo os significados atribuídos, o processo de estabelecimento destes espaços em lugares, e da sua apropriação pelos sujeitos.

Diante disso, esta abordagem poderá também ser utilizada como um recurso didático, não somente para cursos e/ou disciplinas correlatas à construção civil como Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo, levando em consideração que a intenção é a de protagonizar os usuários dos espaços escolares, especialmente os discentes, de modo que os mesmos venham a assimilar os sentidos e significados destes ambientes, apropriando-se dos mesmos de forma integral. Assim, a condução deste processo não se restringe à autoridade do projetista, podendo o docente ou o profissional técnico ou da educação promover uma iniciativa de design participativo com a comunidade nos seus próprios espaços de atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “*Design de Bibliotecas como Recurso Educativo: uma Proposta para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Jaru*” foi norteada pelo objetivo de se desenvolver uma proposta metodológica para a concepção colaborativa e participativa de espaços educacionais e escolares, com vistas a projetar ambientes de ensino e aprendizagem cujo *design* e configuração corresponda aos anseios e necessidades não apenas dos profissionais docentes e educadores, mas também dos discentes e estudantes. No decorrer da investigação, me propus a identificar inicialmente fatores ambientais que afetam o desempenho do processo educativo, assim como a forma como se dá a conformação dos espaços em lugares, especialmente no contexto da educação, por meio de uma intervenção local no *Campus Jaru* do IFRO.

A metodologia empregada foi a da pesquisa-ação, visando relacionar os benefícios da utilização de um *layout* arquitetônico dirigido ao perfil de uma instituição de ensino e aplicar os parâmetros obtidos em projetos para bibliotecas com vistas a ampliar o aproveitamento, satisfação e conforto na utilização do espaço. Para tanto, buscou-se contextualizar o objeto da pesquisa, de acordo com a realidade educacional, social, econômica e geográfica, a fim de elaborar um delineamento do *Campus Jaru* como elemento orientador para um projeto arquitetônico de Biblioteca Escolar, visando a propícia utilização do espaço em termos de aproveitamento, satisfação e conforto dos colaboradores e usuários. Buscou-se responder

à seguinte questão: Em que medida o layout arquitetônico e a disposição inadequada da estrutura física da biblioteca podem afetar o desempenho do processo de aprendizagem?

É admissível manifestar que a pesquisa obteve êxito em alcançar os objetivos propostos e mais, pois os resultados da investigação concederam mais informações e elucidações do que inicialmente pretendidos. Se inicialmente se buscava contextualizar o objeto de estudo a fim de produzir um projeto especificamente desenhado para a contribuir com a finalidade do mesmo, após a análise dos dados coletados, evidenciou-se o prestígio atribuído à biblioteca, e os impactos não apenas em termos educacionais, mas também emocionais causados nos usuários. A mesma possui para estes diversos papéis: fonte de conhecimento e informação; local de estudos, sozinho(a) ou em grupos; de descanso e repouso; de socialização e descontração, dentre outras competências. Se demonstra ser, de muitas maneiras distintas, um abrigo, um refúgio, um “porto seguro”.

As capacidades a ela atribuídas inconscientemente pelos usuários em grande medida remetem às discussões realizadas nos referenciais teóricos, o que permite inferir que tanto a biblioteca como as pessoas que a utilizam parecem intuitivamente estar elevando-se e elevando-a ao patamar de “dispositivo formativo”, e uma extensão a mais para a vida cotidiana. Não há como negar, porém, que bibliotecas ainda são, de certo modo, entidades não totalmente compreendidas, ou em outros termos, precisamente definidas. Seu papel, sua atuação, seu significado, suas competências, todas essas propriedades ainda são fruto de discussão, e possivelmente serão pelo futuro, pois entender a biblioteca requer estar face a face com as ambiguidades que a representam: conservação *versus* disseminação, reprodução *versus* apropriação, fechado *versus* aberto, arcaico *versus* moderno.

Se por um lado existe a preocupação de ser uma instituição responsável por preservar e proteger a cultura humana, por outro há o desejo de permitir que tal conhecimento esteja ao alcance de todas as pessoas, de maneira que a biblioteca moderna em sua trajetória, sempre necessitará caminhar sobre uma linha muito tênue, salvaguardando a herança cultural e simultaneamente, auxiliando no processo de apropriação e possibilitando o acesso a esta às futuras gerações.

Ao ter a oportunidade de apreender as falas dos participantes a respeito da biblioteca, é notável que podemos destacar dentre outras, duas conjunturas em particular: uma de reverência e respeito à instituição como detentora de informações e conhecimento, porém num sentido “sacro”, isto é, como que situada em um lugar excepcional; e outra de familiaridade e intimismo, em que o sujeito comprehende do mesmo modo a importância da biblioteca, mas não a coloca como um elemento superior e enigmático, e sim tal qual um recurso ou uma possibilidade à sua disposição. Apesar disso, mesmo com a ocorrência do imaginário de diferentes patamares de deferência em relação à biblioteca, há um consenso evidente: a biblioteca é e sempre será uma fonte de conhecimentos e sabedoria.

Quanto à questão inicial, verifica-se que a configuração espacial do ambiente em que se desenvolve as atividades de estudo e pesquisa em grande medida afeta o desempenho

dos usuários, fato constatado nas próprias elocuções dos participantes da pesquisa, e com base nestas mesmas informações, foi proposto um projeto que considere tais perspectivas a fim de produzir um *design* que seja satisfatório a tais expectativas.

A partir dos referenciais escolhidos como base teórica para a investigação e da experiência profissional obtida atuando como projetista, foi possível assim compreender que o planejamento da constituição física dos espaços exerce grande influência sobre diferentes fatores do aprendizado, desde aqueles a nível subjetivo ou mecânico a ações ou comportamentos premeditados pela configuração do lugar em que tais atos se desenrolam, podendo aquela ser positiva ou negativa de acordo com o *design* e os fatores ambientais. Também influi neste processo os significados atribuídos, o processo de estabelecimento destes espaços em lugares, e da sua apropriação pelos sujeitos.

Os instrumentos escolhidos para coleta de dados desenvolveram-se de forma bem-sucedida, embora naturalmente, o avanço dessa pesquisa não tenha sido um caminho retilíneo, havendo a necessidade de rever ou adaptar procedimentos, repensar abordagens e considerar as dimensões particulares de cada participante, propondo abordagens compatíveis a fim de obter resultados fidedignos.

Para futuras iniciativas de pesquisa no campo, podemos manifestar algumas proposições de desenvolvimento do tema. Como verificado, alguns participantes realizaram voluntariamente estudos a respeito da temática, e é perceptível que estes puderam se expressar a respeito com maior propriedade, assertividade e objetividade, trazendo suas próprias opiniões e críticas mais elaboradas. É pertinente a oferta de uma palestra no início do trabalho junto à comunidade participante a fim de esclarecer de modo mais aprofundado especificamente o embasamento teórico que norteia a investigação, e incentivar a apropriação de tais aportes. Salienta-se, no entanto, que não se pretende com essa proposição diminuir a contribuição dos participantes que não se propuseram a estar a par do tema espontaneamente, pois foram igualmente valiosas, porém os demais ao realizarem suas próprias análises ofertaram novas perspectivas.

Outrossim, com o propósito de contribuir com outros pesquisadores e docentes interessados no tema, julga-se pertinente a proposição de um material metodológico, construído a partir dos aportes desta investigação, que se constitui numa sistemática de planejamento de espaços educacionais a partir de uma perspectiva colaborativa e participativa. A proposição deste material é justificada pela ausência de um suporte do gênero e pela necessidade premente de ambientes educacionais cada vez mais ponderados de acordo com seus contextos locais.

Espera-se que dessa maneira, os lugares educacionais sustentem paulatinamente mais o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a autonomia da busca pelo discernimento e a contínua valorização dos aspectos espaciais na educação.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. S.; SILVA, D. S. Preferências Ambientais e Possibilidades de Restauro em *Campi* Universitários. **Psicologia: Ciéncia e Profissão**. V. 36, n. 4, p. 893-906, out./dez. 2016. Disponível em: <[https://core.ac.uk/download/pdf/10909518.pdf](https://www.scielo.br/j/pcp/a/9ZT9bQHSPddy7yYmyhqQsL/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20investimento%20em%20espaços%20verdes,exigências%20para%20um%20bom%20desempenho.>>. Acesso em junho de 2022.</p><p>ALMEIDA, M. C. B. de. <b>Planejamento de bibliotecas e serviços de informação</b>. 2. ed. rev. e ampl. Brasília – DF: Briquet de Lemos / Livros, 2005.</p><p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. <b>NBR 9.050</b>: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro – RJ, 161 p., 2020. (possuo o pdf)</p><p>BURNS, R. A. E. <b>Voices of experience</b>: opportunities to influence creatively the designing of school libraries, 2011. 379 páginas. Tese (Doutorado) – School of Design, Faculty of Built Environment and Engineering, Queensland University of Technology, Queensland, Austrália, 2011. Disponível em: <<a href=)>. Acesso em maio de 2022.
- CAMPELLO, B. S. et al. Parâmetros para Bibliotecas Escolares Brasileiras: Fundamentos de sua Elaboração I. **Inf. & Soc.**: Est, João Pessoa - Paraíba, v. 21, n. 2, p. 105-120, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10451>>. Acesso em outubro de 2022.
- \_\_\_\_\_. **Biblioteca escolar como Espaço de Produção do Conhecimento**: Parâmetros para Bibliotecas Escolares. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, 2010. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/padroesparabibliotecasescolares.pdf>>. Acesso em novembro de 2022.
- CAMPELLO, B. A. Escolarização da Competência Informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série. São Paulo – SP, v. 2, n. 2, p. 63-77, dez. 2006. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18>>. Acesso em setembro de 2022.
- CONHEÇA a história da educação brasileira. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=A%20organização%20do%20sistema%20educacional,2%20de%20janeiro%20de%201946.>>. Acesso em maio de 2022.
- DREOSSI, R. C. F.; MOMENSOHN-SANTOS, T. M. **A Interferência do Ruído na Aprendizagem**. Rev. Psicopedagogia. São Paulo – SP, v. 21, ed. 64, p. 38-47, jan./abr. 2004. Disponível em: <[http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/298/a-interferencia-do-ruido-na-aprendizagem#:~:text=Com%20o%20passar%20do%20período,e%20pouco%20aproveitamento%20do%20aprendizado](http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/298/a-interferencia-do-ruido-na-aprendizagem#:~:text=Com%20o%20passar%20do%20período,e%20pouco%20aproveitamento%20do%20aprendizado.)>. Acesso em outubro de 2022.
- ESCOLANO, A. La Architectura como Programa: Espacio-Escuela y Curriculum. **Historia de la Educación**. Espanha, v. 12, p. 97-120, 1993.
- \_\_\_\_\_. **El Espacio Escolar como Escenario y Representación**. In: \_\_\_\_\_. Tiempos y Espacios para na Escuela: Ensayos Históricos. Madri – Espanha, 2000.

ESCOLANO, A.; FERNANDES, R. Los Caminos Hacia la Modernidad Educarita em España y Portugal (1800-1975). **Actas del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación**. Zamora – Espanha, jun. 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Microfísica do Poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. **The Order of the Things**. 2. ed. Londres: Routledge, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar/Conselho Federal de Biblioteconomia. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: Parâmetros para criação e avaliação de bibliotecas escolares. Belo Horizonte - MG, 2010. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2022.

JONES, D. **Tudo sobre Arquitetura**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

LUCAS, R. E. C.; SILVA, L. B. Conforto Ambiental em Sala de Aula: Análise da Percepção Térmica dos Estudantes de duas regiões e estimativa de Zonas de Conforto. **Revista Produção Online**. Florianópolis – SC, v.17, n. 3, p. 804-827, 2017. Disponível em: <<https://www.producaoonline.org.br/rpo/article/view/2547>>. Acesso em novembro de 2021.

LITTLEFIELD, D. **Manual do arquiteto**: Planejamento, dimensionamento e projeto. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MCCABE, G. B.; KENNEDY, J. R. **Planning the Modern Public Library**. USA: Libraries Unlimited, 2003.

MILANESI, L. **O que é Biblioteca**. 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NAUDÉ, G. **Instructions concerning Erecting of a Library**: Presented to My Lord the President De Mesme. Cambridge: Houghton, Mifflin & Company, 1903. 212 p.

NEUFERT, E. **A Arte de Projetar em Arquitetura**. 42. ed. Porto Alegre: Bookman, 2022.

PERROTTI, E. Estações de Leitura, Dispositivos de Mediação Cultural e a Luta pela Palavra. **Nuances**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3750>>. Acesso em março de 2022.

\_\_\_\_\_. Infoeducação: Um Passo Além Científico-Profissional. **Inf. Prof.** Londrina - PR, v. 5, n. 2, p. 04 – 31, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28314>>. Acesso em abril de 2022.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. **Infoeducação**: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G. FUJINO, A. NORONHA, D. P. (Orgs). Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: Néctar, 2008. p. 46-97. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001826107>>. Acesso em março de 2022.

\_\_\_\_\_. **Novos Saberes para a Educação do Século XXI.** In: MENDONÇA, R. H. MARTINS, M. F. (Orgs). TV, Educação e Formação de Professores: Salto para o Futuro 20 anos. Vol. 4. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 3-13.

PIERUCCINI, I.; PERROTTI, E. Biblioteca Escolar: Da Superação do Empirismo à Infoeducação. In: Fórum de Pesquisa em Biblioteca Escolar, 1, 2012. **Anais...** Belo Horizonte: GEBE – Grupo de Estudo em Biblioteca Escolar. Escola de Ciências da Informação, UFMG, 2012. p. 9-27. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/BIBLIOTECA%20ESCOLAR\\_GEBE.pdf](http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/BIBLIOTECA%20ESCOLAR_GEBE.pdf)>. Acesso em março de 2022.

PIERUCCINI, I. **A ordem informational dialógica: estudo sobre a busca de informação em educação**, 2004, 232 páginas. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>>. Acesso em agosto de 2022.

SILVA, L. M. M. Iluminação no ambiente de trabalho visando o conforto ambiental. **Revista Especialize On-line IPOG**. Goiânia – GO, 12 ed., n. 12, v. 1, dez. 2016.

SOUZA, M. N. P. O. **Padrões em projetos arquitetônicos de bibliotecas públicas**, 2012. 261 páginas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIÑAO, A. A la Cultura por la Lectura: Las Bibliotecas Populares (1869-1885). **Coloquio Hispano-Francés**. Clases Populares, Cultura, Educación: Siglos XIX-XX. Madrid, Espanha, 1989.

\_\_\_\_\_. El Espacio Escolar: Introducción. **Historia de la Educación**. Espanha, v. 12, p. 11-16, 1993.

\_\_\_\_\_. Del Espacio Escola y la Escuela como Lugar: Propuestas y Cuestiones. **Historia de la Educación**. Espanha, v. 12, p. 17-74, 1993.

\_\_\_\_\_. **Espacio y Tiempo, Educación y Historia**. Morelia: INCED, 1996.

\_\_\_\_\_. Bibliotecas, “Culturas Escolares” y Formación de Profesores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre – RS, v. 29, n. 2, p. 65-87, 2004.

\_\_\_\_\_. Escolarización, edificios y espacios escolares. **CEE Participación Educativa**. Madrid – Espanha, n. 7, p. 16-27, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multiforme? **Simposio Iberoamericano**. Historia, Educación, Patrimonio Educativo. Espacios y patrimonio histórico-educativo. San Sebastián, Espanha, 2016.

\_\_\_\_\_. La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. **Espacio, Tiempo y Educación**. Salamanca – Espanha, vol. 3, n. 1, p. 21-42, jan./jul. 2016.

\_\_\_\_\_. El Espacio Escolar como Objeto Histórico: Uma Trayectoria Intelectual. **Historia Y Memoria de la Educación**. Espanha, n. 13, p. 21-48, 2021.

## O PROFESSOR ENQUANTO TRABALHADOR E O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO: O CASO DA BOLÍVIA

## THE TEACHER AS A WORKER AND THE PROCESS OF PROLETARIZATION: THE CASE OF BOLIVIA

## EL PROFESOR COMO TRABAJADOR Y EL PROCESO DE PROLETARIZACIÓN: EL CASO DE BOLIVIA

**Gabriela Milenka Arraya Villarreal**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2458-371X>

**Resumo:** O artigo desenvolveu um estudo sobre a atividade docente sob viés da perspectiva Marxista. Isso com análise de categorias como trabalhos produtivo, físico e intelectual, assim como suas relações sociais com o processo de produção com vistas a uma possível definição da natureza do exercício dos professores em uma sociedade capitalista. Foi possível, ainda, traçar um percurso da profissão docente, inicialmente vista como um vocacionado, até a atualidade onde prevalecem ideias de profissionalização e proletarianização, as quais foram devidamente caracterizadas. Tomou-se como referência o caso específico do trabalhador docente boliviano, com base em literatura correlata e nos documentos referentes aos estatutos sindicais daquele país. Os resultados apontam para as diferentes influências que atuam sobre esse trabalhador, o que não o impede de participar de movimentos contra-hegemônicos que são igualmente importantes nessa definição.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Proletarianização docente. Proletarianização docente na Bolívia.

**Abstract:** The article developed a study on the teaching activity from a Marxist perspective. This with analysis of categories such as productive, physical and intellectual work, as well as their social relations with the production process with a view to a possible definition of the nature of teachers' practice in a capitalist society. It was also possible to trace a path of the teaching profession, initially seen as a vocation, until today where ideas of professionalization and proletarianization prevail, which were properly characterized. The specific case of the Bolivian teaching worker was taken as a reference, based on related literature and documents referring to the union statutes of that country. The results point to the different influences that act on this worker, which does not prevent him from participating in counter-hegemonic movements that are equally important in this definition.

**Keywords:** Teaching work. Teacher proletarianization. Teacher proletarianization in Bolivia.

**Resumen:** El artículo desarrolla un estudio sobre la actividad docente desde una perspectiva marxista. Esto con análisis de categorías como trabajo productivo, físico e intelectual, así como sus relaciones sociales con el proceso de producción con vistas a una posible definición de la naturaleza de la práctica docente en una sociedad capitalista. También fue posible trazar un camino de la profesión docente, inicialmente vista como una vocación, hasta la actualidad donde prevalecen las ideas de profesionalización y proletarianización, las cuales fueron debidamente caracterizadas. Se tomó como referencia el caso específico del trabajador docente boliviano, con base en literatura relacionada y documentos referentes a los estatutos sindicales de ese país.

Los resultados apuntan a las diferentes influencias que actúan sobre este trabajador, lo que no le impide participar en movimientos contrahegemónicos igualmente importantes en esta definición.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Proletarización docente. Proletarización docente en Bolivia.

## 1 INTRODUÇÃO

A conceituação de trabalho idealizada por Karl Marx (1985), tanto para o homem individual e como para o gênero humano, pode ser vista como uma problemática pertinente, cuja discussão no âmbito professoral necessita ser ampliada. Por esta razão, o presente texto se propõe a buscar respostas consistentes acerca dos elementos que permitem articular o vínculo da identidade do professor como trabalhador, observando o contexto atual e histórico, assim como o professor como um intelectual afastado da realidade do profano trabalho dos proletários (MARX, 1985; FORMOSINHO, 2009).

Consoante Tardif (2014), a figura do docente deve ser vista como profissional detentor das técnicas e métodos que são utilizados para disseminar conhecimentos dentro de uma determinada vertente do saber. Ademais, de acordo com Freire (1996), que também assinala a necessidade de conhecimentos e métodos que fazem à tarefa do professor, mas a sublinha que no caso específico do ensino se deve notabilizar por ser uma tarefa humanizada, profundamente formadora pautada na ação ética de ensinar, posto que o docente não é um mero transferidor de saberes conforme é privilegiado no ensino tradicional, contudo, um criador de possibilidades para a produção e a construção do conhecimento desde uma visão crítica e problematizadora.

Nessa perspectiva, a importância do trabalho é caracterizada como:

[...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1985, p. 50).

A partir desta visão de Marx (1985), é possível fazer a distinção de duas questões: a primeira se refere à importância do trabalho como condição da existência do homem, atividade essa que realiza a mediação entre o homem e a natureza, tendo como consequência a geração de riqueza material que fornece as necessidades, criando assim a natureza humana em si mesma. Assim, inicialmente, resgatamos a centralidade do trabalho na vida humana e em particular a questão que aqui nos ocupa, o trabalho docente. A segunda questão concerne à consequência dessa afirmação que é a expressão da necessidade de partir sempre dos homens: “como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem [...]”,

portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem de sua vontade" (MARX; ENGELS, 1984, p. 21).

O entendimento concebido relaciona-se com um enfoque histórico e materialista, quebrando o dogmatismo criticado por Marx, que desconsidera a realidade material através da qual os homens produzem a sua existência. Nesse sentido, não em vão, na crítica a Proudhon<sup>1</sup>: "O Sr. Proudhon só pode fazer uma crítica dogmática, pois não concebe nossas instituições como produtos históricos e não comprehende nem a sua origem nem o seu desenvolvimento" (MARX, 2001, p. 21). Nesse sentido, recupera-se elementos históricos e das mediações que compõem a totalidade para a análise da realidade.

Desta maneira, a análise desenvolvida considera as condições materiais de um determinado momento histórico, no qual os atores sociais agem condicionados pelas suas condições, porém rompendo com o dogmatismo, além de se apresentar baseada na identificação dos professores plasmados na sua produção sindical, lugar onde eles igualmente expressam a sua identidade. Remete, igualmente, a Saviani (2003), quando afirma que há uma relação indissociável entre trabalho e educação, posto que a espécie humana trabalha e aprende, concomitantemente, com vistas a produzir sua existência.

Dentro da perspectiva marxista, existem diferentes formas de ver o professor na sua identidade profissional, a saber, aquela que identifica o professor, principal personagem do nosso estudo, em uma dualidade entre profissional e trabalhador proletário que compreendem a proletarização da educação. Diferentes autores como é o caso de Schön (1983) e Contreras (2012) vêm apontando a proletarização do trabalho docente, seja porque o trabalho docente permanece calcado na racionalidade técnica, a qual privilegia resultados em detrimento aos aspectos humanos e subjetivos correlatos a atuação professoral, ou seja porque no contexto das reformas educativas ocorridas em um contexto internacional são introduzidas determinadas convicções pedagógicas que formam, em geral, um sistema coerente, que acabam por se constituir dada armadilha para o professor, muitas vezes distante de uma possível autonomia e mais condicionados à redefinição técnica de seu trabalho em qualquer das situações, tanto no racionalismo que marcou a década de 1970, quanto nas reformas educativas em vigor a partir da década de 1990.

Freire (1996) recomenda que o desenvolvimento de atividades docentes não seja feito sob a égide dessa racionalidade exacerbada, porque ela remete aos princípios e práticas comumente nas práticas de ensino tradicionais (SAVIANI, 2009), assim como em outras práticas pedagógicas que distanciam o professor de sua relativa autonomia.

Em relação à possibilidade de profissionalização do magistério, esse viés apresenta variações do ponto de vista histórico, as quais diferem quanto ao contexto socioeconômico e político, os quais definem diferentes tipos de formação, especialização, carreira e remuneração para esse grupo social que se evidencia em crescente expansão. Tal expansão

<sup>1</sup> Proudhon (1809 – 1865) foi um filósofo político e econômico francês, considerado pai do anarquismo, criticado por Marx, que o considerava um socialista utópico.

decorre da ampliação dos processos de escolarização ao contingente cada vez maior de estudantes, o que exige do trabalho dos docentes aspectos como produtividade, qualidade, especialização e inovação, termos que são comumente associados aos processos industriais (SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009; SCHWAB, 2017).

A proletarização da educação é uma consequência de mudanças sociais e econômicas que se desdobraram em necessidades educacionais como, por exemplo, maior escolaridade obrigatória para o mercado de trabalho, o que levou, nas últimas décadas do século XX à constituição das chamadas escolas de massas. Sousa e Silva (2016) assinalam que a escola de massas pode ser interpretada como um acontecimento resultante da expansão industrial, que se manteve com a chamada reestruturação produtiva, sob a justificativa de que a escolarização deveria haver adequação para a preparação da classe trabalhadora em consequência da formação docente. Isso, segundo Thurler (2002), contribuiu para confrontar os professores com as necessidades que abrangiam desde a reinvenção da escola, deles próprios enquanto pessoas e integrantes de um grupo ocupacional, o que lhes atribui uma maior responsabilização.

Destacam-se como causas deste fenômeno a crescente urbanização da sociedade, a necessidade de qualificação profissional pela indústria capitalista que, introduzida na educação uma lógica tecnicista, interfere e fomenta transformações, colocando em crise a identidade coletiva dos professores (FORMOSINHO, 2009; FANFANI, 2008).

A perda de nível salarial, desprestígio com o exercício e remuneração, afasta o educador da categoria de profissional, aproximando-o da realidade de um trabalhador fabril. Porém, considera-se que o professor não tem a mesma realidade que o trabalhador citado acima, ainda que seja assalariado, isso por conta de que suas condições de trabalho tenham mudado como também sua imagem de trabalhador, ele ainda mantém certo controle no processo de produção por ser um trabalhador imaterial, logo, não substituível por máquinas para a produção (HYPÓLITO, 1991), sobretudo no que diz respeito aos níveis elementares do ensino, já que na educação superior se observa um acentuado crescimento dos cursos à distância e a redefinição do trabalho docente.

Tal situação não se repete no campo organizacional: sob a égide da Quarta Revolução Industrial pautada nas inovações tecnológicas, trabalhadores são substituídos por robôs em nome do aumento na eficiência e eficácia dos processos fabris (SCHWAB, 2017), situação que reestrutura toda a dinâmica laboral e a condiciona aos avanços técnicos, almejando a menor intervenção humana no processo de produção.

Enguita (1991), baseado no processo de produção, também opõe a categoria profissional do educador a do proletário. Todavia, encontra um termo intermediário no que se refere à proletarização e a profissionalização docente, no qual utilizando o termo “semi-profissão” para os grupos ocupacionais com características pertencentes tanto ao grupo profissional quanto à classe operária:

[...] constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes. (ENGUITA, 1991, p. 43).

Além destas observações, Enguita (1991) pontua que com o processo de urbanização também ocorre a expansão do ensino público e privado, a introdução dos especialistas em educação, da figura do diretor, bem como a padronização do ensino com uma pedagogia tecnicista que controla as etapas do processo educativo, desde a introdução do livro de texto que se mostra fator que afeta a autonomia no processo de trabalho do professor. Para Iop (2011), no contexto hodierno, a lógica de trabalho baseada nos modelos de Taylor e Ford não se restringe mais ao ambiente das fábricas, adentrando, também, às escolas e, por conseguinte, contribuindo para tornar o ofício dos professores precarizado.

Poderíamos, ainda, mencionar a feminização como um dos fatores que aproximaram ao processo de proletarização, porque a entrada crescente da demanda feminina ao trabalho do magistério contribuiu para uma desvalorização social e salarial dessa ocupação. Para tal, as mulheres ocuparam espaço na atividade docente como uma extensão das atividades domésticas, além disso, considera-se o trabalho docente feminino como uma segunda atuação, além da doméstica. Em uma sociedade patriarcal, o trabalho das mulheres no magistério era visto como “um segundo salário” ou “uma atividade provisória” que permitiria uma queda do salário, já que haveria uma tendência à feminização. Torna-se necessário fazer, além de um estudo de classe, uma pesquisa de gênero para entender a proletarização (HYPÓLITO, 1991; ENGUITA, 1991).

Para analisar a natureza do trabalho dos professores, temos também outras categorias que dentro da teoria marxista nos fornecem elementos importantes, quais sejam: os trabalhos produtivo, improdutivo, material e imaterial, posto que é possível ver a partir dessa exposição a procedência dessas categorias para determinar a natureza do trabalho docente (HYPÓLITO, 1991; ENGUITA, 1991).

Um outro ponto importante, seguindo a lógica marxista, é o estudo das condições históricas que afastam o professor de dada visão que o enquadra como profissional vocacionado e o constituem como trabalhador da educação e, por outro lado, das condições históricas para sua proletarização (MARX, 1985).

De tal modo, o objetivo deste artigo é a análise da precarização do trabalho docente sob a égide da proletarização, tendo como enfoque o caso ocorrido na Bolívia. Finalmente, faz-se um estudo de algumas questões importantes na declaração dos professores nos seus estatutos sindicais como trabalhadores ou profissionais. Para tal se faz uso da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Farclough (2001), pois esta perspectiva teórico-metodológica se caracteriza por revelar a relação dialética entre discurso e estruturas sociais,

sita o discurso enquanto prática social historicamente situada. Essa relação, por um lado, é modelada, além de ser determinada pelas macros e microestruturas nas quais está inserida, ao mesmo tempo que, por outro lado, contribui ativa e criativamente para a construção, manutenção e transformação da ordem social (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000).

Assim, os discursos são determinados e determinantes em uma espécie de relação dialética com a ampla estrutura social. Dessa maneira, já não é mais somente determinado por esta estrutura, mas também dá lugar a sua ressignificação ao criar discursos alternativos de resistência, bem como de transformação da ordem social.

Além disso, outra característica relevante da ACD é a relação que faz entre linguagem e poder, posto que ela revela a forma com que a linguagem desempenha um papel importante na constituição da dominação e controle social tão característico das sociedades contemporâneas capitalistas (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000).

No último tópico, propôs-se a revisão de dois documentos pertencentes à Confederação dos Trabalhadores em Educação Urbana da Bolívia (CTEUB) e à Confederação de Professores da Educação Rural da Bolívia (CONMERB), os documentos analisados foram o Estatuto Orgânico da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana da Bolívia (2013) e a Declaração de Princípios e Estatuto Orgânico do Magistério Rural Boliviano (2015) das entidades sindicais citadas respetivamente. A importância destes documentos se dá pelo seu caráter fundacional, dado que são documentos nos quais eles se definem com base que moldam suas ações. Assim, a análise destes documentos contemplou a base teórica e o discurso apresentado nos documentos que definem os entes sindicais e seus princípios constitutivos.

## **2 ONDE PROCURAR A NATUREZA DO TRABALHO DOS PROFESSORES?**

Começamos fazendo uma distinção muito importante: a que concerne em fazer o trabalho em termos abstratos (ou trabalho genérico) e as atividades desempenhadas nas condições de produção capitalista, ou dito noutras termos, o labor historicamente determinado por relações de produção.

De acordo com a afirmação de Marx (1985) sobre a caracterização do trabalho, a mesma se refere ao trabalho como uma interação entre o homem e a natureza para suprir as necessidades para a promoção da sua sobrevivência, é dizer, criar valores de uso, sejam estes de toda natureza. Contudo, o trabalho é historicamente determinado por cada formação econômica (escravista, feudal, capitalista) por diferentes relações de produção.

Neste estudo, interessa-nos o trabalho sob um modo de produção capitalista, no qual o processo de valorização é centrado nas relações de produção. Dessa forma, o trabalho deixa de ser produtor de valores de uso. Esses valores devem servir não somente para aqueles que os produzem, senão postos no mercado, produzindo valores de troca, conforme pode ser evidenciado a seguir: "Como valores-de-uso as mercadorias são antes

de mais nada, de qualidade diferente; como valor-de-troca, só podem diferir na quantidade, não contendo nenhum átomo de valor-de-uso” (MARX, s/d: 44).

Nesse sentido, há a valorização pelo processo de geração de oportunidades de serviço, haja visto que para uma mercadoria seja valorizada, precisa-se de força de trabalho, é assim que os possuidores de meios de produção, e aqueles que não os possuem, são determinados no mercado de trabalho. Sendo assim, é por meio do trabalhador e do uso da sua força de atividade que ocorre o processo de valorização da mercadoria. Porém o capitalista detentor dos meios de produção, no estabelecimento de uma relação assalariada com o trabalhador, não dá em vencimentos todo o valor produzido pelo trabalhador, ficando com o excedente, o que é nomeado como mais-valia, precisamente ato de produzir esse lucro é o que faz do trabalhador produtivo, a produção de mais-valia (MARX, 1985).

No que se refere à venda da força de trabalho por parte do proletariado para a garantia de sua sobrevivência, Catini (2016) infere que ao trabalhador não resta outra alternativa para obtenção de recursos financeiros. Em complemento a essa fala, Manacorda (1996) diz que a oferta da força de trabalho, sobretudo para as classes menos favorecidas economicamente, acaba se tornando uma condição *sine qua non* para a produção de sua existência. Já Marx (1985) assinala que aqueles que não conseguem um emprego formal acabam tendo de prestar serviços para terceiros para não sucumbir aos males causados pela fome e pela miséria.

Encontremos então a diferença: “Do ponto de vista de processo de trabalho em geral apresenta-se como produtivo aquele que se realiza num produto, mais concretamente numa mercadoria” (MARX, 1985, p. 109). Neste sentido, a produtividade do trabalho é dada pelos valores de uso que podem se distinguir pela sua especificidade, por serem qualitativamente diferentes.

Todavia, no trabalho dado nas relações sociais de atividades no modo de produção capitalista, o importante é a valorização e a produção de mais-valia. Para Marx (1980, p. 395), o trabalhador produtivo é aquele que produz mais-valia, independentemente do conteúdo de suas tarefas.

Do que se viu infere-se que trabalho produtivo é uma qualificação que, de início, absolutamente nada tem a ver de com o conteúdo característico do trabalho, com sua utilidade particular ou com o valor de uso peculiar em que ele apresenta.

Assim, para o capitalista, o trabalho só será produtivo se produzir mais-valia, independentemente do seu conteúdo (especificidade). É por isso que não se pode estudar a natureza de uma execução de atividade por sua produtividade: “um trabalho idêntico em conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo.” (MARX, 1980, p. 395).

Outra categoria usada para tentar estudar a natureza do trabalho docente, é a diferenciação entre trabalho manual e intelectual. Neste ponto, a citação de Gramsci, outro autor de orientação marxista, é esclarecedora:

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto dos sistemas de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que os personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho físico (...): em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade criadora) (...) Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. (GRAMSCI, 1968, p. 6-7).

Gramsci (1968) chama à atenção para buscar a natureza de um trabalho no sistema de relações em que esse está inserido e nas condições nas quais se desenvolve. Por outra parte, não existe um trabalho puramente manual. Essa afirmação remete a Saviani (2003) e corrobora com a ideia da relação inseparável entre trabalho e educação. Para efeito de exemplificação: um trabalhador rural, ainda que não detenha um diploma acadêmico, conhece os métodos e técnicas necessários para trabalhar a terra e em tempo futuro colher o que plantou. Ainda que seja um trabalho braçal, a execução correta dos passos desta atividade passa, mandatoriamente, pela execução de comandos mentais, o que confirma o binômio intelectual-braçal aqui destacada.

Em Lukács (1979), o homem é compreendido como ser social que, ao objetivar o alcance um fim determinado, faz uso de suas capacidades intelectuais, seja planejando, criando mecanismos ou escolhendo opções, podendo usar depois a sua força física. Por isso, não haveria uma separação total entre aqueles que fazem uso da força física e os que fazem uso da sua intelectualidade. Temos um exemplo de Aristóteles sobre a construção de uma casa:

A casa tem um ser material tanto quanto a pedra, a madeira, etc. No entanto, a posição teleológica faz surgir uma objetividade inteiramente diferente com relação aos elementos primitivos. Nenhum desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira pode fazer “derivar” uma casa. Para que isso aconteça é necessário o poder do pensamento e da vontade humanos que organize tais propriedades de uma forma inteiramente nova em seus fundamentos. (LUKÁCS, 1984, p. 7).

Fica assim evidente, que a divisão entre o físico e intelectual não é o critério pelo qual poderia definir sobre o trabalho dos professores. Dessa forma, onde então devemos procurar a natureza do trabalho dos professores? Os autores já citados nos dão uma pista em relação a isso, em efetuar sua busca nas relações sociais na qual está inserido o dito trabalho. Esse característico da produção capitalista o qual é o trabalho coletivo, que engloba trabalhadores manuais e intelectuais, no mesmo local com a divisão do trabalho, o que causa rompimento com a ideia de produtividade, improdutividade, trabalho físico e intelectual, visto que todos fazem parte de uma ou outra forma da divisão social do trabalho. Sobre este assunto, observamos que:

Mas o conjunto desses trabalhadores, que possuem força de trabalho de valor diverso, embora a quantidade empregada permaneça mais ou menos a mesma, produz resultado que, visto como resultado do mero processo de trabalho, se expressa em mercadoria ou em produção material; e todos juntos, como órgão operante, são a máquina viva de produção desses produtos; do mesmo modo, considerando-se o processo global de produção, trocam o trabalho por capital e reproduzem o dinheiro do capitalismo como capital, isto é, como valor que produz mais-valia, como valor que cresce. (MARX, apud FRIGOTO, 2001, p. 148).

No trabalho coletivo, a formação dos trabalhadores se torna importante e fator essencial na produtividade. O que permite afirmar que o que se comprehende na produção de mais-valia, ainda que seja de uma forma mediata e não direta. Sendo a formação a principal tarefa dos professores, esses atores se constituem também em produtores de mais-valia, não diretamente, mas é mediatamente produtivo. Diferentemente do que acontece na lógica do capital, os professores buscam é a formação de sujeitos autômatos, criativos e capazes de contribuir com seus respectivos ambientes de convívio, somando, assim, com uma sociedade menos desigual e mais justa (CIAVATA, 2005; RAMOS, 2017). Em síntese: a finalidade do trabalho docente não é a mesma do proletário, posto que a escola possui, consoante Zabala (1998), uma função social: a formação de cidadãos.

Essa mediação entre o trabalho do professor e a sociedade capitalista, encerra uma dupla influência. Como já vimos, o trabalho docente produz mediatamente mais-valia, mas também as condições de produção influem nas condições do trabalho dos professores. Sobre este assunto, temos o exemplo do Taylorismo e do Fordismo, os quais introduziram uma maior racionalidade e controle na produção, processo que influenciou no trabalho escolar e, por conseguinte na proletarização do trabalho docente (SCHÖN, 1983).

Assim, independentemente da sua produtividade, do seu trabalho ser físico, intelectual, material ou imaterial, o professor, enquanto trabalhador, tem uma reação dialética e mediada com a sociedade capitalista, na qual desenvolve seu trabalho, sofrendo muitas vezes os embates de uma sociedade baseada no modo de produção capitalista e, em consequência disso, os docentes atuam, de acordo com a inferência de Gramsci (1968), como

funcionários executores de mecanismos de hegemonia ou tendo como opção da resistência. Ademais, Dal Rosso (2011) relata que o professor não representa uma categoria de trabalhador a parte, posto que ele é explorado da mesma maneira como acontece com os demais profissionais num contexto capitalista.

### **3 O PROFESSOR É UM VOCACIONADO? ALGUNS ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA ESSA COMPREENSÃO**

Veremos um pouco da historicidade da constituição do professor como trabalhador. Poderíamos nos remeter ao passado clássico com uma visão idealista, na sociedade Romana, com a figura do *ludimagister* que vendia o conhecimento e como quem recebia uma remuneração, por este motivo eram desprezados (PONCE, 1981).

Outra possibilidade pode ser identificada na sociedade grega, onde a relação entre pedagogo e o discípulo tinha uma contradição. De uma parte, o pedagogo podia fazer uso da força para disciplinar ao discípulo ao mesmo tempo, de outra, esse tinha uma posição inferior frente ao discípulo, pois era escravo prisioneiro de guerra ou um homem de cultura que tinha que prestar seus serviços por ter caído em alguma desgraça econômica e se via na necessidade de cobrar uma remuneração que o degradava (MANACORDA, 1992).

Ao transcorrer a uma sociedade medieval, o professor materializa a sua função como auxiliar no conhecimento da verdade divina, como uma iluminação, conforme Hypolito (1997, p. 18):

[...] a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias [...]. A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e grande massa da população.

Na sociedade medieval sob o domínio da religião, o papel do professor foi muito relacionado ao sacerdócio e entendendo a profissão docente como uma “vocação” dada por uma espécie de dom divino. No século XIII, o ensino era praticado tanto por clérigos, quanto por leigos, os segundos sob o domínio dos primeiros, aceitando seus preceitos morais. O professor poderia receber contribuições dos seus alunos, porém, não eram assalariados, tendo em vista que isso iria dessacralizar a sua atividade, logo, só a Igreja é quem deveria pagar. Emergiu uma discussão sobre a possibilidade de o magistério deveria ou não se constituir em profissão, tendo em vista seu caráter de dom divino, recebido gratuitamente, para assim ser oferecido (VERGER, 1990).

Surge, assim, a primeira luta dos professores pela laicização, embate que acontece nas universidades; sobre o assunto, o seguinte fragmento é muito importante para entender o clima reinante na época, nessa queixa dos seculares aos religiosos:

Intelectuais que não receberam a formação de base dada pela faculdade de Artes, para quem não se coloca o problema da subsistência e para quem o direito de greve nada significa, não são verdadeiros intelectuais. Não são trabalhadores científicos, pois não vivem de seu ensino (LE GOFF, 1988, p. 83).

Dessa forma, percebemos o vínculo do processo de laicização com o processo de urbanização, apresentando a cidade como um lugar dinâmico, de múltiplos encontros e moderno que favoreceu a laicização (LE GOOF, 1988).

Na sociedade liberal dos primeiros anos, a crença da vocação pelo magistério como um dom divino do anterior período, tornou-se numa ideia de qualidades para o ensino como um atributo da natureza, em perspectiva inatista “que aqueles atributos subjetivos sejam assumidos como condicionantes da formação objetiva do professor no liberalismo” (COSTA; MARAFON, 2009, p. 158).

Em continuação, deparamo-nos com uma referência de Marx, que contribui para romper com a visão idealista do professor:

Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior (MARX, 2001, p. 143-144 grifos do autor).

Vemos que há o desenvolvimento de capacidades, dos sentidos, da sensibilidade e etc, são produtos de como o homem interage com a natureza e ao contexto em que está inserido cada sujeito como parte do gênero humano, são construtos sociais, não dons divinos, como foram idealizadas na época medieval, nem capacidades inatas como foram concebidas nos primeiros anos do liberalismo. (COSTA; MARAFON, 2009).

Nesse contexto, essa é uma das razões pelas quais Marx denunciava a divisão do trabalho no modo de produção capitalista, porquanto permite o desenvolvimento de certas capacidades em detrimento de outras, mas esse tema excede o nosso estudo. O professor é um trabalhador terrenal, não um vocacionado, e como já vimos antes, sometido aos processos de proletarização do seu trabalho (SCHÖN, 1983).

## 4 PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES: ELEMENTOS CONCEITUAIS

Começamos definindo: “Um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 46).

A proletarização docente pode ser entendida como o resultado desses dois fatores: a) a perda do controle do trabalho docente pelos professores, e; b) a massificação e desqualificação do trabalho docente.

A perda de controle das atividades docentes se relaciona com a introdução de especialistas no processo educativo, reduzindo o trabalho do professor como um técnico do ensino. Logo, a introdução de uma pedagogia tecnicista mantém o máximo de controle sobre as tarefas docentes e o esvaziamento do saber por dar prioridade ao método sobre o conteúdo (JANUÁRIO; OLIVEIRA; GARCIA, 2010). Outros fatores são a introdução do livro texto que limita a criatividade do professor, prescrevendo os conteúdos e atividades de aprendizagem.

No que se refere à massificação e à desqualificação, ambas muito relacionadas, poderíamos dizer que a massificação se deve à crescente demanda educativa por conta da expansão do sistema educativo que tem sua origem na necessidade do capital de mão de obra qualificada (SOUSA; PALOS, 2018).

A desqualificação é decorrente de vários fatores, dentre os quais estão a massificação, queda salarial, percepção que se tem do professor como pouco profissional, escolha pela carreira docente como uma má opção (NOGUEIRA, 2007) e uma opção para aqueles que não têm mais opções, dado que essa carreira não fornecerá status, nem bem-estar e segurança material:

Após essa reflexão, podemos enumerar quatro características básicas do processo de proletarização do trabalhador docente:

1º) a busca de uma “racionalização” do trabalho docente, o qual a organização da escola adota métodos característicos do ambiente fabril, como o ordenamento e agrupamento de turmas, o estabelecimento de horários específicos e os prazos a serem cumpridos, além de metas de aprovação e formação de alunos a serem alcançadas pelos trabalhadores em educação;

2º) a precarização do trabalho dos professores e funcionários, por meio das pés-simas condições materiais e falta de recursos necessários para a efetivação do trabalho docente, além do aumento da insalubridade física e mental por parte dos profissionais, muitas vezes demonstrado por meio das constantes licenças médicas e afastamentos do trabalho docente em sala de aula;

3º) a separação entre pensar o trabalho e a efetivação do trabalho em si, o que Marx já tinha observado no ambiente fabril e chamou de alienação do trabalho. Essa característica é visível no momento que o poder público e privado, por meio das secretarias de educação e coordenadorias de ensino, estabelece e impõe o conteúdo

programático a ser trabalhado pelo professor, e sua aplicação é supervisionada por um funcionário intermediário – o coordenador pedagógico – que determina e controla a efetivação dos planos educacionais estabelecidos de fora da escola;

4º) talvez o mais visível, mas também o mais difícil de ser analisado devido às mudanças econômicas (inflação, reestruturação econômica e financeira do país, sistema de crédito que cria ilusões de consumo) existentes no período, que é a desvalorização salarial e a queda do poder de compra do salário médio do professor (HIRO, 2013, p. 79).

No contraponto entre a profissionalização e a proletarização, consideramos que a profissão estaria definida por cinco características: competência, vocação, licença, independência, autorregulação, podendo ser feita uma comparação entre os chamados profissionais clássicos como o médico, advogado, arquiteto etc. (ENGUITA, 1991).

Se tomarmos essas cinco características com relação ao professor há uma clara desvantagem. Nesse sentido, o professor se move em uma ambiguidade, incorporando elementos da proletarização, contudo, também mantendo características do profissional, já que não há perda total de controle do seu trabalho, podendo ser por sua natureza, que não permite uma total automatização das suas tarefas, além da igualdade em relação ao nível de formação do chamado profissional liberal. Outro aspecto que igualmente não permite uma total proletarização é a importância dada à educação, o que o inclui na categoria de semiprofissional, como já foi definido anteriormente (ENGUITA, 1991).

Há também uma certa resistência em relacionar o professor com o trabalhador da fábrica, quase como se fosse uma profanação ao seu sagrado trabalho como formador:

[...] o professor é visto principalmente como “educador”, e não como trabalhador (agente de um processo de trabalho). A visão de trabalhador nesta concepção está mais vinculada a “atividades dos braços e das mãos” do que as do pensamento, das ideias. Realçar o professor enquanto trabalhador é, consequentemente, um desvio de sua “causa nobre”, de sua missão (ALEXANDRE, 1993, p. 20).

Como já vimos, ainda influí o passado do professor na sua relação medieval com o sacerdócio. No entanto, o trabalhador se relaciona com o uso da força física. Estas influências fazem com que seja difícil identificar o professor como trabalhador. Autores como Saviani (1983), Hypólito (1997) e Paro (1991) questionam o processo de proletarização docente, por não considerarem que a escola tenha uma lógica capitalista, além do fato de que o trabalho dos docentes não gera mais-valia. Dito em outras palavras, não é produtivo para o capital. Além disso, a especificidade do produto do labor docente é o saber, um produto imaterial, que não teria relação com produção de mais-valia numa visão calcada na lógica do capital (MARX, 1985).

Saviani (1983) recorre a Marx para delimitar o tipo de trabalho imaterial dos professores, sendo a delimitação material e imaterial, respectivamente:

[...] a primeira refere-se a mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, como os livros, obras artísticas etc., ou seja, mercadorias que circulam entre ato de produção e consumo; a segunda diz respeito à atividade na qual produção e consumo são concomitantes, como no caso do médico, do cantor, do professor etc. (MARX, 1985, p. 119-120).

De tal modo, o trabalho do professor, é um tipo de trabalho imaterial, o que impediria sua plena proletarização. Dessa maneira, Enguita (1991) expõe que a proletarização é um processo, não um salto, assim as especificidades do trabalho do professor estariam em processo. Do mesmo jeito, para Masson (1997): Os professores estariam ainda ao meio de um processo de proletarização que, embora não foi alcançado, que permitiria certa autonomia em seu trabalho, ao passo que os operários, já há muito tempo, encontrariam-se na condição de subsunção plena ao capital.

Deste jeito, o trabalho do professor é descrito como semiprofissional ou como um trabalhador ambíguo, mas a posição neste texto, é que independentemente do grau maior o menor no qual se encontre o professor no processo de proletarização, da especificidade de suas tarefas, o professor se constitui no trabalhador que está no processo de influência dialética, vê-se afetado pelo meio no qual desenvolve suas funções, este meio e as suas relações de produção condicionam seu trabalho, mesmo assim, o professor também influí no meio de uma forma mediata, como já vimos.

## 5 A PROLETARIZAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA

Na tarefa de descrever o processo de proletarização docente e coerentes com o enfoque no qual nos baseamos neste trabalho, apresentamos a continuação referente aos processos de proletarização em contextos concretos

No caso da Bolívia, Talavera (2011) lembra que o processo de profissionalização dos professores na nova República de Bolívia começou, tardivamente, na luta entre conservadores e liberais, com a assunção ao poder dos liberais, no início do século XX e um marco muito importante como a fundação da Escola Normal de Professores em 1909 (ENM), a introdução de modernos contornos pedagógicos trazidos pelos belgas, como Geroge Roumme, ainda que a Bolívia foi o último país em assumir a formação dos professores, esses contavam com uma qualidade na sua formação.

Anterior a isso, o plano Sanchez Bustamante de 1908<sup>2</sup>, um estatuto que regulamenta a educação boliviana com uma orientação educativa liberal, que apesar de reforçar

<sup>2</sup> O Plano Sanchez Bustamante de 1908, a inícios do século XX, foi um Estatuto e Regulamento Geral da Educação e marcou as orientações e concreções da reforma educacional liberal com as seguintes bases: Educação estatal, centralizada, unificada e moderna, impulso à profissionalização docente com criação de Escolas Normais, bolsas de estudo em países como Argentina e Chile, regulamentação do exercício docente, salário de acordo com os anos de antiguidade na carreira docente e a importância das funções, incentivos como bolsas de estudo e incentivos pelo bom desempenho de professores destacados, impulso à educação técnica, estímulo da educação indígena civilizatório (INO DAZA, 2012).

a profissionalização dos professores - através de melhores salários e mais escolas de formação - que nas palavras de Talavera (2011), convidava aos jovens a “abraçar a carreira docente”, todavia, mudou a política de educação pública com a instituição de educação diferenciada para os indígenas que foram ensinados dentro do trabalho manual e agrícola, longe de uma educação letrada. O fato da manutenção da diferenciação entre a educação dos indígenas, foi sempre um elemento de luta e de divergências na educação boliviana nos primeiros períodos.

A instabilidade das políticas estatais fez com que surgissem tensões entre o Magistério e o Estado. O magistério teve que aprender rapidamente para defender seus interesses. Nessa luta surge sua primeira resistência que, ao mesmo tempo, como na lógica de uma identificação negativa, permitiu a coesão e a organização enquanto grupo contra o Estado, nessa atitude de resistência que diz respeito a todo sujeito que se consubstancia no chamado público.

Mais tarde, com o Código da Educação de 1955<sup>3</sup>, que deu estrutura e uma massificação da escolarização, os professores cobraram protagonismo, refletindo sobre o contexto educacional e tomada de decisões, visto que a partir do Código de 1955, participavam da estrutura hierárquica e administrativa do Ministério de Educação, assim mesmo, o Estado garante os direitos dos profissionais do ensino (Talavera, 2011).

Com as ditaduras militares (1964-1982), e a introdução de uma pedagogia tecnicista, sucedeu-se

[...] que, na prática, mecanizou os professores, despojando-os de uma ampla formação disciplinar que receberam os primeiros professores formados em Sucre. Neste processo, os professores tornam-se “técnicos” ou “aplicadores” de programas escolares que foram entregues durante os governos militares e projetados com uma pedagogia mecanicista. Sua formação foi reduzida à didática, assim como aconteceu em outros países do continente. (TALAVERA, 2011, p. 52, tradução nossa).

Puiggrós (1994) ressalta que no meio dos anos cinquenta do século XX, “uma pedagogia funcionalista” foi instalada na educação latino-americana. O processo de ditaduras militares afetou de grande maneira o trabalho dos professores, desqualificando o mesmo e reduzindo-o a um trabalho puramente técnico, o que se viu refletido no início do período democrático (1982), com uma formação deficiente dos professores:

<sup>3</sup> O Código da Educação Boliviana de 1955 foi resultado da revolução de 1952, liderada pelo Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), que dentre outras medidas adotou a nacionalização das minas, reforma agrária, voto universal e o Código de Educação. Ele consolidou a existência de dois sistemas educacionais ou paralelos na Bolívia, o urbano e o rural, provocando um aumento explosivo da educação campesina, embora para vários pesquisadores isso fosse feito sob uma abordagem colonialista, mecânica e aculturante em detrimento das culturas indígenas; deu primordial importância aos professores e suas organizações sindicais, que ainda foram levadas em conta na estrutura estatal.

Até 1983, 40% dos professores em serviço não eram profissionais. Assim, a desprofissionalização foi uma característica do magistério quando a democracia foi recuperada em 1982 e foi iniciado um processo de reforma educacional que culminou na Lei de 1994 (TALAVERA, 2011, p. 52 , tradução nossa).

A lei de Reforma Educacional de 1994, parâmetro educacional com um enfoque neoliberal, faz uma relação com as características do projeto neoliberal apresentadas por Melo (2007), dentre outras situações, introduziu a extensão da obrigatoriedade da educação de cinco para oito anos, assegurando o ensino básico que habilita para o trabalho, promoveu a participação popular, estendendo a responsabilidade da educação para a sociedade civil (igreja, empresários, ONGs dentre outros) e a participação dos pais de família como coadjuvantes na qualidade da educação, além do controle social do trabalho do professor, bem como o uso do recurso.

No campo pedagógico, uma pedagogia construtivista, que promovia o individualismo e a concorrência na educação, além das competências, essas muito ligadas à formação para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo, exigem muito dos professores no que se refere ao seu desempenho na sala de aula.

Essa reforma foi vista como uma imposição, posto que não foi objeto de consulta junto a eles, direito que tinham ganhado no Código da Educação de 1955, fato que provocou muita resistência. Talavera faz anotação muito importante sobre a mudança na composição do magistério, tomando sua condição de classe:

Quanto à composição social do magistério, houve uma mudança das classes média e média alta para os setores populares. Com o retorno da democracia, a crise hiperinflacionária que eclodiu no início dos anos 80 do século passado encontrou um magistério diferente daquele que se formara no começo do século: tinha uma composição social de origem popular, ao contrário dos setores médios que eram atraídos pelo ensino quando a ENM [Escola Normal de Professores] foi aberta. Mas essa diferença não foi a mais significativa, mas a competência profissional do magistério, que se deteriorou enormemente desde a década de 1960 (TALAVERA, 2011, p. 55 , tradução nossa).

Já no período neoliberal, diferente da lógica militar, enquanto há uma imposição direta, outros foram os fatores que debilitaram o prestígio do professor e fizeram o que nem na ditadura havia conseguido, que foi debilitar as suas formações sindicais:

Com a aplicação do modelo neoliberal, o Estado e o magistério adquirem outra configuração. O magistério de La Paz, o mais combativo do setor, começa a se dividir, se enfraquecer e se desorganizar em sua ação social, comportamento coletivo e vida social. Por outro lado, o Estado adquire maior força e autoridade. (...) a profissão docente, como imagem diante da sociedade civil, se deteriora. (...) O trabalho cotidiano torna-se indiferente porque os professores não recebem reconhecimento social e muito menos econômico do Estado ou da sociedade civil. O papel do professor não é valorizado, não goza de prestígio (OROSCO, 2003, p. 1 , tradução nossa).

Em suma, os diferentes pontos de vista recolhidos neste texto mostram como os professores deixaram de ser uma referência social, perderam o reconhecimento tradicional que os caracterizou como funcionários malformados e com uma profissão em crise. Isso comprova que, embora durante o período democrático, os dados mostrem uma evolução favorável em relação à expansão do sistema de educação, matrícula, escolaridade, infraestrutura e outros indicadores quantitativos; as condições e a qualidade dos professores ainda são o assunto pendente da educação boliviana (PIEB, 2011).

## 6 ESTATUTOS SINDICAIS DOS PROFESSORES DA BOLÍVIA

Qualquer espaço se concebe nos registros, textos, declarações e publicações, através de produções que mostram uma posição pertencente a se definir em um dever. Tal definição só é inteligível na medida em que existe uma intenção dos sujeitos, aqui os professores, é uma intenção que procura por em manifesto o dizer: ‘eu sou’ ou ‘nós somos’.

A fim de encontrar os elementos que articulam a identidade do professor-trabalhador, abordou-se os produtos que podem dizer mais sobre como eles se definem. Foi escolhido, então, um registro que pode ser chamado de fundacional de um grupo: seus documentos constituintes para professores como trabalhadores sindicalizados foram encontrados em seus estatutos de tal caráter.

Dessa forma, tomam-se dois estatutos: Estatuto Orgânico Da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana da Bolívia (2013) e a Declaração de Princípios e Estatuto Orgânico do Magistério Rural Boliviano (2015), o qual é condicente com a tradição de separação entre a educação urbana e rural da Bolívia.

Para um melhor entendimento, dividimos o estudo dos estatutos nas seguintes categorias: como eles se definem, o que eles declaram como seus princípios e o que eles declaram que defendem com sua sindicalização.

Desta forma, no Estatuto Orgânico Da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana da Bolívia, há uma definição da confederação como:

“[a CTEUB] é a mais alta e única organização sindical de trabalhadores da educação urbana no país, que é a entidade suprema para a defesa dos interesses profissionais, trabalhistas, sociais, culturais, econômicos, políticos e democráticos de todos os trabalhadores da educação urbana” (CTEUB, 2013, p. 2 , tradução nossa).

Destacamos que na sua definição, faz uma dupla menção a sua condição de profissionais, trabalhadores e adiantam uma defesa de distintas esferas da sociedade.

Os professores urbanos da Bolívia têm vistas da CTEUB sendo: revolucionária, independente, democrática, unitária, solidaria e pluralista. Nessa declaração de princípios destacamos, de maneira textual, algumas partes que merecem uma análise:

Quando se declara revolucionária: “É revolucionária, porque luta para transformar o atual sistema social capitalista, baseado na expropriação e exploração, em outro, o socialista, baseado na propriedade social dos meios de produção” (CTEUB, 2013, p. 2). Podem-se ver aqui categorias marxistas, começando com a ideia de revolução até a menção dos meios de produção, o que mostra a clara tendência ideológica da CTEUB. A definição do princípio de independência é assim observada:

É independente, ideológica e organizacionalmente, porque rejeita qualquer interferência da classe dominante, do Estado e das organizações internacionais e nacionais, que defendem uma política colaboracionista com o imperialismo e a classe dominante. Sua ação não está subordinada aos desígnios de qualquer partido ou posição setorial; isso não exclui a necessidade de lutar por demandas políticas ideológicas e sindicais que respondam aos interesses dos trabalhadores, assim como não privar seus membros do direito de abraçar e pertencer a um partido político. (CTEUB, 2013, p. 3 , tradução nossa).

Aqui observamos um confronto com o Estado, as organizações internacionais, nacionais e a classe dominante (não deixa de ser importante esta menção com um sentido de classe, consoante Marx (1985)) das quais rejeita qualquer tipo de ingerência, mas não exclui uma luta ideológica na defesa dos seus objetivos, também respeita o direito dos seus membros de pertença a um partido político, o que será traduzido no princípio de pluralidade.

Quando faz referência a seu caráter unitário, declara sua ligação com a Central Obrreira Boliviana (COB), que é a máxima organização sindical de trabalhadores da Bolívia. Assim ocorre com a Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE), nota-se uma filiação com um órgão nacional de trabalhadores, o que faz que, cada vez mais, expresse-se sua identificação com esse setor e com um organismo sindical em nível internacional.

A CTUB, se define como seu princípio constituinte a solidariedade:

É solidária, porque está comprometida com os interesses da classe trabalhadora, de todos os trabalhadores, estudantes, classes médias empobrecidas, nações originárias e porque é parte integrante de todo o processo de luta que sustenta o país para sua libertação nacional e social (CTEUB, 2013, p. 3 , tradução nossa).

Deixando ver seu compromisso não só com a educação, mas também com os interesses de distintos atores sociais, a liberação nacional aparece muito no discurso, e eles mostram seu compromisso com dita liberação, entendida como um processo anti-imperialista.

Enquanto aos princípios educacionais, declararam que a educação deveria se constituir em “um instrumento que contribui para o processo de libertação nacional e social” e o sistema educacional deveria ser: revolucionário (Anti-imperialista, antineoliberal, anti-oligárquico e integral), popular, democrático, científico, intercultural, soberano, reivindicacionista ecológico. Destacamos o caráter anti-imperialista, antineoliberal e anti-oligárquico que

postulam para o sistema educacional boliviano, assim como o princípio reivindicacionista de recuperação dos recursos naturais das mãos do imperialismo (CTEUB, 2013).

Enquanto ao que dizem defender se destacam: a educação fiscal, única, gratuita, laica e obrigatória como direito da população (a dignificação profissional em quanto a remuneração, seguridade social e melhora da qualidade de vida), postular soluções para uma melhora da qualidade educacional; atualização permanente, institucionalização dos cargos hierárquicos, imobilidade docente e respeito ao seu sistema de promoção, universalização do sistema educacional, luta contra a mercantilização da educação, conservação do direito à sindicalização dos docentes e defesa da soberania nacional e recuperação dos recursos naturais. Assim, os trabalhadores da educação do sistema urbano defendem seus direitos em quanto trabalhadores, também os direitos por uma educação universal, laica e gratuita para a população, assim como mostram seu compromisso com as reivindicações nacionais (CTEUB, 2013).

Por outra parte, a Confederação de Professores da Educação Rural da Bolívia, no seu documento Declaração de Princípios e Estatuto Orgânico do Magistério Rural Boliviano (2015), define-se não como uma organização puramente sindical, inscreve suas ações nos níveis econômico, ideológico e político, unindo a luta setorial à solução de grandes problemas nacionais. A CONMERB também mostra dessa forma o seu compromisso com os problemas nacionais, além da sua luta como trabalhadores sindicalizados, aclara que não é apolítica, vê-se como um instrumento de liberação, aqui também surge o discurso de liberação e outra questão igualmente importante que concerne a sua alienação com o sindicalismo revolucionário.

Enquanto aos seus princípios, a CONMERB é: democrática, solidária, de conteúdo, com orientação de classe, patriótica, anti-imperialista e com projeção internacionalista. Suas reivindicações e defesas as enquadra em: o plano econômico, social, cultural, educacional, profissional, sindical e político (CONMERB, 2015).

Vamos nos deter um pouco ao aspecto profissional, onde expressam defender: “A dignificação e hierarquia da carreira docente rural, através do estímulo econômico, qualificação profissional e otimização de seu papel social e político no seio das maiorias nacionais” (CONMERB, 2015, p. 2), pode se ver aqui uma luta contra a proletarização e na procura de uma melhoria profissional.

Percebe-se o forte compromisso com a realidade da educação rural de Bolívia:

A recuperação do papel de liderança do professor rural na tarefa de promoção das comunidades campesinas, tendo em conta os novos atores sociais que atuam no campo, movimentos étnicos, movimento de colonizadores, camponeses migrantes, produtores de coca, o movimento das mulheres campesinas e a presença absorvente de instâncias econômicas e ideológicas poderosas, como as chamadas ONGs e seitas religiosas de diferentes tonalidades (CONMERB, 2015, p. 3 , tradução nossa).

Destarte, a CONMERB, mostra uma forte rejeição pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), as quais são percebidas como uma forte intervenção econômica e ideológica, em especial na realidade rural.

Fazendo uma análise geral, percebe-se nos dois estatutos sindicais um forte discurso politizado, sua plena consciência como trabalhadores, o compromisso com o contexto nacional e seu caráter anti-imperialista, mencionado muitas vezes nos seus estatutos sindicais. Isso não condisse com as críticas que se fazem do magistério, do qual se reclama por uma concentração só nos seus direitos trabalhistas e uma falta de compromisso com a melhora da qualidade educacional do país.

O sentido de politização não é gratuito, está relacionado às lutas cotidianas, por um lado, até as futuras aspirações, por outro. Pertence a um campo discursivo na medida em que não pode ser desprendido de sua presença a um transcendente social, seja igualdade, democracia ou comunismo, se é desejado, mas é imanente a essa discursividade, tão logo se revele como sua própria escolha. Afirmar profissional ou trabalhador toma caminhos diferentes no que é dito de si mesmo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática abordada, algumas questões são observadas e ratificadas. Nesse sentido, o tema da produtividade, improdutividade, materialidade ou imaterialidade do trabalho dos professores não define sua identificação como trabalhador ou não, por fazem parte de uma sociedade com um modo de produção determinado, neste caso o capitalista, e, por conseguinte, vem-se afetados por esse sistema e suas determinações como pudemos averiguar, em todo caso a relação que o trabalho do professor mantém com a sociedade capitalista é mediato e se traduz em uma submissão, e outras, em uma resistência.

O texto mostra como a figura do professor foi forjando sua identidade historicamente, quando em um início era considerado um profissional por vocação e relacionado ao sacerdócio, teve que romper com esta associação ao reclamar sua laicidade. Mais tarde, enfrentou-se com as condições capitalistas que irão proletarizar sua profissão, perdendo o pleno controle sobre o seu processo de trabalho e o prestígio da sua profissão, ainda tiveram que se enfrentar com o Estado que em numerosas ocasiões serviu de *lobby* para o capitalismo. Todas essas lutas fizeram com que o professor fora construindo sua identidade como trabalhador.

No caso da Bolívia, a proletarização do trabalho dos docentes se deu, fortemente, em uma época de ditadura militar, a qual quis calar a voz dos professores, todavia, o que conseguiu foi fortalecer um sindicalismo extremamente politizado, com uma importante consciência de classe. Paradoxalmente, no período neoliberal conseguiu debilitar os sindicatos, que a pesar de manter um forte discurso político de defesa do seu grêmio, interesses

educativos e nacionais, não se percebe que tenha a mesma força que no passado, como nos relata Orosco (2003).

O tema do magistério como inserção segura ao trabalho, que se deu na Bolívia, foi um fator também de proletarização e perda de prestígio profissional, que pouco tratamos nesse texto.

Outro tema pouco tratado, e que fica pendente, é a feminização do trabalho docente, que segundo alguns autores como Hypólito e Enguita (1991), foi uma das causas da proletarização do trabalho dos professores. Outros autores discordam, como é o caso de Silva (2012) que, baseado em dados estatísticos, contradiz a ideia de que feminização tem contribuído para a proletarização, porém, esse assunto não foi abordado com profundidade neste trabalho.

A homogeneidade dos professores (pelo nível de ensino, por ensinarem em escolas públicas ou privadas, pelo gênero, pelo vínculo trabalhista e outros), também não foi aqui aprofundada, ficando pendente para outros estudos.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, C. R. **Estudo da Natureza do trabalho do Professor:** Pressupostos Metodológicos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas- Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1993.
- CATINI, C.R. Força de trabalho, sujeito do direito e educação: notas introdutórias. **Perspectiva**, v.34, n.1, p. 262 – 285, 2016.
- CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v 3, n.3, p. 1 – 20, 2005.
- CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, A. D. C.; MARAFON, A. M. M. A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COMO TRABALHADOR. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 36, p. 153-166, 2009.
- CONMERB. **Declaração de Princípios e Estatuto Orgânico do Magistério Rural Boliviano.** [S.I.]: [s.n.]. Junio 2015.
- CTEUB. **Estatuto Orgânico Da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana da Bolívia.** San Ignacio de Velasco: [s.n.]. Febrero 2013.
- DAL ROSSO, S. Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: DAL ROSSO, S. **Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FANFANI, E.T. Consideraciones sociológicas sobre professionalización docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007 Disponível em:
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis Crítico del Discurso. In: VAN DIJK, T. **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 367-404.
- FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massa In: FORMOSINHO, J. (org.) **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora Ltda.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Sexta. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HIRO, C. D. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Espaço Acadêmico**, v. XIII, n. 144, p. 73-80, 2013.
- HYPÓLITO, A. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** São Paulo: Papirus, 1997.

INO DAZA, W.G. LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL (1899-1920): MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BOLIVIA. Estudios Bolivianos, La Paz, n.16, 2012. Disponível em: [http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2078-03622012000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622012000100008&lng=es&nrm=iso). Acesso em 28 nov. 2022.

IOP, E. Trabalho docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos Fordista/Taylorista e Toyotista. **Colóquio Internacional de Educação**, v.1, n.1, p.1 – 11, 2011.

JANUÁRIO, P.C.S.; OLIVEIRA, A.L.; GARCIA, A.B. Uma análise da tendência tecnicista na atuação do professor de Educação Física Escolar. **Dialogia**, v.9, n.2, p. 199 – 210, 2010.

LE GOFF, J. As mentalidades: uma história ambígua. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História: Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 68-83.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: U.F.A., 1984.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tercera. ed. Campinas: Cortez/ autores associados, 1992.

MARX, K. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico (Livro IV de O capital). São Paulo: Civilização Brasileira, v. I, 1980.

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, v. 1, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. **O Capital**: Teorias da mais-valia. Capítulo IV. Quinta. ed. Rio de Janeiro: Civilização, v. I, 1980.

MASSON, M. A. C. Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos Professores na Sociedade Brasileira. Tese de Doutorado apresentada no PPGE da UFRJ. 1997.

NOGUEIRA, M.O. Profissão docente e propostas de formação continuada: considerações sobre os processos de desqualificação do trabalho do professor. **Revista de Educação PUC – Campinas**, n.23, p. 113 – 122, 2007.

OROSCO, N. **Al maestro sin cariño. Movimiento social del Magisterio**. La Paz: IDIS-UMSA., 2003.

- PARO, V. H. **Administração Escolar:** introdução crítica. Quinta. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- PIEB. Retrato del Maestro Boliviano. **Temas del Debate - Boletín del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia**, v. 8, n. 16, p. 1-3, 2011.
- PONCE, A. **Educação e luta de classe**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1981.
- Puiggrós, A. Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina. México: Paidós. 1994.
- RAMOS, M.N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.1, n.1, p. 27 – 49, 2017.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação & Saúde**, v.1, p. 131 – 152, 2003.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143 – 155, 2009.
- SCHÖN, D. The reflective practitioner: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.
- SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro Editora, 2017.
- SILVA, R. E. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 31, p. 419-452, 2012.
- SLACK, N.; CHAMBERS, S.; JOHNSTON, R. **Administração da produção**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- THURLER, M. G. O **Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas**. In: PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-112.
- SOUSA, F.; PALOS, A.C. Lecionaço sem aulas? Questões de liberdade e segurança no modelo MAPE. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v.11. n.4, p. 581 – 593, 2018.
- SOUSA, G.R.; SILVA, V.L.G. A fábrica Móveis Cimo e seus imobiliários: a escola como um mercado atraente. **Hist. Educ.**, v.20, n.50, p. 327 – 352, 2016.
- TALAVERA, M. L. **Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia, 1955-2005**. Tesis Doctoral. La Paz: CIDES-UMSA, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THURLER, M.G. O **Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas**. In: PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-112.
- VERGER, J. **As universidades na idade média**. São Paulo: Unesp, 1990.
- ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**SÓ FICA O QUE SIGNIFICA:  
LIÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA DOCUMENTAÇÃO  
PEDAGÓGICA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**ONLY WHATS IS MEANINGFUL STAYS:  
LESSONS FROM TEACHERS FROM EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION TO PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT  
ABOUT PEDAGOGICAL DOCUMENTATION**

**SOLO PERMANECE LO QUE TIENE SENTIDO:  
LECCIONES DE PROFESORES DESDE LA EDUCACIÓN  
INFANTIL HASTA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL  
PROFESOR SOBRE LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA**

**Barbara Alves Ribeiro Marques<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1340-4296>

**Rita Buzzi Rausch<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

**Resumo:** O texto apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi elucidar as lições de professoras da educação infantil acerca das contribuições da documentação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa. Como procedimentos de produção de dados, utilizamos a entrevista narrativa, realizada via Plataforma *Teams*; o ateliê de autobiografia docente; e cartas, que foram escritas e trocadas pelas professoras iniciantes e experientes. Como referencial teórico, utilizamos Ostetto (2000; 2012; 2018), Oliveira-Formosinho (2011; 2016; 2019), Nóvoa (2009; 2017; 2019), Freire (1996; 1997). Para a interpretação dos dados, fizemos uso da Análise de conteúdo de Bardin (1977). As lições identificadas envolvem a relação teoria e prática no percurso formativo; a necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos Centros de Educação Infantil; as necessidades que requerem que os professores experientes se tornem mentores dos professores iniciantes na inserção à docência; o encantamento das professoras com a profissão docente; as mudanças qualitativas nos registros pedagógicos durante o percurso da profissão; os atravessamentos da estética na formação do professor e na produção de documentação pedagógica e a centralidade da criança na documentação pedagógica. Como resultados das

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Joinville/SC, Brasil. E-mail: profabarbaramarques@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Joinville/SC, Brasil. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.co

análises, destacamos a importância dos percursos formativos, sobretudo da formação continuada enquanto momentos de promoção de reflexão.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação infantil; Desenvolvimento profissional.

**Abstract:** The text presents a research which the objective was to elucidate the lessons of early childhood education teachers about the contributions of pedagogical documentation to the professional development of teachers. It is a qualitative research, of collaborative type. As data production procedures, we used the narrative interview, carried out via the *Teams* Platform, the teacher autobiography workshop and letters that were written and exchanged by beginning and experienced teachers. As a theoretical framework, we used Ostetto (2000; 2012; 2018), Oliveira-Formosinho (2011; 2016; 2019), Nôvoa (2009; 2017; 2019), Freire (1996; 1997). To categorize and interpret data, we used Bardin's content analysis (1977). The lessons identified involve the relationship between theory and practice in the formation path; the need to expand the time and spaces for continuing education centered on Children's Education Centers; the needs that require experienced teachers to become mentors for beginning teachers in entering teaching; the enchantment of teachers with the teaching profession; qualitative changes in pedagogical records during the course of the profession; the crossings of aesthetics in teacher training and in the production of pedagogical documentation and the centrality of the child in pedagogical documentation. As a result of the analyses, we highlight the importance of training paths, especially continuing education as moments to promote reflection.

**Keywords:** Teacher training; Child education; Professional development.

**Resumen:** El texto presenta una investigación cuyo objetivo fue promover el intercambio de conocimientos y experiencias sobre documentación pedagógica y desarrollo profesional docente entre docentes principiantes y experimentados que participan en la investigación, señalando las principales lecciones de docentes principiantes y experimentados en el desarrollo profesional de docentes sobre documentación pedagógica. Es una investigación cualitativa y colaborativa. Para producción de datos se utilizó una entrevista narrativa, el estudio de autobiografía docente y las cartas que fueron escritas e intercambiadas. Como marco teórico se utilizó Ostetto (2000, 2012, 2018), Oliveira-Formosinho (2011; 2016; 2019), Nôvoa (2009; 2017; 2019), Freire (1996; 1997). Utilizamos el análisis de contenido de Bardin (1977) para categorizar y analizar los datos. Las lecciones identificadas involucran la relación entre teoría y práctica en la trayectoria formativa, la necesidad de ampliar tiempos y espacios para la formación continua centrada en los CEI, las necesidades que requieren que los docentes experimentados se conviertan en mentores de los docentes principiantes en su inserción en la docencia, el encantamiento de los docentes con la profesión docente, entre otros. Como resultado de los análisis, destacamos la importancia de los itinerarios formativos, especialmente la formación continua, como momentos de fomento de la reflexión.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación Infantil; Desarrollo profesional.

## INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS

A produção de registros é parte fundamental da rotina do professor de Educação Infantil. Nesse sentido, concordamos com Ostetto (2018, p. 204), quando menciona que “a importância do exercício de registrar o cotidiano da Educação Infantil, tanto para a qualificação do fazer pedagógico, como para a (auto)formação dos educadores, vem sendo reconhecida nas últimas décadas”. Essa produção de registros constitui-se em uma rotina diária, seja relatando fatos, descrevendo as vivências e comportamentos dos próprios pro-

fessores, bem como das crianças, criando pontos de análise do que foi vivenciado individualmente e pelo grupo, pensando e planejando sobre o vivido e o que ainda virá.

Os registros, além de cumprir um importante papel na formação dos professores, são parte do processo dedicado e contínuo de documentação da história dos processos de aprendizagem das crianças de modo a compartilhar a visão da criança como sujeito ativo e dar notícias às famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 324).

A produção de documentação pedagógica não é apenas um exercício burocrático. Nestes documentos, estão os mais valiosos registros que marcam a trajetória do professor no decorrer de sua carreira. Oliveira et al. (2019, p. 324) indicam que os registros “também são importantes instrumentos de análise ao longo de todo o ano, servindo como balizas para as regulações necessárias dos planejamentos”.

Compreendemos a documentação Pedagógica a reunião dos documentos produzidos pelo professor, envolvendo planejamento, registros, avaliação, relatórios, portfólios. Desta forma, a documentação produzida pelo professor é mais do que um registro de atividades, pois esses documentos têm objetivos, e servem ao professor para além de documentar, analisar e refletir a sua prática. Barbosa e Horn (2008, p.124) nos dizem que

Quando falamos em documentar, não estamos nos referindo àquela documentação que envolve a ideia de conservar e utilizar os resultados finais de projeto, mas sim a de compreender melhor as crianças e propor encaminhamentos significativos ao trabalho em desenvolvimento. É, pois, de fundamental importância que possamos observar além do entorno da criança, os processos internos de pensamento.

Esta pesquisa tem como objetivo elucidar as lições de professoras da educação infantil acerca das contribuições da documentação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa, realizada na etapa da Educação Infantil, contando com a colaboração de doze professoras<sup>3</sup>: seis consideradas iniciantes e seis consideradas experientes, da Rede Municipal de Joinville. O critério para considerá-las iniciantes ou experientes se deu na inspiração da obra de Huberman<sup>4</sup> (2000), que apresenta as fases do ciclo de vida dos professores, levando em conta o período de anos de experiência.

Desse modo, documentar pedagogicamente perpassa as barreiras do caderno do professor, vai além de pastas e arquivos. O documento produzido, neste caso, é vivo, tem

3 Os nomes das professoras foram suprimidos e diferenciados como PI (numeração de 1 a 6), para as Professoras Iniciantes, e PE (numeração de 1 a 6) para as Professoras experientes.

4 No quadro apresentado por Huberman (2000), as professoras iniciantes estariam contempladas no período de 1-3 anos de experiência, no entanto, a busca das professoras se deu dentre aquelas que são efetivas na rede. A variação para as professoras com experiência mínima de cinco anos se dá por conta da ocorrência do último concurso público da rede, que ocorreu no final do ano de 2014, com chamadas a partir do início do ano de 2015.

identidade, fala aos outros de processos e relações que ocorrem no ambiente restrito ao grupo de professores e crianças.

Os procedimentos de produção de dados utilizados foram: Entrevista Narrativa, que ocorreu remotamente, por meio da Plataforma *Teams*; Ateliê de Autobiografia Docente, que se dividiu em dois momentos e contou com a escrita e troca de cartas entre as professoras. Nos reunimos com o grupo de professoras para constituir um movimento inspirado na metodologia dos ateliês de autobiografia docente, essa estratégia foi dividida entre dois momentos. O ateliê também ocorreu de forma remota, por meio da Plataforma *Teams*. Iniciamos por apresentar as professoras, que foi um momento de reencontro de algumas delas que, mesmo distanciadas já trabalharam juntas em algum momento ou se conheciam de outros locais. Ainda no primeiro momento foi lançado o desafio da escrita da carta, enquanto um processo de revisitamento de memórias relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e de suas trajetórias, apresentando-se à interlocutora. Exploramos o gênero textual carta, sua finalidade, possibilidades e o primeiro encontro do ateliê culminou no sorteio das remetentes e destinatárias, sorteamos os nomes dos grupos distintos, isto é, professoras iniciantes escreveram para as professoras experiente e vice e versa. No espaçamento do primeiro momento do ateliê, para o segundo, as professoras receberam em seus locais de trabalho e, eventualmente em suas casas, um pacote com o envelope para envio das cartas e um chocolate, para inspirar o momento da escrita. Foram orientadas a enviar por e-mail ou *WhatsApp* uma cópia da carta que enviariam, para que as pesquisadoras tivessem acesso ao conteúdo partilhado pelas professoras e preparar-se para o segundo encontro do ateliê.

No segundo encontro do ateliê, com as cartas em mãos, as professoras partilharam lembranças e emoções afloradas nas escritas e leituras. Em posse das produções das colegas, as professoras puderam adicionar às suas narrativas suas percepções acerca da trajetória da remetente, suas concepções sobre a docência e produção de documentação, trocar, e partilhar valorosas lições que aprenderam no decorrer de suas carreiras. A troca e leitura de cartas serviram como elementos para discussão, em que houve trocas de compreensões e práticas, visando a aprendizagem docente. Optamos pela escrita de cartas, por compreender que essa estratégia exerce, através da escrita, o registro de uma trajetória docente, relatos que irão além de registros burocráticos, memórias que informam e ensinam.

Os textos escritos não são fruto apenas do que os escritores querem dizer, mas também do que eles supõem ser de interesse dos leitores. Há um ‘contrato’ implícito entre autor e leitor. Quem escreve imagina um leitor empenhado em compreender o que o texto diz: nenhum texto é suficientemente bom para dispensar o necessário exercício de atribuição de sentido por parte de quem lê. Os leitores, por sua vez, esperam que os autores estejam dizendo algo de fato interessante, algo que vale a pena ler. (SOLIGO, 2015, p. 121).

Esses textos, que foram trocados, foram oportunidades de autoria, de aproximação, de troca, desabafo, ensinamentos e aprendizado. Com a produção das cartas, pretendemos que, internamente, as professoras sentiram-se motivadas a compartilhar, e a discutir sobre a própria trajetória e os caminhos da profissão, relacionando aos desafios e possibilidades presentes na rotina do trabalho na rede, comum a todas as participantes. Como método de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977). Optamos pela metodologia de análise de conteúdo, por considerar que suas etapas construíram base de dados relevantes e suficiente para análise. Compreendemos que é uma estratégia pautada na pesquisa qualitativa que contribui desvelando o conteúdo apresentado nos instrumentos de produção de dados, por meio de análise realizada pelo pesquisador.

No que se refere ao referencial teórico da pesquisa, autores como Ostetto (2000; 2012; 2018), Oliveira-Formosinho (2011; 2016; 2019), Nóvoa (2009; 2017; 2019) e Freire (1996; 1997) serviram de base para os estudos acerca da documentação pedagógica e dos registros na educação infantil. A análise dos dados obtidos foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Os registros pedagógicos e seus imbricamentos ao desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da documentação pedagógica produzida por professores de educação infantil, apresentam um campo extenso, rico de conhecimentos e fonte de pesquisa, seja pela diversidade de percepções ou na conceituação de termos e práticas na literatura e referenciais aos quais os profissionais baseiam a produção dessa escrita. Nesse sentido, os registros compreendidos como parte da documentação pedagógica são de extrema importância para o trabalho do professor.

A seguir, apresentaremos as lições identificadas e que ocorrem de forma contínua. Tais lições envolvem a relação teoria e prática no percurso formativo, uma discussão antiga e uma dicotomia desnecessária, que cai por terra ao apresentarmos sua relação necessária ao trabalho das docentes. As lições que identificamos são um resultado de um apanhado de contribuições que as professoras participantes nos deram. Estas foram construídas em meio aos desafios do cotidiano da educação infantil. Compreendemos as contribuições compartilhadas, enquanto lições preciosas que advertem e preveem alguns dos desafios que as professoras vivenciam/aram e que relataram.

## SÓ FICA O QUE SIGNIFICA: AS LIÇÕES

A seguir, apresentamos as lições identificadas nas narrativas e análises dos dados produzidos, apontamos as lições com necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos Centros de Educação Infantil (CEIs), destacando a forma que ocorrem esses momentos e sua importância ao desenvolvimento profissional docente. Identificamos, também, lições que requerem que os professores experientes se tornem mentores dos professores iniciantes na indução à docência, trazendo, de forma

sistematizada, as contribuições que nos fizeram identificar essa necessidade da mentoria e de sua importância para o trabalho dos docentes em fase de indução profissional. Tais relatos trazem marcas na trajetória profissional. Além disso, há lições que envolvem o encantamento das professoras com a profissão docente, enquanto um processo construído por meio da reflexão do que observam das colegas e da constatação da trajetória docente vivenciada por elas.

As lições também apontam para mudanças qualitativas nos registros pedagógicos durante o percurso da profissão, esta que pode ser compreendida enquanto um processo natural e gradual do desenvolvimento profissional docente. Elencamos lições que atravessam a estética na formação do professor e na produção de documentação pedagógica, sendo os professores os autores da constituição de sua identidade docente. Concluímos com as lições que priorizam a centralidade da criança na documentação pedagógica, ainda que pareça ser uma afirmação bastante óbvia. No entanto, também apresentamos o professor enquanto o autor dessas narrativas e a produção perpassa os autores como um todo, culminando nos registros pedagógicos.

## LIÇÕES QUE ENVOLVEM A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PERCURSO FORMATIVO

A temática vem sendo amplamente discutida nos contextos de educação, como um todo, e ocorre também em outro ponto da análise de dados, deixando claro que a relação teoria e prática foi um desafio encontrado pelas professoras no que se refere a todo um percurso metodológico, mas especialmente na formação inicial. Nesta seção, abordaremos a relação teoria e prática em uma perspectiva evidenciada nas narrativas que compõem a etapa da formação inicial e continuada das professoras que participaram da pesquisa.

Freire (1997, p. 76) anuncia a relação entre teoria e prática e sua importância ao afirmar que “quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente”. Ao analisarmos as narrativas e compreensões acerca da formação e práticas pedagógicas, nos inquieta a dicotomia apontada entre a teoria e a prática na formação das professoras participantes da pesquisa. No entanto, compreendemos que a interrelação entre teoria e prática é construída e constituída num contexto de percurso formativo e processo de desenvolvimento profissional docente.

Para mim, é bem difícil a parte muito teórica. Eu sempre fui muito da prática, eu sempre tive mais facilidade do aprender fazendo. Eu tinha que estar atuando, tinha que estar fazendo, buscando, pesquisando, para colocar em prática conforme a teoria, então para estar buscando, lendo livros, até questão de tempo com criança, para mim foi um pouco difícil. (PI1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Ainda que o relato da professora apresente o desafio de relacionar a teoria à prática em seu trabalho, o discurso torna-se contraditório, pois exemplifica o processo de busca e reflexão que a professora exercita, justamente relacionando a teoria que necessita, à prática exigida.

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. (FREIRE, 1997, p. 74-75).

A relação teoria e prática é e ainda será discutida várias vezes, em diversas situações, sob diversas perspectivas. No entanto, o que pretendemos neste ponto é identificar as lições que as professoras nos deixam. Iniciamos por esta: teoria e prática, que, apesar de serem consideradas de forma dicotomizada, são “irmãs”, que não podem ser consideradas de forma isolada, separadas, pois “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria”. (FREIRE, 1997, p. 71). Assim, a compreensão de que as formações são aspectos essencialmente teóricos e que a “prática” com as crianças não considera, em sua totalidade, os conteúdos abordados nas formações é afirmar uma prática rasa. Se faz necessária a ampla discussão e reflexão da interrelação entre elas na perspectiva da práxis pedagógica.

## LIÇÕES QUE ENVOLVEM A NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NOS CEIS

Pensar a formação continuada no contexto do trabalho é refletir acerca de toda uma infraestrutura que promova as trocas e reflexões dos/com professores. Essa infraestrutura necessita de uma reflexão acerca dos agentes formadores, dos tempos e espaços, para que esses momentos sejam realizados de forma agradável e efetiva, para aprimoramento do trabalho e desenvolvimento profissional dos docentes.

A pedagogia (quer com a criança quer com os profissionais) desenvolve-se nas coordenadas espaço-temporais que sustentam os processos formativos. No espaço e tempo da formação para a transformação é preciso decisões colaboradas em torno dos focos de aprendizagem e experimentação que iniciam uma procura de resposta cooperada aos problemas identificados nas práticas vividas atuais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96).

Nos espaços de sala de professores e/ou outros espaços em que as formações ocorram, as relações se instituem nos grupos que colaboram entre si. O trabalho exige

uma convivência bastante próxima, promovendo “a construção de uma comunidade reflexiva para a vivência de processos transformativos desenvolve-se entre pessoas, com pessoas, para pessoas. Entre grupos, com grupos, para grupos”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 99).

Além disso, acerca das práticas que envolvem tempos e espaços de formação continuada, podemos avançar nas análises e compreender as formas com que algumas temáticas são selecionadas e a troca que provém de relações dialéticas do grupo de professores com a gestão.

Eu fui tendo muitas conversas com a minha coordenação, a gente teve muitos momentos de leitura de grupos, de leituras que a gente tinha durante toda a semana, com algumas colegas de trabalho. A gente pegava tema, livros que falassem sobre essas questões, a gente debatia, era sempre uma hora por dia, em um dia que fizesse uma hora atividade. Eu vi que eu cresci muito nesses momentos, a minha coordenação também. (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

O tempo e espaço destinado aos professores para realizarem seus estudos devem ser momentos que promovam os saberes necessários ao trabalho e desenvolvimento profissional docente de forma integral. Nestes tempos e espaços, os professores têm a oportunidade de dar continuidade às suas pesquisas, planejamentos e registros. Podem, também, elencar leituras que não necessariamente se aplicam ao contexto vivido pelas crianças das turmas com as quais o professor trabalha, mas que promovam reflexões e contatos com outros saberes.

Desta forma, concordamos com Nóvoa (2009, p. 28), quando destaca que “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”, uma formação centrada na realidade, que promova, além do real, possibilidades que perpassam às necessidades formativas identificadas.

Comprendemos que o tempo que os professores têm disponível para planejamento, registros, formações, entre outras ações necessárias ao seu trabalho, pode se tornar mais escasso com o acúmulo de atribuições e tarefas. Se faz necessária uma intervenção e organização de momentos de formação continuada que sejam relacionadas às práticas e necessidades dos professores. Estas necessidades podem ser identificadas por meio de diagnósticos realizados pelos próprios membros da gestão escolar, oferecendo uma visão “de fora” da sala, mas que faça sentido ao grupo, e sejam construídos de forma coletiva.

Aprender, de um lado, supõe que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores. (PLACCO; SOUZA, 2015, p.20).

No entanto, os próprios professores, enquanto profissionais reflexivos, também podem identificar e elencar eventuais lacunas em seus percursos formativos, que, no trabalho, se revelam enquanto necessidades. Desta forma, “a formação em contexto começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87). Por meio da reflexão em tempos e espaços que permitem trocas colaborativas entre os profissionais, o professor pode estabelecer relações com colegas e gestão, exercitar sua escuta sensível, que vai além do trabalho destinado somente às crianças, se amplia, vai ao encontro dos outros profissionais.

## LIÇÕES QUE REQUEREM QUE OS PROFESSORES EXPERIENTES SE TORNEM MENTORES DOS PROFESSORES INICIANTES

A iniciação à docência é um período de intenso aprendizado para os profissionais recém-formados. As experiências constituídas no período de estágio curricular são ensaios para o trabalho do futuro professor de educação infantil. Estes momentos servem como um primeiro contato, mas não são o cotidiano de fato, com suas responsabilidades e afazeres resguardados ao trabalho exigido para a regência das turmas. Alguns profissionais, antes mesmo de se formarem, têm a oportunidade de viver essas experiências de docência enquanto auxiliares de educadores. Essas primeiras experiências, ainda que não sejam enquanto regentes, isto é, responsáveis pelas turmas, é um privilégio a quem tem a oportunidade de experienciada, pois é uma aprendizagem vivenciada na prática.

No entanto, a lição que abordaremos diz respeito ao período de iniciação à docência dos professores que vivenciam essa experiência após a formação inicial. Ao novo professor, que passa a conhecer um novo contexto, tão idealizado em sua formação inicial, cabe compreender os desafios que se colocam ao seu ofício.

Uma etapa em que as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática, se acumulam e coexistem. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um conhecimento adequado e competência profissional em um breve período de tempo e em geral, e em sua maior solidez. (VAILLANT; MARCELO, 2015, p. 97, tradução nossa<sup>5</sup>).

Enquanto processo que se constitui no desenvolvimento profissional do docente, o período de inserção à docência é demarcado pelas incertezas que advém da pouca experiência. Nóvoa (2019, p. 201) contribui, afirmando que “o meu argumento é que o período

---

<sup>5</sup> “Una etapa en la que las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional em un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades.

de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino”. Compreendemos os CEIs como espaços de formação potentes e que consideram a realidade do contexto em que o professor atua. São espaços de aprendizado de todos.

Para Nóvoa (2009, p. 29), “a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”, corroborando a compreensão que construímos, de que mesmo relacionada ao campo de trabalho, o período de iniciação à docência é percurso formativo, que desenvolve a profissionalidade docente.

O professor experiente, quando assume o papel de mentor do professor menos experiente, o faz de forma integral. Em uma experiência bem-sucedida, em que se aplicou um programa de iniciação à docência, na Colômbia, Garcia e Vaillant (2017, p. 1130) relatam que “os mentores realizam diferentes atividades de acompanhamento com os docentes iniciantes. Algumas são de apoio pessoal e emocional, de apoio pedagógico e instrumental”. Tais afirmativas demonstram como os professores experientes, compreendidos enquanto mentores dos iniciantes, podem exercer seu papel de formadores, em uma perspectiva direcionada e instrutiva.

Nesse sentido, Garcia e Vaillant (2017, p. 1128) anunciam que “os programas de iniciação aparecem como a resposta institucional à necessidade de oferecer aos docentes que iniciam, um entorno favorável para seu crescimento e desenvolvimento profissional”. O relato apresenta a importância de se ter alguém de confiança para “pegar-lhe pela mão”, guiando nos caminhos da docência: Eu aprendi com a equipe que tinha lá, era uma equipe muito boa, as professoras muito unidas, me ajudaram muito. Teve sim professora que me pegou pela mão e que me ensinou. (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020). Lições de profissionalidade e de humanidade, a acolhida se estendeu além do profissional.

Eu fui aprendendo com as meninas que trabalhavam comigo. Aí, com os anos, eu fiz a pedagogia. Eu trabalhei numa escola particular, depois dessa primeira eu fui para XXX, de auxiliar. Lá eu tive uma base legal, assim aprendi muito na prática, principalmente olhar olho-no-olho, conversar, ter aquele contato para criança, mas como é que eu posso dizer tranquilo, olhar assim mais sensível. Então isso me ajudou bastante, até hoje tem algumas práticas que eu aprendi lá, com cursos que nós fizemos, que a escola fornecia, ajudou. (PI1, INICIANTE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Concordamos com Garcia e Vaillant (2017, p. 1127), quando afirmam que “as políticas de desenvolvimento profissional docente, devem prestar uma atenção particular aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência”. As narrativas de apoio entre os professores vêm carregadas de sentidos, ensinam, inclusive, a como o aprendiz deve

acolher quando este estiver em posição de ter mais experiência. Entretanto, não basta somente contar com a boa vontade dos professores, é necessária a delimitação de programas de iniciação à docência que sejam constantes, que se estendam além dos estágios curriculares das licenciaturas.

## LICÕES QUE EXIGEM ENCANTAMENTO COM A PROFISSÃO DOCENTE

Tornar-se professor é um processo que demanda um aprofundamento teórico e metodológico na área desejada e, conforme o que é preconizado na legislação brasileira vigente (BRASIL, 1996), apenas após concluir a formação inicial em cursos de Licenciatura é que os profissionais podem lecionar. No entanto, enquanto processo de identificação profissional, a docência é uma carreira que denota escolhas anteriores ao processo de profissionalização.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, [...]. (NÓVOA, 2017, p. 1121).

O processo de tornar-se professor é um percurso, um caminhar sobre as bases de escolhas e renúncias diárias. Compreendemos que ninguém nasce professor, mas torna-se a partir de uma infinidade de processos sociais, individuais e coletivos, sobretudo de identificação e na relação com os outros. Paulo Freire (1996) destaca a amorosidade enquanto um dos saberes necessários à docência. É possível afirmar que a amorosidade seja uma das condições da realização da docência, no entanto, como assevera o próprio Freire, ela não pode ser entendida como contraditória à formação científica e ao conhecimento e esclarecimento político dos educadores. Nos relatos das professoras participantes, por diversas vezes, somam-se narrativas de escolha pela profissão influenciada por membros da família. Compreendemos que em nosso processo de socialização, somos influenciados pelas pessoas em que depositamos nossa confiança. Desta forma, a profissão e opinião delas acerca das escolhas que faremos, sobretudo relacionadas à escolha da profissão, ganha grande reverência. Nesse sentido, Parente (2008, p. 42), justifica que

[...] aprendemos por amor a alguém, que faz parte de uma cultura à qual queremos pertencer, também por um processo de identificação. Ou seja, não se aprende de qualquer um, mas daquele que está em um determinado lugar e que tem um algo mais que se deseja ter.

Por meio da escuta sensível do que as professoras compartilharam nos momentos em que estivemos juntas, uma palavra repetiu-se muitas vezes no Ateliê de autobiografia docente: “encantamento”. Essa palavra foi utilizada para referir-se a si mesma e ao processo de conhecer as colegas no percurso dos movimentos da pesquisa, do encontro virtual e na leitura das cartas.

Recuperar o passado por meio da escrita requer um exercício presente e intencional de registrar hoje o vivido e o pensado. Essa intencionalidade de registrar e escrever para não esquecer implica uma organização do pensamento e um comprometimento com a formalização de desejos, expectativas e experiências, que fornecem elementos para a continuidade da história. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 27).

As cartas, ainda que não sejam relatos extensos, foram oportunidades para as professoras escreverem e apresentarem ao outro muito do que são. Quem leu, construiu uma imagem de quem escreveu, conforme suas próprias referências, relacionando o que as professoras escolheram compartilhar. O encantamento foi um sentimento despertado nessas leituras. No relato a seguir, a PE1, que recebeu a carta, compartilhou conosco suas impressões acerca da remetente.

Elá foi bem sucinta, mas ela deixou bem claro a paixão que ela tem aí dentro, como ela se identificou com a educação infantil. Elá tem um respeito, uma admiração muito grande pelo que as professoras e professores dos anos iniciais fazem, mas que a paixão dela, o encantamento dela é pela educação infantil. Então, na carta dela, ela deixou bem claro isso, que ela ama o que faz e que mesmo passando por momentos difíceis, ela sempre percebe que ela escolheu o caminho certo, que ela escolheu estar na educação infantil. Ama estar na educação infantil, como professora. (PE1, ATELIÊ, 2021).

A escrita da carta foi um momento de introspecção, de reviver e recuperar momentos e escolher apresentar ao destinatário suas compreensões e vivências mais profundas. Foi um exercício de tornar escrito um percurso real, de professoras reais. A carta deu corpo de texto a algo vivo somente nas lembranças das professoras. O relato representa o processo vivido por meio da escrita:

Para mim foi como abrir uma caixinha de recordações, e olha que parece que nem fazia tanto tempo assim! Foi bem interessante escrever essa carta. Eu lembrei do primeiro bebê que eu dei banho lá em 1990. Lembrei até o nome dele, foram muitas lembranças [...]. (PE3, ATELIÊ, 2021).

Ainda, sobre o processo de escrita, houve a reflexão do vivido na sala de aula, com as crianças, e o que ainda virá. “O professor, ao recorrer à memória de seu trabalho, pode depurar o vivido e decidir como pretende dar continuidade a sua história”. (PLACCO; SOU-

ZA, 2015, p. 37). Pensar acerca dos registros pedagógicos denota esse mesmo processo empregado na escrita das cartas. Reviver, descrever, refletir, pensar os próximos passos, o vivido em sala, passa a ser um processo de nossas vidas.

Precisei selecionar tantas coisas que eu queria contar, que uma carta ia ser muito pouco, ela ia ter que ler um livro! Então eu fui selecionando, tirando algumas coisas, mas não deu para contar em uma carta com três páginas digitadas... eu queria escrever esse livro. Tantas experiências, tantas coisas boas, surpresas, tantos desafios que a gente viveu neste mundo! Termino, dizendo que estou encaminhando minha aposentadoria... mas já? Depois de aposentada vou fazer teatro e contação de histórias, não posso ficar em casa fazendo outras coisas que não seja educação, só sei ser educadora. (PE4, ATELIÊ, 2021).

Manoel de Barros (2006, p. 43), sabiamente, disse “que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Concluímos esta seção com o questionamento: como sentir algo que não seja encantamento? Encantamo-nos conhecendo mulheres tão únicas e especiais, que compartilharam conosco suas trajetórias, suas compreensões, abriram muito mais que seus cadernos, apresentaram a professora que habita nelas. Aos leitores alertamos, caso haja dúvida pela escolha da docência, não há garantias, mas para quem escolhe e permanece, partilha desta caminhada, é necessário despertar o desejo de estar nela, na carreira de docente. Para quem a escolhe e firma sua escolha diariamente, há um turbilhão de sentimentos, um deles é o encantamento.

## LIÇÕES QUE APONTAM MUDANÇAS QUALITATIVAS NOS REGISTROS PEDAGÓGICOS DURANTE O PERCURSO DA PROFISSÃO

O caminho que nos trouxe até aqui foi de uma constante afirmação do desenvolvimento profissional docente, da compreensão de como nós mudamos e de o que e quem nos cerca influencia diretamente nessas mudanças. Em síntese, no decorrer da carreira, o professor participa de movimentos de formação continuada, por meio de uma infinidade de iniciativas, que inclui a participação em cursos, mudança de funções, progressões, entre outros. Seu desenvolvimento profissional se consolida, aperfeiçoa e amplia progressivamente.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 30).

Os relatos denotam as mudanças que as professoras identificaram em suas produções, seja por uma mudança das exigências ou de aperfeiçoamento de suas habilidades,

tornando o processo de modo diferenciado, trazendo, para o campo da prática, a reflexão abordada na teoria explorada, por meio dos estudos realizados. As narrativas de professoras experientes apresentam suas concepções das mudanças que observaram de seu desenvolvimento enquanto profissionais, a mudança das perspectivas e de uma evolução, de modo geral.

Mudou muito, mudou a escrita, porque quanto mais a gente escreve, melhor ela fica. Mudou o conceito de uma forma de eu ver a criança, mudou a forma de eu ver o ato. Quando eu comecei, eles estavam brincando de massinha. [...] Agora eles não estão só brincando de massinha, estão criando, eles estão construindo, eles estão trocando, eles estão fazendo, eu acho que nisso mudou muito no meu jeito de ver as interações das crianças. (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Os depoimentos indicam que as professoras experientes percebem as mudanças no que se refere ao seu desenvolvimento profissional. A formação continuada foi um importante agente desta mudança, promoveu discussões e reflexões acerca do vivido com as crianças. Ao trazer essas lembranças, deixamos registrado a maneira como ocorre esse desenvolvimento e sua importância.

Ao aliar memória e intencionalidade, realizamos retomadas, revisões de experiências, construímos uma metamemória. É desse movimento que nasce, na formação do adulto professor, a perspectiva de gerar ou fortalecer o compromisso com os propósitos de suas ações. E por meio dessas ações reafirma-se o processo identitário. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 35).

Portanto, as reflexões que provém da busca das experiências que marcaram o a trajetória profissional das professoras, se mostram enquanto potentes no processo de desenvolvimento profissional. No entanto, ainda que nas narrativas das professoras iniciantes não haja relatos extensos ou de mudanças bruscas nas produções no decorrer da profissão, compreendemos que elas refletem e modificam suas produções com maior frequência hoje, por estarem em um momento privilegiado de trocas com as outras professoras em suas horas atividades e nas formações voltadas para esse fim. Nesse sentido, podemos destacar alguns relatos que demonstram a forma como o desenvolvimento profissional docente ganha corpo e força diante de nossos olhos, na realidade das docentes.

Mudou o olhar, porque, no começo, era apenas uma descrição do que acontecia no dia, era uma coisa muito geral, falava da turma num todo, era mais como se fosse para o coordenador ver que você estava trabalhando. Eu percebo isso, hoje não, hoje é assim: nem todo dia eu falo de todas as crianças, mas na semana eu busco contemplar todas no meu registro, porque daí eu tenho o olhar para todos e todas elas: hoje eu vou subir para olhar quando eles estão brincando, qual foi a forma de brincar. Você tenta trazer isso no registro de uma forma mais poética, enfatizando mais o desenvolvimento de cada um deles e não como foi um todo na sala e, às

vezes, eu não vou registrar tudo o que aconteceu, mas as coisas mais importantes, falar de todos na semana. Eu tenho um registro de cada um deles. (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Os relatos deixam bastante clara a mudança percebida pelas professoras, na produção de seus registros, ainda que haja uma diferença no que tange à experiência das professoras mais experientes às menos experientes. Todas tiveram a oportunidade de refletir acerca de suas produções, comparando suas trajetórias, fazendo com que as temáticas que foram abordadas nos momentos de formação continuada representassem um continuum em suas práticas.

## LIÇÕES QUE ATRAVESSAM A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Na construção das lições deixadas pelas professoras que participaram da pesquisa, foi possível identificar o atravessamento da estética no campo da formação das professoras e de suas produções nos registros pedagógicos. Essa compreensão se constitui alicerçada nos preceitos da educação estética, apresentada por Vigotski, sobretudo em sua obra *A educação estética* (2003). Os escritos apresentam aspectos que Vigotski considerava fundamentais nesse campo, principalmente no que diz respeito à defesa da autonomia da educação estética.

[...] quando fala-se de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana. Pois a tarefa da educação estética é introduzir a educação estética na própria vida, pois de coisa rara e fútil deve se transformar-se em uma exigência do cotidiano. (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

A produção de registros é algo que, ainda que siga as resoluções, diretrizes e demais normativas, perpassa as concepções e compreensões daquele que a produz, isto é, do professor. O sentido do que se observa e vive pelo docente, atravessado pelas escolhas que incluem o instrumento mais adequado ao registro, seja ele fotografia, vídeo, relatos, narrativas e qualquer uma das ferramentas que são necessárias para esta produção, requer uma série de conhecimentos sobre a utilização deles, para que ética e estética caminhem entrelaçados, fazendo com que os materiais selecionados sejam atraentes a quem lê.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis,

individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta. (BRASIL, 2013, p. 93).

Nesse sentido, a experiência estética, na proposta de constantes reflexões, valoriza o professor enquanto um “registrador”, que desenvolve um olhar sensível e sua produção é construída enquanto uma narrativa do grupo com o qual trabalha. As crianças que têm a oportunidade de vivenciar suas infâncias, acompanhadas de profissionais com esses preceitos, podem viver uma construção crítica de si e do mundo. É no ir e vir do diálogo feito sobre e com os registros que o processo de documentação pedagógica é vivido, promovendo a construção do conhecimento.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (BRASIL, 2009, p. 17).

Os relatos das professoras participantes apresentam as formas como a estética perpassa suas experiências de produção de registros. É importante destacar, como já o fizemos anteriormente, que as trocas e a formação colaborativa permanecem, também, nessas experiências. No Ateliê, houve uma narrativa em que a professora iniciante destaca a produção da professora experiente e a forma com que essa observação refletia em sua própria compreensão dos registros e do trabalho docente.

Trago, para mim, esse olhar sensível para com a criança. Também aprendo muito com minhas colegas e as nossas companheiras de sala, nossas professoras auxiliares, o nosso grande grupo. Para ter que olhar, sobre cada uma, a experiência traz para a gente. Na carta que eu li, eu passei a observar o encantamento dela na hora de registrar com fotos e vídeos, de uma grande quantidade, mas não é quantidade, é esse amor, essa paixão que ela tem para registrar. Aí eu passei a observar como é importante. Fui aos poucos aprendendo. Estou ainda aprendendo, fazendo um pouquinho para minha vida, para a minha sala. Eu dei essa continuidade, a importância de se olhar para criança. (PI4, ATELIÊ, 2021).

Assim, a estética deve ser compreendida enquanto um princípio formativo da docência, na construção individual e coletiva da sociedade. Como uma necessidade e não um privilégio de poucos. Em uma compreensão ampla, Vigotski (2003, p. 233) destaca que “a arte não é um complemento de vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano”. A construção da sensibilidade no processo criativo do professor, enquanto vivências culturais e experimentos de cunho artístico, aprofundam a reflexão sobre si e do seu trabalho, sobre bases de uma formação estética voltada para as especificidades da educação infantil.

Pistas sobre a formação estética estão nos tempos, nos lugares e nas materialidades que atravessaram a ativação dos sentidos na infância: as lembranças contam de fazeres de corpo inteiro, com água, terra, árvores, folhas, frutos que compunham, por assim dizer, um território que convidava à experimentação. A natureza, povoada de campos, quintais, pomares, jardins, converte-se em ateliês, lugares de provar sensações, de deleitar-se com os elementos naturais e suas propriedades, que provocam os sentires de qualquer criança que está a descobrir o mundo, a experimentar seus sabores e cheiros e texturas e cores e sons – areia do rio e da praia, terra molhada, casca de árvore, folhas, relva, pedras; os animais (o pelo do cavalo, do gato, da ovelha nomeadamente), árvores frutíferas, a chuva, são elementos que compõem as experiências sensoriais, [...]. (OSTETTO; FOLQUE, 2021, p. 14).

Compreendemos que o professor necessita conhecer melhor suas potencialidades, descobrindo a si próprio por meio das experiências. Este deve compreender as vivências enquanto prazerosas, entre crianças, professores e o espaço que dividem. Neste processo, a afetividade atua como fator imprescindível, construindo seus saberes por meio da própria experiência estética, afetiva e reflexiva. As marcas que as experiências sensíveis deixam são carregadas de afetividade, contagiam, apaixonam. As consequências dessas experiências mudam a relação com o mundo.

## LIÇÕES QUE PRIORIZAM A CENTRALIDADE DA CRIANÇA NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Como uma das lições que as professoras nos deixam acerca da temática, destacamos a centralidade da criança na documentação pedagógica. Na literatura, autores como Edwards et al (1999) e Rinaldi (2014), têm apontado os movimentos que valorizam o olhar para a criança, o ouvir suas vozes, que por vezes é silenciada ou encoberta devido à rotina que tomam conta das práticas envolvendo as crianças pequenas.

Nos CEIs, é possível observar práticas que podem promover a centralidade da documentação pedagógica nas ações das crianças. Nesse sentido, corroboram planejamentos que considerem os desejos das crianças, suas intenções particulares, suas necessidades e um modo pelo qual professores e gestores podem valorizar aquilo que as crianças sentem, querem e precisam.

O planejamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir. (OSTETTO, 2000, p. 199).

Apreciar as brincadeiras e as relações que as crianças desenvolvem consigo e no grupo, não só em momentos livres, como também no desenvolvimento do planejamento, apurando o olhar para o que a criança diz na particularidade de suas possibilidades e faixa etária, são práticas que promovem a produção de documentação centrada nas crianças. A documentação pedagógica é uma forma de registrar esses momentos, para que estes sejam visualizados, considerados e refletidos. Por meio da documentação, os professores, ao produzirem seus registros, têm a oportunidade de mensurar e refletir acerca do vivido com as crianças, e podem vê-las, ao observá-las, em cada detalhe de suas experiências.

Segundo Ostetto (2000, p. 190, grifo da autora)

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

Na produção dos registros, destacamos que o próprio professor promove e identifica o protagonismo em sua prática, ele pode se ver nas relações, pode refletir sobre o que promoveu para/com as crianças, sobre o não feito, o não dito e o que ainda pode ser modificado, pois entendemos que o planejamento e o registro não acabam no final de cada período. Um serve ao outro nas reflexões e futuras construções.

Eu acho que mudou, a gente evolui e a gente aprende a cada dia, a cada formação, a cada leitura que a gente faz, mas assim, eu acho que, desde o início, acho que desde lá da faculdade, que a gente escutou, aprendeu é que a gente tem que ouvir as crianças. A gente tem que partir das crianças. Então, acho que isso a gente vai evoluindo e vai melhorando desde lá. (PE1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A reflexão acerca da própria produção é um processo que se constrói por meio dos momentos de formação continuada, desenvolvidos na prática, pela qual o professor tem a oportunidade de analisar e ponderar acerca do que registra, aliado ao trabalho que lhe é exigido. No entanto, é a experiência e o desenvolvimento profissional que o professor desenvolve durante sua carreira que o faz capaz de identificar a relevância de sua produção. Diante disso, visualizamos o professor enquanto um autor que comprehende a funcionalidade da produção de seus registros, conforme o relato da professora: A experiência me mostrou que por mais que as metodologias mudem, a centralidade é sempre na criança e seu desenvolvimento. (PE5, ATELIÊ, 2021).

Refletir acerca da produção da documentação pedagógica e problematizar a forma como é produzida foi uma importante lição deixada por uma professora em sua carta, em

que relata sua reflexão acerca da produção de planejamentos e projetos que fazia anteriormente, mas que, ao longo do tempo, passou por mudanças significativas

Há 15, 10 ou, até mesmo sendo bem crítica comigo mesma, há cinco anos atrás, contemplava o tempo e as aprendizagens na educação infantil como algo que eu entendia que seria interessante para as crianças. Não que eu fosse autoritária, ou pensava que a criança era uma folha em branco (nunca pensei assim), mas não a colocava no centro do processo educativo, de modo que “aplicava” projetos fechados com início, meio e fim, com temas que eu julgava interessantes. Interessantes para quem? Para quê? Diante de formações da rede municipal, de leituras, aprofundamentos, conhecimento mais detalhado dos documentos legais sobre a educação infantil, passei a entender o que significava dizer que “a criança era o centro do planejamento”. Foi na observação, na reflexão e na prática que passei a respeitar a criança como um sujeito histórico e de direitos, que produz cultura. (PE2, CARTA, 2021).

Esse relato, descrito na carta, registra uma narrativa do vivido pela professora, que, hoje, percebe que sua produção se desenvolveu. Diante do que aprendeu, a partir da formação continuada promovida pela instituição, teve a oportunidade de modificar a produção, no entanto, essa mudança perpassa a compreensão da criança enquanto sujeito histórico, produtor de cultura. No momento de desenvolvimento da pesquisa, sua produção se aproxima da concepção de criança que acredita. Já não estão distantes o que se defende e se pratica.

Ostetto (2012) destaca que as possibilidades e invenções da infância promovem a criança como capaz de produzir cultura em sua forma lúdica e fantasiosa de viver. Contribuindo à reflexão, evidenciando a capacidade geradora das crianças, e que estas devem ser contempladas no processo de planejamento e registro das vivências. Corroborando, Oliveira-Formosinho (2019, p. 115) destaca que “para as pedagogias participativas a criança é um sujeito-autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais”, mais uma vez, destacando a criança enquanto sujeito no planejamento de sua aprendizagem, centrando o processo nela.

A partir das contribuições, podemos perceber a importância de produzir planejamentos e seus respectivos registros, pautados na criança. A produção de planejamentos, considerando as particularidades das crianças e suas infâncias, é uma prática que atua enquanto importante instrumento, que busca garantir a efetivação do protagonismo infantil. Contudo, há que se ter um olhar cuidadoso na sua execução, visando e oportunizando às crianças seus saberes, suas dúvidas, seus desejos e curiosidades com autonomia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar as principais lições acerca da documentação pedagógica deixadas por professores iniciantes e experientes da educação infantil ao desenvolvimento profissional docente, constatamos que a documentação pedagógica é um campo vasto de reflexões e

interpretações, que contribui ao desenvolvimento profissional docente das professoras que integraram a pesquisa, bem como das próprias pesquisadoras. No entanto, enquanto produção de profissionais junto a um grupo de crianças, não serve somente às professoras, é documento vivo, que demarca um determinado tempo vivido por um grupo, tem enfoques individualizados e que permite à comunidade escolar ter acesso ao que é desenvolvido no espaço dos CEIs.

Destaca-se o percurso formativo, sobretudo da formação continuada enquanto momentos de promoção de reflexão. As trocas, o apoio aos que identificaram necessidades e lacunas, tiveram seus espaços para desenvolvimento nos momentos de formação continuada. Há a necessidade de abordar mais o campo de formação de professores e da realização de momentos em que haja essas janelas de diálogo, sem estarem relacionadas somente ao contexto das necessidades das crianças, mas também aos dilemas dos professores e auxiliares de sala.

A exploração das temáticas, nos estudos, de forma conceitual, é uma importante ferramenta que dá suporte e embasa as produções de registros das professoras. No entanto, cabe uma reflexão à produção de material midiático, como fotografias, filmagens e áudios enquanto registros que não servem somente às transcrições, mas se efetivem enquanto registros pedagógicos, de fato. Além disso, há a necessidade de uma abertura significativa das produções das crianças enquanto registros de seus percursos nos CEIs. Esta reflexão ganha forma e força no estudo aprofundado da temática e trabalho colaborativo entre professores e gestão escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia., GAMBÔA, Rosário. FORMOSINHO, João; COSTA, Hélia. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil:** Saberes e fazeres da formação de professores. 5<sup>a</sup> ed. - Campinas- SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, [S.I.], v. 8, n. 2, p. 202 - 213, jan. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria da Assunção. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 37, e75592, 2021.

PARENTE, Sônia Maria B. A. **Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento:** uma fundamentação da prática clínica dos problemas de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Via Lettera, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** 2. ed. São Paulo: Loyola; 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SOLIGO, R. **Cartas pedagógicas sobre a docência.** São Paulo: GFK, 2015.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente.** Madrid: Narcea, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Educação estética. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicología pedagógica:** edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Psicología Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes. 2010.

## **EM DEFESA DE UMA ESCOLA REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM**

## **IN DEFENSE OF A REPUBLICAN SCHOOL AND KNOWLEDGE AS A COMMON GOOD**

## **EN DEFENSA DE UNA ESCUELA REPUBLICANA Y DEL CONOCIMIENTO COMO BIEN COMÚN**

**Evandro Consaltér**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8798-8960>

**Resumo:** O artigo tem como objetivo defender a escola republicana e o conhecimento como um bem comum como forma de assegurar uma educação realmente democrática e inclusiva. Sob enfoque teórico, está alicerçado, sobretudo, nos estudos de Masschelein e Simons (2018) no que tangencia ao conceito de escola republicana e em de Dardot e Laval (2017) no que diz respeito à ideia de conhecimento como um bem comum. Quanto à caracterização da pesquisa, define-se como um uma investigação teórico-bibliográfica, de corte analítico. Em termos estruturais, o texto divide-se em três seções: i) aborda o conceito de escola republicana; ii) o conceito de conhecimento como um bem comum; iii) a escola como um espaço de constituição dos “commons” do conhecimento. Por fim, nas considerações finais, aponta-se como a ideia de escola republicana e de conhecimento como um bem comum podem ser alternativas à consolidação de uma sociedade mais justa e, verdadeiramente, democrática.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo educacional. Escola republicana. Conhecimento. Bem comum.

**Abstract:** The article aims to defend the republican school and knowledge as a common good as a way to ensure a truly democratic and inclusive education. Under a theoretical approach, it is based, above all, on the studies of Masschelein and Simons (2018), regarding the concept of republican school and on Dardot and Laval (2017) regarding the idea of knowledge as a common good. In relation to the characterization of the research, it is defined as a theoretical-bibliographic investigation, with an analytical approach. In structural terms, the text is divided into three sections: i) addresses the concept of republican school; ii) the concept of knowledge as a common good; iii) the school as a space for the constitution of the “commons” of knowledge. Finally, in the final considerations, it is pointed out how the idea of a republican school and knowledge as a common good can be alternatives to the consolidation of a fairer and truly democratic society.

**Keywords:** Educational neoliberalism. Republican school. Knowledge. Common good.

**Resumen:** El artículo pretende defender la escuela republicana y el conocimiento como un bien común como forma de garantizar una educación verdaderamente democrática e inclusiva. Bajo un enfoque teórico, se apoya, sobre todo, en los estudios de Masschelein y Simons (2018) respecto al concepto de escuela republicana y en Dardot y Laval (2017) respecto a la idea del conocimiento como bien común. En cuanto a la caracterización de la investigación, se define como una investigación teórico-bibliográfica, con enfoque analítico. En

términos estructurales, el texto se divide en tres secciones: i) aborda el concepto de escuela republicana; ii) el concepto de conocimiento como bien común; iii) la escuela como espacio de constitución de los “comunes” del saber. Finalmente, en las consideraciones finales, se señala cómo la idea de escuela republicana y de el conocimiento como bien común pueden ser alternativas para la consolidación de una sociedad más justa y verdaderamente democrática.

**Palavras clave:** Neoliberalismo educativo. Escuela republicana. Conocimiento. Bien común.

## INTRODUÇÃO

A ideia central deste artigo é a defesa da escola republicana e do conhecimento como um bem comum diante de um latente processo de privatização da educação. Têm razão Masschelein e Simons (2018, p. 10) quando afirmam que “a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo”. Nenhuma outra instituição consegue, como a escola, fazer com que crianças de diferentes crenças, ideologias, etnias e classes sociais convivam e estabeleçam trocas intelectuais em um mesmo ambiente.

O que Masschelein e Simons (2018) consideram como grande diferencial da escola - e que nos associamos a esta mesma posição neste artigo - é que ela oferece a possibilidade de transformação social. A escola é um lugar de espaço e tempo livre, por meio do qual os alunos podem ser retirados de sua posição social e transcenderem a ordem econômica e política e suas posições desiguais perante a sociedade. Ela representa, em sua essência, equidade. Todavia, a acusação que hoje se faz à escola é de que ela é uma instituição desatualizada e que com as novas formas de acesso ao conhecimento, ambientes não escolares podem ser muito mais eficazes na promoção de uma aprendizagem adequada às atuais demandas da sociedade. Como argumento, a acusação considera que o que conta hoje são os resultados de aprendizagem e as competências e não onde ou como a pessoa os adquiriu.

Os ataques à escola têm sido frequentes e por muitas vozes. Essas vozes vão desde a grande imprensa (que apresenta reportagens baseadas em indicadores de larga escala dizendo que a escola não possui qualidade), a opinião pública (que geralmente endossa o senso comum, como, por exemplo, que a escola do passado era melhor do que a escola atual) e até alguns teóricos, como o fez Ivan Illich. Temos que admitir que a escola sendo atacada por tantas vozes, como uma invenção social, pode desaparecer. Por outro lado, também pode ser reinventada. Sob a primeira possibilidade, devemos destacar que esse discurso de que escola não cumpre mais seu papel é antigo e já se mostrou vazio. Ainda na década de 1960, Illich (2018), um dos maiores defensores de que as futuras gerações deveriam ser educadas fora da escola, defendia a desescolarização da sociedade, ou uma

educação em espaços não formais, como o fez Paulo Freire ao liderar grandes movimentos de alfabetização de adultos, sobretudo, de classes populares, no Brasil.

Desde que Illich publicou uma de suas mais famosas e polêmicas obras, “*Sociedade sem Escolas*”, publicada pela primeira vez em 1970, já se passaram mais de 50 anos e a escola continua sendo o único espaço formal e institucionalizado mais habilitado a promover a igualdade social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Talvez, em sua essência, o que Illich (2018) propunha não é o fim da escola, mas sim um discurso radical para mostrar que, quando desvirtuada sua função socioeducativa, ela pode tornar-se um aparelho utilizado pelas classes dominantes para manter a exclusão. Enquanto institucionalizada, fica sob o poder do Estado e, este por sua vez, tradicionalmente, tem ficado sob o domínio das elites políticas e econômicas.

Também já se passou considerável tempo desde que Hannah Arendt (2003) escreveu sobre “A crise na educação” até os dias atuais e muitos pensadores, das mais distintas matrizes teóricas, teceram suas críticas sobre a escola e sua relação com a sociedade. Não faltaram proponentes que indicaram sua parcial ou total ineficiência enquanto instituição social responsável para garantir melhorias na qualidade de vida e talvez ascensão social para as classes menos favorecidas. Como ressaltam Carvalho e Aquino (2017, p. 585) “em todas estas vertentes de pensamento, pode-se encontrar algum tipo de diagnóstico acerca da inoperância dos fazeres escolares, especialmente no que se refere à missão canônica de formação das novas gerações”. Entretanto, continuam os autores, “é inegável que a escola persiste sendo um acontecimento indelével na história do ocidente, bem como uma pródiga fonte de experimentação dos novos horizontes culturais”.

Diante deste contexto, acreditamos que defender a escola e denunciar a narrativa proselitista do “gerenciamento empresarial” como saída mágica da crise da educação, não significa desconsiderar ou negar as dificuldades, os problemas, os impasses e os limites que a escola pública padece cotidianamente. Ao contrário, no dizer de Carvalho e Aquino (2017, p. 585), “trata-se de afirmar sua dimensão rigorosamente pública em favor de um diálogo afinado com o presente histórico, por meio do chamamento à produção ativa de arranjos ético-políticos insuspeitos quando se trata da conjuntura escolar e de suas potências próprias” e desta forma, produzir resistências à invasão empresarial que está tomando conta da escola pública provocando sua destruição interna e externa.

Dessa forma, neste texto, através de um estudo teórico-bibliográfico, de corte analítico, fazemos a defesa da escola enquanto uma questão pública, um espaço republicano, que representa um alto grau de democracia. Conforme Masschelein e Simons (2018, p. 26) a escola republicana representaria um mesmo plano horizontal, com as mesmas oportunidades e experiências para todos e o mesmo peso na tomada de decisões. Além disso, a partir de Dardot e Laval (2027), também argumentamos e desenvolvemos a ideia da escola como um espaço de constituição de “comuns”, como os “comuns do conhecimento”, que possibilitariam a concepção do conhecimento também como um bem comum. Por fim,

indicamos alguns caminhos e ações afirmativas que possibilitariam a efetivação da escola como um espaço republicano e do conhecimento como um bem comum na consolidação de uma sociedade mais justa e, verdadeiramente, democrática.

## O CONCEITO DE ESCOLA REPUBLICANA: UM ESPAÇO DE “TEMPO LIVRE”

A retórica do “gerenciamento empresarial” que condena de um lado a escola pública como sendo ineficiente e de péssima qualidade, e de outro indica a escola-empresa como sendo a solução para o problema da qualidade na educação, coloca em curso uma perversa estratégia de neutralizar a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens, principalmente das classes menos favorecidas. Como dizem Masschelein e Simons (2018, p. 10) “muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’”. É este “tempo livre”, não instrumental, que se traduz em potencialidade para dar a todos (e não só os “bem nascidos” que tem condições de pagar) a oportunidade de sair do “seu ambiente conhecido” e natural, para acender a um mundo cultural distinto que poderá ser capaz de superar, renovar e transformar seu próprio entorno.

Postura como as enunciadas por Carvalho e Aquino (2017, p. 585) são antigas e recorrentes tentativas de atacar a escola com o discurso de que já existiriam meios mais eficientes e eficazes de promover aprendizagens fora do ambiente escolar. No entanto, a denúncia que Masschelein e Simons (2018) fazem é de que hoje já existem novas tentativas, mais modernas e sofisticadas de atacar a escola e com uma de suas maiores virtudes, a de oferecer tempo livre. São tentativas de “domar a escola”. Entre estas tentativas, consideramos que está a instituição do gerencialismo empresarial, da competição, da lógica de resultados e da concepção de que a escola é uma empresa, pressupostos para a terceirização e privatização, mecanismos de operacionalização do neoliberalismo educacional.

Optamos pelo uso do termo neoliberalismo educacional para designar o processo de perpetração do setor privado (empresários da educação) sobre a educação pública a partir da lógica neoliberal e, dessa forma, da instituição de um novo modo de compreender e gerir educação, pautada pela concorrência, por metas e indicadores, por mecanismos de seleção e exclusão e por programas padronizados para atingir um maior número de pessoas a um menor custo. Dardot e Laval (2016) entendem que o neoliberalismo é uma forma de governança e de intervenção que depende crucialmente de uma ação estatal abrangente.

Dessa forma, é necessário um suporte estatal constante para que a “livre iniciativa” prospere ainda no mundo contemporâneo, diferentemente do conceito de estado mínimo e da crença de que o neoliberalismo se constrói a partir da autorregulação espontânea do mercado. Dardot e Laval (2016) consideraram que essa nova forma de compreender o papel

do estado objetiva adequar não apenas as instituições e as políticas econômicas, mas também a própria subjetividade das pessoas para torná-las mais adaptadas e abertas ao capitalismo globalizado, como um modo de organização social. Em outras palavras, definem o neoliberalismo como o conjunto de discursos, práticas, dispositivos, que determinam um novo governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

Sob essas perspectivas do neoliberalismo educacional, estariamos sendo convenientes com o enfraquecimento progressivo do conceito de escola republicana. Uma escola enquanto instituição pública que abrange a todos, independentemente do sexo, raça ou origem social, com o objetivo de formar cidadãos capazes de gozarem plenamente dos seus direitos fundamentais, como também de executarem os deveres necessários à vida em sociedade. Sob a perspectiva do gerencialismo empresarial e de uma escola de resultados, metas e indicadores de eficiência, também estariamos promovendo a liquefação da ideia de conhecimento como um bem comum. Ou seja, no seu conjunto de benefícios compartilhados por todos os membros de uma comunidade.

Para melhor compreendermos o conceito de escola republicana e contextualizarmos com as atuais políticas educacionais, é oportuno fazermos uma análise etimológica e sócio histórica do termo “república”. Iniciamos pela sua etimologia. A República (do latim *res publica*, “coisa pública”) é uma estrutura política de Estado ou forma de Governo em que, conforme Lafe (1989), é composta por um número razoável de pessoas (*multitude*), uma comunidade de interesses e de fins (*communio*) e um consenso do direito (*consensus iuris*). Tomando simplesmente seu sentido etimológico, conforme Houaiss e Villar (2003), poderia ser traduzida como algo que representa o bem comum, ou seja, uma forma de governo em que o Estado se constitui de modo a atender o interesse geral dos cidadãos. É desse significado etimológico que deriva o conceito jurídico do termo, o qual compreende “república” como uma forma de governo na qual o povo é soberano, governando o Estado por meio de representantes investidos nas suas funções em poderes distintos.

Lafe (1989) destaca que o termo república tem como correspondente, em grego, *politéia* - origem da palavra inglesa *polity*; também vertida em latim por *civitas*, que, em inglês, Hobbes traduziu por *commonwealth*. “Na terminologia das línguas neolatinas, corresponde, grosso modo, ao atual conceito de Estado, de uso corrente a partir de Maquiavel que, semanticamente, transformou a situação - o *status* (de onde provém a palavra estado) *rei publicae*, em *condição* de uma comunidade política, assinalada pelos requisitos da existência de um povo, de um governo e de um território” (LAFE, 1989, p. 215). De acordo com Lafe (1989), foi Cícero quem classicamente examinou a especificidade do conceito de república. O exame parte da diferenciação entre *res publica* de outras, como a *privata*, a *domestica*, a *familiaris*, estabelecendo, dessa maneira, uma distinção entre aquilo que entende como público, ou seja, o comum - que corresponde, de acordo com o grego antigo, às formas substanciadas do adjetivo *koinós* (comum, público) e, modernamente, à expressão

italiana *il comune*, ao alemão *die Gemeinde* - e o privado, que não é comum a todos, mas é particular a alguns.

Em sua construção sócio histórica, a república é uma contraposição à monarquia, substituindo o governo de um só - o Rei - pelo governo de um corpo coletivo, público. Ainda conforme destaca Lafe (1989), para Cícero, o público diz respeito ao bem do povo que, para ele, não é uma multidão qualquer de homens, mas sim um grupo numeroso de pessoas associadas pela adesão a um mesmo direito e voltadas para o bem comum. Em um sentido mais amplo, denota comunidade política organizada. É justamente neste sentido que Condorcet estende o conceito de república para a escola, dando origem à “escola republicana”. Essa concepção de escola comprehende que somente quando a instrução pública for efetiva e abranger a todos - independentemente do sexo, raça ou origem social - a ideia de república tornar-se-á efetiva e de fato, deixando de ser apenas um direito formal.

A escola republicana, neste sentido, representa um alto grau de democracia educacional. Poderia ser associada ao que Lafe (1989) define como “comunidade política”, formada de um povo, de um governo que o represente e de um território. No caso da escola, formada por pais, alunos, professores e uma gestão que os represente. Essa analogia rápida corresponde à relação entrelaçada entre escola e democracia, muito bem abordada por Saviani (2008) em “*Escola e Democracia*”. Assim como a república é um contraponto à oligarquia, a escola é uma invenção política também enraizada na *polis* grega e surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga. “Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou natureza que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 26). Uma vez na escola, todos estariam em um mesmo plano horizontal, com as mesmas oportunidades e o mesmo peso na tomada de decisões.

Conforme Masschelein e Simons (2018), em virtude de seu caráter democrático e equitativo, as elites tratavam a escola com grande desprezo e hostilidade. Não admitiam que seus filhos fossem educados juntamente com os filhos da plebe. A escola passa a ser uma iniciativa política que desvincula a ligação imediata entre nascimento e lugar social. Era preciso combatê-la, pois a escola republicana era regida por uma comunidade escolar e não por uma elite oligárquica. Todos têm a mesma importância e desfrutam dos mesmos espaços, dos mesmos professores e dos mesmos gestores. A escola republicana de Condorcet, embora soe um tanto utópica do ponto de vista prático, oferece às crianças o que nenhuma outra instituição consegue oferecer. De acordo com Masschelein e Simons (2018), é a invenção humana que mais é habilitada a promover a igualdade social.

A palavra “escola” tem sua origem na Grécia antiga, com *skhole*, que foi evoluindo até o Latim *schola*. Os termos de ambas as línguas têm o mesmo significado, “discussão ou conferência”, mas também significavam “folga, ócio”, em outras palavras, “tempo livre”. Esse tempo não é ou não precisa ser produtivo. É o tempo que permite alguém se desenvolver como indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas

relacionadas ao trabalho, à família ou à sociedade. É o tempo livre que permite crianças de diferentes classes sociais, etnias e crenças religiosas conviverem juntas e estabelecerem trocas equilibradas e, dessa forma, conhecerem um mundo que não seria possível sem sair de seu berço familiar ou casta social, política ou religiosa.

Ao oferecer tempo livre para seus alunos, a escola estaria oferecendo tempo não produtivo para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade não teriam direito a reivindica-lo. É um tempo igualitário, que promove a suspensão de uma chamada ordem social desigual natural. Por isso o seu desprezo e hostilidade por parte daqueles que, tradicionalmente, eram os únicos que desfrutavam deste “tempo livre” e que, com a invenção da escola, passa a ser “o tempo em que o ‘capital’ (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um ‘bem comum’ para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 15). Em um sentido mais direto, é possível dizer que a escola oportuniza às pessoas, mesmo que por um curto espaço de tempo, o tempo escolar, a possibilidade de deixarem o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem alunos como qualquer outro.

Do ponto de vista prático, essa igualdade torna-se um ponto de partida, uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado. Conforme Masschelein e Simons (2018), a igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado. Como dissemos, um ponto de partida prático que considera que todos são capazes de aprender e de que não há motivos ou razões para privar alguém dessa experiência. Nas palavras de Masschelein e Simons (2018, p. 99) o elemento democrático – e político – na educação está localizado nessa experiência do mundo como um bem comum e na substituição do “eu devo” pelo “eu posso”. “É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado”. A educação escolar, no entanto, permite com que as crianças saiam de um mundo fechado num determinado contexto social e familiar e experimentem a vastidão do mundo, sua diversidade e complexidade de modo que o contato com essas coisas comecem a se tornar significativas para eles. Para Masschelein e Simons (2018) é isso que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo e nenhum outro ambiente oportuniza isso melhor do que a escola.

Diante desse seu poder transformador, de eliminar fronteiras e colocar a multiplicidade em diálogo e promover a inclusão social, a escola republicana se torna perigosa para os que insistem em manter essas fronteiras. Surge então uma série de tentativas de destruí-la, sob os mais pífios argumentos. O mais recorrente de todos é o de que a escola está ultrapassada e não mais cumpre o seu papel de ensinar de forma satisfatória aos interesses econômicos e sociais e que hoje já existem espaços de aprendizagem muito mais eficazes do que a escola. Todavia, conforme Masschelein e Simons (2018, p. 91), “afirmar que a escola é para a aprendizagem não diz nada sobre o que faz da escola uma escola. [...] Ao mesmo tempo, isso não significa que não se aprenda na escola, mas significa que

a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata”.

Masschelein e Simons (2018, p. 91) consideram como o grande desafio que se coloca à escola republicana é quando transformamos as competências no objetivo fundamental da escola e que passam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos para atender a uma determinada demanda social. “Em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante para o mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 90).

Essa agenda de competências tem se mostrado presente na execução de muitas políticas educacionais. Na Europa, por exemplo, por mais de duas décadas, a educação para a cidadania (*Citizenship Education - CE*) nas escolas vem recebendo maior atenção às agendas das políticas educacionais. Chega a ser considerada uma contribuição fundamental para a “construção” da Europa como uma força econômica global, forte e a promoção e proteção de suas normas e valores democráticos. No entanto, em análise das recentes políticas europeias que chamam atenção para a necessidade de uma educação para a cidadania, a pesquisadora da Katholieke Universiteit Leuven, Margot Joris (2020), considera que essa atenção parece um tanto ambígua. Quanto mais a política exige cidadania na e através da educação, menos atenção parece prestar para tornar explícito o que se entende por esses conceitos. Embora os textos das políticas se refiram a um propósito proclamado de ajudar jovens se tornem cidadãos futuros autônomos, engajados e críticos que possam estar ligados ao conceito educacional de *Bildung*, Joris (2020) argumenta que as noções de educação para a cidadania estão bastante centradas na cidadania como competência, visando muito mais um ‘*Building*’ Europa do que no *Bildung* de seus (futuros) cidadãos através da educação. Esse foco, conforme argumenta a autora, pode ser considerado limitante ou mesmo acabar interferindo na educação para a cidadania na Europa como *Bildung*, dificultando a construção de um futuro verdadeiramente novo para os jovens.

Esse cenário que Joris (2020) verifica nas políticas europeias também ecoa na realidade brasileira. Apesar de apresentar-se como inovadora, a polêmica “reforma do Ensino Médio de 2016, proposta pelo então governo Temer (MDB) através da Medida Provisória - MP 746/16, chama a atenção para dois aspectos. O primeiro, diz respeito à proposta intencionar uma correção do número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho, sendo que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional. A segunda, de que readequação curricular estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

Conforme Silva (2018, p. 02), “desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas cur-

riculares daquele período. A intenção neste texto é mostrar que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos". A partir dessa proposta da MP 746/16, é retomado um empoeirado discurso sobre "competências", que recai, principalmente, sobre a proposição de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada à implementação da reforma (SILVA, 2018, p. 02).

Esses exemplos de alinhar a educação escolar mais às competências voltadas ao mercado de trabalho do que aos conceitos defendidos por Masschelein e Simons (2018) do é realmente escolar ou que faz de uma escola ser uma escola fazem parte deste jogo pretencioso de construir uma imagem de que a escola é ultrapassada. Tanto o argumento de que a escola é ultrapassada, como o das políticas voltadas para as competências formam um terreno fértil para a propagação do setor privado na educação básica pública, para o fortalecimento do neoliberalismo educacional e a atuação ferrenha dos "empresários da educação" numa lógica em que o conhecimento passa a ser cada vez mais entendido como um bem privado de que como um bem comum.

## O CONCEITO DE CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM: O APROPRIÁVEL E O INAPROPRIÁVEL

A metáfora da vela, de Thomas Jefferson, também presente em Dardot e Laval (2017), expressa com primazia a concepção de conhecimento como um bem comum. Da mesma forma que aquele que recebe uma ideia de mim recebe um saber que não diminui o meu, aquele que acende sua vela na minha recebe luz sem me deixar na escuridão, mas sim lançando mais luz, inclusive sobre mim. Podemos dizer, dessa forma, que quando os homens se engajam juntos numa mesma tarefa e, agindo desse modo, produzem normas morais e jurídicas que regulam sua ação em prol de um interesse mútuo, estão executando suas ações sob um princípio político de um "comum" a todos. É assim que, segundo Dardot e Laval (2017), deveriam ser tomadas questões de proteção às águas, às florestas, ao ar, ao clima, entre tantas outras coisas que poderiam ser instituídas como "comuns", pois suas representatividades perante a vida humana extrapolam os limites geográficos, as autarquias nacionais e os interesses públicos e privados de qualquer nação. Nesse sentido, tomando o conhecimento como um bem comum, não seria a escola, por sua essência, também um espaço de constituição de "comuns"?

Para Dardot e Laval (2017), o entendimento do comum se constrói a partir de dois eixos. O primeiro deles é do comum enquanto princípio político. Diante de todos os experimentos, lutas, discursos sobre os comuns, Dardot e Laval (2017) extraem um princípio político do termo para servir de eixo para as práticas alternativas de enfrentamento ao neoliberalismo. É um princípio de democracia radical que se baseia na ideia de que temos de obedecer apenas às regras que nós mesmos decidimos.

É importante destacarmos que esse princípio de democracia radical proposto por Dardot e Laval (2017) faz um contraponto ao conceito de democracia ativa de Giddens (1999), pautada pela ideia do voluntariado e da Terceira Via, uma espécie de novo setor entre o público e o privado, sob o nimbo da democracia e representação social. Para Giddens (1999), o capitalismo contemporâneo é visto como um novo modelo de integração social, orientado por laços que se estendem muito além das fronteiras tradicionais das comunidades e das nações, levando em si um novo sentido de organização social e política que desafia as atuais gerações a repensarem as raízes da experiência democrática. Todavia, Saul (2003) considera que um dos aspectos mais salientes dessa perspectiva teórica que assume o mercado como elemento central do acontecer social é a construção de uma teoria do poder, cujas raízes derivam da participação nesse mercado. “É como se o ‘novo ambiente’ econômico exigisse um ‘novo ambiente’ sociológico, e nele, [...] o fator fundamental será o conhecimento” (SAUL, 2003, p. 143).

Para Saul (2003), esse novo ambiente sociológico implica em um novo tipo de relacionamento do indivíduo com a comunidade, através da redefinição de direitos e obrigações. Dessa forma, destaca dois preceitos que, de acordo com Giddens (1999), passam a ser decisivos para a realização desse objetivo.

De uma parte, a nova política deverá ser regida pela idéia de que “não há direitos sem responsabilidades”. Este preceito questiona as práticas existentes na velha social-democracia que tratava os direitos como “exigências incondicionais”, que marcavam um sistema privilegiador de um segmento da sociedade, os beneficiários do welfare. De outra parte, um preceito ético inovador que encoraje a procura ativa do bem-estar deverá ser complementada por um segundo preceito que funcione como garantia da universalidade dos benefícios estatais. [...] O instrumento de realização destes objetivos é a parceria entre Estado e sociedade civil (SAUL, 2003, p. 151).

É possível afirmar que a proposta de Giddens (1999) articula-se em torno da ideia de uma economia mista. Nas palavras de Saul (2003, p. 152), “uma economia que busca uma nova sinergia entre o setor público e o privado servindo-se do mecanismo do mercado, tendo em mente o interesse público”. Dessa forma, a noção de interesse público diz respeito, no caso, a grupos de interesse e à orientação das atividades destes para objetivos “comuns”. Não toma a proporção de uma universalidade da sociedade, como é o princípio político do “comum” proposto por Dardot e Laval (2017), mas sim de determinados grupos, numa perspectiva de geração de oportunidades de formação pessoal e de iniciativa individual, como podemos constar no capítulo III desta tese.

O segundo eixo do princípio do comum é a prevalência do direito de uso sobre o direito de propriedade, que para Dardot e Laval (2017), nessas práticas, o que é característico e notável é o fato de que a propriedade se torna uma dimensão instrumental ou secundária, provavelmente necessária em determinados casos, mas não comanda a ativi-

## 'Notas de fim'

dade. O direito à propriedade de bens é constitucionalmente assegurado, vindo do berço do direito romano do *Ager privatus* em uma contraposição ao *Ager publicus*, uma espécie de concessão de propriedades pelo estado aos que não desfrutam do domínio privado da propriedade (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 254). No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu Art. 5º, inciso XXII, o direito fundamental à propriedade privada. Todavia, o que justifica o direito do uso sobre o direito de propriedade é justamente o caráter inapropriável do comum. Entendemos: uma floresta em uma propriedade privada, por exemplo, é um bem comum. Por mais que esteja em uma área privada, os seus benefícios extrapolam os limites da propriedade privada e alcançam a todos. O mesmo acontece com a água, com ar que respiramos. “Se o comum tiver de ser instituído, ele só poderá sê-lo como inapropriável – em hipótese alguma como objeto de um direito de propriedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 245), justamente porque ele extrapola esses limites.

A interação entre esses dois eixos resultaria no que chamamos de bem comum, ou seja, no sentido popular, o conjunto de benefícios que são compartilhados por todos os membros de uma dada comunidade. Assim entendido, é possível dizer que o conhecimento, assim como a saúde, o clima, a água, é um bem comum, que se constitui a partir da interação de “comuns”, ou seja, das diferentes formas de se buscar coletivamente o conhecimento. Conforme Dardot e Laval (2017), o comum se constitui a partir do agir humano em uma construção política. Nesse sentido, considerando o agir humano em uma sociedade, as multidões que a compõem não podem assumir nem a forma redutiva de uma identidade (como o povo) nem a uniformidade das massas. Suas diferenças internas precisam descobrir o comum que lhes permitem comunicar-se e agirem em conjunto. O comum, como uma construção política, não é uma atividade de apropriação, porque o comum político não é objeto de propriedade, seja ela pública ou privada. O comum político é radicalmente exterior à propriedade, porque não é um bem, e somente existe propriedade, pública ou privada, daquilo que é um bem. Conforme Dardot e Laval (2017, p. 250), “em resumo, embora possa haver ‘bens comuns’, o comum não é um bem - ao menos no sentido de alguma coisa que se possa adquirir e da qual se possa dispor de maneira que se queira, por exemplo, cedendo-a por meio de troca (o que o grego designa pelo termo *ktésis*)”.

Dessa forma, o comum não pode ser um objeto, pelo menos no sentido do que é visado pelo desejo ou pela vontade. O comum, segundo Dardot e Laval (2017) está aquém de qualquer objetivação. Por isso, não deve ser confundido com bem comum. Na filosofia política, bem comum designa o que se deve buscar e determinar juntos. Para Dardot e Laval (2017), significa dizer que o bem comum deve ser sempre determinado em comum. Portanto, o comum é o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum; tanto é verdade que, para visá-lo e buscá-lo de fato, já é preciso participar de uma atividade de deliberação comum. Isso implica dizer, portanto, que o “comum” precede o bem comum. Nesse sentido, trataremos de compreender como se constitui o conceito de “comum”, na perspectiva de

Dardot e Laval (2017), para em seguida tratar do conhecimento como um bem comum, ou seja, algo que é de interesse comum de um determinado grupo e que por assim ser, implica em ações coletivas (comuns) que possam garantir essa compreensão e deliberação em benefício de todos os seus integrantes.

Dardot e Laval (2017) entendem o comum como uma maneira que se contrasta com certo número de usos correntes muito pouco aprofundados e, segundo eles, razoavelmente amnésicos. Para começar a pensar numa compreensão mais consistente do comum, fazemos um resgate da etimologia do termo, compreendendo-o a partir do léxico latino e do léxico grego. Em relação ao primeiro, a origem etimológica do termo comum, utilizado por Dardot e Laval (2017), tem sua origem a partir do termo latino *commune*, uma articulação de *cum* e *munus* que resultaria em certa obrigação de reciprocidade ligada ao exercício de responsabilidades públicas em uma *comuma*, ou seja, das normas morais e jurídicas que regem o viver em uma comunidade. Ao conceito latino, Dardot e Laval (2017) acrescentam a concepção grega, fixada no léxico aristotélico de comum (*koinón*) e “pôr em comum” (*koinónein*). “De acordo com a concepção aristotélica, são os cidadãos que deliberam em comum para determinar o que convém à cidade e o que é justo fazer” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 25). Dessa forma, o comum proposto por Dardot e Laval (2017) significa ação, luta, o movimento de “por em comum” palavras, pensamentos e ações, produzindo por deliberação e legislação regras de vida que se aplicam a todos que buscam um mesmo fim.

Dardot e Laval (2017) não restringem o conceito de comum, enquanto ação política, à esfera da cidade (*polis* grega ou no sentido moderno de Estado). Seu entendimento é de que toda participação num comum adquire, necessariamente, uma dimensão política. Esse entendimento do comum fica mais evidente ao analisarmos os dois eixos que o constitui: o princípio político e a prevalência do direito do uso sobre o direito de propriedade. Quanto ao primeiro eixo, diante de todos os experimentos, lutas, discursos sobre os comuns, Dardot e Laval (2017) extraem um princípio político do termo para servir de eixo para as práticas alternativas para todos aqueles que lutam contra o neoliberalismo. É um princípio de democracia radical que se baseia na ideia de que temos de obedecer apenas às regras que nós mesmos decidimos. É um princípio de coobrigação. Ou seja, somos obrigados por regras quando essas regras se baseiam em coparticipação na atividade e na codeterminação das regras.

O segundo eixo do princípio do comum é a prevalência do direito de uso sobre o direito de propriedade, que para Dardot e Laval (2017), nessas práticas, o que é característico e notável é o fato de que a propriedade se torna uma dimensão instrumental ou secundária, provavelmente necessária em determinados casos, mas não comanda a atividade. É o direito de uso e livre acesso que comanda a atividade. O que justifica o direito do uso sobre o direito de propriedade é justamente o caráter inapropriável do comum. “Se o comum tiver de ser instituído, ele só poderá sê-lo como inapropriável – em hipótese alguma como objeto

de um direito de propriedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 245), justamente porque ele extrapola esses limites, como o é, por exemplo, a água, o ar e “nossas” florestas.

Este segundo eixo representa um dos maiores desafios ao princípio do comum, considerando que o uso comum dos bens privados dependerá exclusivamente da “virtude” resultante da legislação e da educação. A Amazônia, por exemplo, como maior floresta e reserva natural do planeta vive esse dilema entre a propriedade territorial brasileira e os seus benefícios à humanidade. Tem sido constantemente tema de atritos e disputas políticas entre o governo brasileiro e sua tese de soberania nacional e outros países que veem a floresta como um princípio de bem comum.

## A CONSTITUIÇÃO DOS “COMUNS” DO CONHECIMENTO

Pensar na constituição dos comuns do conhecimento implica em pensar o conjunto de normas políticas, jurídicas, morais e culturais que trabalham na perspectiva de garantir o conhecimento como um bem comum. Todo processo de inovação e de produtividade intelectual depende do fortalecimento das regras e normas que garantem a liberdade de circulação e o crescimento do conhecimento por meio do acesso comum aos resultados. Devemos aqui enfatizar que essa é uma das principais características da escola republicana, ou seja, oferecer aos alunos o acesso comum ao conhecimento e aos resultados do processo de aprendizagem, compartilhados por toda a comunidade escolar.

Com base nesse conjunto de normas políticas, jurídicas, morais e culturais, visando a liberdade de circulação e o crescimento do conhecimento por meio do acesso comum aos resultados, foi que surgiu a internet, um dos exemplos “canônicos” de comuns do conhecimento, conforme Dardot e Laval (2017).

É sabido que a “rede das redes” nasce e um conjunto de iniciativas e reflexões e, em particular, da criação de uma pequena comunidade de pesquisadores que haviam estabelecido entre si regras de trocas igualitárias e recíprocas. Foi sobretudo com verbas públicas e no âmbito da pesquisa pública que tomou corpo essa internet primitiva, ao mesmo tempo universitária e não comercial. O texto de fundação dos criadores da Arpanet, que fazia parte do Network Working Group no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, diz: “Esperamos promover intercâmbio e discussão, em detrimento de propostas autoritárias”. Vinte anos depois, um dos membros do grupo fundador escreveu: “Criou-se assim uma comunidade de pesquisadores em rede que acreditavam profundamente que a colaboração tem mais eficácia que a competição” (DARDOT; LAVAL (2017, P. 174-175).

O contrário desse exemplo “canônico” da internet como um comum do conhecimento pode ser observado em relação às pesquisas sobre medicamentos. Embora haja significativa participação da administração pública fomentando pesquisas em universidades federais, os mais sofisticados recursos e equipamentos estão sob o domínio dos grandes

laboratórios, que detém o controle da produção dos mais importantes medicamentos, essenciais para a vida de milhões de pessoas. Esses laboratórios faturam milhões de dólares anualmente vendendo a expectativa de vida para as pessoas, a chance de vencer a doença e a oportunidade de continuar vivendo. É por isso que a saúde, enquanto um bem inapropriável, também deveria ser tomada pelo princípio do comum. As fórmulas desses medicamentos deveriam ser compartilhas livremente, permitindo que todos pudessem ter acesso e que a saúde das pessoas não se tornasse uma mercadoria. As vacinas também tomam este mesmo rumo. No momento em que uma das maiores pandemias que a sociedade moderna já conheceu devastou vidas por todo o planeta, governos e laboratórios travaram uma verdadeira batalha na corrida por uma vacina que se provasse eficaz, movidos pela necessidade de um antígeno e pela expectativa de lucro com a nova mercadoria. É contraditório ter que pagar por aquilo que, por natureza, deveria ser um direito garantido, estabelecido entre os integrantes dessa grande sociedade. Afinal, a “colaboração tem mais eficácia que a competição” e a internet é a prova disso.

A grande diferença entre o exemplo da internet e o dos medicamentos está na forma em que os processos foram conduzidos. Para Dardot e Laval (2017, p. 175), “se a instituição universitária foi capaz de abrigar o nascimento da rede, as duas condições para que isso acontecesse foram a ética cooperativa dos acadêmicos e o conjunto de regras, explícitas ou não, que impediram a apropriação exclusiva dos resultados do trabalho comum”.

A singularidade desses movimentos, em particular do *free software*, é terem encontrado uma gama de anteparos jurídicos para evitar os efeitos negativos da exclusividade constitutiva da “propriedade intelectual” que tende a impor-se como direito comum sobre o campo do imaterial. As licenças do *software livre* e do *open source* à ampliação da propriedade intelectual é um modelo generalizável que nos possibilita questionar a dominação da lógica proprietária – não apenas no campo digital e informacional, mas em todos os setores da produção – e dar forma a um novo tipo de sociedade (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 180).

A diferença é que a internet foi conduzida num processo de “ciência aberta”, numa perspectiva colaborativa, enquanto que os medicamentos, por sua vez, são produzidos através da apropriação de patente de resultados. Obedece, portanto, a lógica empresarial e toda e qualquer informação, assim como os medicamentos, deve ser vendida, gerando lucros e benefícios apenas a um segmento da sociedade e não à sociedade como um todo.

## A ESCOLA REPUBLICANA: UM ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE “COMUNS”?

Considerada por Masschelein e Simons (2018) a invenção humana que mais é habilitada a promover a igualdade social, a escola – em seu viés republicano – é por natureza também um espaço de constituição de comuns. Enquanto uma comunidade política bem

constituída, a escola orienta-se pela coletividade da determinação do que é justo para todos os seus integrantes, assim como o é determinado o comum político. Essa determinação se efetua pelo caminho privilegiado da deliberação em comum sobre o que é justo fazer ou não fazer, deliberação coletiva que põe em comum palavras e pensamentos. Para Masschelein e Simons (2018), o pertencimento a essa comunidade pressupõe no indivíduo a vontade e a capacidade de se comunicar, partilhar, comungar, participar. Isso quer dizer que apenas um homem que compartilha com os outros homens essa capacidade de pôr em comum pode formar uma comunidade política com eles. É exatamente essa atividade de “pôr em comum” que faz com que a escola republicana seja um espaço de constituição de comuns.

É por essas características que a escola atual, mesmo que distante de ser uma escola imbricada por completo no conceito republicano de Condorcet (1743-1794), pode ser considerada um espaço de “constituição de comuns” visando a busca de bens comuns, como entendemos que seja o conhecimento e demais valores escolares, tais quais a democracia participativa e a igualdade de oportunidades. Como o bem comum deve ser sempre determinado em comum, a escola oportuniza o engajamento coletivo em torno de um princípio comum que faz buscar o objeto que é o bem comum. Como já abordamos, Dardot e Laval (2017) entendem que o “comum” precede o “bem comum”. Dessa forma, mesmo que a ideia de escola republicana remonte a meados do século XVII, e que o princípio do comum abordado por Dardot e Laval (2017) seja um princípio político para o século XXI, consideramos que são dois princípios que se retroalimentam, uma vez que a escola republicana pode ser uma ideia potencial para a oportunizar a criação de espaços pautados pelo princípio do comum e pela busca de bens comuns. Assim, da mesma forma, a busca por um princípio escolar que assuma uma concepção de conhecimento e de outros valores escolares como bens comuns e não como “bens privados”, assimiláveis a uma mercadoria, tais quais o são entendidos no contexto do neoliberalismo educacional.

Dessa forma, que se engana quem acredita que o papel da escola está exclusivamente focado no ensinar, como bem comprovam Masschelein e Simons (2018). Sem dúvidas, a escola é um espaço de aprendizagem, mas também é um espaço de partilha, de acesso, de comunhão. Por falar em comunhão, tanto no sentido bíblico como no etimológico da palavra, expressa que “comunhão” é ter coisas em comum. Significa partilhar não apenas experiências, mas também dos recursos necessários para se viver em união, como a água, comida e espaços. Todos nós somos seres sociais e precisamos da comunhão para sermos completos. Ninguém consegue viver completamente sozinho.

Nesse sentido, a escola é um espaço de constituição de comuns. A merenda escolar, por exemplo, pode representar muito bem esse significado de que a escola é muito mais que um espaço de aprendizagens. Para muitos alunos de famílias de baixa renda, a merenda é a única ou a mais importante refeição do dia. Dessa forma, em 2009, o governo federal aprovou a Lei nº 11.947, que dispõe sobre a alimentação escolar na Educação Básica, no ambiente da rede pública de ensino e institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar

(PNAE). A lei contempla diretrizes que pretendem garantir o direito dos alunos da educação pública à alimentação e estabelecer critérios para o cumprimento do dever do Estado com essa responsabilidade. Nesse sentido, o comum como conjunto de regras jurídicas e morais, como o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum pode ser aplicado neste caso. É um exemplo de ações conjuntas que buscam estabelecer o bem comum de todos os integrantes de uma determinada comunidade. Neste caso, a escolar.

A escola é, portanto, um espaço de constituição de comuns. O PNAE garante o direito à merenda na rede pública de ensino desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. O benefício compreende café da manhã, almoço, jantar e lanches da manhã e tarde. A alimentação escolar é custeada por recursos do governo federal, mas têm contrapartida de prefeituras e governo do Estado. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE repassa R\$ 0,30 por aluno ao dia. Para as creches e escolas das comunidades Indígenas e Quilombolas, o repasse é de R\$ 0,60 por aluno ao dia. Muitas das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino são frutos do que prega o PNAE, que contribui para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos da rede pública ou de entidades filantrópicas e comunitárias de todo o país.

Diante de tamanha diversidade presente na escola, as suas diferenças internas precisam descobrir o comum que lhes permitem comunicar-se e agirem em conjunto. Por isso a importância de colocar todos os seus alunos em igualdade de oportunidades. O exemplo da merenda escolar é uma forma de pôr em comum as condições dignas de aprendizagem, sabido que criança com fome, não aprende e também não se vê motivada para sua jornada escolar. Isso não quer dizer que assegurará a sua aprendizagem, mas garantirá que o tempo escolar seja ocupado por outra fome, a de aprendizagem, de busca, de superação.

Outro exemplo de que a escola é um espaço de constituição de comuns diz respeito à sua diretriz maior no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996. A sua redação expressa uma legislação extremamente voltada à promoção da cidadania. Conforme prevê, a LBD estipula que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A Lei orienta o desenvolvimento da educação escolar predominantemente em instituições públicas, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social. Conforme o Art. 2º da LDB, a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já no Art. 3º (BRASIL, 1996, ART. III), prevê que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
  - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VII - valorização do profissional da educação escolar;
  - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX - garantia de padrão de qualidade;
  - X - valorização da experiência extra-escolar;
  - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
  - XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
  - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (BRASIL, 1996, ART. III)

A legislação por si não garante o exercício de sua constituinte. Apesar de a LDB retratar claramente um modelo de educação pautado pelo bem comum, é necessário um segundo conjunto de ações, também jurídicas e morais, para que se possa colocar em prática esse princípio maior, de educação como um bem comum. É nesse sentido que entram em ação projetos como o PNAE, que além de dar igualdade de condições, também trabalha o acesso e a permanência das crianças na escola. Hoje, mais de vinte anos depois da LDB, fruto de lutas de setores organizados e do reconhecimento de uma demanda social crescente no país, várias etapas do caminho para a concretização desses princípios foram percorridas de maneira exitosa, vide a diminuição das taxas de analfabetismo e do aumento no número de matrículas na educação básica, conforme apontado na seção anterior. Todavia, outros caminhos foram percorridos de forma bastante desigual nas diversas regiões brasileiras, mas configurando um panorama geral da educação básica no presente muito diferente daquele do qual se partiu, há mais duas décadas.

Porém, como em todas as políticas públicas, principalmente as voltadas para o exercício da cidadania, as contradições entre o projeto de educação previsto no texto original e os projetos que nascem a partir de outros contextos e setores sociais, passam a demandar novas forças internas de reorganização do sistema. No caso da educação brasileira, ganharam espaço, nesses mais de 20 anos, organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil. As discussões levantadas por esses setores, bem como suas propostas para a educação, ganharam visibilidade na mídia e na opinião pública, deslocando metas e objetivos previstos na definição constitucional original. Por isso o entendimento do comum enquanto um princípio político e da educação enquanto um comum contempla a existência de um constante campo de disputas, ora retóricas, ora legais, que buscam a manutenção de algo que deve ser inapropriável e disponível a todos.

Nesse sentido, a escola, mesmo que em rede privada, ainda deve atender aos princípios legais regidos pelo estado em deliberação com os segmentos da sociedade. Reforçando a tese de Masschelein e Simons (2018), nenhuma outra instituição consegue, como

a escola, fazer com que crianças de diferentes crenças, ideologias, etnias e classes sociais convivam e estabeleçam trocas intelectuais em um mesmo ambiente. Esse posicionamento é reforçado por medidas provisórias e leis complementares que, nesses mais de 20 anos da promulgação da LDB, fazem com que a legislação educacional se contemple, se aperfeiçoe e atualize, reforçando a intenção de promover, realmente, uma educação para a cidadania.

Exemplos como a Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, que torna obrigatória a Educação Básica dos 04 aos 17 anos, como estratégia de universalização, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como “Lei da Inclusão”, redesenharam o perfil das escolas brasileiras ao ampliarem em suas classes a diversidade. Essas iniciativas são exemplos do que Masschelein e Simons (2018) consideram fazer da escola uma escola, uma escola republicana, como um espaço de constituição de comuns, na definição de Dardot e Laval (2017). Porém, conforme comprovado por Joris (2020), um conjunto de regras não é o suficiente para garantir que se promova uma educação para a cidadania e como consequência o conhecimento como um bem comum. Mais uma vez de acordo com Dardot e Laval (2017), o bem comum designa o que se deve buscar e determinar juntos. Isso significa dizer que o bem comum deve ser sempre determinado em comum. É dar vida à legislação e colocar em prática o que é previsto no papel.

Nesse sentido, o comum é o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum; tanto é verdade que, para visá-lo e buscá-lo de fato, já é preciso participar de uma atividade de deliberação comum. Isso implica dizer, portanto, que o “comum” precede o bem comum. Nesse sentido, não basta matricular os pobres na escola ou garantir a inclusão de alunos especiais, como o fazem a Emenda Constitucional nº. 59 e a Lei da Inclusão. Parafraseando Freire (1997), é preciso matricular com esses alunos também a sua cultura, seus desejos, seus sonhos e a vontade de ser mais. É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética e estética, pois a educação de qualidade precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É por exemplos como os abordados que, embora a legislação assegure a existência de escolas privadas, a defesa da escola é uma questão pública, como proposto por Masschelein e Simons (2018). Conforme Abrams (2016), uma educação pautada pela ótica da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação e bem-estar das sociedades. Nesse sentido, características fundamentalmente do ensino público, como a inclusão e responsabilidade social ficam em segundo plano diante de programas padronizados para atingir um maior número de alunos a um menor custo. Somam-se a esses programas reformulações de currículos com vistas

a aligeirar cursos, agrupar turmas sob disciplinas de núcleo comum para reduzir a jornada dos professores e utilizar amplamente a EaD, tanto na educação básica como na superior.

Essas práticas, condicionadas pelo mercado educacional, induzem as escolas a elaborarem seus currículos, principalmente, a partir de matrizes econômicas e tecnológicas, desapreciando conteúdos significativos para uma formação que seja crítica e racional, pilares de uma escola republicana. Dessa forma, o aprender seria assimilado a normas, objetivos, testes e, finalmente, simples números, sob um sistema de gerenciamento baseado nos ditames do mercado e não nas demandas sociais de uma determinada população. Nesta perspectiva, adotar práticas de gerenciamento similares às adotadas por empresas eficientes está longe de resolver os problemas educacionais, em qualquer nível de ensino. Em suma, é negar o seu caráter republicano e espaço de instituição de comuns.

Diferentemente de uma empresa, que tem o controle para executar e compor um quadro de colaboradores homogêneos, as instituições de ensino possuem um capital intelectual discente muito diversificado. As políticas de fomento e acesso ao ensino superior legitimam este quadro heterogêneo. Nesse sentido, concordamos com Abrams (2016), que ao analisar a gestão de grupos educacionais privados dos Estados Unidos, concluiu que as regras de gerenciamento eficiente do mercado não são as mesmas da educação. Ao invés de aumentarem a qualidade da educação, podem legitimar diferenças gritantes. Isso, simplesmente, porque, como afirma Laval (2004), a escola não é uma empresa. Está muito longe disso. A finalidade da empresa é o lucro, diferentemente da finalidade educativa, que acima de tudo é a promoção da igualdade e do desenvolvimento social e, concordando com Masschelein e Simons (2018), na melhor das definições de escola republicana, o seu papel é oferecer “tempo livre” aos seus alunos.

A escola republicana, em sua essência grega de *skholé*, segundo Masschelein e Simons (2018), prioriza o “tempo livre”, oportunizando tempos e espaços destituídos das funções que comumente possuem no contexto produtivista neoliberal. Para muitos alunos, a escola é um refúgio e um espaço para sanar, mesmo que temporariamente, suas condições de vulnerabilidade social. É o espaço democrático em que Masschelein e Simons (2018) consideram como capaz de colocar todos em mesmas condições de igualdade, possibilitando aos jovens uma apresentação do mundo, uma apresentação responsável, na medida em que não deve aprisionar sentidos e funções, e sim possibilitar a renovação daquilo que é conhecido e apresentado, com criticidade e responsabilidade social.

Nesse sentido, entendemos que toda política que represente um fomento à liberdade de pensamento dos alunos, como é o princípio da escola republicana, pública e do conhecimento como um bem comum, constitui-se como uma ameaça perante à política neoliberal. Conforme Masschelein e Simons (2018, p. 15), “desde sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o ‘capital’ (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um ‘bem comum’ para uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidades ou renda”. Essa expropriação radical é difícil

ser tolerada pelos defensores das políticas neoliberais, que se orientam pela proteção do capital individual e não pelo princípio do comum, conforme entendido Dardot e Laval (2017) como um princípio de coletividade e uma alternativa para todos aqueles que lutam contra o neoliberalismo.

Portanto, diante deste contexto, entendemos fundamental denunciar o desmonte da escola pública, preservá-la e fortalecê-la enquanto uma instituição republicana, fonte de conhecimento como um bem comum e resistente aos ataques do neoliberalismo educacional, um processo de destruição da escola nos moldes republicanos apresenta-se, muitas vezes, camuflado sob a retórica de eficiência e qualidade, vocábulos agradáveis ao léxico empresarial. Defender a escola enquanto uma questão pública e o conhecimento como um bem comum oportunizaria o enfrentamento dessa lógica devastadora dos ideais republicanos, da ideia de conhecimento como um bem comum e, consequentemente, nos ofereceria a possibilidade de caminharmos em busca uma educação de qualidade igual para todos, independentemente de sexo, etnia, classe social ou localização geográfica.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.
- ARENKT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC/Inep, 2021.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC/Inep, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2020. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016** - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; AQUINO, Julio Groppa. É preciso defender a escolar. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 585-589, out./dez., 2017.
- CONDORCET. **Cinq Mémoires sur l'instruction publique**. Introdução e notas de Ch. Coutel et C. Kintzler, Paris: Flammarion, 1994.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.
- \_\_\_\_\_. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Neoliberalismo e Educação**. Curitiba: CRV, 2020.
- \_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GIDDENS, A. **A terceira via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIOLO, Jaime. O Future-se sem futuro. **Revista Direitos, trabalho e política social**, Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 261-350, jan./jun., 2020.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

JORIS, Margot. Citizenship education policy in Europe and its normativity: building vs. bildung? In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Neoliberalismo e Educação.** Curitiba: CRV, 2020.

LAFE, Celso. O Significado de República. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 214-224, 1989.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIS, Laís. **Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU.** G1-Brasília, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SAUL, Renato P. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 142-173, jan./jun., 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM  
INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS**

**SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE IN SPECIALIZED  
INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE  
EDUCATION:  
AN ANALYSIS OF LEGAL DOCUMENTS**

**ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN  
INSTITUCIONES ESPECIALIZADAS EN EL CONTEXTO DE  
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
UN ANÁLISIS DE DOCUMENTOS LEGALES**

**Amélia Maria Araújo Mesquita**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-116X>.

**Bianca Moraes Carneiro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7219-1449>

**Resumo:** Este artigo é resultante dos dados parciais da dissertação de mestrado acadêmico que tem como temática a Educação Especial na perspectiva inclusiva em instituições especializadas e se propõe a responder a seguinte questão problema: que aspectos os documentos legais que fundamentam a Educação Especial promoveram modificações no Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas? Para tanto, destacamos como objetivo geral analisar quais as principais modificações no Atendimento Educacional Especializado nas instituições especializadas a partir dos documentos legais do campo da Educação Especial. A metodologia utilizada foi a abordagem do tipo qualitativa, tendo como principais documentos analisados: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.005/2014; Lei nº 13.146/2015 e a Resolução nº 4 (CNE/CEB) – 2009. Como resultado, infere-se que as instituições especializadas sofreram inúmeras modificações ao longo dos anos, dentre essas, saiu do caráter substitutivo (escolarização) e passou a organizar o atendimento de forma complementar e suplementar, tendo esse direito assegurado nos documentos legais do campo da Educação Especial.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Instituições especializadas. Educação Especial.

**Abstract:** This article is the result of partial data from the academic master's thesis that has as its theme special education in the inclusive perspective in specialized institutions and proposes to answer the following problem question: what aspects of the legal documents that underlie Special Education promoted modifica-

tions in specialized educational care in specialized institutions? To this end, we highlight as the general objective to analyze the main changes in specialized educational care in specialized institutions from the legal documents of the field of Special Education. The methodology used was the qualitative approach, with the main documents analyzed: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.005/2014; Lei nº 13.146/2015 e a Resolução nº 4 (CNE/CEB) – 2009. As a result, it is inferable that specialized institutions have undergone numerous modifications over the years, among these, left the substitute character (schooling) and began to organize the service in a complementary and supplementary way, having this right ensured in the legal documents of the field of Special Education.

**Keywords:** Specialized Educational Service. Specialized institutions. Special education.

**Resumen:** Este artículo es el resultado de datos parciales de la tesis de maestría académica que tiene como tema la educación especial en la perspectiva inclusiva en instituciones especializadas y propone responder a la siguiente pregunta problemática: ¿qué aspectos de los documentos legales que subyacen a la Educación Especial promovieron modificaciones en la atención educativa especializada en instituciones especializadas? Para ello, destacamos como objetivo general analizar los principales cambios en la atención educativa especializada en instituciones especializadas a partir de los documentos jurídicos del ámbito de la Educación Especial. La metodología utilizada fue el enfoque cualitativo, con los principales documentos analizados: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.005/2014; Lei nº 13.146/2015 e a Resolução nº 4 (CNE/CEB) – 2009. Como resultado, es inferible que las instituciones especializadas han sufrido numerosas modificaciones a lo largo de los años, entre estas, dejaron el carácter sustituto (escolarización) y comenzaron a organizar el servicio de manera complementaria y suplementaria, teniendo este derecho garantizado en los documentos legales del campo de la Educación Especial.

**Palabras clave:** Servicio Educativo Especializado. Instituciones especializadas. Educación especial.

## 1 INTRODUÇÃO

A luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil se fortificou ao longo do século XX a partir da democratização das escolas públicas. No entanto, antes desse período, a escolarização de pessoas com deficiência se dava em espaços especializados de forma paralela. Para Jannuzzi:

A criação dessas primeiras instituições especializadas [...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não eram assim a “olho nu” estariam incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI, 1985, p. 28).

De acordo com Mendes (2019), foram crescendo os números de instituições especializadas no Brasil, o que demandou das autoridades a regulamentação dessas instituições para o atendimento dos alunos “excepcionais”, como eram chamados na época. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, 1961) esse atendimento: “[...] deveria se dar no sistema geral de educação, mas ao mesmo tempo mantendo o apoio as instituições especializadas, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (MENDES, 2019, p. 3)

Outras Leis e Decretos também foram fundamentais para fortalecer o movimento de inclusão de pessoas com deficiência na época, bem como: Lei Educacional nº 5962/71, a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP aprovado pelo Decreto nº 72.425 de 1973, o Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), entre outros. Mendes (2019) também destaca em seu estudo alguns documentos importantes que subsidiaram a luta das pessoas com deficiência, sendo:

Em 1978, foi aprovada a Emenda nº 12 à Constituição de 1967, visando assegurar às pessoas com deficiência melhoria de sua condição social e econômica, especialmente, mediante a Educação Especial e gratuita. A Portaria nº 186/78 estabeleceu que o atendimento educacional aos “alunos excepcionais” deveria ser prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino regular, em classes comuns ou especiais e em instituições especializadas de natureza educacional (MEC, 1978). (MENDES, 2019, p. 4)

No ano de 1985 foi publicado o Decreto Presidencial nº 91.872 que instituiu o Comitê Nacional para estudar uma política para aprimorar a Educação Especial no país e em 1986 foi publicada a Portaria 69/86 onde apareceu pela primeira vez o termo “Atendimento Educacional Especializado” (AEE), compreendendo a possibilidade de escolarização de alunos com deficiência na classe comum, classe comum com apoio de professor itinerante, classe comum com apoio de sala de recursos, entre outros (MENDES, 2018).

A inclusão dos alunos com deficiência no processo de escolarização foi reforçada a partir da Constituição Federal – CF (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) que dispõe em seu Art. 58 no parágrafo 2º que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados [...]. Com isso, as instituições especializadas têm a função de oferecer o atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial quando a escola comum não conseguir desenvolver propostas pedagógicas curriculares que sejam capazes de permitir o desenvolvimento desses alunos no processo de escolarização. Dessa forma, como destaca a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e queiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos [...] podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Resolução nº 2 CNE/CEB, 2001, p. 3).

Partindo dessa premissa, para Mendes e Maturana (2016) e com base no Plano Nacional de Educação – PNE (2001) as escolas especiais e/ou instituições especializadas deveriam receber os alunos público-alvo da educação especial quando os mesmos apre-

sentassem necessidades de receber o atendimento educacional fornecido por esses espaços. Nesse ímame, o Art. 9º da Resolução nº 2/2001 ressalta que:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum. (Resolução nº 2 CNE/CEB, 2001, p. 3).

No contexto da educação inclusiva, esse atendimento sofre mudanças de acordo com a Constituição Federal (1988), destacado em seu Art. 208 no inciso III, sendo dever do estado oferecer o: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A luta pela garantia do direito à educação das pessoas público-alvo da educação especial ganhou visibilidade a partir dos anos 90 e as ações políticas no contexto da educação inclusiva foram tensionadas a partir de movimentos internacionais que buscavam os direitos das pessoas com deficiência como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Desse modo, a inclusão de alunos com deficiência tem acentuando debates no campo da Educação Especial e das políticas públicas educacionais, compreendendo a importância de incluir e oferecer condições viáveis para o acesso e permanência na escola regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, visando o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

É fundamental destacar que a luta pelos direitos das pessoas com deficiência não se finda aqui, é uma caminhada árdua e contínua. Entender o caminho percorrido é fulcral para subsidiar as discussões no campo da Educação Especial/Inclusiva. Dessa forma destaco o seguinte problema de pesquisa: que aspectos os documentos legais que fundamentam a Educação Especial promoveram modificações nas instituições especializadas no contexto da Educação Inclusiva?

Deste modo, traçamos como objetivo neste trabalho analisar quais as principais modificações nas instituições especializadas a partir dos documentos legais do campo da Educação Especial. Considerando o contexto da educação inclusiva e os processos históricos e de criação das instituições especializadas como percussoras da Educação Especial no Brasil.

A abordagem utilizada no desenvolvimento desta pesquisa é do tipo qualitativa, para Bogdan (1994), a principal característica da pesquisa de natureza qualitativa se dá na singularidade do recolhimento das fontes e das estratégias utilizadas no processo de coleta de dados. Proporcionando alternativas para conhecer a realidade, levando em consideração que ela é dinâmica e polifacética.

Neste trabalho realizamos a análise e discussão de documentos internacionais, nacionais e documentos específicos que orientam e normatizam inclusão de alunos público-alvo da educação especial, como destacados abaixo:

Quadro 1: documentos basilares para a pesquisa

| DOCUMENTOS NACIONAIS   | DESCRITOR  |
|--|--|
| Constituição Federal – 1988  |  |
| Lei nº 9394/1996   | Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.   |
| DOCUMENTOS INTERNACIONAIS  | DESCRITOR  |
| Declaração de Salamanca (1994)   | Resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em Educação Especial.   |
| DSM-V (2014)   | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.   |
| Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien) – 1990         | Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.                                       |
| Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)                                   | Estabelece princípios recomendados para garantir a proteção dos direitos humanos a todos os povos de todas as nações.                    |
| DOCUMENTOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL   | DESCRITOR  |
| Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) | Fixa a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva   |
| Decreto nº 7.611/2011  | Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências                                       |
| Lei nº 13.005/2014   | Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.  |
| Lei nº 13.146/2015   | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).                                    |
| Resolução nº 4 (CNE/CEB) – 2009  | Dispõe sobre as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade na Educação Especial |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dessa forma, a análise desses documentos subsidiou as discussões acerca das principais modificações no Atendimento Educacional Especializada em Instituições Especializadas no processo de inclusão dos alunos com deficiência no Brasil.

Os documentos foram tratados a partir da análise de conteúdos de acordo com os escritos de Franco (2005). Foi realizada a pré-análise dos documentos, separando os pré-indicadores e os indicadores, bem como os eixos temáticos e as categorias de análise, sendo: Atendimento Educacional Especializado, instituições especializadas e organização curricular.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: tópico introdutório; tópico dois que discorre sobre o histórico do atendimento educacional das pessoas com deficiência em instituições especializadas; tópico três que traz a análise e discussão a partir dos documentos basilares para esta pesquisa e em seguida a conclusão.

## **2 BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

No Brasil, as tentativas de inclusão de pessoas com deficiência foram percebidas a partir do século XIX (MENDES, 2008). Nesse período surgiram escolas e/ou classes especiais destinadas às pessoas com deficiência com o intuito de oferecer uma educação a essas pessoas que antes eram excluídas dos sistemas de ensino.

A Educação Especial no país tem como marco histórico, a partir do século XIX, a criação de instituições especializadas que começaram incluir os alunos com deficiência no processo de escolarização. A primeira instituição criada para o atendimento das pessoas com deficiência foi o “instituto para meninos cegos” (1854) que passou a se chamar “Instituto Benjamin Constant – IBC” (1891). A segunda instituição fundada em 1857 denominava-se “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” e passou a se chamar em 1957 de “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES” (MAZZOTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

No início do século XX foi criado o “Instituto Pestalozzi” em 1926 que atendia às pessoas com deficiência mental e em 1954 foi fundada a primeira “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE” (MAZZOTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

A partir do crescimento significativo das instituições especializadas filantrópicas no Brasil, foi necessário realizar a regulamentação desse setor com base nos documentos legais voltados para a educação dos alunos chamados “excepcionais”. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024/61 as ações voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência começaram a ter base legal, estabelecendo que a educação desses alunos deveria acontecer no sistema geral de educação, porém, subsidiando o seu atendimento em instituições especializadas através de suporte financeiro a essas instituições (MENDES, 2019).

Outro marco importante nessa luta foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP no Ministério da Educação e Cultura – MEC que tinha por objetivo o planejamento, expansão, avaliação, e a melhoria do atendimento das pessoas com defi-

ciência em âmbito nacional (MAZZOTA, 2011). Embora houvesse indícios de inclusão à essas pessoas, para Batalla (2009):

As iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência, marcadas por uma concepção assistencialista, não efetivaram políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da autonomia e independência. Em vez disso, as chamadas políticas especiais constituíram uma hierarquia de pertencimento, em que alunos com deficiência eram pensados como meros receptores de ações isoladas do Estado (BATALLA, 2009, p. 82).

As instituições especializadas no Brasil desenvolveram papel fundamental na assistência, apoio e educação às pessoas com deficiência na época, ofertando o Atendimento Educacional Especializado, tendo como principal função a escolarização de forma paralela ao sistema de ensino regular. Conforme afirma Beyer (2013):

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Esse foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas “segredoadas”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar (BEYER, 2013, p. 14).

Essa primeira tentativa de organização da Educação Especial no Brasil com a criação das instituições especializadas e classes especiais voltadas para o atendimento dos alunos com deficiência de forma paralela emergiu até o início do debate sobre o paradigma da inclusão por volta de 1990 (MENDES, MATURANA, 2016).

No contexto da educação inclusiva essas instituições especializadas precisaram se reconfigurar, visto que elas tinham um sistema paralelo de ensino onde a função era a escolarização dos alunos com deficiência e na perspectiva inclusiva essas instituições precisariam ofertar o Atendimento Educacional Especializado de forma complementar e suplementar, conforme documentos legais do campo da Educação Especial (Lei de Diretrizes e Bases, 1996; Resolução nº 04/2009; Decreto nº 7611/2011; entre outros).

### **3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS**

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 os pressupostos da educação inclusiva foram reforçados no Brasil, notou-se um avanço no que diz respeito ao movimento de inclusão dos alunos com deficiência e a garantia de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (NUNES, 2018). Desde então a inclusão de alunos

com deficiência passou a ter mais visibilidade, acarretando diversos estudos sobre a temática (JANNUZZI, 2004; MIRANDA, 2008; MENDES, 2008).

Alguns documentos de cunho internacional e nacional também contribuíram fortemente para o avanço da inclusão de alunos com deficiência no que tange ao acesso e permanência. No âmbito internacional destacam-se: Declaração de Salamanca (1994), DSM-V (2014); Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien) (1990); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Entre os documentos nacionais: Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996); Resolução nº 04/2009; Decreto nº 7611/2011.

Esses documentos têm como principal objetivo garantir o acesso à educação, o fornecimento de equipamentos de suporte, a oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola regular e/ou instituições especializadas favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, promovendo acesso ao conhecimento e potencializando o desenvolvimento do senso crítico, ético, humano, ou seja, a formação mais ampla de todos os alunos público-alvo da Educação Especial.

No entanto, existem diversas barreiras que dificultam esse processo e precisam ser discutidas e ressignificadas como a oferta do Atendimento Educacional Especializado, além da implementação de políticas públicas educacionais mais efetivas que possam garantir principalmente mais financiamento e qualidade para educação.

Assim, embora os documentos legais assegurem a matrícula dos alunos com deficiência, faz-se necessário garantir além de serviços e suportes, materiais pedagógicos e tecnológicos, melhores condições de trabalho, mais investimento na formação docente, entre outros elementos, que possa garantir a permanência e o desenvolvimento integral desses alunos. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) destaca em seu inciso III que é dever do Estado garantir o:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

Portanto, a legislação prevê que o Atendimento Educacional Especializado enquanto serviço da Educação Especial, deve acontecer preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, na escola regular, mas que também é admissível dentro das instituições especializadas. Em seu parágrafo 2º, a LDB (1996) destaca que o Atendimento Educacional Especializado pode ocorrer em: “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 19).

Para tanto, é importante ressaltar que a Educação Especial previa o Atendimento Educacional Especializado em caráter substitutivo, ainda com base nas concepções clínicas de deficiência. Conforme posto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 6)

Com isso, ao passar dos anos, a Educação Especial sofreu modificações em sua organização, passando o Atendimento Educacional Especializado a funcionar de maneira complementar e suplementar. Nesse momento, as instituições especializadas podem oferecer o AEE de forma complementar ao processo de escolarização dos alunos com deficiência, sendo este direito destacado ainda no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) em sua meta 4 que diz o seguinte:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014-2024, p. 67)

A Resolução nº 04/2009<sup>1</sup> também reforça que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado em SRM ou em instituições especializadas, como exposto em seu Art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de **instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2) (**grifo da autora**)

---

<sup>1</sup> Que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que o AEE deve acontecer em todas as etapas da educação básica sendo organizado para:

Apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.” (BRASIL, 2008, p. 16)

Outro aspecto importante no que tange à inclusão dos alunos com deficiência é o financiamento da educação, de acordo com Resolução nº 04/2009 os alunos matriculados na escola regular e concomitante no AEE será contabilizado duplamente no FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Sendo assim, a matrícula em classe comum e em instituições especializadas é contemplada duplamente pelo FUNDEB.

Partindo dessa premissa, o Decreto nº 7611/2011 ainda ressalta em seu Art. 1º que o dever do Estado para com as pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado a partir de algumas diretrizes, dentre elas, em seu inciso VIII o “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 2011, p. 1). Ainda com base no Decreto nº 7611/2011 em seu Art. 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011, p. 2)

O Atendimento Educacional Especializado, conforme o Decreto nº 7611/2011<sup>2</sup>, caracteriza-se “[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 1), tem caráter complementar e suplementar e objetiva, entre outras questões, favorecer as condições de acesso, enriquecimento curricular, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial conforme as suas necessidades específicas (BRASIL, 2011).

Ainda com base no decreto, o AEE tem por objetivo, de acordo com os incisos III e IV, contribuir para o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem no processo de ensino aprendizagem e elimine as barreiras e também, assegurar condições

---

<sup>2</sup> Que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

para que esses alunos tenham suporte de continuar os estudos nos demais níveis de escolaridade (BRASIL, 2011).

Alves (2006) também destaca o caráter complementar e suplementar do Atendimento Educacional Especializado e sobre algumas das atividades curriculares específicas desenvolvidas em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, tais como: “o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, entre outros [...]” afirma que:

O atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (ALVES, et al., 2006, p. 15).

Nesse sentido, a organização pedagógico-curricular e do espaço/tempo que é oferecido no AEE, não pode ser considerado como um reforço escolar ou como um processo de escolarização paralelo a sala de aula regular, mas sim como um suporte e apoio desenvolvido no contra turno escolar, (seja realizado nas SRMs na escola regular, ou em instituições especializadas) que precisa se desenvolver de forma colaborativa com os professores das classes comuns, demais profissionais da escola e com as famílias e assim favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para isso, segundo Mendes, Silva e Pletsch (2011) é necessário, tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos, adequar conteúdos de ensino, mas sem empobrecer o currículo, ressignificar métodos, estratégias de avaliação, organizar e adequar o tempo e espaço escolar e primar pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

O desenvolvimento de um trabalho articulador entre os docentes do AEE e classe comum é ressaltada pela Resolução nº 04/2009, ao destacar dentre as atribuições dos professores do AEE a necessidade de:

[...] acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, Art.13).

Nesse processo, o acesso ao currículo escolar proposta no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência precisa favorecer ao máximo a participação de

todos os alunos em “[...] experiências coletivas, embora as suas significações individuais sobre essas experiências sejam aquisições pessoais diferentes, singulares e intransferíveis [...]” (CORREIA, 2016, p. 11).

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) observa-se em seu Art. 59, inciso I, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 19). Portanto, esses suportes são fulcrais para o desenvolvimento pleno dos alunos público-alvo da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado, seja ele em Salas de Recursos Multifuncionais ou em instituições especializadas.

#### **4 CONCLUSÃO**

É notório o avanço das políticas públicas educacionais no campo da Educação Especial no Brasil e suas contribuições no que tange ao acesso e permanência desses alunos ao Atendimento Educacional Especializado, seja em Salas de Recursos Multifuncionais ou em instituições especializadas.

A partir do avanço dessas políticas e das discussões suscitadas sobre a inclusão das pessoas com deficiência, observa-se que uma das principais modificações no âmbito do AEE em instituições especializadas está ligada na forma em que esse atendimento é realizado, deixando de ser um serviço voltado à escolarização (período da integração) e se tornando um atendimento ofertado de forma complementar e suplementar aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular (inclusão).

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas tem respaldo legal para a sua oferta, financiamento e suportes na busca de uma educação de qualidade para as pessoas público-alvo da Educação Especial, tendo como objetivo o desenvolvimento integral e plenos desses alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcia Doralina. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização.** Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)-Programa em Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos en Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Mediação, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out 1988.
- BRASIL. Decreto Presidencial 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 20/07/2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. –Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez 1996. (MEC/SEESP, 2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica). BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, 9.394 de 20 de dezembro.
- BRASIL. Lei no 4.024. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb\\_004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb_004_09.pdf). Acesso em: 20/07/2022.
- BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.
- CORREIA, Gilvane Belém. Educação Especial e Currículo: das adaptações curriculares à acessibilidade curricular. **Reunião científica regional da ANPED, Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, Curitiba/Paraná, UFPR, 24 a 27 de junho de 2016, p. 1- 16. 2016.
- DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. **Curitiba: Ibex**, 2006.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2012.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Encéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019.

MENDES, Encéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Encéia Gonçalves. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, p. 3-25, 2008.

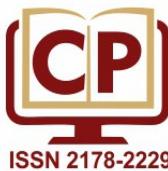
MENDES, Encéia Gonçalves; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. O apoio à escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual: Salas de Recursos Multifuncionais e/ou instituições especializadas?. **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, 2016.

MENDES-LUNARDI, G.; SILVA, F. de CT; PLETSCH, MD Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão. **Seminário nacional de pesquisa em Educação Especial: prática pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**, v. 6, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008.

NUNES, Jessica Ferreira. O currículo de escolarização de alunos com TEA no ciclo I do ensino fundamental da emeif Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. In: **Revista Fórum**. 2002. p. 9-18.



**ENSINO BASEADO EM SIMULAÇÃO:  
UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO ALTERNATIVA PARA AULAS  
EXPERIMENTAIS DE QUÍMICA**

**SIMULATION-BASED TEACHING:  
AN ALTERNATIVE TEACHING STRATEGY FOR  
EXPERIMENTAL CHEMISTRY CLASSES**

**ENSEÑANZA BASADA EN SIMULACIÓN:  
UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA LAS  
CLASES DE QUÍMICA EXPERIMENTAL**

**Wladimyr Mattos Albano**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1934-4244>

**Cristina Maria Carvalho Delou**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004>

**Resumo:** Na pandemia de COVID-19 as escolas tiveram que ser fechadas, o ensino se tornou remoto e a regra era o isolamento social, enquanto uma vacina era desenvolvida para ser aprovada e distribuída, o que durou todo o ano letivo de 2020 e prejudicou o de 2021. Muitas metodologias foram utilizadas para suprir a deficiência causada pela falta de aulas presenciais, porém nem todos dispunham de Internet ou de computador em casa, piorando ainda mais uma situação que já era ruim. Não se pode deixar de observar que as aulas teóricas são mais fáceis de serem ministradas online do que aulas práticas experimentais, principalmente se tratando de Química. Assim, nossa pesquisa começou com uma leitura das principais dificuldades apontadas pelos pesquisadores em artigos publicados na literatura, e busca de uma estratégia de ensino e uma metodologia que pudesse ser executada fora da escola, sem o professor, partindo de técnicas e procedimentos simples, com materiais caseiros e com um contexto motivacional, ligado a uma profissão. A partir do Ensino Baseado em Simulação, que se utiliza da técnica da simulação, com o uso de simuladores, foram elaboradas aulas experimentais, que demonstraram ser a alternativa ideal. Adaptamos a técnica de análise de toque e utilizamos como simuladores o extrato de repolho roxo e uma solução aquosa de cloreto férrico, junto com materiais caseiros, para simular resultados reais em práticas químicas. Os resultados foram aulas contextualizadas por profissões e seus respectivos ofícios, que podem ser realizadas em qualquer situação, de modo remoto, presencial ou híbrido.

**Palavras-chave:** metodologia alternativa; práticas simuladas; aulas experimentais.

**Abstract:** In the COVID-19 pandemic, schools had to be closed, teaching became remote and social isolation was the rule, while a vaccine was developed to be approved and distributed, which lasted throughout the 2020 school year and jeopardized that of 2021. Many methodologies were used to overcome the deficiency caused by the lack of face-to-face classes, but not everyone had Internet access or a computer at home, making an already bad situation even worse. One cannot fail to observe that theoretical classes are easier to be taught online than experimental practical classes, especially when it comes to Chemistry. Thus, our research began with a reading of

the main difficulties pointed out by the researchers in articles published in the literature, and a search for a teaching strategy and a methodology that could be carried out outside the school, without the teacher, starting from simple techniques and procedures, with homemade materials and with a motivational context, linked to a profession. From Simulation-Based Teaching, which uses the simulation technique, with the use of simulators, experimental classes were elaborated, which proved to be the ideal alternative. We adapted the touch analysis technique and used red cabbage extract and an aqueous solution of ferric chloride as simulators, together with homemade materials, to simulate real results in chemical practices. The results were classes contextualized by professions and their respective trades, which can be carried out in any situation, remotely, in person or in a hybrid way.

**Keywords:** alternative methodology; simulated practices; experimental classes.

**Resumen:** En la pandemia del COVID-19 hubo que cerrar las escuelas, la enseñanza se volvió remota y el aislamiento social fue la regla, mientras se desarrollaba una vacuna para ser aprobada y distribuida, que duró todo el ciclo escolar 2020 y comprometió el 2021. Muchas metodologías fueron solía superar la carencia causada por la falta de clases presenciales, pero no todos tenían acceso a Internet o una computadora en casa, lo que empeoraba una situación que ya era mala. No se puede dejar de observar que las clases teóricas son más fáciles de impartir en línea que las clases prácticas experimentales, especialmente cuando se trata de Química. Así, nuestra investigación se inició con una lectura de las principales dificultades señaladas por los investigadores en artículos publicados en la literatura, y una búsqueda de una estrategia de enseñanza y una metodología que pudiera llevarse a cabo fuera de la escuela, sin el docente, a partir de simples técnicas y procedimientos, con materiales caseros y con un contexto motivacional, vinculado a una profesión. A partir de la Enseñanza Basada en Simulación, que utiliza la técnica de simulación, con el uso de simuladores se elaboraron clases experimentales, que resultaron ser la alternativa ideal. Adaptamos la técnica de análisis táctil y utilizamos extracto de col lombarda y una solución acuosa de cloruro férrico como simuladores, junto con materiales caseros, para simular resultados reales en prácticas químicas. Los resultados fueron clases contextualizadas por profesiones y sus respectivos oficios, que se pueden realizar en cualquier situación, a distancia, presencial o de forma híbrida.

**Palabras clave:** metodología alternativa; prácticas simuladas; clases experimentales.

## INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 ficaram marcados na história por causa da pandemia de COVID-19 que causou uma das maiores mobilizações científicas de que se tem conhecimento para o desenvolvimento de uma vacina eficaz. Por conta dessa emergência sanitária as atividades escolares presenciais ficaram paralisadas em 99,3% das escolas em nosso país, conforme o Censo Escolar realizado em 2020 (INEP, 2020).

Para remediar os efeitos deste imprevisto implementaram-se aulas remotas, nos modos assíncrono e síncrono, de forma a suprir a urgência (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Contudo, é fato que o contato proximal com alunos e professores facilita o processo de ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 2007), mas isso não impede que se desenvolvam aulas teóricas de forma remota, pelo contrário, a realidade mostra que essa modalidade atende cursos de todos os níveis nos estados brasileiros, e tem crescido numericamente (INEP, 2021).

Entretanto, quando se trata de aulas experimentais a situação é oposta, pois mesmo em tempos sem pandemia as aulas experimentais são preteridas por falta de laboratórios, materiais e reagentes (VENTURA, 2018; GONÇALVES; GOI, 2020) ou ministradas com

a aplicação de metodologias tradicionais descontextualizadas (SANTOS; SOUZA, 2019). Ademais, é muita responsabilidade para o professor instruir e supervisionar uma aula experimental de forma não presencial, quando se trata de um aluno manipular reagentes e equipamentos. Outro obstáculo é o fato de que entregar a cada aluno um kit com reagentes e equipamentos requer logística, segurança e treinamento, portanto, é dispendioso.

Para piorar, levantamentos revelaram que parte dos alunos não tinha acesso nenhum à Internet (26%) e a maioria acessavam as aulas por celular (64%) por não ter computador em casa (BRASIL, 2020), ou seja, sequer as aulas remotas teóricas podiam ser assistidas.

Após a pandemia e o isolamento social, o modelo híbrido de ensino (OLIVEIRA et al., 2021) persistiu, e, de fato, embora o processo de ensino-aprendizagem tenha mudado (BATISTA; SCHUHMACHER, 2021), os problemas descritos continuaram (ALMEIDA et al., 2019; COELHO, 2021; MARCHETTI, 2021).

Neste artigo descrevemos uma estratégia pedagógica que satisfizesse as condições dispostas no Quadro 1, elaborado a partir do conhecimento das principais dificuldades relatadas na literatura para o processo de ensino-aprendizagem de química no Ensino Médio, descritas como falta de aulas práticas experimentais (falta de laboratórios, equipamentos, materiais e reagentes), aulas descontextualizadas e metodologias tradicionais (ALMEIDA et al., 2019; SANTOS; MENEZES, 2020; COELHO, 2021; MARCHETTI, 2021).

Quadro 1 – Requisitos para a estratégia pedagógica pesquisada

| REQUISITOS  |   |  |               |  |  |
|---|---|--|---------------|--|--|
| Execução Técnica  | Metodologia   | Equipamentos                                   | Laboratório   | Reagentes  | Supervisão   |
| Procedimentos de fácil execução, resultados confiáveis e reproduutíveis | Procedimentos simples e reproduutíveis, que podem ser escritos em um manual e executados fora da escola | Materiais caseiros, reciclados, de baixo custo | Não necessita | Plantas medicinais, produtos caseiros e água, que não geram resíduos tóxicos | Não necessita de supervisão presencial para sua execução |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1. ENSINO BASEADO EM SIMULAÇÃO

O Ensino Baseado em Simulação (EBS), ou Educação Baseada em Simulação, tem como característica a criação de um ambiente imerso composto de aulas simuladas que reproduzem de forma fiel a realidade (AEBERSOLD, 2018). A seguir faremos um breve resumo de sua história e de suas características principais.

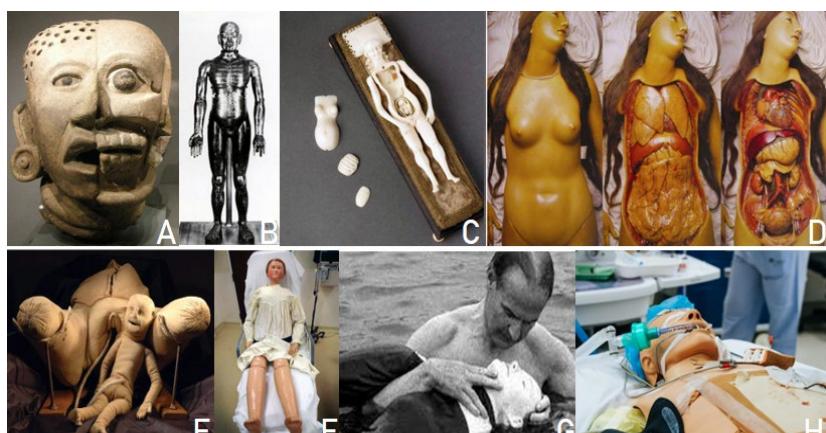
## 1.1 Simulação

Conforme Gaba (2004) “A simulação é uma técnica – não uma tecnologia – para substituir ou amplificar experiências reais por experiências guiadas que evocam ou replicam aspectos substanciais do mundo real de uma maneira totalmente interativa”.

Para efeitos de nomenclatura: a) **simulação** é uma técnica utilizada para simular uma situação realística; b) **simulador** é um modelo artificial, físico ou virtual, que representa a tecnologia que executa a simulação; e, c) o **aprendiz** é o operador (aluno, estagiário, praticante etc.) da simulação (COOPER; TAQUETI, 2004; GABA, 2004).

Sua utilização com fins educacionais data de mais de 2.500 anos (COELHO; VIEIRA, 2018). Os modelos anatômicos foram os mais desenvolvidos e utilizados ao longo dos anos. Alguns exemplos se encontram na Figura 1.

Figura 1 - Exemplos de modelos anatômicos utilizados em simulações pedagógicas



Fontes: A) Vitae y Muerte, Fonte: Disponível no endereço eletrônico [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nvg\\_veracruz,\\_testa\\_con\\_vita\\_e\\_morte,\\_300-600\\_dc.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nvg_veracruz,_testa_con_vita_e_morte,_300-600_dc.jpg). B) Copper Man, Fonte: Schnorremberg (2013). C) Fonte: Modelo anatômico de 1601 e D) Venus Anatomica em (Markovic e Markovic-Zekovic, 2010). E) Máquina de parto du Coudray (<https://basicmedicalkey.com/simulation-in-obstetrics-gynecology-and-midwifery/>). F) Mrs. Chase, Fonte: Nickerson e Pollard (2010). G) Resusci-Anne Fonte: Cooper e Taqueti (2004).H) Simulador de Paciente Humano - Laboratório de Simulação Clínica e Habilidades da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAC/UFF).

Aulas simuladas e simuladores pedagógicos são frequentes em currículos, disciplinas, práticas experimentais e teóricas nos cursos da área da saúde, como enfermagem (COOPER; TAQUETI, 2004; NEHRING; LASHLEY, 2009; NICKERSON; POLLARD, 2010) e medicina (GABA; DeANDA, 1988), assim como nas mais diversas áreas, tais como Biologia, Direito, Engenharia (todas), Estatística, Física, Geografia, Química, entre outras (LUNCE, 2006; SCHNURR; MACLEOD, 2021).

## 1.2 Ensino Baseado em Simulação como estratégia pedagógica

O EBS é uma estratégia pedagógica centrada ativamente no aluno e que utiliza fundamentos do construtivismo, das teorias cognitivas de aprendizagem em destaque (JEFREIS, 2007; AEBERSOLD, 2018). Uma aula simulada obedece a três fases (Quadro 2).

Quadro 2 – As fases da aula simulada

| Fase                | Descrição e objetivos  |
|---------------------|--|
| <b>Pre-briefing</b> | Cenário que assume o viés de um contrato de confidencialidade, postura e comportamento, onde o aluno deve consentir antes de iniciar a atividade, criando um clima de veracidade, comprometimento, realidade e fidelidade e suspender a descrença em face de parâmetros em que o nível de fidelidade da simulação seja inferior ao esperado (DIEKMANN; GABA; RALL, 2007).                          |
| <b>Briefing</b>     | Contexto subconjunto da simulação, um atendimento inicial, informações sobre determinada prática ou informações iniciais que remetam as situações reais (ALINIER; ORIOT, 2022).  |
| <b>Debriefing</b>   | O <i>debriefing</i> fornece o fórum para a discussão e aprendizagem ativa, compartilhando comportamentos e desempenhos, refletindo sobre as ações e obtendo uma melhor compreensão sobre a lógica subjacente desses comportamentos, permitindo uma evolução de aprendizagem significativa que impacta positivamente na mudança de comportamento e desempenho (ORIOT; ALINIER, 2018; INACSL, 2021). |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Um curso com aulas simuladas pode ser estruturado seguindo seis etapas (SCHNURR; MACLEOD, 2021), descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Descrição resumida das seis etapas do ciclo de desenvolvimento de aulas simuladas

| Etapas | Função  | Descrição resumida   |
|--------|---|--|
| 1      | <b>Conceituando a simulação</b>                 | Deve-se começar com o professor conceituando de que modo a atividade atingirá os objetivos de aprendizagem do curso.   |
| 2      | <b>Criação do ambiente imersivo</b>             | Deve-se criar um ambiente de modo que o aluno seja capaz de acreditar em suas premissas, promovendo o seu entusiasmo em participar.  |
| 3      | <b>Integrando a tecnologia</b>                  | A tecnologia deve ser adequada para que a simulação consiga atingir seus principais objetivos de aprendizagem, no sentido de que adequação é a que apresenta os melhores resultados, seja ela mais avançada ou não.  |
| 4      | <b>Avaliação da simulação</b>                   | A simulação oferece aos alunos a oportunidade de melhorar aprendendo com seus erros e acertos antes de enfrentar uma situação real, integrando seus conhecimentos, praticando habilidades, treinando competências profissionais e treinando tomada de decisões para a vida real. |
| 5      | <b>Debriefing</b>                               | É a reflexão crítica que oportuniza aos alunos um debate e uma introspecção sobre o aprendizado e receber o feedback sobre o seu desempenho.   |
| 6      | <b>Avaliação dos resultados da aprendizagem</b> | Avaliar se a simulação foi bem-sucedida e adequada, seus pontos fortes e fracos e se os principais objetivos de aprendizagem foram alcançados.   |

Fonte: Schnurr e Macleod (2021).

Deve-se destacar que, independentemente de serem ou não obrigatórios, os pressupostos são orientadores para a criação do ambiente de imersão com um contexto que traz uma realidade cotidiana para motivar os alunos, oportunizar a discussão e o autoconhecimento, e avaliar erros, acertos e condutas, com intuito de promover e incentivar as habilidades e competências.

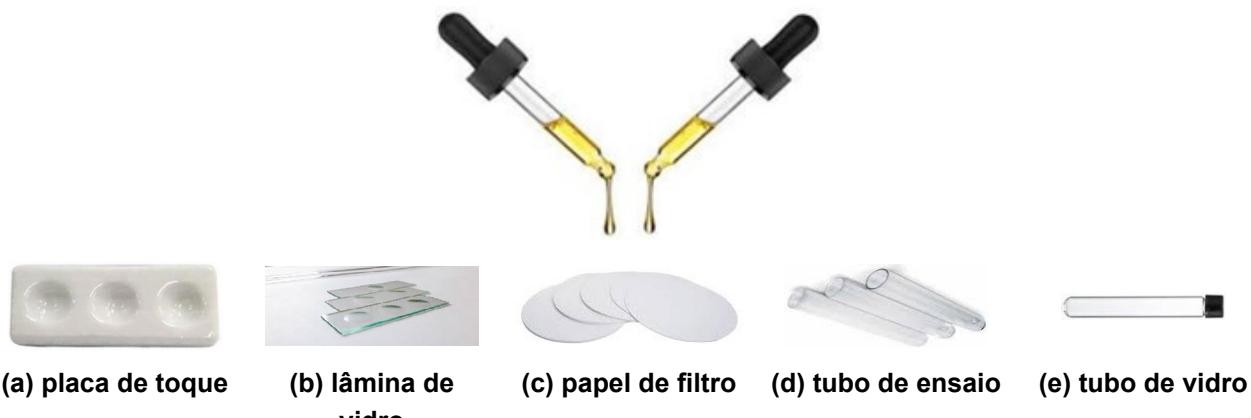
## 2. ANÁLISE DE TOQUE

Análise de toque (do inglês, *spot tests*) é uma técnica de química analítica que realiza testes em escalas semi micro e ultra micro, utilizando equipamentos simples e processos de execução em um tempo mínimo para atingir a sensibilidade e seletividade máxima com o menor número de operações possíveis (FEIGL; ANGER, 1966).

Sua principal característica é a possibilidade de visualização de cor, por sua formação ou mudança de uma cor para outra, o que oferece uma enorme variedade de experimentos químicos (ESPINOLA, 2004) que podem ser simulados.

Os testes de análise de toque são efetuados se utilizando uma gota do reagente sobre a amostra a analisar (analito), com auxílio dos materiais mais simples possíveis, tais como tubos de ensaio, placas de toque ou papel de filtro impregnado (JUNGREIS, 2006), sendo assim, cada resultado que é obtido demanda uma explicação científica envolvendo os conceitos relacionados (ESPINOLA, 2004), com ilustrado na Figura 2.

**Figura 2** - Exemplo ilustrativo dos materiais utilizados em análise de toque



(a) placa de toque      (b) lâmina de vidro      (c) papel de filtro      (d) tubo de ensaio      (e) tubo de vidro

Fonte: adaptado de DOMÉNECH-CARBÓ; DOMÉNECH-CARBÓ, 2021.

Essa técnica é ideal para ser utilizada em experimentos químicos por atender aos requisitos de simplicidade metodológica de fácil execução, material simples e de baixo custo, sensibilidade e reproduzibilidade.

## 2.1 Aulas simuladas com utilização da análise de toque

Na prática pode-se simular qualquer situação envolvendo processos químicos, de forma realística ou virtual, se utilizando das mais variadas técnicas e procedimentos. Porém, aulas experimentais de química, utilizando a técnica da análise de toque, podem ser simuladas para abordagem de: funções químicas inorgânicas e orgânicas, reações químicas, soluções, cinética química, equilíbrio em meio aquoso, solubilidade, acidez e basicidade em meio aquoso (pH) e reações de análise e identificação de substâncias orgânicas e inorgânicas, entre outras.

Portanto, o número de práticas que podem ser simuladas e contextualizadas é muito grande, como também é grande a variedade de produtos que podem ser utilizados para simular reagentes que variam de cor quando reagidos com outras substâncias.

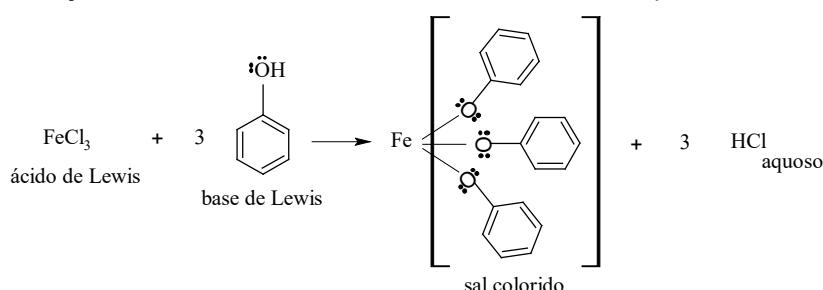
Neste trabalho iremos apresentar dois simuladores que podem ser utilizados em diversas práticas, facilmente encontrados no mercado, simples de serem manipulados e não geram resíduos tóxicos, pois suas concentrações, em meio aquoso, são tão pequenas que os descartes podem ser efetuados na rede pública de esgoto sem a menor preocupação.

## 3. SIMULADORES

### 3.1 Solução aquosa de cloreto férreo ( $\text{FeCl}_3$ ) a 0,1% (p/v).

Entre alguns simuladores que utilizam a técnica da análise de toque a partir de reagentes de baixo custo, baixa toxicidade e alta sensibilidade e reprodutibilidade podemos citar a reação de uma solução aquosa de cloreto férreo ( $\text{FeCl}_3$ ) com extratos de plantas que contém compostos fenólicos, tais como flavonoides e taninos, entre outros, gerando sais complexos de diferentes cores (SIMÕES et al., 2019; ALBANO; SANTOS; BASTOS, 2022). A reação está ilustrada na Figura 3.

Figura 3 – Reação entre o cloreto férreo e a substância fenólica produzindo o sal colorido



(\*) Quando o composto fenólico for um flavonoide a cor do sal varia de vermelho a verde e quando for um tanino varia de verde (tanino condensado) a azul (tanino hidrolisável), conforme SIMÕES et al., 2019; ALBANO; SANTOS; BASTOS, 2022.

Fonte: ALBANO; SANTOS; BASTOS, 2022.

As cores dos extratos de plantas medicinais variam conforme a solução de cloreto férreo vai sendo adicionada, o experimento está ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Extratos de plantas e suas cores antes (esquerda) e depois (direita) da adição da solução aquosa de cloreto férrico



Legenda: Plantas extraídas: CS (cáscara sagrada), ES (espinheira santa), LH (linhaça), CM (camomila), BB (barbatimão), RM (romã) e cor dos extractos antes (esquerda) e depois (direita) da adição de  $\text{FeCl}_3$

Fonte: ALBANO; SANTOS; BASTOS, 2022.

Ao gerar uma cor, ou modificar uma cor original, pela adição de um composto sobre o outro (nesse caso o cloreto férrico pode simular tanto a amostra como o reagente de identificação sobre a substância fenólica) que simula a amostra ou o reagente, o aluno terá a sensação de que a reação é a mesma que se processa na realidade (mesma cor e mesmo aspecto) com o mesmo procedimento, sendo, portanto, um simulador eficaz, pela técnica de análise de toque, que pode ser utilizado para simular inúmeras práticas de testes e exames de análise de toque reais.

### 3.2 EXTRATO DE REPOLHO ROXO

Outro método de simulação eficaz é usar as propriedades de vegetais que contêm antocianinas, como uva, jambolão, pata de vaca, repolho roxo etc., pois eles se comportam como indicadores universais de pH, mudando de cor de acordo com a variação de diferentes substâncias com variações pH, dentro da escala padrão de pH que vai de 1 a 14 (VAL-CASTILLO, 2020).

Por ser muito fácil de ser encontrado no comércio e apresentar uma variação de cores ideal, o repolho roxo foi escolhido como simulador.

Podem ser obtidas cores que variam do vermelho ao azul (GUIMARÃES; ALVES; ANTONIOSI FILHO, 2012), o que é ideal para simular reações onde as cores dos produtos mudam, como de verde para amarelo ou do vermelho para o azul etc., conforme a adição de outros compostos ácidos, básicos e neutros, como vinagre ( $\text{pH} = 2,8$ ), bicarbonato de sódio ( $\text{pH} = 8$ ) e água ( $\text{pH} = 6,5 - 7$ ).

A Figura 5 mostra as cores do extrato de repolho roxo após a adição de várias substâncias de diferentes pH.

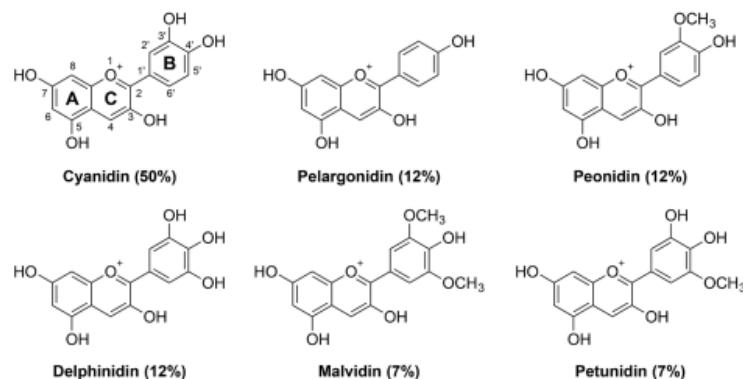
Figura 5 – Variação de cores no extrato de repolho roxo conforme a mudança de pH

| pH  | 2        | 4    | 6    | 8    | 10      | 12      | 14      |
|-----|----------|------|------|------|---------|---------|---------|
| Cor | vermelho | roxo | azul | azul | laranja | laranja | laranja |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

As antocianinas presentes nesses extratos são as responsáveis por essa propriedade e suas principais estruturas (QUINA; BASTOS, 2015) estão ilustradas na Figura 6.

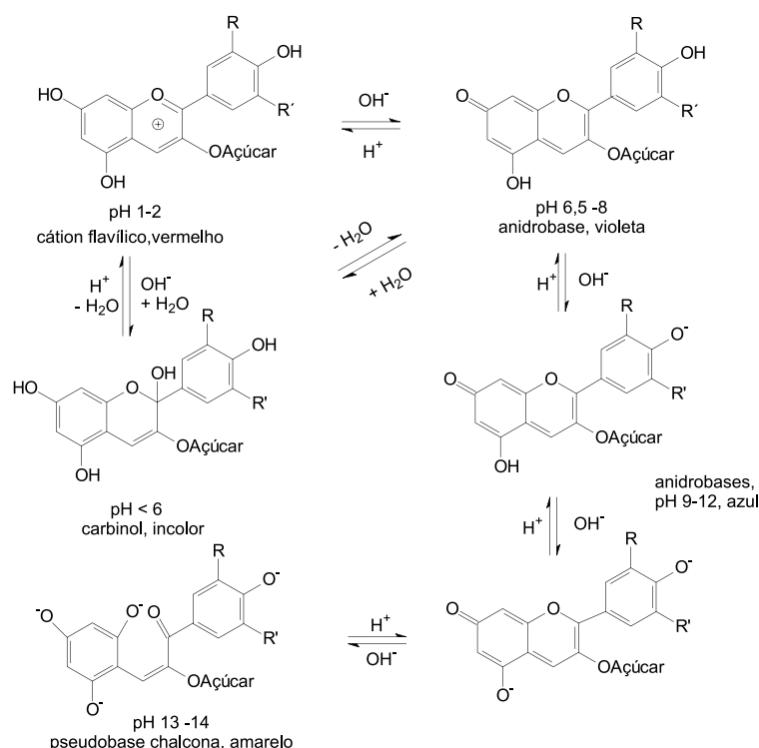
Figura 6 – Estruturas das antocianinas mais comuns e a abundância com que ocorrem no vegetal



Fonte: QUINA; BASTOS (2015).

Os mecanismos pelos quais as antocianinas sofrem a mudança de cor são baseados nas estruturas de ressonância resultantes das ações dos íons na mudança de pH em função do equilíbrio (TERCI; ROSSI, 2002) e estão ilustrados na Figura 7.

Figura 7 – Mecanismo pelos quais as antocianinas realizam a mudança de cor baseados nas estruturas de ressonância e de acordo com o pH



Fonte: TERCI; ROSSI (2002).

Portanto, para simular basta variar as amostras com substâncias que modifiquem ou não em função do pH, e do equilíbrio químico, e simular essa variação utilizando os extratos de vegetais que contém antocianinas, que funcionam como indicadores universais, e materiais caseiros de limpeza, higiene e alimentação com pH conhecido.

## METODOLOGIA

### 1. PREPARAÇÃO DOS REAGENTES SIMULADORES

#### 1.1 Solução de cloreto férrico

**Preparação:** Pesar 100 miligramas do sal e dissolver em 100 mL de água destilada, guardar em um recipiente plástico. Outro modo de preparação é diluir 2,4 mL de solução de percloreto de ferro 42% em 100 mL de água destilada. O cloreto férrico (utilizado para flocação de fosfatos) pode ser comprado em lojas de materiais para tratamento de água e piscinas e o percloreto em lojas de materiais eletrônicos (solução para limpeza de placas e componentes eletrônicos), e ambos podem ser encontrados na Internet e comprados pelo e-commerce.

#### 1.2 Extrato de repolho roxo

**Preparação:** Adquirir um pedaço de repolho na feira ou supermercado, picotar 30g e adicionar 150 mL de água, levar ao fogo mínimo e deixar ferver por 15 minutos, deixar em repouso por 15 minutos e depois de coado o filtrado é transferido para um recipiente e guardado na geladeira. Prepare-o em no máximo 48 horas antes de usar para evitar a degradação do extrato.

### 2. AULAS EXPERIMENTAIS DE QUÍMICA UTILIZANDO TÉCNICAS SIMPLES E SIMULADORES DE BAIXO CUSTO

Podemos utilizar os dois simuladores apontados para realizar práticas experimentais por assunto e de modo contextualizado, portanto, para cada assunto estudado será apontando um contexto de uma profissão, para que o aluno possa se sentir imerso em um ambiente onde ele é o ator principal da construção de seu conhecimento, atuando diretamente na condução da prática e produzindo seus resultados, que depois serão comentados e discutidos com o professor na fase de avaliação da prática.

Descreveremos uma prática para cada assunto e para cada uma um contexto profissional, deixando em aberto um grande número de outras práticas que podem ser desenvolvidas pelo mesmo método, utilizando a mesma metodologia aqui aplicada. As aulas foram ilustradas a partir de quadros com sequências didáticas e metodológicas para facilitar sua compreensão.

## 2.1 Aula 1 – Cinética Química: o estudo dos fatores que influenciam a velocidade das reações químicas

A cinética, a partir de experimentos que demonstram os fatores que influenciam a velocidade das reações químicas, pode ser estudada em um contexto profissionalizante descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Sequência didática e metodológica da Aula de Cinética: fatores que influenciam a velocidade das reações químicas

| Elementos                             | Metodologia   |
|---------------------------------------|---|
| <b>Público</b>                        | • Alunos do Ensino Médio (todos os anos).   |
| <b>Modalidade</b>                     | • Presencial, Remota ou Híbrida.  |
| <b>Objetivos</b>                      | • Mostrar aos alunos os principais fatores que influenciam a velocidade das reações a partir da análise de fenômenos cotidianos.  |
| <b>Tempo (duração)</b>                | • 30 a 50 minutos.  |
| <b>Conteúdos específicos</b>          | • Influência da temperatura, da superfície de contato e da concentração das substâncias na velocidade das reações.  |
| <b>Contexto (Ambiente de imersão)</b> | • Trata-se de um dentista que deve decidir que substância utilizar, em que estado físico, temperatura e concentração, para que a velocidade de secagem seja ideal, de maneira que o molde que irá fazer nos pacientes não seque muito rápido nem muito lentamente. Portanto, ele testa as substâncias em diferentes concentrações, temperaturas e superfícies de contato.   |
| <b>Materiais</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>1) repolho roxo picado e extrato de repolho roxo; 2) materiais domésticos para variar o pH: limão (<math>\text{pH}=2</math>), vinagre (<math>\text{pH}=3</math>), bicarbonato de sódio (<math>\text{pH}=8</math>), água sanitária (<math>\text{pH}=10</math>); 3) frasco conta-gotas de plástico; 4) copos e/ou recipientes plásticos de 300 mL, 600 mL e 1 L.</li> </ul>  |
| <b>Desenvolvimento</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Separe um pouco de repolho roxo picado (sólido), divida o extrato de repolho em dois frascos e guarde um no congelador e separe os materiais domésticos por pH, envase os líquidos nos frascos conta-gotas e use os copos plásticos para realizar os experimentos.</li> <li>Aqueça o extrato de repolho e coloque no copo plástico, coloque em outro copo o repolho roxo bem gelado (não deixe congelar), e prossiga adicionando os produtos domésticos, cada um de uma vez, no copo com extrato quente e no copo com extrato gelado, observando e anotando o tempo de mudança de cor em cada um, caso consiga cronometrar, anote.</li> <li>Pegue o repolho picado que foi separado e coloque um pouco em 4 copos, adicione os produtos domésticos e anote o que foi observado. Adicione um pouco de extrato de repolho em um recipiente de 300 mL e preencha o volume com água, em outro recipiente de 600 mL dobre o volume com água e, caso tenha mais um recipiente eleve o volume com água até 1 L. Adicione os produtos domésticos em cada recipiente e observe, anotando tudo.</li> <li>Elabore um laudo com o que foi anotado e discuta as considerações com o professor.</li> </ul> |
| <b>Avaliação da aprendizagem</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Contínua, formativa e participativa: os alunos discutem e trocam ideias e experiências entre eles, supervisionados pelo professor.</li> </ul>  |

Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2.2 Aula 2 – Equilíbrio químico: o estudo dos fatores que influenciam no deslocamento do equilíbrio nas reações químicas

O equilíbrio das reações químicas, e os fatores que influenciam o seu deslocamento, pode ser simulado a partir de um contexto que está descrito no Quadro 5.

Quadro 5 - Sequência didática e metodológica da Aula de Equilíbrio: fatores que influenciam no deslocamento

| <b>Elementos</b>                      | <b>Metodologia</b>   |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
|---------------------------------------|--|-------------------|--|--|----------------|--|--|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|------|-------------|------|------|-------------|------|----------------|--------|----------|------|------|----------|------|
| <b>Público</b>                        | • Alunos do Ensino Médio (todos os anos).  |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| <b>Modalidade</b>                     | • Presencial, Remota ou Híbrida.   |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| <b>Objetivos</b>                      | • Mostrar aos alunos os principais fatores que influenciam no deslocamento do equilíbrio das reações químicas.   |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| <b>Tempo (duração)</b>                | • 30 a 50 minutos.   |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| <b>Conteúdos específicos</b>          | • Influência da temperatura e da concentração das substâncias no deslocamento do equilíbrio das reações.   |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| <b>Contexto (Ambiente de imersão)</b> | • Trata-se de um perito criminal que recebe uma amostra de substância com suspeita de ser cloridrato de cocaína e depois de realizar os testes tem que explicar no laudo porque o resultado positivo apresenta a cor azul no começo do teste, torna-se incolor e depois retorna a ser azul.  |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| <b>Materiais</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>1) extrato de repolho roxo; 2) materiais domésticos para variar o pH: vinagre (<math>\text{pH}=3</math>), bicarbonato de sódio (<math>\text{pH}=8</math>), sal de cozinha, açúcar, fubá e farinha (amostras de cocaína); 3) frasco conta-gotas de plástico; 4) caixa de ovo vazia.</li> <li><b>Etapa 1:</b> Dentro de cada espaço vazio da caixa de ovo coloque um pouco de farinha, sal, açúcar e fubá, depois adicione uma solução de bicarbonato de sódio (bicarbonato de sódio dissolvido em água), conseguindo um pH em torno de 8 no extrato de repolho e simulando a cor azul (Tabela 1).</li> <li><b>Etapa 2:</b> Adicione gotas de vinagre, cujo <math>\text{pH}=3</math>, até acidificar o extrato de repolho conseguindo um meio neutro de <math>\text{pH}=6</math> simulando a cor rosa claro (Tabela 1).</li> <li><b>Etapa 3:</b> Adicione a solução de bicarbonato de sódio e óleo de cozinha (<math>d&lt;1</math>), esse último para simular o sistema de fases clorofórmio/água, formando duas fases distintas, retornando à formação da cor azul na camada inferior, simulando a reação positiva (Tabela 1).</li> </ul> <p>• O teste real deve reproduzir os resultados ilustrados na Tabela 1.</p> <p>• Ao final, depois de todos os resultados anotados, elabore um laudo explicando suas considerações e discuta com o professor.</p> |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| <b>Desenvolvimento</b>                | <p align="center"><b>Tabela 1 - Resultados positivos para cloridrato de cocaína e crack (base livre)</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"><b>SUBSTÂNCIA</b></th> <th colspan="3"><b>RESULTADO COM TESTE DE SCOTT ORIGINAL</b></th> <th colspan="3"><b>RESULTADO COM TESTE DE SCOTT MODIFICADO</b></th> </tr> <tr> <th><b>Etapa 1</b></th> <th><b>Etapa 2</b></th> <th><b>Etapa 3</b></th> <th><b>Etapa 1</b></th> <th><b>Etapa 2</b></th> <th><b>Etapa 3</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cocaína. HCl</td> <td>azul</td> <td>desapa-rece</td> <td>azul</td> <td>azul</td> <td>desapa-rece</td> <td>azul</td> </tr> <tr> <td>*Cocaína (95%)</td> <td>branco</td> <td>não muda</td> <td>azul</td> <td>azul</td> <td>não muda</td> <td>azul</td> </tr> </tbody> </table>  | <b>SUBSTÂNCIA</b> | <b>RESULTADO COM TESTE DE SCOTT ORIGINAL</b> |  |                | <b>RESULTADO COM TESTE DE SCOTT MODIFICADO</b> |  |  | <b>Etapa 1</b> | <b>Etapa 2</b> | <b>Etapa 3</b> | <b>Etapa 1</b> | <b>Etapa 2</b> | <b>Etapa 3</b> | Cocaína. HCl | azul | desapa-rece | azul | azul | desapa-rece | azul | *Cocaína (95%) | branco | não muda | azul | azul | não muda | azul |
| <b>SUBSTÂNCIA</b>                     | <b>RESULTADO COM TESTE DE SCOTT ORIGINAL</b>   |                   |  | <b>RESULTADO COM TESTE DE SCOTT MODIFICADO</b> |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
|                                       | <b>Etapa 1</b>   | <b>Etapa 2</b>    | <b>Etapa 3</b>                               | <b>Etapa 1</b>                                 | <b>Etapa 2</b> | <b>Etapa 3</b>                                 |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| Cocaína. HCl                          | azul   | desapa-rece       | azul   | azul   | desapa-rece    | azul   |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| *Cocaína (95%)                        | branco   | não muda          | azul   | azul   | não muda       | azul   |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |
| <b>Avaliação da aprendizagem</b>      | Contínua, formativa e participativa: os alunos discutem e trocam ideias e experiências entre eles, supervisionados pelo professor.   |                   |  |  |                |  |  |  |                |                |                |                |                |                |              |      |             |      |      |             |      |                |        |          |      |      |          |      |

Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2.3 Aula 3 – Soluções e Solubilidade: o estudo da concentração das soluções químicas

Estudo da concentração das soluções e dos efeitos na solubilidade nos processos químicos, conforme descrito no Quadro 6.

Quadro 6 – Sequência didática e metodológica da Aula de Soluções e Solubilidade: fatores que influenciam a concentração e a solubilidade das substâncias químicas

| Elementos                             | Metodologia  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Público</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos do Ensino Médio (todos os anos).</li> </ul>  |
| <b>Modalidade</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presencial, Remota ou Híbrida.</li> </ul>   |
| <b>Objetivos</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar aos alunos os principais fatores que influenciam a concentração e a solubilidades das substâncias químicas e efetuar cálculos de concentração.</li> </ul>   |
| <b>Tempo (duração)</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>30 a 50 minutos.</li> </ul>   |
| <b>Conteúdos específicos</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Influência da concentração na solubilidade, diluição, densidade, cálculos de concentração, precipitação.</li> </ul>   |
| <b>Contexto (Ambiente de imersão)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Trata-se de um engenheiro químico que deve realizar uma série de experimentos com algumas soluções e observar os resultados para responder como cada substância se comporta, nas condições testadas, dentro de uma tubulação.</li> </ul>  |
| <b>Materiais</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>1) solução de cloreto férrico (<math>\text{FeCl}_3</math>) 0,1% (p/v); 2) frasco conta-gotas; 3) copos de plástico e recipientes de 10 mL, 100 mL e 1 litro; 4) coador de pano ou papel de filtro e funil de plástico; 5) casca de romã; 6) água.</li> </ul>  |
| <b>Desenvolvimento</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>A prática estuda diversos tópicos, que se correlacionam, ao mesmo tempo, solubilidade, concentração, densidade, cálculos de volume e reações de precipitação.</li> <li>Para as reações de precipitação devem ser preparadas: 1) 3 alíquotas de 10 mL de solução de cloreto férrico 0,1% (p/v); 2) 100 mL de solução diluída 0,01% (v/v); 3) adicionar 490 mL de água e determinar a concentração (v/v).</li> <li>Pese cada recipiente utilizado antes (vazio) e depois (cheio) de preparar a solução, calcule a diferença e calcule a densidade: <math>d=m/v</math> (onde, <math>m</math>=massa calculada pela diferença de peso, <math>v</math>=volume da solução).</li> <li>Peça para calcular a quantidade de água que deve ser adicionada em cada alíquota de 10 mL de <math>\text{FeCl}_3</math> 0,1% (p/v) para preparar cada solução.</li> <li>Depois prepara-se um extrato aquoso (50 mL de água) pela infusão de casca de romã (<i>Punica granatum</i> L.) triturada (5 g), e divide-se o extrato em 3 copos com 10 mL cada, em seguida adicione 10 gotas de cada solução de solução de <math>\text{FeCl}_3</math> preparada (0,1%; 0,01% e 0,002%) e observe a intensidade da cor azul e a quantidade de precipitado formada em cada copo.</li> <li>Depois de anotadas as considerações, discuta com o professor sobre as quantidades de precipitados e a intensidade de coloração azul em cada solução, de acordo com a concentração de solução aquosa de <math>\text{FeCl}_3</math> que foi adicionada.</li> <li>Comente sobre a formação dos precipitados, em qual concentração se formou tudo no fundo e em qual se formou no líquido sobrenadante, indicando a diferença de densidade.</li> <li>Elabore o laudo explicando como as diferentes concentrações, e diferentes volumes, se comportam com relação as suas propriedades químicas e físicas, destacando a causa da densidade calculada ter apresentado valor idêntico para todas as soluções.</li> </ul> |
| <b>Avaliação da aprendizagem</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Contínua, formativa e participativa: os alunos discutem e trocam ideias e experiências entre eles, supervisionados pelo professor.</li> </ul>   |

Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2.4 Aula 4 - Acidez e basicidade em meio aquoso (pH): o estudo do pH das soluções em meio aquoso

No Quadro 7 são descritos os procedimentos para se realizar o estudo do pH em soluções no meio aquoso.

**Quadro 7 - Sequência didática e metodológica da Aula de Acidez e Basicidade em meio aquoso (pH): o estudo do pH das soluções em meio aquoso**

| Elementos   | Metodologia  |                |
|---|--|----------------|
| <b>Público</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos do Ensino Médio (todos os anos).</li> </ul>  |                |
| <b>Modalidade</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presencial, Remota ou Híbrida.</li> </ul>   |                |
| <b>Objetivos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar aos alunos as principais características das soluções ácidas e básicas em meio aquoso e a discussão de pH, pK e pKind.</li> </ul>   |                |
| <b>Tempo (duração)</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>30 a 50 minutos.</li> </ul>   |                |
| <b>Conteúdos específicos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Influência da concentração na solubilidade, diluição, densidade, cálculos de concentração, precipitação.</li> </ul>   |                |
| <b>Contexto (Ambiente de imersão)</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Trata-se de um enfermeiro em um hospital, que no seu plantão recebe várias amostras de urina para analisar e fazer uma triagem, encaminhando cada paciente, de acordo com o seu quadro clínico, para o setor responsável.</li> </ul>  |                |
| <b>Materiais</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>1) extrato de repolho roxo; 2) materiais domésticos para variar o pH: limão (pH=2), vinagre (pH=3), água sanitária (pH=10); 3) frasco conta-gotas de plástico; 4) copos plásticos; 5) caixa de ovo vazia; 6) algodão.</li> </ul>  |                |
| <b>Desenvolvimento</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Prepare as amostras com as substâncias domésticas de diferentes pH.</li> <li>Prepare os frascos conta gotas enchendo com extrato de repolho.</li> <li>Use os espaços vazios da caixa de ovos como poços de reação, preencha com pedaços de algodão e prepare-os de modo que um deles seja o padrão (controle) e os demais sejam preenchidos com as amostras de pH variável para simular as diferentes condições clínicas.</li> <li>Usando o frasco conta-gotas, os alunos adicionam algumas gotas de extrato de repolho roxo em cada poço da placa (não esqueça de anotar tudo) contendo a substância de pH previamente preenchida.</li> <li>Em questão de segundos as cores de cada poço onde são adicionados os extratos de repolho apresentam as cores correspondentes à variação do extrato de repolho roxo no pH da substância adsorvida no poço.</li> <li>De acordo com os resultados positivos ou negativos elabore um laudo com os resultados e discuta com o professor.</li> <li>Os resultados positivos estão descritos na Tabela 2.</li> </ul> |                |
| <b>Tabela 2 –</b> Doença, quadro clínico, pH da amostra e cor obtida pela adição de extrato de repolho roxo |  |                |
| DOENÇA  | QUADRO/pH DA AMOSTRA   | COR DO EXTRATO |
| Insuficiência renal   | Alcalose metabólica/URINA BÁSICA   | verde          |
| Hiperaldosteronismo Primário  | Acidose metabólica/URINA ÁCIDA   | vermelho       |
| Candidíases   | pH vaginal ácido/FLUÍDO ÁCIDO  | vermelho       |
| Pancreatite aguda   | Secreção duodenal ácida/SECREÇÃO ÁCIDA   | vermelho       |
| Câncer  | pH ácido em torno de células/FLUÍDO ÁCIDO  | vermelho       |

**Avaliação da aprendizagem** Contínua, formativa e participativa: os alunos discutem e trocam ideias e experiências entre eles, supervisionados pelo professor.

Fonte: Elaborado pelos autores.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

1 CINÉTICA QUÍMICA: FATORES QUE INFLUENCIAM A VELOCIDADE DAS REAÇÕES

Nessa aula o aluno deve observar e anotar o tempo de reação da formação de cor e sua intensidade, utilizando o repolho roxo de diferentes formas e variando as substâncias, como descrito na Tabela 3. As observações devem ser discutidas com seus colegas sob a supervisão do professor.

**Tabela 3** – Resultados observados no experimento de Cinética utilizando repolho roxo

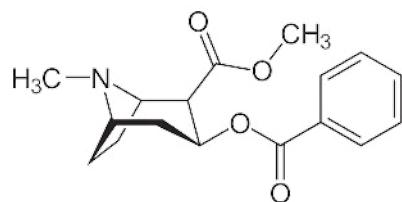
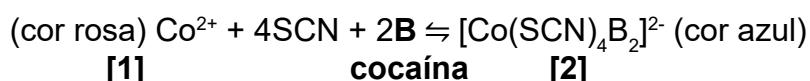
| Substrato                                 | Substância, pH e cor         | Tempo decorrido/ intensidade da cor |
|---|------------------------------|-------------------------------------|
| Extrato de repolho a temperatura ambiente | limão (pH=2) vermelho        | < (menor) e > (maior)               |
| Extrato de repolho gelado                 | água sanitária (pH=11) verde | > (maior) e < (menor)               |
| Extrato de repolho (líquido)              | vinagre (pH=3) rosa          | < (menor) e > (maior)               |
| Repolho picado (sólido)                   | bicarbonato (pH=8) azul      | > (maior) e < (menor)               |
| Extrato de repolho concentrado            | limão (pH=2) vermelho        | < (menor) e > (maior)               |
| Extrato de repolho diluído                | bicarbonato (pH=8) azul      | > (maior) e < (menor)               |

Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2. EQUILÍBRIO QUÍMICO

Esse teste é realizado a partir de uma solução de tiocianato de cobalto [1] de coloração rosa, solúvel em água, mas que na presença de cocaína (B) produz um precipitado de cor azul, um complexo de cobalto [2] insolúvel em água (Figura 8).

Figura 8 – Tiocianato de cobalto rosa na presença de cocaína (B) produz o complexo de cobalto II de coração azul

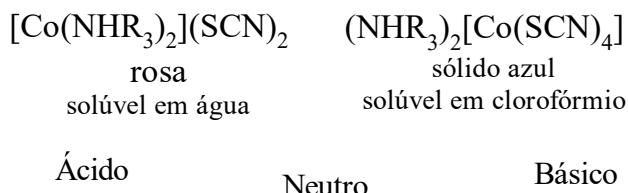
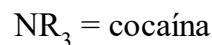


## Cocaína (B):

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa reação se comporta conforme o equilíbrio formado entre o tiocianato de cobalto (solúvel) em meio ácido (rosa) e o tiocianato sólido (insolúvel) em meio básico (azul) e permite a extração utilizando o clorofórmio como solvente na fase orgânica para isolar o complexo cobalto-cocaína (solúvel em clorofórmio) e separar da fase aquosa (Figura 9).

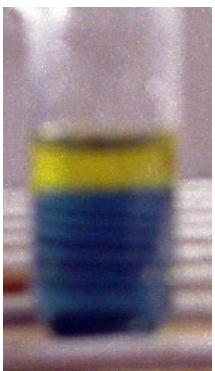
Figura 9 – Ilustração do equilíbrio químico formado entre as fases aquosa e orgânica



Fonte: Elaborado pelos autores.

As amostras que resultarem positivas para os testes deverão apresentar os resultados ilustrados na Tabela 4. Os alunos deverão elaborar um relatório sobre o deslocamento do equilíbrio e seus resultados a partir da reação e seus mecanismos.

Tabela 4 – Amostras de cotonetes com resultados positivos e separação de fases

| Amostras           | Substâncias adicionadas ao extrato de repolho                                       |  |   |
|--------------------|---|--|---|
|                    | pH=8 (bicarbonato)<br>azul  | pH=2 (limão)<br>rosa   | pH=8 (bicarbonato)<br>azul  |
| positivas          |  |  |  |
| Separação de fases |   |  |   |
| Água               | →   |  |   |
| Clorofórmio        | →   |  |   |

Fonte: Elaborado pelos autores.

### 3 SOLUÇÕES E SOLUBILIDADE

O objetivo dessa aula é que o aluno observe os efeitos da concentração das soluções sobre a solubilidade dos solutos. A partir da diluição de uma solução concentrada, o aluno deverá anotar suas observações e discutir os resultados, conforme descritos na Tabela 5.

Tabela 5 – Resultados observados com a diluição e cálculos efetuados

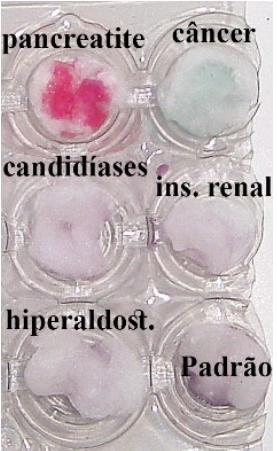
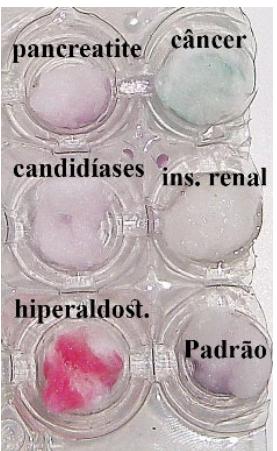
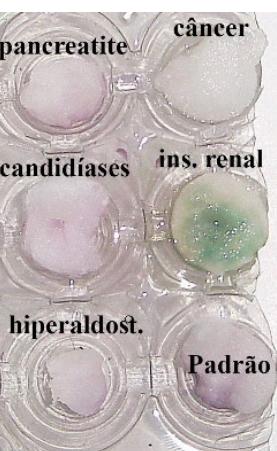
| Solução 1   | C=0,1% (p/v) | Solução 2   | C=0,01% (v/v) | Solução 3   | C=0,002% (v/v) |
|---|--------------|---|---------------|---|----------------|
|   |              |   |               |   |                |
| Extrato de romã + 1   |              | Extrato de romã + 2   |               | Extrato de romã + 3   |                |
|  |              |  |               |  |                |

Fonte: Elaborado pelos autores.

### 4 ACIDEZ E BASICIDADE EM MEIO AQUOSO (PH)

Nessa aula o aluno terá a oportunidade de estudar o comportamento das substâncias ácidas e básicas e o seu pH em meio aquoso, observando a mudança de cor no extrato de repolho roxo, permitindo a discussão do pH, da constante pK e do indicador pKind. Os resultados (Tabela 6) devem ser discutidos com a turma.

Tabela 6 – Resultados por pacientes e indicação de quadros clínicos

| Paciente 1<br>Pancreatite →         |    | Paciente 2            |
|-------------------------------------|---|-----------------------|
|                                     |   | Normal                |
| Paciente 3<br>Hiperaldosteronismo → |   | Paciente 4            |
|                                     |  | ← Insuficiência renal |

Fonte: Elaborado pelos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do período pandêmico ficamos focados em desenvolver uma metodologia que atendesse qualquer sistema de ensino em caso ou não de emergência, ou seja, uma alternativa de aulas práticas experimentais que pudesse ser executada fora da escola (remoto), na escola (presencial) e/ou com retirada de material e instruções na escola e execução da prática fora da escola (híbrido).

Efetuada uma revisão na literatura, buscando alternativas e técnicas, chegamos à conclusão de que aulas simuladas e contextualizadas com a imersão em um ambiente profissional, de uma profissão do dia a dia, como dentista, perito criminal, engenheiro químico e enfermeiro, entre outras, seria viável para desenvolver essas aulas alternativas.

Havia o problema dos laboratórios, equipamentos, reagentes, ligados a infraestrutura para dar suporte a aula, mas foi escolhida uma técnica cuja principal característica é a sua simplicidade, a análise de toque (do inglês, *spot tests*). Resolvido o problema de espaço e equipamentos, restou o problema dos reagentes, portanto, o extrato de repolho roxo

e a solução aquosa de cloreto férlico demonstraram ser eficazes em reproduzir de forma simulada os resultados realísticos perquiridos.

Assim, foram desenvolvidas algumas aulas, à guisa de exemplos, tratando de assuntos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de química para o Ensino Médio, em contextos profissionalizantes, que permitem que o aluno as execute fora da escola e depois discuta suas observações com o professor e o resto de seus colegas.

Os materiais utilizados são os mais simples possíveis, o desenvolvimento da prática é simples, e os rejeitos podem ser depositados na rede pública de esgoto, pois não apresentam toxidez. O número de práticas e contextos que podem ser abordados, não só no Ensino Médio, mas também no ensino de ciências para o Ensino Fundamental, é muito grande, tratando-se, portanto, de uma alternativa viável para todos os tempos, sejam de pandemia ou não.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte e apoio financeiro.

## REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, M. Simulation-Based Learning: No Longer a Novelty in Undergraduate Education. **OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing**, n. 23, n. 2, p. 1-12, 2018. <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol23No02PPT39>.
- ALBANO; W. M.; SANTOS, M. G.; BASTOS, W. G. O estudo da teoria ácido-base de Lewis a partir de reações com substâncias fenólicas de plantas medicinais. **Quím. nova esc.**, v. 43, n. 3, p. 361-366, 2022. <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160278>.
- ALINIER, G.; ORIOT, D. Simulation-based education: deceiving learners with good intente. **Advances in Simulation**, v. 7, n. 8, p. 1-13, 2022. <https://doi.org/10.1186/s41077-022-00206-3>.
- ALMEIDA, A. O.; SILVA, D. X.; SOUSA, I. F.; ALVES, F. A. F. O ensino de Química: dificuldades de ensino-aprendizagem na perspectiva de uma professora da rede pública do município de Maracanaú. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais...Fortaleza**: Editora Realize.
- BATISTA, F. M.; SCHUHMACHER. Tempos de pandemia: uma análise da percepção dos alunos com relação a mudança do ensino presencial para o remoto. In: CASTRO, P. A.; SILVA, G. C. C.; SILVA, A. V.; SILVA, G.; CAVALCANTI, R. J. S. **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize, 2022, p. 2029-2047. DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.000.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. **Pesquisa DataSenado: Educação durante a pandemia**. Secretaria de Transparência. Brasília: SENADO FEDERAL, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>. Acesso em 10 de março de 2023.
- COELHO, S. F. F. **Ensino de Química articulado a Educação Ambiental por meio da formulação de pesticida natural**: revisão de literatura. 2021. 44 f. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Macapá, 2021.
- COELHO, G.; VIEIRA, T. História da simulação cirúrgica e sua aplicação em Neurocirurgia. **Sci Med.**, v. 28, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2015.1.19519>.
- COOPER, J. B.; TAQUETI, V. R. A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training. **Qual Saf Health Care**, v. 13, n. 1, p. 11–18, 2004. doi: 10.1136/qshc.2004.009886.
- DIECKMAN, P.; GABA, D. M.; RALL, M. Deepening the Theoretical Foundations of Patient Simulation as Social Practice. **Simulation in Healthcare**, v. 2, n. 3, p. 183–193, 2007. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180f637f5>.
- DOMÉNECH-CARBÓ, M. T.; DOMÉNECH-CARBÓ, M. T. Spot tests: past and presente. **Chem Texts**, v. 8, n. 4, p. 1-66, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40828-021-00152-z>.
- ESPINOLA, A. Fritz Feigl: sua obra e novos campos tecno-científicos por ela originados. **Quim. Nova**, v. 27, n. 1, p. 169-176, 2004.

FEIGL, F.; ANGER, V. **Spot Tests in Organic Analysis**. Amsterdam: Elsevier, 1966.

FEIGL, F.; ANGER, V. **Spot Tests in Inorganic Analysis**. Amsterdam: Elsevier, 1972.

GABA, D. M. The future vision of simulation in health care. **Qual Saf Health Care**, v. 3, n. 1, p. 2–10, 2004. doi: 10.1136/qshc.2004.009878.

GABA, D. M.; DeANDA, A. B. S. A Comprehensive Anesthesia Simulation Environment: Re-creating the Operating Room for Research and Training. **Anesthesiology**, 69, p. 387-394, 1998. PMID: 3415018.

GONÇALVES, R. P. N.; GOI, M. E. J. Experimentação no ensino de química na educação básica: uma revisão de literatura. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 136–152, 2020. <http://www.journals.ufpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2627>.

GUIMARÃES, W.; ALVES, M. I. R.; ANTONIOSI FILHO, N. R. Antocianinas em extratos vegetais: aplicação em titulação ácido-base e identificação via cromatografia líquida/espectrometria de massas. **Quim. Nova**, v. 35, n. 8, p. 1673-1679, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422012000800030>.

INACSL. Healthcare Simulation Standards of Best Practice The Debriefing Process. **Clinical Simulation in Nursing**, v. 58, p. 27-32, sep. 2021. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.08.011>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Censo Escolar, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/situacao-do-aluno>. Acesso em: 12 de março de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Censo Escolar, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acesso em: 12 de março de 2023.

JEFFRIES, P. R. (Ed.). **Simulation in Nursing Education: From Conceptualization to Evaluation**. New York: NLN, 2007.

JUNGREIS, E. Spot Test Analysis. In: MEYERS, R. A. (Ed.). **Encyclopedia of Analytical Chemistry: Applications, Theory and Instrumentation**. New York: John Wiley & Sons, 2006, p. 13609-13625. LUNCE, L. M. Simulations: Bringing the benefits of situated learning to the traditional classroom. **Journal of Applied Educational Technology**, v. 3, n. 1, p. 37-45, 2006.

MARCHETTI, C. N. **Elaboração e aplicação de Unidade Didática Multiestratégica na disciplina de Química no ensino médio em uma escola estadual: possibilidades e dificuldades**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Química), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

MARKOVIĆ, D.; MARKOVIĆ-ŽIVKOVIĆ, B. Development of Anatomical Models – Chronology. **Acta Medica Medianae**, v. 49, n. 2, p. 56-62, 2010. <http://publisher.medfak.ni.ac.rs/>.

NEHRING, W. M.; LASHLEY, F. R. Nursing Simulation: A Review of the Past 40 Years. **Simulation & Gaming**, v. 40, n. 4, p. 528-552, 2009. <https://doi.org/10.1177/1046878109332282>.

NICKERSON, M.; POLLARD, M. Mrs. Chase and Her Descendants: A Historical View of Simulation. **Creative Nursing**, v.16, n. 3, p. 101-106, 2010. DOI: 10.1891/1078-4535.16.3.101.

OLIVEIRA, M. B.; SILVA, L. C. T.; CANZARO, J. V.; CARVALHIDO, M. L. L.; SOUZA, R. R. C. D.; BUSSAD NETO, J.; RANGEL, D. P.; PELEGRINI, J. F. M. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021. DOI:10.34117/bjdv7n1-061

ORIOT, D.; ALINIER, G. **Pocket Book for Simulation Debriefing in Healthcare**. Cham: Springer, 2018.

QUINA, F.H.; BASTOS, E.L. **Chemistry Inspired by the Colors of Fruits, Flowers and Wine**. An Acad Bras Cienc., v. 90, n. 1, Suppl. 1, p. 681-695, 2018.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas -Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57.

SANTOS, L.R.; MENEZES, J.A. A experimentação no ensino de Química: principais abordagens, problemas e desafios. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. v. 12, n. 26, p. 180-207, 2020.

SANTOS, J. F.; SOUZA, G. A. P. A experimentação nas aulas de química do ensino médio: uma revisão sistemática nos ENEQs de 2008 a 2018. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 1, p. 72-78, 2019. <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2393>.

SCHNORRENBERGER, C. C. Anatomical Roots of Chinese Medicine and Acupuncture. **Schweiz Z Ganzheitsmed**, v. 25, p. 110-118, 2013. <https://doi.org/10.1159/000349905>.

SCHNURR, M. A.; MACLEOD, A. (Eds.). **Simulations and Student Learning**. Toronto: University of Toronto Press, 2021.

SIMÕES, C. M. O.; SCHENKEL, E. P.; MELLO, J. C. P.; MENTZ, L. A.; PETROVICK, P. R. (Eds.). **Farmacognosia**: do produto natural ao medicamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

TERCI, D.B.L.; ROSSI, A.V. Indicadores naturais de pH: usar papel ou solução? **Quim. Nova**, v. 25, n. 4, p. 684-688, 2002.

VAL-CASTILLO, O. Estudio de sustancias naturales como indicadores de pH. Una propuesta didáctica. **An. Quím.**, v. 116, n. 2, p. 88-98, 2020.

VENTURA, L. A. **A reciclagem de diferentes materiais como tema gerador**: Uma revisão bibliográfica e uma proposta para o ensino de Química. 2018. 50 f. Monografia (Licenciatura em Química) – Departamento de Ciências Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO APOIO AO ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA COVID-19**

## **CURRICULAR ADAPTATIONS TO SUPPORT THE TEACHING OF STUDENTS WITH DISABILITIES: EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE CONTEXT OF COVID-19**

## **ADAPTACIONES CURRICULARES PARA APOYAR LA DOCENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: DESAFIOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO DE COVID-19**

**Livia da Conceição Costa Zaqueu**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6243-7054>

**Edilene Nascimento Diniz**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2311-557X>

**Thays Nayara Frazão Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2700-0663>

**Resumo:** O presente artigo pretende compreender as adaptações curriculares realizadas para estudantes com deficiência no ensino comum, considerando a perspectiva da promoção de uma educação inclusiva, sobretudo em um período de grandes desafios educacionais, como o contexto da Covid-19. Em termos metodológicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica a partir de buscas no Portal de Periódicos da CAPES, onde foram encontrados 03 dissertações. Os estudos analisados permitiram compreender a importância de uma relação colaborativa entre o professor da sala comum, a comunidade escolar e a família, tendo em vista a orientação e o estabelecimento de adaptações curriculares necessárias a este tempo pandêmico e destinadas aos professores dos componentes curriculares. Essas adaptações incluem o uso de plataformas digitais, rotina organizada, acompanhamento individual de forma remota aos estudantes e às famílias que ajudam na realização das atividades em seus lares. Constatou-se a necessidade de utilização de algumas estratégias de orientação e acompanhamento para essas adaptações, a fim de proporcionar ações no eixo da educação inclusiva. A pesquisa permitiu uma abordagem no campo educacional a partir da participação de estudantes com deficiência, situação que corroborou o processo de ensino em um contexto repleto de desafios para o currículo remoto. Com isso, diante da necessidade de elaborar estratégias para o currículo articulado entre ensino comum e Educação Especial, é fundamental proporcionar ao público-alvo da Educação Especial o acesso ao aprendizado, à permanência e à continuidade dos estudos em um cenário de distanciamento causado pela pandemia de Covid-19.

**Palavras-chave:** Adaptações Curriculares. Deficiência. Pandemia. Educação Inclusiva.

**Abstract:** This paper aims to understand the curricular adaptations made for students with disabilities in common education from the perspective of promoting an inclusive education in the period of great educational challenges in the post-covid-19 context. As methodology, the bibliographic research was used from searches in the CAPES Journal Portal, in which 40 articles were found and selected 3. The studies analyzed allowed us to understand the importance of a collaborative relationship between the teacher of the common room, the school community and the family, in the context of guiding and establishing the curricular adaptations necessary in this pandemic time to teachers of the curricular components, such as: digital platforms, organized routine, accompanying individually remotely to students, as well as the families who accompany in the performance of activities in their homes. Furthermore, it was found the need to use some strategies for guidance and monitoring of adaptations, in order to provide actions in the axis of inclusive education. The research allowed an approach in the educational field of students with disabilities that corroborates the teaching process in a context fraught with challenges for the remote curriculum. Therefore, in view of the need to develop strategies for the curriculum articulated between common education and Special Education in order to provide the target audience of Special Education with access to learning, permanence and continuity of studies in a scenario of distancing caused by the COVID-19 Pandemic.

**Keywords:** Curricular Adaptations. Deficiency. Pandemic. Inclusive education.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo comprender las adaptaciones curriculares realizadas para estudiantes con discapacidad en la educación general, considerando la perspectiva de promover la educación inclusiva, especialmente en un período de grandes desafíos educativos, como el contexto de Covid-19. En términos metodológicos, se utilizó una investigación bibliográfica a partir de búsquedas en el Portal de Revistas Periódicos de la CAPES, donde se encontraron 03 disertaciones. Los estudios analizados permitieron comprender la importancia de una relación colaborativa entre el docente de sala común, la comunidad escolar y la familia, con miras a brindar orientación y establecer adaptaciones curriculares necesarias para este tiempo de pandemia y dirigidas a docentes de los componentes curriculares. Estas adaptaciones incluyen el uso de plataformas digitales, una rutina organizada, apoyo remoto individual a estudiantes y familias que ayudan a realizar actividades en sus hogares. Se encontró que era necesario utilizar algunas estrategias de orientación y seguimiento de estas adaptaciones, con el fin de brindar acciones en el área de educación inclusiva. La investigación permitió un abordaje en el ámbito educativo basado en la participación de estudiantes con discapacidad, situación que corroboró el proceso de enseñanza en un contexto lleno de desafíos para el currículo remoto. Por lo tanto, ante la necesidad de desarrollar estrategias para el currículo articulado entre la educación regular y la Educación Especial, resulta fundamental brindar al público objetivo de la Educación Especial acceso al aprendizaje, permanencia y continuidad de los estudios en un escenario de distanciamiento provocado por la pandemia de COVID-19.

**Palabras clave:** Adaptaciones Curriculares. Deficiencia. Pandemia. Educación inclusiva

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário global, ainda estamos enfrentando a maior crise sanitária da história da humanidade, um inimigo invisível, o novo coronavírus (SARS-CoV-2), causou e ainda tem causado inúmeras perdas e gerado muitos traumas. Frente a isso, constatamos algumas consequências na população, tais como: problemas mentais, emocionais, financeiros, sociais, número elevado de desempregados, disputas políticas, perdas de amigos e entes queridos são alguns dos dilemas deste início de década (Brito, 2020).

A educação experimentou inúmeros desafios diante do contexto de distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19, neste sentido, buscando ampliar as relações

e garantir o direito às aulas, alguns recursos foram implementados pelas escolas, como o uso do celular, internet e ferramentas digitais. Neste aspecto, com o intuito de possibilitar o acesso às aulas e algum contato com os professores, reconfigurando o processo de ensino-aprendizagem em função das medidas que nos foram impostas.

Em relação ao acesso e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o desafio imposto pelo distanciamento social ainda teve um alcance maior, devido às especificidades dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação. As adaptações curriculares foram mais necessárias e urgentes, pois, sem elas, os estudantes com deficiência não conseguiram acompanhar o ensino remoto. Com o surgimento de novas demandas, muitos não tiveram acesso à internet e equipamentos para atividades no formato remoto.

Glat e Branco (2007) constataram que embora as escolas tenham um discurso de aceitação da diversidade, continuam não modificando suas práticas pedagógicas para atender às especificidades de todos os estudantes. Ainda, reiteram que a responsabilidade pela resposta educativa dos estudantes com deficiência é deixada aos professores e profissionais dos serviços de apoio educacional (Glat e Branco, 2007). Frente a essas questões, reafirmamos a importância de revermos essas questões para repensarmos as políticas atuais de educação inclusiva com responsabilidade e que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a continuidade dos estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino.

No contexto atual de distanciamento social, o acesso às tecnologias assistivas - TA representam a garantia de direitos à educação como forma de proporcionar a inclusão e a autonomia dos alunos e, com isso favorecer a funcionalidade na realização/resolução de tarefas escolares em ambiente doméstico e em específico, àqueles com deficiências. Assim, requerendo dos Sistemas de ensino públicos e privados, a adoção de políticas amplas que subsidiem o acesso a esses recursos.

Assim, o currículo escolar em um contexto emergencial e as adaptações de várias atividades em formatos digitais para os estudantes com deficiência também precisaram ser reestruturados, e isso demandou a parceria entre professores do ensino comum (que têm o domínio do componente curricular) e professores do atendimento educacional especializado. Desse modo, os objetivos para o ensino-aprendizagem desse público puderam ser alcançados (Pavão e Pavão, 2021)

Com o domínio do conteúdo e a compreensão das habilidades dos estudantes público-alvo da Educação especial, essa adaptação irá proporcionar o desenvolvimento desses estudantes. Ademais, (Oliveira, 2017) considerando que as salas de aula são heterogêneas e que o currículo é para todos, as adaptações curriculares são necessárias, viáveis e possíveis desde que venham ao encontro das necessidades e especificidades desses estudantes. Pois, o currículo é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem e deve ser visto com novos olhares e novas perspectivas.

Os significados do currículo vão além das teorias tradicionais. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, é texto, discurso, documento, é identidade (Silva, 1999, p. 150).

É no âmbito da dinâmica que se refere ao currículo dinâmico e direcionado às adequações curriculares para os estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva que o objeto de estudo desta pesquisa emerge. O ensino comum, no sentido de promoção da acessibilidade curricular aos estudantes, é de suma relevância para a aprendizagem desse público, em particular neste tempo pandêmico. Analisando a literatura e a realidade educacional, constata-se que as adaptações curriculares fazem toda a diferença na organização e na maneira de conceber o aprendizado no ensino remoto e no contexto da Covid-19. O ensino e a aprendizagem constroem significados culturais e políticos que perpassam os interesses sociais, de poder e experiência (Santomé, 1995, p. 166).

A contribuição científica desta pesquisa se debruça no amago das relações do currículo escolar a partir dos desafios presentes no contexto da pandemia de Covid-19, dentre os quais as possíveis e necessárias adaptações curriculares para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Destarte, a inclusão escolar se constitui em uma perspectiva importante para garantir os direitos de cidadania e democratização do sistema educacional.

## **2 PANDEMIA NO ESPAÇO ESCOLAR: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOB UM NOVO CENÁRIO**

A pandemia de Covid-19 gerou a adoção de medidas preventivas para que as escolas continuassem oferecendo aulas aos estudantes. Assim, houve a inserção de aulas remotas e no formato *online*. No entanto, quando o olhar se direciona para os estudantes com deficiência, torna-se essencial um olhar diferenciado e cuidadoso, pois, diante da situação vivenciada, observa-se um cenário excludente, tanto social quanto educacionalmente.

No ensino a distância também foram encontradas dificuldades pela escola, professores e família, primeiramente pelo ímpeto da situação inesperada, no âmbito de uma crise sanitária mundial afetada por um novo vírus; pela mudança no cotidiano da sociedade a partir do distanciamento social; pela transposição de aulas para o ambiente doméstico; pela adequação das escolas a essa nova configuração; e pela reinvenção dos professores em torno de sua prática pedagógica *versus* ensino remoto (Pasini; Carvalho; Almeida, 2020).

Cabe aqui salientar que todas essas mudanças foram orientadas inicialmente pela portaria do Ministério da Educação nº 343, publicada em 17 de março de 2020, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por meios digitais durante a pandemia do novo coronavírus (Brasil, 2020a). É importante citar que o texto se destina à educação superior, não fazendo referência neste momento à Educação Básica. Contudo, foi publicado um direcionamento a partir de Notas de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE),

com data de 18 de março de 2020, que tratam da reorganização das atividades acadêmicas ou de aprendizagem diante da suspensão das atividades escolares (Brasil, 2020b).

No atual cenário educacional brasileiro, houve a necessidade da adoção do atendimento remoto por meio de plataformas como o Google Classroom, além das redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, Telegram e outras. Esses suportes digitais propiciam a continuidade de atividades educacionais e a manutenção de uma comunicação ativa entre família e escola, entre professores e estudantes. Ressalva-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, no art. 80 destaca o incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (Brasil, 1996).

No contexto de isolamento social, houve a ressignificação de estratégias voltadas a um aporte tecnológico, visto que as aulas presenciais assumiram o formato *online* para manter o distanciamento e isolamento social necessários (Lacerda; Júnior, 2021). Tal direcionamento foi voltado para estudantes de todo os níveis de ensino. Dessa forma, a escola precisou modificar sua estrutura de funcionamento para atender às particularidades dos estudantes. Entretanto, quando o currículo é pensado para incluir, torna-se fundamental concebê-lo enquanto eixo norteador de conhecimento e aprendizagem. Por isso, é fundamental promover condições de acessibilidade, flexibilização e adaptação do currículo, encaminhando o trabalho em consonância com o setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, tanto na rede pública quanto privada (Brasil, 2001).

No que se refere ao ensino dos estudantes com deficiência, torna-se imprescindível entender que devem ser inseridos numa prática pedagógica fundamentada em documentos oficiais, tal como a LDB. Esses documentos explicitam que a educação é um direito de todos e que os sistemas de ensino devem assegurar o currículo, métodos e recursos educativos que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes em específico (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular-BNCC é outro documento que garante as possibilidades de inclusão na escola e estabelece conteúdos essenciais e competências que os estudantes precisam desenvolver em cada etapa de ensino. A BNCC reconhece as práticas inclusivas e a diferenciação curricular (Brasil, 2018).

Freitas (2008) esclarece que, diante das dificuldades dos alunos, é importante acomodar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagens, bem como assegurar uma educação de qualidade para todos. Para isso é preciso ter currículos apropriados, transformações nas organizações, estratégias de ensino e recursos. Quando se remete à inclusão, a escola brasileira exige novos posicionamentos, incluindo a estruturação e atualização dos professores, que devem se aperfeiçoar para adequar as ações pedagógicas à diversidade dos alunos (Lacerda; Júnior, 2021).

Entende-se que as barreiras encontradas na sala de aula por um estudante com deficiência também podem existir no ensino a distância, já que cada um possui suas especificidades. Muitas vezes, essas barreiras estão na falta de preparação da família para lidar com o fato do ensinar ou com a tentativa de ensinar o conteúdo dado. Nessa perspectiva, é

necessário um olhar diferenciado da escola, pois não há um parâmetro a ser seguido, tendo em vista que cada estudante tem suas características (Rego, 2016).

A Educação Especial é definida, segundo Mazzotta (1996), como uma modalidade de ensino que envolve recursos e serviços educacionais especiais, e que deve apoiar e suplementar a fim de garantir a educação formal de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A Constituição Federal preconiza que, no âmbito da Educação Especial, sua oferta é um dever constitucional e deve abranger crianças de zero a seis anos (Brasil, 1988). Mais precisamente, o art. 59 cita que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades desses estudantes (Brasil, 1996). Assim, destaca-se o currículo como uma das dimensões essenciais e como estratégia para a defesa de uma escola para todos.

É necessário, então, compreender que, tanto no âmbito social quanto educacional, a pandemia evidenciou diferenças discrepantes, haja vista que quando transfere as aulas presenciais para as atividades remotas, muitos estudantes não tiveram e não têm como acompanhá-las (Lacerda; Júnior, 2021). Constitui-se, assim, um acesso digital de modo desigual. No Brasil, são apresentados dados significativos sobre diferenças sociais e que, consequentemente, refletem na educação de crianças e jovens de todas as regiões do país. A pandemia trouxe à tona condições desiguais de vida dos brasileiros, bem como a dificuldade de acesso à moradia, renda e saneamento (Meneses; Fuentes-Rojas, 2020).

É importante ressaltar que em 2019, a pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC domicílios realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação do Núcleo de Informação do Ponto BR (NIC.br) apontou um aumento da população brasileira (134 milhões de brasileiros) que usa a internet representando 74% da população. Entretanto, um percentual de 26% (47 milhões de pessoas) ainda continuam desconectados, acentuando as desigualdades no acesso às tecnologias digitais e móveis. Esta pesquisa revelou que o celular aparece como o principal dispositivo de acesso a Internet (CGI.br, 2019). Estes dados apontados nos faz refletir sobre o ensino não presencial que tem sido oferecido em razão do distanciamento social e em específico, para os estudantes com deficiência matriculados em escolas das redes estaduais e municipais oriundos de famílias de baixa renda que não tem acesso às TICs.

O documento Protocolos sobre Educação Inclusiva, durante a pandemia de Covid-19, informa que, além da exclusão social, existe a questão da acessibilidade dos sites e aplicativos para as pessoas com deficiência (Instituto Rodrigo Mendes, 2020.). Segundo dados do Censo de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, quase um quarto da população, ou seja, 45,6 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência (Brasil, 2012). Quanto ao uso da internet, no ano de 2016, 59,3%

da população brasileira sem deficiência fazia uso da internet, enquanto apenas 36,8% da população com deficiência tinha algum acesso (Instituto Rodrigo Mendes, 2020).

Com a Pandemia da Covid19 e as mudanças repentinas ocasionadas na organização dos Sistemas educacionais, vale considerar que para um ensino online efetivo é necessário estabelecer desde o início da implantação um dialogo aberto com os estudantes e suas famílias (Instituto Rodrigo Mendes, 2020). Assim, um estudo do Centro de Aprendizagem Online para estudantes com deficiência (*Center on online Learning and Students with Disabilities*, 2016) indica que uma boa comunicação deve ser (1) atenciosa, (2) abrangente e (3) consistente. Ela deve atender a um plano de longo prazo, tentar ser compatível com os horários preferidos de comunicação do estudante dentro de sua rotina em casa, e compartilhar informações sobre o desempenho dos educandos e rotinas de apoio às suas dificuldades.

É oportuno entender que uma educação inclusiva deve garantir ao estudante com deficiência a permanência na escola sem barreiras e com efetivo sucesso. A escola regular se configura como importante e vantajoso ambiente. Entretanto, no âmbito da pandemia, para uma efetiva educação inclusiva são necessários suportes tecnológicos, como: equipamentos com acesso à internet e ferramentas digitais ou físicas que facilitem o acesso às atividades remotas e que sejam acessíveis a todos (Mendonça, 2020).

Salienta-se que as adaptações curriculares são de grande relevância quando se fala em educação. Logo, devem incluir e propiciar o conhecimento aos estudantes com deficiência na sala comum do ensino regular. Para tanto, são necessárias flexibilizações e adaptações que tragam o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos, além do processo de avaliação, cuja aplicação deve ser adequada ao desenvolvimento do estudante (Brasil, 2001).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais ficam claros que, no âmbito da adequação curricular, é preciso considerar o cotidiano das escolas e valorizar as necessidades e capacidades dos estudantes. Para os estudantes com deficiência, tais apontamentos têm um significado muito importante (Brasil, 1998).

González (2002) esclarece que as adaptações curriculares fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, o qual deve se direcionar à diversidade e ao respeito às diferenças individuais. Logo, as adaptações são direcionadas ao conceito de necessidades educativas especiais, as quais se relacionam com uma sociedade democrática, com princípios de igualdade e diversidade. Um currículo em que a intervenção educativa se afasta das diferenças e se apega às capacidades do estudante, leva em consideração as características individuais, que devem priorizadas pelas instituições educativas (Freitas, Pinho, Pimenta, 2021).

O entendimento sobre as adaptações curriculares emerge de uma discussão sobre projeto curricular, visto que a escola deve garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes, mas também deve observar as particularidades dos mesmos. Pacheco (2006) diz que a escola tem lógicas que precisam ser compreendidas e mudadas, pois somente o

currículo será um projeto de formação, construído com identidades próprias e com compromissos democraticamente assumidos.

Torna-se essencial que as estratégias sejam diversificadas e flexibilizadas, e que incluam o estudante com deficiência (Lopes, Ponciano, Cabanas, 2021). A escola deve ter um direcionamento no sentido de mapear os estudantes que precisam desse suporte e pensar em propostas pedagógicas e inserção de recursos necessários. Desse modo, é necessário alinhar ideias e pensar em estratégias e materiais adaptados que atinjam as particularidades dos estudantes.

Atualmente, o professor deve buscar por uma formação voltada à fluência digital a fim de que tenha condições de redefinir práticas pedagógicas que incluem o uso didático de recursos tecnológicos. Tal formação voltada para o meio digital sempre foi tema de discussões e preocupações, porém a pandemia direcionou a substituição do ensino presencial para o remoto. Torna-se, então, mais evidente a falta de qualificação de muitos professores para atendimento nesse formato. Entretanto, entra-se no âmbito da transposição didática, cujo professor não necessariamente consegue transformar os recursos utilizados no processo de ensino (Pagliochi; Silva; Stadler, 2019).

Chevallard (1991) afirma que uma ferramenta que permite recapturar, tomar distância, interrogar as evidências e por em questão as ideias simples deve se desprender da familiaridade de seu objeto de estudo, ou seja, o professor tem a capacidade de fazer uma vigilância epistemológica de sua prática. Por esse motivo, entende-se que mesmo que o professor tenha acesso a equipamentos e a tecnologias, ele pode não fazer o uso pedagógico com seus alunos. É preciso saber fazer uso das tecnologias, pois elas são um apoio ao estudo e aprendizagem.

Refletir e agir a fim de promover a acessibilidade de estudantes com deficiência em tempos em que o trabalho pedagógico não permite o espaço físico aliado a interações entre os pares é um diferencial (Guilherme; Becker, 2021). Nesse âmbito, muitos professores se propõem a reinventar a profissão docente em meio à adversidade. Schön (1997) destaca que essa necessidade parte do conceito de professor reflexivo e do aprimoramento da prática cotidiana, a qual deve privilegiar a autonomia e a busca de conhecimentos dos estudantes.

Ao direcionar para as adaptações necessárias, que incluem plataformas digitais, rotina organizada, acompanhamento individualmente de forma remota aos estudantes e às famílias que ajudam nas atividades, utilização de grupos de trabalho entre docentes, discussões temáticas por meio de plataformas, apontam-se alguns exemplos de estratégias que os professores podem executar (Rodrigues; Santos; Pessoa, 2021). No âmbito da pandemia foi necessário criar contextos de interação de conhecimento. Entretanto, quando se volta para estudantes com deficiência, entende-se como importante implementar uma rotina, essencial para a noção de previsibilidade (Silva; Elias, 2022). Portanto, podem ser adaptadas imagens, fotos de representações para facilitar o entendimento, destacando-se, por exemplo, as atividades de vida diária (AVDs), de acordo com o repertório de cada estudante.

Quanto às adaptações curriculares em atividades não presenciais, as adequações de materiais e produção devem ser definidas por um plano de atendimento individual dos professores que atuam na sala de recurso multifuncional, em conjunto com o professor da sala comum (Braun; Vianna, 2011). Dessa maneira, os professores terão a possibilidade de geração de conhecimento para o estudante com deficiência. Essa é uma articulação essencial para acompanhar com excelência o uso de tecnologias assistivas, assim como as atividades remotas.

É importante destacar a relação família-escola, pois, no contexto da pandemia, foi necessário envolvê-los como participantes efetivos e agentes colaborativos e ativos nesse processo. A família precisa acompanhar seus filhos a partir de uma lógica de cooperação no desenvolvimento, direcionamento e regulação de atividades. Entretanto, há barreiras quando esse acompanhamento se relaciona com o baixo grau de escolarização de alguns pais, o que pode dificultar o apoio escolar dado aos filhos (Brasil, 2022).

Nota-se que as famílias mudaram seus estilos de vida para atender às necessidades dos filhos e, consequentemente, se adaptar às novas condições diante do ensino remoto. Tornou-se um desafio para a escola estabelecer a continuidade das aulas e a comunicação e interação diária com os estudantes.

### **3 METODOLOGIA**

Este artigo constitui-se como pesquisa bibliográfica, tendo em vista o levantamento de artigos na Base de Dados da CAPES, no âmbito da temática que engloba adaptações curriculares, pessoas com deficiência e pandemia de Covid-19. Logo, é uma pesquisa de cunho teórico-conceitual.

A pesquisa bibliográfica busca explicar e discutir um assunto, tema ou problema. É fundamental para analisar e explicar aporte teórico sobre determinado assunto, tornando-se indispensável para todo trabalho científico (Martins; Theóphilo, 2016), já que aprofunda o contexto sobre o problema da pesquisa, bem como sobre o objetivo proposta. A partir das análises feitas e na busca de informações, corrobora-se os ensinamentos de Fonseca (2002) ao entender que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências, cuja publicação pode ser feita em meios eletrônicos e escritos, tais como: artigos científicos, livro, websites.

### **4 PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste estudo foram selecionadas duas produções na Base de Dados da Capes, as quais abrangem as categorias adaptação curricular, estudante com deficiência e pandemia de Covid-19. Vale destacar que foram encontrados dois estudos de acordo com o objetivo da pesquisa aqui descrita. Na base de dados Scielo, foram encontrados seis artigos, selecionados dois que se relacionaram mais diretamente à temática.

Quadro 1. Demonstrativo dos artigos selecionados nas Bases de Dados Capes e Scielo.

| TÍTULO  | BASE DADOS | OBJETIVO   | METODOLOGIA   | RESULTADOS  | CONCLUSÃO  |
|---|------------|--|---|---|--|
| A inclusão de deficientes visuais na perspectiva de quem ensina: o atlas tátil como uma forma de incluir<br><br>Thalyta Nogueira de Araujo (2022)                         | CAPES      | Analizar a percepção dos professores sobre o atendimento de alunos com deficiência visual matriculados nos anos finais do ensino fundamental da rede educacional de Cachoeiro de Itapemirim-ES   | Pesquisa bibliográfica  | Os resultados obtidos apontam para a precariedade do processo formativo dos professores para atuarem como agentes inclusivos, bem como, para a baixa produção de materiais didáticos adaptados para as necessidades dos alunos.         | Esta pesquisa propôs a elaboração de um atlas tátil, a fim de que alunos deficientes visuais possam conhecer as células responsáveis pela defesa de seu próprio corpo e professores possam dispor de ferramentas que facilitem a ministração de aulas inclusivas.  |
| A utilização de Tecnologias Móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental<br><br>Wladimir Ferreira dos Reis (2022) | CAPES      | Analizar a utilização intencional de tecnologias móveis e de seus respectivos recursos e aplicativos, numa perspectiva inclusiva, na mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem em turma de 4º ano do ensino fundamental do sistema público do Distrito Federal, com estudantes com deficiência intelectual. | Pesquisa qualitativa, com estudo de caso  | Eles colocaram em evidência que as TM, quando utilizadas de forma planejada e intencional na mediação pedagógica docente, contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem e para a promoção das potencialidades discentes. | Almeja-se assim que este estudo possa contribuir também para a compreensão e a dinamização do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DI com o apoio de TM e na realização de outros estudos dessa natureza voltados para o trabalho inclusivo.  |
| A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?<br><br>Amanda Costa Camizão, Patricia Santos Conde, Sonia Lopes Victor (2021)            | Scielo     | analisar o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial em tempo de pandemia da covid-19.  | É um estudo documental, pois utiliza os registros produzidos pelas Secretarias de Educação. | Produção e análise dos dados mostraram as possibilidades e limitações da implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme orienta a política nacional de educação especial vigente.                    | O estudo concluiu que a proposta de educação especial dos municípios não corresponde diretamente à proposta inclusiva prevista nas orientações anteriores ao período de pandemia. Se a proposta era estabelecer vínculos, os objetivos foram alcançados, mas, se ela se estende ao comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, está bem longe de ser atingida. |

|   |               |  |  |  |   |
|---|---------------|--|--|--|---|
| <p>Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos Institutos Federais</p> <p>Melina Brandt Bueno, Graciliana Garcia Leite, Carla Ariela Rios Vilaronga, Enicéia Gonçalves Mendes (2022)</p> | <p>Scielo</p> | <p>Analisar como ficou o ensino para os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).</p> | <p>Abordagem exploratória e descritiva, do tipo pesquisa de levantamento, foi realizada junto a 156 docentes de diferentes campi dos IFs. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário. Os dados obtidos foram sistematizados, organizados e analisados quantitativa e qualitativamente em categorias temáticas, acompanhando as variáveis do instrumento.</p> | <p>Os resultados evidenciaram que os docentes buscaram diferentes alternativas no ensino remoto, tais como: planejar colaborativamente; adotar procedimentos diferenciados no planejamento específico; prever modificações na prática pedagógica; utilizar material didático e avaliações adaptadas etc. As tecnologias e o ambiente virtual foram considerados tanto em aspectos positivos quanto desafiadores.</p> | <p>demandas para atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE no ensino remoto exigiu o replanejamento dos processos pedagógicos com diferentes ações que variaram a depender de cada instituto. Contudo, faltaram diretrizes para elaborar o plano de ensino individualizado, assim como maior articulação com os professores de educação especial, o que pode impactar a qualidade do ensino e a aprendizagem do PAEE. Sugere-se que outras pesquisas sejam desenvolvidas, buscando maior aprofundamento e a avaliação das experiências docentes durante o ensino remoto no contexto da pandemia.</p> |
|---|---------------|--|--|--|---|

Fonte: Autoria própria

A análise das produções se caracteriza pelo entendimento das categorias centrais deste estudo, as quais percorrem por reflexões, contextos históricos, teorias, documentos oficiais. Essas produções trazem esclarecimentos de estudos categóricos e que sistematizam a realidade vivenciada globalmente.

Dando destaque ao objetivo para conhecer a percepção dos professores de Ciências e de deficiência visual, sendo estes mediadores dos estudantes com deficiência visual, além de verificar como se dava o atendimento voltado a esse público, Araújo (2022) destaca que a elaboração das adaptações curriculares tornam-se desafiadoras para os professores à medida que sua investigação mostra que os professores destacam a falta de recursos para sua realização, seguido de uma lacuna na formação continuada voltada para a temática em destaque, além da dificuldade em atrelar o conteúdo estudado às adaptações necessárias para o desenvolvimento do estudante com deficiência visual, juntamente com a falta de ideias para a realização da adaptação e por fim a os professores destacam se sentir desestimulados na perspectiva de fazer as adaptações necessárias para os estudantes de suas salas de aula.

Reis (2022), por meio de um estudo qualitativo observou de forma inicial que a professora fazia as adaptações das atividades para o estudante com deficiência intelectual de sua sala mesmo de forma remota, porém com distanciamento do conteúdo desenvolvido nas aulas. Entretanto, com o desenvolvimento do Plano de Aplicação a professora percebeu a necessidade da estudante estar envolvida em todas as atividades realizadas nas aulas, em vista dessa realidade a professora entendeu a ideia sugerida e a partir de então fez a inclusão da estudante nesse processo. Ressalva-se também que essa orientação foi realizada por meio de um diálogo aberto com devolutiva ao final de cada aula entre o pesquisador e a professora participante da pesquisa.

De acordo com a pesquisa desenvolvida Reis (2022) destaca o feedback das aulas como possibilidade de observação do interesse dos estudantes pelo jogo e a facilidade de manuseio de smartphones, além de destacar o interesse dos estudantes por esse objeto eletrônico. Dessa forma, destacada a importância de alinhar o jogo on line com o planejamento, tão quanto o conteúdo com o planejamento das aulas como possibilidade fundamental para o avanço na aprendizagem dos estudantes. Entende-se ainda, que a partir de então foi voltado para a perspectiva inclusiva com a participação de todos da sala nas atividades realizadas.

Em suma, de acordo com as dissertações levantadas, vê-se a importância do conhecimento de conceitos oficiais sobre as categorias destacadas neste estudo, da localização de políticas que as subsidiam e do entendimento de como uma pandemia de âmbito mundial afetou a educação das pessoas com deficiência. Esses estudos se configuraram em um entendimento unificado de que as adaptações curriculares têm muitos efeitos na vida dos estudantes com deficiência, em particular diante dos efeitos da pandemia de Covid-19.

No que se refere aos dois artigos selecionados, o primeiro documental e o segundo fruto de pesquisa aplicada, o estudo de Camizão et al., (2021) revelou que a proposta da Educação especial dos municípios do Espírito Santo participantes da análise documental não corresponde diretamente à proposta inclusiva prevista nas orientações anteriores ao período de pandemia. Entretanto, levantou outra questão em relação ao estabelecimento de vínculos, caso tenham sido esses os objetivos e neste aspecto foram alcançados, por outro lado, se a proposta se estendeu ao comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo, as autoras consideram distante desse objetivo ter sido atingido.

De modo interessante, o estudo realizado por Bueno et al., (2022) revelou que a demanda para atender às necessidades educacionais dos estudantes Públco Alvo dos Estudantes da Educação Especial no ensino remoto exigiu o replanejamento dos processos pedagógicos com diferentes ações que variaram de cada instituto de acordo com cada realidade enfrentada. Outro aspecto que vale destacar é que segundo as autoras, ainda, faltaram diretrizes para elaborar o plano de ensino individualizado, assim como maior articulação com os professores de educação especial, o que pode ter impactado a qualidade do ensino e a aprendizagem desses estudantes. Dessa maneira, ainda foram sugeridas outras pesquisas a serem desenvolvidas, buscando maior aprofundamento e a avaliação das experiências docentes durante o ensino remoto no contexto da pandemia.

Os estudos selecionados ressaltaram as angústias para a família, cujo papel é importante para administrar a mudança de rotina apontando a necessidade da adoção de metodologias de ensino centradas em jogos de forma mais interativa no atendimento as necessidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação especial. Ainda, evidenciou a preocupação com a falta de um plano de ensino individualizado, tão necessário às adaptações curriculares, abrindo possibilidades para a compreensão de diferentes realidades no apoio ao ensino desses estudantes durante o período da Pandemia, dessa maneira, revelando para a necessidade da condução de ações pedagógicas que venham ao encontro das aprendizagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de aprendizagem durante a pandemia de Covid-19 exigiu de nós professores um olhar singular diante das adversidades, visto o cenário diferenciado por meio da restrição de práticas pedagógicas na modalidade presencial. Entretanto, entende-se que as adaptações curriculares vivenciadas no ensino remoto trouxeram benefícios e potencializaram o uso contínuo de tecnologias na escola.

Os resultados evidenciaram que é preciso ser sensível para perceber que cada estudante aprende de uma maneira e que, por isso, o currículo deve atender às diferentes necessidades de aprendizagem. O currículo, então, deve favorecer a adaptação de estratégias

gias de aprendizagem diversificadas. Para os estudantes com deficiência foi e é desafiante, diante de um contexto que nem sempre é favorável, a utilização de ferramentas que facilitem o acompanhamento de aulas remotas.

Na pandemia, as adaptações curriculares precisaram considerar as peculiaridades e favorecer as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Nessa conjuntura, frisa-se a necessidade de recursos de acessibilidade pedagógica que facilitem o acompanhamento desses estudantes, fato que se tornou inerente à premissa da inclusão, enfatizada no cenário da Covid 19, mas que já acontecia antes com a falta de estrutura para acompanhar estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista nas salas comuns da rede regular de ensino.

Assim, neste cenário pandêmico, couberam à escola garantir que os variados aspectos do currículo favorecessem o acesso a todos nas aulas remotas. No entanto, ressaltamos que as oportunidades não foram iguais em relação a utilização dos meios digitais e uso da internet, ou seja, constatamos desigualdades em relação ao acesso aos recursos digitais. Tal aspecto é inerente às desiguais condições socioeconômicas do Brasil, revelando que em alguns contextos educacionais a implementação das ações foram assumidas pelos professores e gestores das escolas visando garantir o ensino aos estudantes da Educação especial.

Quanto ao professor, entendemos a necessidade da busca incessante pelo conhecimento e formação são práticas contínuas a partir da necessidade de trabalhar com tecnologias digitais. Essa necessidade se tornou mais intensa durante o período de pandemia, visto que também se caracteriza pelas limitações do professor, que precisou se reinventar para fazer uso de novas metodologias e estratégias de ensino. Dessa maneira, esse professor deve estar atento à busca de estudos na área da inclusão, a fim de garantir que o estudante com deficiência tenha seu direito de acessibilidade pedagógica garantido.

No que se refere, a organização e o planejamento do ensino para os estudantes no ensino médio, constatamos a dificuldade em estruturar o plano de ensino individualizado-PEI, sendo a sua estruturação um desafio encontrado nos institutos federais. Portanto, sugerimos ações de formação que venham possibilitar aos professores conteúdos específicos em relação ao emprego de tecnologias de informação e comunicação (TDIC), que norteiem a elaboração do planejamento.

Tornou-se evidente que, no contexto de isolamento social, a mudança na vida de todos foi bastante significativa. Entretanto, no contexto escolar, afetou diretamente a rotina dos estudantes com deficiência, sobretudo pela mudança de direcionamentos e práticas condicionadas a esse espaço. Trouxe angústias também para a família, cujo papel é importante para administrar a mudança de rotina, acompanhar as atividades propostas e direcionar um horário para acompanhamento. Evidenciou o entendimento de que a parceria com a família se tornou ainda mais indispensável.

No contexto que antecedeu a pandemia, as condições atreladas ao desenvolvimento também precisavam ser direcionadas de modo apropriado a esse público, pois compreendemos a Educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos que precisam ser garantidos a esse público. Por fim, constatamos que as adaptações curriculares precisaram ser reconfiguradas para apoiar o ensino de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação levando em conta o distanciamento social com o propósito de beneficiar a aprendizagem e a construção de conhecimento, as formas de ensinar e aprender. Salienta-se a importância de pensar numa escola pós-pandemia, que atue como inclusiva a partir de mudanças físicas, instrumentais, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que venham ao encontro das necessidades desses estudantes e de suas famílias.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília, DF: MEC SEF/SEESP, 1998. 62 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2012.

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

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, edição 53, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-nlo343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 18 mar. 2020b. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf> Acesso em: 11 abr. 2021.

BUENO, Melina Brandt; LEITE, Graciliana Garcia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. EDUR • Educação em Revista. 2022; 38:e33814.

CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, e245165, 2021.

CENTER ON ONLINE LEARNING AND STUDENTS WITH DISABILITIES. Equity matters: Digital & online learning for students with disabilities. Lawrence, KS. 2016. Disponível em: <http://www.centerononlinelearning.res.ku.edu/wp-content/uploads/2017/04/EquityMatters2016Final.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019. Acesso em 15/07/2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domiciliros-2019/>.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica:** Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

DUARTE, Pedro. Por um currículo que nos une: uma reflexão educativa em tempos de Covid-19. **Revista Saber & Educar**, n. 29, p. 1-12, 2021. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/398> Acesso em: 25 maio 2021.

FREITAS, Neli Klix. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 16, n. 60, set. 2008.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19**: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. São Paulo, SP: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf> Acesso em: 16 abr. 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA Fontes, REJANE DE. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo, SP: Cortez, 1996. 208 p.

MENESES, Aérica Figueiredo Pereira; FUENTES-ROJAS, Marta. Covid-19 e desigualdade social: o que nos mostra a pandemia. Áskesis, v. 9, n. edição especial, p. 76-85, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46269/9ee20.535> Acesso em: 19 maio 2021.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e Educação Inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 305-315, mar./set. 2010.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x> Acesso em: 20 maio 2021.

PASSINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório socioeconômico da COVID-19**, Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso em: 25 maio 2021.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nascem os estudos sobre currículo: as teorias tradicionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 21-27.

SOUZA, Flávia Faissal de; DINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. Ver **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093> Acesso em: 25 maio 2021

## **IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS EM ITAPORÃ (1964-1983): CATEQUIZAR E EDUCAR COMO MISSÃO**

## **FRANCISCAN CATECHIST SISTERS IN ITAPORÃ (1964-1983): CATECHIZING AND EDUCATING AS A MISSION**

## **HERMANAS FRANCISCANAS CATEQUISTAS EN ITAPORÃ (1964-1983): CATEQUIZAR Y EDUCAR COMO MISIÓN**

**Vanessa Zanquini Janczeski**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5774-6535>

**Giovani Ferreira Bezerra**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4710-3897>

**Resumo:** O objetivo do artigo é abordar a presença e atuação missionária das Irmãs Catequistas Franciscanas (1964-1983) na zona rural de Itaporã, antigo sul de Mato Grosso (até 1977)/Mato Grosso do Sul (depois de 1977), mais precisamente na escola rural mista inicialmente denominada como “Escola de São Francisco” (1955-1974), e, por fim, como “Escola Francisco de Assis” (1974-2003). Adota-se a perspectiva teórico-metodológica da História Cultural e da História Oral temática. Recorreu-se a diversas fontes, como: documentação escrita da e sobre a escola, depoimentos orais de ex-alunos e/ou ex-professores da escola, correspondências trocadas com as religiosas e livros de memorialistas. Os resultados indicam que as religiosas representavam confiança para as famílias dos estudantes, pois, naquela época, a maioria das pessoas que residia na região se declarava católica e, para elas, tendo pessoas da mesma religiosidade no comando dos estudos, era considerado privilégio, pois, comumente, os professores de escolas rurais eram leigos. A educação e a religião estiveram, assim, aliadas. As religiosas estabeleciam relações de respeito com a população por meio de suas ações catequéticas e pedagógicas na região. A sala de aula era vista como um processo civilizatório dotados de valores cristãos em busca de uma sociedade exemplar, segundo a moral cristã.

**Palavras-chave:** História das Instituições Escolares. Irmãs Catequistas Franciscanas. Escola Francisco de Assis. Sul de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul.

**Abstract:** The objective of the article is to address the presence and missionary activity of the Franciscan Catechist Sisters (1964-1983) in the rural area of Itaporã, in the former south of Mato Grosso (until 1977)/Mato Grosso do Sul (after 1977), more precisely in the school mixed rural initially named as “São Francisco School” (1955-1974), and, finally, as “Francisco de Assis School” (1974-2003). The theoretical-methodological perspective of Cultural History and thematic Oral History is adopted. Several sources were used, such as: written documentation of and about the school, oral testimonies of former students and/or former teachers of the school, correspondence exchanged with nuns and books by memoirists. The results indicate that the nuns represented trust for the students’ families, since, at that time, most people who lived in the region declared

themselves Catholic and, for them, having people of the same religiosity in charge of their studies, it was considered a privilege, as, commonly, rural school teachers were lay people. Education and religion were thus allied. The nuns established relationships of respect with the population through their catechetical and pedagogical actions in the region. The classroom was seen as a civilizing process endowed with Christian values in search of an exemplary society, according to Christian morals.

**Keywords:** History of School Institutions. Franciscan Catechist Sisters. Francisco de Assis School. South of Mato Grosso/Mato Grosso do Sul.

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo abordar la presencia y actividad misionera de las Hermanas Catequistas Franciscanas (1964-1983) en el área rural de Itaporã, en el antiguo sur de Mato Grosso (hasta 1977)/Mato Grosso do Sul (después 1977), más precisamente en la escuela rural mixta denominada inicialmente como "Escuela São Francisco" (1955-1974), y, finalmente, como "Escuela Francisco de Assis" (1974-2003). Se adopta la perspectiva teórico-metodológica de la Historia Cultural y la Historia Oral temática. Se utilizaron varias fuentes, tales como: documentación escrita de y sobre la escuela, testimonios orales de ex alumnos y/o ex maestros de la escuela, correspondencia intercambiada con monjas y libros de memorias. Los resultados indican que las monjas representaban confianza para las familias de los estudiantes, ya que, en esa época, la mayoría de las personas que vivían en la región se declaraban católicas y, para ellas, tener a cargo de sus estudios a personas de la misma religiosidad, se consideraba un privilegio, ya que, comúnmente, los maestros de las escuelas rurales eran laicos. La educación y la religión estaban así aliadas. Las monjas establecieron relaciones de respeto con la población a través de sus acciones catequísticas y pedagógicas en la región. El aula fue vista como un proceso civilizador dotado de valores cristianos en busca de una sociedad ejemplar, acorde a la moral cristiana.

**Palabras clave:** Historia de las Instituciones Escolares. Hermanas Franciscanas Catequistas. Colegio Francisco de Asís. Sur de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul.

## INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a presença franciscana feminina no sul de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul<sup>1</sup> (SMT/MS), no período de 1964 a 1983, mediante sua atuação na instituição escolar rural mista denominada, ao longo desse período, como "Escola de São Francisco" (1955-1974), e, por fim, como "Escola Francisco de Assis" (1974-2003). Essa escola foi fundada, em 1955, por padres franciscanos na cidade de Itaporã – SMT/MS, constituindo-se, de início, em uma iniciativa religiosa e particular na educação primária dessa localidade, instalada precisamente no "Lote dos padres", no Bairro São Francisco. Esse lote referia-se a uma área de 40 hectares de terra recebida pelos franciscanos, em 1950, como doação da Colônia Municipal de Dourados (CARLI, 2008), a qual, por sua vez, deu origem, em 1953, ao município de Itaporã (Cf. AUTORA XXX, FREIRE *et al.*, 2006). Vindos da Alemanha, após perseguições nazistas (1933-1945) (MARIN, 2011, 2012), os franciscanos tinham se

1 Utiliza-se, neste artigo, a denominação Sul de Mato Grosso referindo-se ao atual estado de Mato Grosso do Sul, devido ao fato de o recorte temporal aqui adotado abranger o período anterior à divisão territorial do antigo estado de Mato Grosso, que aconteceu em 11 de outubro de 1977, oficializada pela Lei Complementar nº 31 e sancionada pelo então presidente da República Ernesto Geisel (BRASIL, 1977). A partir do ano de 1977, surgiu a unidade federativa de Mato Grosso do Sul.

instalado no sul de Mato Grosso desde 1938 (KNOB, 1988), inicialmente em Entre Rios, atual Rio Brilhante - MS. Nas palavras de Autora:

Devido às perseguições do nazismo<sup>2</sup>, os superiores franciscanos da Província de Santa Isabel, da Turíngia, no intuito de evitar que a Província fosse extinta, pois não tinham perspectiva de futuro em seu território, decidiram dispersar seus membros por diversos países. Pereira (2006)<sup>3</sup> explica que a Província Franciscana passava por dificuldades financeiras, e os missionários eram muitos, sendo isto um problema, pois o governo nazista não autorizava novas construções religiosas na nação e as perseguições eram constantes. Assim, os missionários se viram obrigados a procurar um novo campo de trabalho, a fim de continuarem representando a Ordem Franciscana. Esses religiosos se deslocaram de sua nação, a Província de Santa Isabel, para o Brasil, tendo como justificativa a perseguição nazista. (indicar ano e página)

Knob (1988) ressalta que o Lote dos Padres, chamado pelos franciscanos de Chácara de São Francisco, se tornou uma casa filial da residência fixada pertencente ao Comissariado franciscano de Mato Grosso, primeiro de Campo Grande, e, a partir do ano de 1970, de Dourados. O autor relata sobre o propósito da Chácara São Francisco e as principais construções feitas pelos franciscanos na localidade até 1970:

[...] foi organizada [a chácara] para garantir o sustento do Seminário Franciscano em Rio Brilhante. Constava de uma área de 120 ha de terra boa<sup>4</sup>. Aí foram construídos: a capela de S. Francisco das Chagas, residência dos Franciscanos, escola rural, olaria e diversas casas para os agregados. (KNOB, 1988, p. 103, grifo nosso).

Como a administração religiosa da Chácara de São Francisco estava sob a responsabilidade dos padres franciscanos, que já tinham como missão evangelizar a população com o catolicismo, a educação poderia ser um complemento à disseminação da fé católica. Em mensagem escrita aos confrades, Frei Eucálio Shmitt, superior responsável pela missão franciscana em Mato Grosso, demonstrava a intenção de criar escolas para conversão com base na religiosidade. Na mensagem, ele explica que era mais fácil influenciar pela

<sup>2</sup> O Nazismo foi um movimento político dominante na Alemanha, liderado por Adolf Hitler, que criou força durante a Segunda Guerra Mundial. [...] O Nazismo instigou o antisemitismo, a superioridade ariana, o pangermanismo, o anticomunismo, entre outros aspectos que fizeram surgir, na sociedade alemã, uma atmosfera de luta pela raça e pelo país ariano (KERN, 2012).

<sup>3</sup> A autora cita o seguinte texto: PEREIRA, Aline Cerutti. *Representações Franciscanas: O Padroeiro Reformador na Paróquia São Francisco de Assis em Campo Grande - Mato Grosso do Sul (1950 a 1980)*. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS, 2006. Disponível em: <https://www.pphufgd.com/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-Hist%C3%B3ria-2006-Aline-Cerutti-Pereira.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

<sup>4</sup> Segundo o entrevistado, Sr. Sebastião Rebeque, a princípio o “Lote dos Padres” era só de 40 hectares, mas depois os franciscanos foram adquirindo mais terras; por isso 120 hectares.

escola, pois segundo sugere, saber ler e escrever facilitaria no catecismo. Knob (1988) assim descreve a mensagem do frade franciscano:

Não há que se duvidar: precisamos de escolas que estejam sob nossa influência. Elas são uma condição prévia para uma atividade frutuosa. Por isso vamos fundar em todos os lugares um colégio, uma escola paroquial de ensino primário, de 5 anos, para meninos e meninas, com internato para meninas. Essa escola será inteiramente confiada às irmãs, nós mesmos não teremos nada a ver com ela [...] não interessa, porém, nenhum estabelecimento de ensino secundário. (KNOB, 1988, p. 73).

Em toda a localidade do Lote dos Padres não havia escola e os moradores não tinham como levar e buscar os filhos e agregados para estudarem na sede do município, em Itaporã, visto a dificuldade de locomoção e o tempo que os pais não disponibilizavam, pois estavam se dedicando ao trabalho na terra. Dessa forma, os moradores cujos filhos estavam em idade escolar sentiam a necessidade de um ensino primário para as crianças. O anseio pela escola só aumentava de acordo com o número de famílias de colonos que chegavam à região, em um período conhecido pela “marcha para o oeste”, que fora impulsionado pelo Estado Novo (1937-1945) (NAGLIS, 2014).

Assim, criou-se a escola rural mista na Chácara dos Padres. Atendida por professores leigos durante seus primeiros anos (1955-1963), contratados pelos padres franciscanos, com alguma subvenção pública, a escola tornou-se municipal (1974-1981) e, por fim, instituição escolar estadual (1981-2003), quando foi desativada. As primeiras aulas ocorreram de forma improvisada, na capela que fora construída pelos franciscanos em seu lote. Em seguida, ainda na década de 1950, com a ajuda dos padres e da comunidade, além do auxílio do governo estadual, foi construída uma pequena escola rural de madeira (RE-BEQUE, 2022). Os professores leigos aí ministraram suas aulas até a chegada das Irmãs Franciscanas Catequistas, em 1964, o que se torna relevante compreender como parte da história da educação escolar do SMT/MS, haja vista os objetivos “civilizatórios” e catequéticos da Igreja Católica na região. Por fim, o prédio de alvenaria só foi construído em 1980, demonstrando o avanço e a relevância da instituição no local.

Na sede de Itaporã, vale ressaltar, desde o ano de 1958, tinham se instalado as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã em um convento, dando-se início ao atendimento educacional urbano do então recém-criado município. Essas Irmãs administraram a educação por quatorze anos no Grupo Escolar Antônio João Ribeiro (AMARO, 2018; RODELINI, 2022). Logo, era marcante na localidade a presença religiosa feminina, em perspectiva educacional-missionária, com orientação católica. Como o trabalho dos professores leigos já têm sido significativamente abordado na historiografia da educação (PIACENTINE, 2012), neste artigo, faz-se o recorte pela presença franciscana feminina, dadas as suas especificidades e o fato de o assunto ainda ser pouco problematizado em relação ao SMT/MS. Além disso, posto que as Irmãs da Penitência e Caridade Cristã, que es-

tiveram atuantes no referido grupo escolar de Itaporã, já foram estudadas (AMARO, 2018; RODELINI, 2023) o foco, aqui, são as Irmãs Catequistas Franciscanas (1964-1983).

## ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA

Do ponto de vista teórico-metodológico, para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se respaldo na História Cultural. Esta permite que os olhares se voltem para as especificidades humanas e que o pesquisador busque novas abordagens, aproximando-se dos indivíduos de uma sociedade, no desenvolvimento de suas múltiplas práticas cotidianas e na forma como leem seu mundo e a ele dão sentido. “Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1998, p. 41).

De acordo com Chartier (1990), a História Cultural oportuniza ao historiador escrever sobre a cultura de uma época por meio das práticas, apropriações e representações que foram significativas aos indivíduos de uma sociedade, através de seus modos de viver e pensar. O autor ainda explica que as representações não são neutras; elas são construções e percepções sobre o real que acontecem diariamente por meio das relações de conflitos, disputas, discursos, baseadas nos interesses dos grupos sociais e em suas apreciações identitárias. Essa vertente tem colaborado para que os estudos sobre a História da Educação ampliem seu potencial analítico e abandonem estereótipos, trazendo para a pesquisa sujeitos ordinários de práticas comuns.

A História Cultural abriu, então, espaço para que estudiosos ampliassem os temas de pesquisa e buscassem novas fontes, fizessem novas perguntas, e também expandiu as formas de análise, contribuindo significativamente para os estudos históricos de modo a facilitar a compreensão das práticas culturais e simbólicas que compõem a vida social humana: modos de ser, de fazer, de viver, de educar, dentre tantas outras. “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Tendo em vista o referencial adotado, no que tange ao desenvolvimento metodológico desta pesquisa histórica, e considerando os objetivos propostos, foi fundamental adotar um conjunto de técnicas de análises documentais, visitas a acervos e arquivos históricos e trabalho de campo por meio de depoimentos orais, tomando-se a memória como fonte histórica. Ademais, recorreu-se à pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, teses e dissertações, em materiais impressos e eletrônicos para subsidiar a escrita desta narrativa historiográfica.

Para a produção de fontes escritas oficiais e de rotina administrativa da instituição escolar, recorreu-se ao arquivo da Escola Estadual Olívia Paula, localizada no distrito de Piraporã, município de Itaporã. Essa instituição escolar foi o destino dos documentos da

Escola Francisco de Assis. Nessa busca, encontrou-se uma barreira, pois a Escola Olívia Paula passou por uma reforma e alguns documentos foram extraviados. Então, foi possível o acesso somente às atas de resultados finais a partir do ano de 1964.

Recorreu-se a arquivos pessoais de ex-alunos e ex-diretores, por meio dos quais se obteve acesso a alguns documentos da escola, como com a ex-professora e ex-diretora Marlene Barbosa Sampaio, nascida no ano de 1950, que atuou na escola como diretora a partir do ano de 1983. Ela organizou os documentos em uma pasta catálogo com a finalidade de conservá-los, preservando a memória da instituição. Também foi possível localizar com o senhor Milton Rebeque, ex-aluno e ex-morador do Bairro São Francisco<sup>5</sup>, alguns livros de registros escolar, os quais estão nomeados em sua capa como: República dos Estados Unidos do Brasil - Convênio de Estatísticas Educacionais de 1931 e Registro Escolar: matrícula, frequência diária e aparelhamento escolar<sup>6</sup>.

Houve, ainda, a colaboração de algumas religiosas, como a Irmã Feliciana Bento, nascida no ano de 1933, que, com muita generosidade e presteza, escreveu cartas com informações valiosas, tendo muito colaborado com a pesquisa histórica. Além dela, a Irmã Anita David, secretária da Província<sup>7</sup> Santa Tereza do Menino Jesus, em Mato Grosso, onde também reside a Irmã Feliciana, contribuiu com informações dos arquivos da secretaria da localidade. Essas informações foram enviadas, pela religiosa, junto às correspondências escritas, assim como o Documento Histórico-Itaporã, além de escritos enviados por mensagem eletrônica via *e-mail*.

A Irmã Cristina, com muita prontidão e gentileza, enviou alguns documentos por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp*, como o Memorial da Irmã Feliciana Bento e o da Irmã Clélia Maria Cattoni, em colaboração com a pesquisa histórica. Na Paróquia de São José de Itaporã-MS, localizou-se o Livro Tombo, no qual se foram encontradas informações sobre a chegada e a vivência dos religiosos franciscanos na região do Bairro São Francisco. Também se recorreu ao Centro de Documentação Regional (CDR) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) à procura de documentos do período visado, pois o laboratório abriga documentos regionais. Sabendo de tal possibilidade, buscou-se documentos referentes à Escola Francisco de Assis, ocasião na qual foi possível o acesso ao Requerimento de Adicional da Irmã Clélia, datado de 1969, o qual é abordado logo mais neste artigo. No *Quadro 1* relacionam-se os documentos encontrados e selecionados para o desenvolvimento da pesquisa histórica.

5 Milton Rebeque é sobrinho do entrevistado Sebastião Rebeque.

6 Aparelhamento Escolar refere-se a mobiliários, utensílios e material didático de uso permanente.

7 Província: reunião dos conventos ou ordens religiosas de um país (PROVÍNCIA, 2023).

Quadro 1 – Fontes relacionadas à Escola Francisco de Assis

| <b>Fontes históricas</b>  | <b>Data de registro</b> |
|---|-------------------------|
| Livro de Registro Escolar: Matrícula, frequência diária e aparelhamento escolar   | 1955 a 1969             |
| Diário Oficial Criação de Escolas Rurais Mistas   | 20 de abril de 1955     |
| Diário Oficial Auxílio Financeiro do Estado para a Escola Francisco de Assis  | 10 de novembro de 1956  |
| Atestado de criação da Escola São Francisco.  | 6 de julho de 1956      |
| Livro Tombo da Paróquia de São José da cidade de Itaporã-MS   | 10 de maio de 1956      |
| Documento Histórico-Itaporã Obras e Serviços Anexos-Escola Primária e Pastoral Paroquial  | 1964                    |
| Requerimento de Adicional – Irmã Clélia, datado de 1969 (CDR/UFGD)  | 1969                    |
| Decreto nº 63/74 criação da Escola “Francisco de Assis” pelo município  | 14 de outubro de 1974   |
| Atas dos resultados finais  | 1964 a 2003             |
| <br>  |                         |
| Autorização de funcionamento até a 4ª série   | 26 de dezembro de 1974  |
| Justificativa de requerimento de transferência da escola do município para o Estado   | 26 de abril de 1976     |
| Autorização nº 172/76, de funcionamento de 1ª a 8ª série do Ensino de 1º grau   | 30 de abril de 1976     |
| Cópia do Diário Oficial Termo de Convênio Estado e Prefeitura   | 08 de novembro de 1976  |
| Cópia do Diário Oficial Decreto nº 849, que versa sobre a autorização de funcionamento da 1ª a 8ª série da Escola Francisco de Assis  | 30 de dezembro de 1976  |
| Planta da área doada para a Prefeitura Municipal de Itaporã   | 12 de fevereiro de 1978 |
| Escritura pública de doação outorgante Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas e outorgada donatária a Prefeitura Municipal de Itaporã   | 01 de julho de 1978     |
| Cópia do Jornal “O Progresso” com a Publicação do decreto de autorização de doação de uma área de terra, onde se encontra construída a escola, da parte da Prefeitura Municipal de Itaporã para o Estado de Mato Grosso do Sul. | 27 de março de 1981     |
| Cópia da publicação do Decreto nº 966 de incorporação da Escola Francisco de Assis à Rede Estadual de Ensino  | 03 de abril de 1981     |
| Planta baixa da Escola Francisco de Assis   | 19 de fevereiro de 1981 |

|  |                         |
|--|-------------------------|
| Ofício nº 21/1981, referente à solicitação de energia elétrica para a Escola Francisco de Assis  | 16 de novembro de 1981  |
| Ofício nº 7510/2127/81, referente à informação sobre energia elétrica  | 24 de novembro de 1981  |
| Ofício nº 3613/ARE/1962/NSVERF/81, referente à autorização de ligação de energia elétrica  | 01 de dezembro de 1981  |
| Deliberação CEE nº 431 de Reconhecimento do ensino de 1º grau completo na Escola Francisco de Assis – 1ª a 8ª série e Validação de estudos referente ao período de 1978 a 1981 | 10 de dezembro de 1982  |
| Relatório/Parecer nº 388/82 de Reconhecimento do Ensino de 1º grau – 1ª a 8ª série e Validação de estudos referente ao período de 1978 a 1981.                                 | 10 de dezembro de 1982  |
| Cópia do Diário Oficial nº 1013 – Resolução/SE nº 55, Escola de difícil acesso.  | 03 de fevereiro de 1983 |
| Registro de Imóveis em nome do Estado de Mato do Sul   | 16 de dezembro de 1983  |
| Correspondências de relatos escritos da Irmã Feliciana Bento sobre sua vivência no Bairro São Francisco e contribuições da Irmã Anita  | 20 de junho de 2022     |
| Correspondência via e-mail Relatos da Irmã Feliciana   | 05 de julho de 2018     |
| Mensagens e documentos enviados pelo aplicativo de mensagem WhatsApp, Memorial sobre a Irmã Clélia e Irmã Feliciana  | 29 de novembro de 2022  |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas fontes históricas.

Para complementar a pesquisa, o trabalho se ancorou também na abordagem da História Oral temática como ferramenta metodológica de investigação, que permite ao historiador ampliar os modos de problematizar e interpretar o objeto pesquisado, além de possibilitar a abordagem de diferentes grupos sociais. A História Oral viabiliza a produção de uma documentação histórica que foge da rigidez dos documentos oficiais, permitindo a investigação e questionamentos para além do já produzido. Esses documentos são singulares, pois são frutos dos diálogos ocorridos entre o pesquisador e o participante da pesquisa (FERREIRA; AMADO, 2006). Sarat e Santos (2010) complementam que:

Trabalhar com a história oral torna-se possibilidade de ouvir não somente minorias, mas valorizar todos aqueles que estejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vida, memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos. Este é um dos desafios dos historiadores orais. (SARAT; SANTOS, 2010, p. 50-51).

Segundo os autores, a História Oral é a chave de ativação da memória. A partir dela, o pesquisador terá acesso aos detalhes de cada lembrança ativada pela memória das pessoas entrevistadas, que trarão o passado ao presente. Os acontecimentos são reavivados quando o participante da pesquisa começa a narrar os fatos que vivenciou, presenciou e estão registra-

dos em sua memória (SARAT; SANTOS, 2010). David, P. (2013) complementa que, por meio da História Oral, o entrevistado demonstra o significado de suas experiências, a forma como ele mesmo interpreta os fatos passados relacionados às questões sociais. Conforme alertam Sarat e Santos (2010), a memória pode ter alterações, pois algum tempo já se passou, mas, ainda assim, o narrador, na maioria das vezes, concilia os fatos com lugares, eventos, fotografias, datas comemorativas, para que a memória seja, dentro das possibilidades, próxima às lembranças.

Em vez de depoimento oral, a Irmã Feliciana preferiu escrever, em cartas, as lembranças da época em que esteve no Bairro São Francisco. Por meio desses escritos, ela relatou sua vivência e experiências como missionária na localidade. Trabalhar com cartas vislumbra interesses aos estudiosos, “os agentes históricos como portadores de experiências vividas, por meio da memória, são capazes de construir narrativas e atribuir sentidos formulando sua identidade e do seu grupo social” (ANDRADE; PADOIN, 2017, p. 23). Sabendo que as cartas podem trazer consigo informações sobre as épocas, sobre os avanços de uma sociedade, suas lutas e representações, as maneiras de ver e pensar, os costumes, a história do ponto de vista de quem escreveu, enfim, um reencontro com a própria história, faz-se importante o estudo da memória escrita (MIGNOT, 2005).

Então, para o andamento desta pesquisa foram consideradas e analisadas as cartas da Irmã Feliciana que chegaram carregadas de lembranças, trazendo relatos de acontecimentos na localidade do Bairro São Francisco, o que possibilitou o alargamento da investigação durante a pesquisa histórica. As cartas foram recebidas no endereço da primeira autora, tendo sido redigidas pela própria Irmã Feliciana, que também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>8</sup> consentindo o uso das informações e sua participação na pesquisa. Também foram recebidos, via correio eletrônico, *e-mails*. Em um deles constava os relatos escritos, no ano de 2018, pela franciscana, sobre suas lembranças do tempo que viveu na localidade da escola pesquisada.

Também a Irmã Cristina colaborou por mensagem via aplicativo *WhatsApp*, compartilhando documentos em que as Irmãs Feliciana Bento e Clélia Maria Cattoni registraram suas memórias. Abaixo, no Quadro 2, são listados os nomes dos participantes da pesquisa que colaboraram com depoimentos orais ou escritos, resgatando as lembranças por meio da memória.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

| Nome                    | Data das entrevistas | Função/envolvimento  | Período (século XX)   |
|-------------------------|----------------------|----------------------|---|
| Sebastião Rebeque       | 11/05/2022           | Aluno/ pai de alunos | Década de 50 (aluno) e pai de alunos nas décadas de 80 e 90 |
| Marlene Barbosa Sampaio | 18/05/2022           | Professora/Diretora  | Década de 70/80/ 90   |

<sup>8</sup> O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UFGD), como consta no Parecer consubstanciado de número 5388695, CAEE: .

|                         |                                      |                       |   |
|-------------------------|--------------------------------------|-----------------------|---|
| Rosa dos Santos Andrade | 25/05/2022                           | Aluna e mãe de alunos | Década de 60 (aluna) e mãe de alunos nas décadas de 80 e 90 |
| Irmã Feliciana Bento    | 28/06/2022<br>(recebimento da carta) | Professora            | Década de 1960 a 1980                                       |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados

Os participantes foram esclarecidos sobre as condições éticas e propósitos da pesquisa mediante o TCLE, o qual foi assinado por eles, expressando sua **concordância e participação voluntária**. A partir daí, foram iniciados os diálogos, sendo alguns realizados de forma presencial e outros por meio de mensagens de voz e de texto, além de informações escritas por correspondência. As entrevistas foram gravadas em áudio e armazenadas digitalmente em um banco de dados. Todos os participantes aqui citados aceitaram ter seus nomes revelados na pesquisa; portanto, não há nomes fictícios neste estudo.

Salienta-se que as fontes passaram análises, categorizações, questionamentos e críticas para viabilizarem a escrita sobre a criação, as transformações e os nexos estabelecidos pela Escola Francisco de Assis na educação no SMT/MS, em narrativa historiográfica. As entrevistas foram transcritas e analisadas, tendo sido alguns trechos textualizados para melhor legibilidade, dado ser “conveniente que as falas transcritas, para serem apresentadas publicamente, recebam pequenos ajustes na grafia” (MANZINI, 2014, p. 13). Além das fontes citadas, recorreu-se a alguns livros escritos por memorialistas, utilizados, aqui, como fonte e cotejados com outras, como é o caso do livro *A missão franciscana do Mato Grosso*, de Knob (1988), que é da mesma ordem dos franciscanos, a Ordem dos Frades Menores; e o livro *Paróquia São José de Itaporã-MS*, de Freire et al. (2006).

## A CHEGADA DAS IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS AO BAIRRO SÃO FRANCISCO

A *Imagem 1* ilustra a chegada das primeiras três Irmãs Catequistas Franciscanas a Campo Grande, capital do atual Estado de Mato Grosso do Sul<sup>9</sup>. O ano era 1956, e as religiosas chegaram ao então Estado de Mato Grosso com a missão de ajudar na evangelização, realizar trabalhos pastorais e obras assistencialistas e colaborar com a educação. As duas primeiras Irmãs da congregação catequistas franciscanas a chegarem ao município de Itaporã foram as Irmãs Feliciana Bento e Reinildes Reisdoerfer, tendo isso ocorrido no dia 25 de fevereiro de 1964 (KNOB, 1988).

A Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas emergiu no contexto católico, buscando suprir as necessidades de educação, saúde, assistência social. Assim, as

<sup>9</sup> Pelos escritos das Irmãs, elas eram de Santa Catarina, depois foram para Rondonópolis-MT e depois para o atual Mato Grosso do Sul, então sul de Mato Grosso.

religiosas assumiram como missão viver no meio do povo, tendo a identidade professoral centrada em crenças da religião católica. Os imigrantes italianos foram os criadores da Congregação, porém, essa companhia emergiu junto aos princípios franciscanos alemães. A Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas foi oficializada em 14 de janeiro de 1915, na cidade de Rodeio-SC, e teve como fundador o frei Polycarpo Schuhn e três jovens: Amábile Avosani, Maria Avosani e Liduína Venturi (KANTOVITZ; OTTO, 2016).

Imagen 1 – Irmã Feliciana Bento situada à esquerda (1956)



Fonte: Knob (1988, p. 351).

Essas missionárias, ainda no ano de 1964, iniciaram sua contribuição na Escola de São Francisco, no Lote dos Padres. Além disso, também estavam presentes na catequese, na liturgia da Igreja e em visitas pela localidade e região, como registrado no documento: *Histórico-Itaporã – Obras e serviços anexos-escola primária e pastoral paroquial* (1964):

Casa Madre Avosani foi estabelecida a pedido dos padres franciscanos, na pessoa de frei Liberato, os quais doaram às Irmãs a casa mobilada e escola. As pioneiras Irmãs Feliciana Bento e Reinildes Reisdorfer, assumiram a direção da escola e a Pastoral da Comunidade (ARQUIVO PARTICULAR DA PROVÍNCIA SANTA TEREZA DO MENINO JESUS, MT).

Irmã Feliciana, em seus escritos, rememora a época em que chegou ao Bairro São Francisco e o tempo durante o qual viveu lá. Nascida em 11 de novembro de 1933, ela vivia, à época da produção deste texto (2022-2023), na Província Santa Tereza do Menino Jesus, em Rondonópolis-MT. Segundo a Irmã, os frades, quando se viram diante do aumento de moradores da comunidade e, consequentemente, das crianças, além de saberem sobre a falta de formação profissional dos professores que contratavam, decidiram requerer a vinda das Irmãs Catequistas Franciscanas para lecionar na escola:

Frei Liberato, residente no bairro São Francisco, que era conhecido como Lote dos Padres, escreveu para a Madre superiora das Irmãs C. Franciscanas, residentes em Rondonópolis MT, pedindo Irmãs para abrirem uma casa religiosa no Bairro para cuidar da escola primária que havia no Bairro. Seu pedido foi atendido [...] (BENTO, 2022).

Assim, as Irmãs Catequistas Franciscanas foram para o Bairro São Francisco para desenvolver sua missão. Irmã Feliciana relembra quando chegou à localidade:

Não lembro a data da chegada, mas creio que foi no ano de 1963 ou 64. O lugar era chamado de “Lote dos Padres”, que depois passou a ser chamado “Bairro São Francisco”. Os frades já moravam lá e cultivavam a terra com grandes plantações de soja, feijão, milho, arroz e outros. Naquele tempo já tinha alguns maquinários que eram usados para o plantio e colheita. Toda produção destinava-se à manutenção do seminário em Rio Brilhante. Os frades moravam numa casa de madeira e tinham um grande barracão para recolher e armazenar o produto. Tinham vários trabalhadores para o serviço da lavoura. (BENTO, 2018).

Segundo a Irmã Anita David, em todos os arquivos por ela pesquisados, correspondente à Casa da Irmandade em Itaporã, na Chácara São Francisco, constam que a Casa foi aberta em 1º de março de 1964. Assim, entende-se que, a partir de março de 1964, as Irmãs começaram a desenvolver sua missão no Bairro São Francisco. Irmã Feliciana, nestes termos, descreve sobre os moradores da redondeza:

Os moradores dos arredores eram todos lavradores. Todos cultivavam suas terras, uns na própria, outros eram arrendatários. A terra era boa e muito produtiva. Tudo o que plantavam colhiam em abundância. O povo todo era de fé profunda e frequentavam a igreja aos domingos, participavam com entusiasmo, rezando e cantando, pois tinham uma voz maravilhosa. Muitos eram mineiros [de Minas Gerais] e de fé profunda em suas rezas de tradição familiar. (BENTO, 2018).

Sobre a escola e a casa onde residiram, a Irmã recorda:

Quando cheguei lá já havia a escola com duas salas de madeira, duas janelas cada uma, era bem arejada, não tinha piso, só de cimento. Frei<sup>10</sup> construiu uma casa de madeira para as Irmãs, anexa às salas de aula. Era tudo muito precário, mas o suficiente para viver. (BENTO, 2022).

A missionária rememora sobre a residência onde foram morar e conta que os móveis para a residência foram comprados pelos frades. Ela resume seus escritos dizendo que a casa era composta por:

---

10 Frei Liberato Ketterer. A Casa Madre Avosani, foi estabelecida a pedido dos padres franciscanos, na pessoa de frei Liberato.

[...] uma sala de visita, um quarto com três camas, uma cozinha espaçosa que servia também de refeitório [...]. Os móveis necessários foram comprados também pelos frades. O fogão era grande, à lenha e funcionava muito bem. O banheiro era fora, mas junto a casa. Não havia energia elétrica. Os freis sempre preocupados com nosso bem-estar instalaram uma bateria que nos fornecia luz à noite. (BENTO, 2018).

Segundo Bento (2022): “Na época, a escola, era a mais reconhecida pelo fato de ter Irmãs como professoras”. Isso porque, do contrário, a instituição, como outras escolas rurais do período, seria atendida apenas por professores leigos. A afirmação da religiosa vai ao encontro da fala da participante Rosa Andrade (2022):

[...] E quando foi em 64 chegaram as Irmãs. A escola já tinha, que o professor Ismar, ele já foi professor lá, o professor Reinaldo<sup>11</sup>. Aí chegou as Irmãs, a Irmã Feliciana, a Irmã Renildes e a Irmã Laura. Aí o meu pai foi, [me] matriculou lá, e vários pais, ali tudo, colocou na escola das Irmãs [...]. (ANDRADE, 2022).

Com a notícia da chegada das religiosas se espalhando, o número de alunos cresceu, como ainda comenta Rosa: “Todo mundo botou lá, porque as Irmãs, aí todo mundo tinha mais... confiança [...] de ensinar as crianças [...]” (ANDRADE, 2022). Por meio de sua fala, denota-se que a religião, além de representar confiança, era sinônimo de educação moral para os indivíduos. Ademais, muitos viam na escola um modelo de rigor no processo de ensino e aprendizagem e apreciavam ritos disciplinares, relacionando-os a uma educação de qualidade, isso porque, talvez, socialmente esses indivíduos foram influenciados por discursos políticos ligados à Igreja Católica e a correntes conservadoras da época (MONTALVÃO, 2021).

Aos redores da Chácara do Bairro São Francisco, havia três comunidades: Vila União (hoje distrito de Piraporã), Santa Terezinha e Montese. Todas são distritos de Itaporã atualmente. Na época, segundo a Irmã Feliciana Bento, sempre que possível, o frei Liberato Kietterer, auxiliado por dois irmãos frades (não identificados por ela), ia a tais comunidades celebrar missas e uma Irmã sempre o acompanhava. O religioso também atendia nas confissões, e a Irmã trabalhava com a catequese, além de ensaiar cantos e preparar a liturgia.

Os missionários sempre falavam com a comunidade em relação às vocações e convidavam os moradores para seguirem a Jesus Cristo. A Irmã Feliciana relembra que, no início, a missão naquele lugar não foi fácil, mas a fé em Deus e o amor ao povo a fortaleceu para superar todas as dificuldades (BENTO, 2022). A Irmã também recorda a situação difícil que a população enfrentava na época em que residiam na Chácara São Francisco:

Os alunos não tinham uniforme, pois todos eram pobres, vinham com as roupas que possuíam, maioria vinham descalços. [...] Então, foi criado um uniforme padrão. Um tecido verde com listrinhas brancas. As meninas eram vestidos e os meninos, camisa; era até bonito ver! (BENTO, 2022).

11 Professores leigos que haviam atuado na escola antes da chegada das Irmãs Catequistas Franciscanas, o que se deu em 1964.

A religiosa relembra o relacionamento ótimo com as pessoas da região e conta que as Irmãs eram agraciadas com ovos, verduras, leite, carne de porco. Elas faziam visitas nas casas, mas havia dificuldade quando chovia, devido ao barro vermelho e grudento, que tornava a região de difícil acesso (BENTO, 2018).

### 3.4 A ESCOLA RURAL MISTA DO BAIRRO SÃO FRANCISCO: ATUAÇÃO DAS IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS

Compreender a complexidade que envolve uma escola explorando as fontes, colhendo informações que expliquem suas relações com o contexto sociocultural onde está inserida, sua organização, o seu fazer pedagógico, suas representações e práticas, assimilando-as aos planos macro, micro e meso, é o modo de se construir o processo histórico. “É uma história, ou melhor, são histórias que se constroem numa convergência interdisciplinar” (MAGALHÃES, 2005, p. 98). Com esse pensamento, buscou-se explicar a expansão da Escola de São Francisco quando esta passou a ser dirigida pelas Irmãs Catequistas Franciscanas.

Quando as Irmãs Catequistas vieram para a região do Bairro São Francisco, os frades franciscanos doaram a elas um terreno de 2,0 ha e 6.834 m<sup>2</sup> (dois hectares e seis mil e oitocentos e trinta e quatro metros quadrados). Esse lote foi registrado no Cartório de Registros de Imóveis de Dourados-MT, sob nº 35.096, livro 03-AV, no nome das Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, entidade religiosa estabelecida na cidade de Joinville, Estado de Santa Catarina. Diante da necessidade de uma escola maior na localidade e sabendo da exigência do Governo de Mato Grosso, que só apoiaria a construção de uma escola em terreno próprio, as religiosas, em colaboração e incentivo à escolarização, desmembraram uma parte do seu lote para a construção e instalação de uma unidade escolar de alvenaria. Assim, no dia 1º de julho de 1978, realizaram a doação de 6.834 m<sup>2</sup> (seis mil e oitocentos e trinta e quatro metros quadrados) de seu lote para a Prefeitura Municipal de Itaporã. Assim, com o espaço de terra doado por elas, a prefeitura municipal possuía lugar para construir a escola. O próximo passo foi buscar apoio do Governo estadual para conseguir aquele feito. O governador do Estado, Pedro Pedrossian, que havia recebido os moradores reivindicantes, atendeu às suas solicitações e autorizou a construção de uma escola de alvenaria, no Bairro São Francisco, cujo processo ocorreu em 1980. Como ressalta o Sr. Sebastião Rebeque (2022), “[...] só depois de doado, o Estado não fazia em terreno alheio”

Faz-se importante destacar que as relações da escola do Bairro São Francisco nem sempre aconteciam de forma linear; por vezes eram permeadas por conflitos. Mesmo que os religiosos fossem responsáveis pela escola, segundo registros no Livro Tombo, o Governo, no ano de 1964, tentou interferir na contratação dos professores. Magalhães (2004, p. 124) destaca que “A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos

mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço". Sua “[...] evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais” (MAGALHÃES, 2004, p. 124). Apesar das interferências, os frades franciscanos resistiram à contratação de professores não indicados por eles. Conforme registrado no Livro Tombo da Paróquia de São José da cidade de Itaporã-MS, houve uma interferência política em relação a esse aspecto:

Este ano começa mal quanto ao ensino nas escolas. Logo no início do ano lectivo as dificuldades com os políticos que tanto se intrometem no ensino criando dificuldades sem fim para as Irmãs que dirigem e lecionam nos dois grupos.

O vigário sempre é envolvido nestas querelas, porque não pode admitir que nas escolas e sobretudo na nossa Escola de São Francisco haja intromissão malévolas contra o bom andamento do ensino.

Dificuldades tivemos quando chegaram as primeiras Irmãs de Rodeio<sup>12</sup> – Catequistas para tomar conta da nossa escola. Verificamos que os senhores políticos nomearam, sem que nos soubéssemos 7 professores para nossa escola, lotando as em outras escolas somente para satisfazer aos amigos, que lhes davam uns votos na eleição!

Que dificuldades para as nomeações das Irmãs!

O cumulo da desordem foi a nomeação de uma professora crente para nossa escola. Não podíamos aceitar tal ataque direto contra nossa escola e fizemos então um movimento contra tais abusos”. (LIVRO TOMBO, 1964, p. 11-12 [grifo no original]).

Pode-se perceber que os religiosos pretendiam exercer uma autonomia no campo da educação na localidade, intervindo na política. Segundo Cunha e Oliva (2014, p. 208):

O campo religioso é o espaço em que agentes e instituições disputam o monopólio nas relações com o sagrado. É, portanto, um campo de luta, de conflitos, no qual cada religião se apresenta como verdadeira, autêntica, até mesmo como tendo sido criada por alguma divindade. As demais, em consequência, são consideradas frutos da ignorância ou do desvio do caminho julgado verdadeiro ou até mesmo traçado por interesses não propriamente religiosos.

Os religiosos pretendiam manter o ensino escolar primário local sob seu controle. Essas ações remetem à busca de domínio da Igreja Católica e da disseminação da fé no Sul de Mato Grosso, permeadas por disputas de interesses religiosos. A Igreja Católica pretendia (de)marcar seu papel na região em favor do catolicismo (CUNHA; OLIVA, 2014). Os franciscanos almejavam que essa fé se expandisse e alcançasse o maior número de pessoas, sendo a educação um campo privilegiado para isso. Dessa maneira a intenção era que, na escola Francisco de Assis, somente professores de religião católica ministrassem as aulas. Em meio a tais conflitos, os padres conseguiram que as Irmãs Catequistas

12 Irmãs de Rodeio são as Irmãs Catequistas que vieram da cidade de Rodeio, em Santa Catarina.

Franciscanas continuassem sob o comando da escola e que prosseguissem com as aulas. A religiosa Irmã Feliciana se recorda como foram os primeiros anos na localidade:

Como o número de alunos aumentava e as salas [eram] poucas, ficou necessário ter aulas o dia todo, o que não foi difícil, pois quem lecionava eram as Irmãs, a casa delas era anexa às salas de aula. Era tudo muito precário, mas não deixava a desejar, pois os alunos que podiam, iam para o ginásio na cidade. Havia muita necessidade de material, principalmente didáticos. (BENTO, 2022).

Em relação à rotina da escola, a Irmã conta que era realizada oração e doutrina, porém, não explica como essa doutrina era passada aos estudantes, mas pode-se depreender que a escola desenvolvia práticas de uma educação católica. Rosa Andrade, em seu discurso, evoca os sentidos e apelos simbólicos que a escola trouxe à comunidade a partir do momento em que foi administrada pelas Irmãs catequistas, relembrando a preferência das pessoas e das comunidades vizinhas em matricular seus filhos na Escola de São Francisco:

Porque era das Irmãs e o ensino era melhor, porque, no meu tempo, a professora que me ensinava, ela tinha a quarta série. Quando chegou as Irmãs e todo mundo... “as Irmãs têm estudo, as Irmãs sabem educar”, e davam ensino religioso, né? Era bem disciplinado assim em termos. Não começavam a aula sem orar. A Irmã todo dia fazia oração, não começava sem [orar]. (ANDRADE, 2022).

A Irmã Feliciana relembra que, na época, “[...] não havia outros funcionários; a limpeza das salas de aulas as Irmãs faziam com os alunos [...], que se sentiam orgulhosos por poderem prestar alguma ajuda” (BENTO, 2022). Rosa também evoca que estudavam de segunda a sexta-feira e no sábado havia duas horas de aula; depois, os alunos ajudavam na limpeza da escola:

Cada aluno fazia uma coisa, a Irmã escalava. Outros limpavam, varriam o quintal com vassoura de alecrim. Não era vassoura assim.... [...]. Então a gente limpava tudo e depois a última coisa, a gente ia ensaiar os cantos do domingo. (ANDRADE, 2022).

Segundo a missionária franciscana, no início, as aulas aconteciam de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série: “Os alunos eram preparados para assumir admissão<sup>13</sup> ou 5<sup>a</sup> série para frequentarem o então ginásio. Para isso teriam que mudarem para um centro maior” (BENTO, 2022). As Irmãs cobravam disciplina, organização e compromisso com os estudos. O fazer pedagógico era rígido e tradicional, segundo a fala da Sra. Marlene (2022):

13 “O exame de admissão ao ginásio foi instituído, em nível nacional, no ano de 1931, e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei nº 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos” (ABREU; MINHOTO, 2012, p. 108).

As Irmãs eram muito exigentes, era muito exigência, assim, o conteúdo tinha que ser estudado, decorado, estudado, pra no outro dia ela chegar e fazer um ditado e até hoje que o povo não fala muito de ditado, mas é que, aquilo que salvava (SAM-PAIO, 2022).

A participante Rosa também precisa acerca do método utilizado para o ensino e para o comportamento dos alunos:

Era meio rígido. Só que o ensino era diferente, a gente estudava bastante pra... memorizar tudo aquilo lá pra fazer a prova. [...] entrava uma pessoa na sala de aula, a gente levantava, né? E assim... [...] As Irmãs diziam que era respeito com aquela pessoa. Aí, a pessoa entrava, aí [...] falava “Pode sentar”. Enquanto ela não falasse “pode sentar”, a gente não sentava. E também não ficava fazendo barulho. Quietinho. (ANDRADE, 2022).

Rosa Andrade (2022) ainda complementa sobre o modo de organização das práticas:

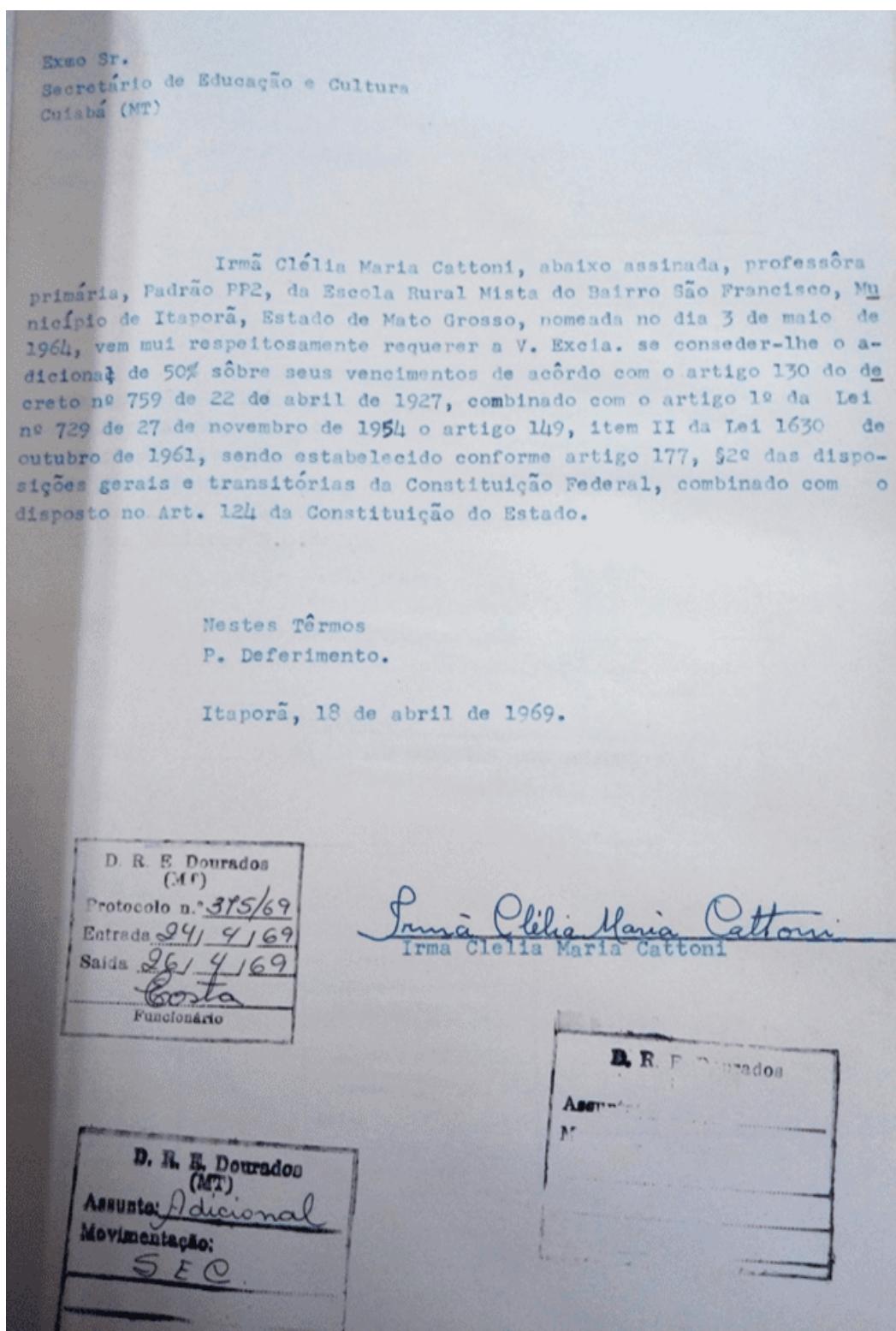
[...] chamava pra fazer fila, na hora do recreio, batia o sino, aí a gente [...], a gente ia pro recreio. Na hora que era pra vir, ela batia o sino [a Irmã] e a gente já fazia as filinhas, certinhas, não entrava aquele mundo de moleque, era tudo certinho. E aí, sempre, não era todo dia, mas sempre, ela pedia pra cantar o hino nacional. A gente sabia o hino nacional, era cantado mesmo, e pra sete de setembro, eles ensinaram da independência, da bandeira, da liberdade, a gente cantou todos esses hinos, até hoje eu sei os pedaços dos hinos que a gente cantava. (ANDRADE, 2022).

Por meio desses relatos, percebemos algumas práticas e representações que se desenvolviam na Escola de São Francisco. O sino, a postura dos alunos, a fila, o silêncio, o hino decorado, a moderação dos movimentos corporais, tudo isso são práticas efetivadas para controle, organização e disciplina dos alunos, impostas nas entrelinhas da cultura escolar. Essa organização contempla

[...] um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10, grifo no original).

Para enriquecer a reconstrução da história da instituição escolar na Chácara dos Padres, buscou-se informações na fonte existente no Centro de Documentação Regional (CDR/UFGD), onde foi possível o acesso ao documento relacionado ao trabalho da Irmã Clélia Maria Cattoni, que, no passado, ministrou aulas no Bairro São Francisco, conforme entrevistados relataram.

Imagen 9 – Requerimento de adicional (1969)



Fonte: CDR/UFGD.

De posse do documento escrito constatou-se que a Irmã Clélia Cattoni foi nomeada professora primária na Escola Rural Mista do Bairro São Francisco no dia 03 de maio de 1964. Ainda nesse documento é possível ler que a professora, no ano de 1969, protocolou o requerimento de adicional de 50% sobre seus vencimentos ao Secretário de Educação e

Cultura do Estado de Mato Grosso. Em diálogo com a ex-professora Marlene no decorrer da pesquisa, a entrevistada relembra muito bem sobre o trabalho da Irmã Clélia: “[...] essa Irmã Clélia, nossa! A Irmã Clélia é assim, foi marcada, assim, com os trabalhos dela. Ela gostava de cantar, ela botava as crianças pra marchar, sete de setembro, sete disso, sete daquilo” (SAMPAIO, 2022).

A entrevistada Marlene Sampaio, ex-diretora da instituição, ainda evoca que em 1968 conheceu, de fato, a escola, pois foi morar com as Irmãs franciscanas e, nesse mesmo ano, começou a auxiliar as religiosas nas aulas de primeira série:

De manhã eu trabalhava com elas [...] na casa; à tarde, eu assumi como se hoje fosse a pré-escola [...]. Eu ia auxiliar aquela escola, porque as salas de aula, daque-la época, era quarenta, trinta, quarenta e três, que era uma única sala da primeira série. Então, eu estava auxiliando, em 68 eu comecei auxiliar. Aí, depois disso, eu passei a ser professora. (SAMPAIO, 2022).

A ex-diretora ainda explica que, na época, havia turmas de primeiro ano classificadas como A, B e C. Os alunos precisavam passar por esse processo para assim chegar ao segundo ano do primário, pois, segundo ela: “A primeira série era composta de três anos. Quando meus alunos, ou os alunos, saíam desse processo, eles sabiam dividir, [efetuavam] as quatro operações, eles conheciam toda a história do Brasil” (SAMPAIO, 2022).

As religiosas representavam confiança para as famílias, pois, naquela época, a maioria das pessoas que residia na região se declarava católica e, para elas, tendo pessoas da mesma religiosidade no comando dos estudos, era considerado privilégio, porquanto a religiosidade representava uma proximidade com Deus, com o divino. A sociedade era marcada por uma moralidade religiosa e conservadora e tinha na religião um apoio para remediar situações de adversidades, acalmar os conflitos, sendo vista como um auxílio espiritual (FERREIRA, 2021).

A educação e a religião são assuntos antigos e praticamente inerentes à sociedade humana, a educação como necessidade de transmissão de conhecimento, sejam eles culturais, familiares ou científicos, e a religião, como necessidade de explicar o inexplicável, como fonte de esperança e crença em seres superiores e da perspectiva de recompensa no final da vida. (FERREIRA, 2021, p. 92).

Os padres que haviam ficado responsáveis pela religiosidade e plantações nas terras da Chácara do Bairro São Francisco, por sua vez, estavam insatisfeitos com os resultados das lavouras e, no ano de 1963, Frei Liberato planejou fazer do local um centro modelo de agricultura modernizada, na forma de uma cooperativa. Para isso, pediu ajuda ao Comissariado, mas esse não via possibilidades nas intenções do franciscano. Então, recorreu à Cúria Diocesana de Dourados e apresentou sua intenção,

a qual, porém, também não demonstrou interesse por seu projeto. O Frei Andréas Muller interveio a favor a tal projeto, porém, mais uma vez, o Conselho Comissariado Franciscano, em 1966, se manifestou contra a criação de um patrimônio na localidade do Lote dos Padres (KNOB, 1988).

Diante dos fatos e tentativas ocorridas, o procurador das missões, frei Andréas, decidiu mudar o administrador da Chácara. Nomeou como representante do Comissariado, em relação à administração do dinheiro e cuidador da cura de almas, o frei Mateus Rothmann, que permaneceu na localidade até fevereiro de 1968. A administração técnica ficou por conta do agrônomo Sr. José Hotzmannsider, cujo contrato teve validade até o dia 19 de novembro de 1967. Com o passar dos anos, outros padres e também agrônomos administraram a Chácara São Francisco, entre eles frei Paulino, que trabalhou e morou lá até o final de 1977 (KNOB, 1988).

Apesar de todo esforço e trabalho, a Chácara São Francisco não estava rendendo lucros e, em 1974, foi decidido, em Assembleia Custodial, dar o prazo de um ano para que o local produzisse e recuperasse os prejuízos, mas os problemas continuaram. Nessas circunstâncias, o Conselho Comissariado decidiu que a propriedade deveria ser vendida.

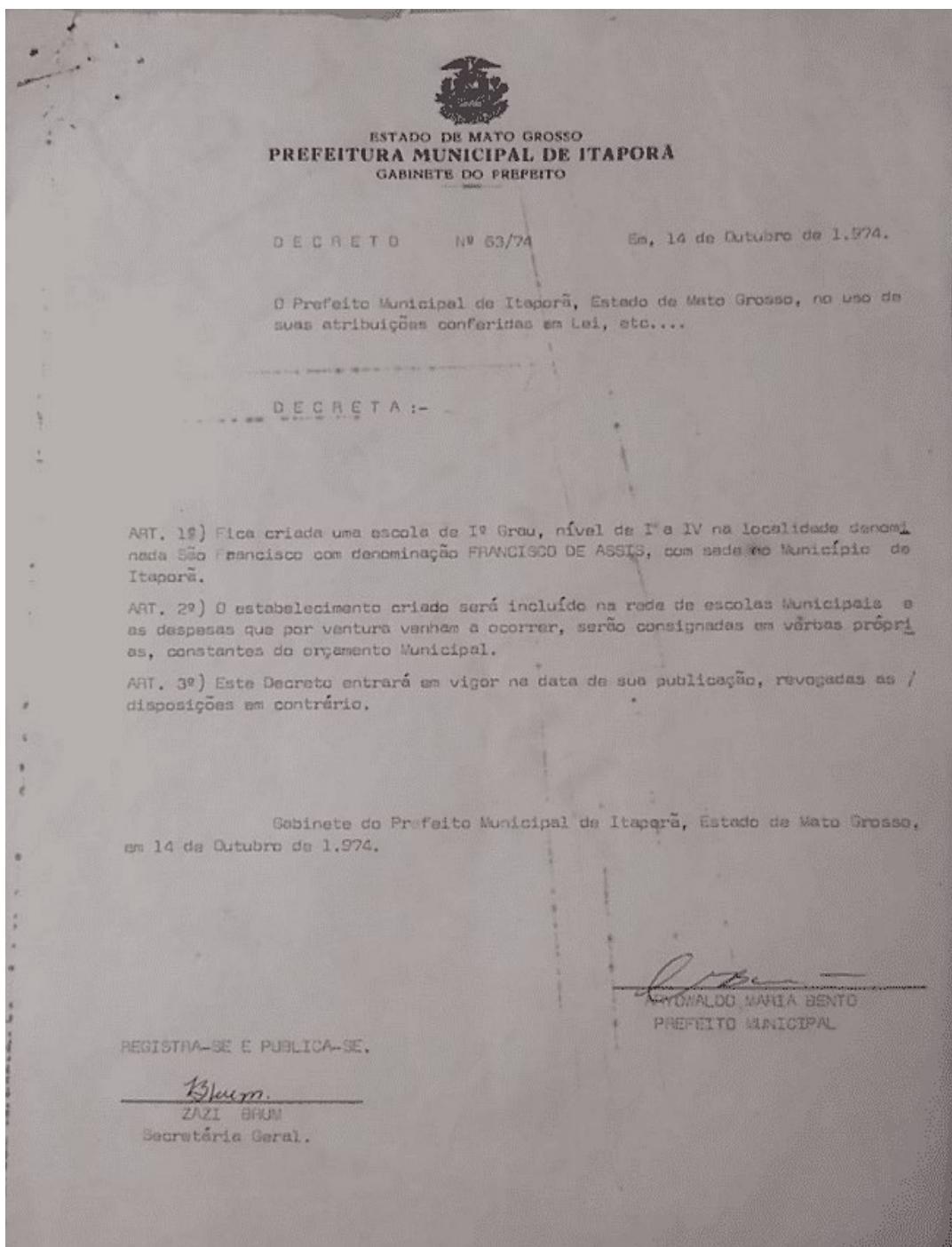
Então, os franciscanos tentaram vender o lote, mas não houve comprador interessado para negociar a terra. Diante dessas dificuldades, resolveram arrendar a Chácara, e, assim, os padres foram se mudando do local. Alguns voltaram para a Alemanha; outros permaneceram no Estado, como frei Paulino Gelissen, que foi para a sede paroquial do município de Itaporã e, mais tarde, em 1986, foi para Campo Grande (FREIRE *et al.*, 2006).

No dia 14 de outubro de 1974, o Prefeito Municipal de Itaporã, Aryowaldo Maria Bento, por meio do Decreto nº 63/1974, incluiu a escola na rede de escolas municipais. Ainda assim, continuou sendo administrada pela Irmãs Catequistas Franciscanas. As religiosas seguiam cumprindo sua missão, se dedicando para a aprendizagem escolar dos educandos, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da educação na localidade.

Sendo assim, de 1974 em diante, as despesas da instituição ficaram sobre a responsabilidade do município de Itaporã, e, assim, a escola passou a ser denominada Escola Francisco de Assis, de 1º grau, com nível de I a IV, já em conformidade com a Lei nº 5.692/1971, que estabelecia a Reforma do ensino:

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

Imagen 4 – Decreto nº 63/74, de 14 de outubro de 1974, que incorporou a Escola Francisco de Assis à Rede Municipal de Ensino de Itaporã



Fonte: Arquivos particulares da Sra. Marlene Barbosa Sampaio

No dia 26 de dezembro de 1974, a Divisão de Inspeção e Serviços Técnicos de Ensino, por meio da Portaria nº 6821, de 26 de outubro de 1973, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, autorizou a escola a funcionar até a 4ª série do 1º Grau, registrada sob o nº 239 das folhas do livro nº 02, de Autorização das Escolas (Autorização nº 239/74).

Imagen 5 – Autorização nº 239/74, de 26 de dezembro de 1974, que autorizou a Escola Francisco de Assis até a 4<sup>a</sup> série do 1º grau

ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

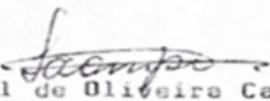
A\_U\_T\_O\_R\_I\_Z\_A\_C\_A\_O\_Nº 239/74

A Divisão de Inspeção e Serviços Técnicos de Ensino, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 6821 de 26 de Outubro de 1.973 da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso e em consonância com os princípio que regem a matéria;

R\_E\_S\_O\_L\_V\_E\_

AUTORIZAR a Escola de 1º Grau Francisco de Assis sediada na cidade de Itaporã à Bairro São Francisco nº 239, neste Estado, a funcionar até a IV<sup>a</sup> série do 1º Grau, sob o nº 239 exarado à fls do nº 239 do livro nº 02 da Autorização de Escolas.

Cuiabá, 26 de dezembro de 1.974

  
Izabel de Oliveira Campos  
CHEFE DA SPAE

  
Profª Gislaine Moreira  
CHIEF DA DISTE

j.c.j.

Fonte: Arquivos particulares da Sra. Marlene Barbosa Sampaio

Por sua vez, os frades franciscanos deixaram definitivamente a localidade em 1977, pois a chácara já não estava suprindo suas necessidades conforme esperavam. Com o passar dos anos, a busca por matrículas aumentava, a quantidade de alunos frequentando a escola era crescente e, por conseguinte, as despesas financeiras cresciam na mesma proporção. Isso se tornou uma preocupação para a prefeitura do município de Itaporã, porquanto, após os freis terem se mudado da localidade, ela ficou responsável pelas despesas da escola, como explicou Rebeque: "Aí já os padres participaram menos

de pagamento, era só a prefeitura, mas, como faltava, tentaram passar ela [a escola] pro Estado" (REBEQUE, 2022).

Diante dessa situação, no ano de 1976, o então prefeito do município, Aryowaldo Maria Bento, enviou ao Secretário de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, no dia 26 de abril de 1976, uma solicitação de transferência da escola de responsabilidade do município para a incumbência do Estado, requerendo também autorização de funcionamento até a oitava série.. Em 28 de setembro de 1976, foi firmado um convênio entre os governos estadual e municipal, e, dentre as cláusulas e condições do acordo, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), por meio da Rede Estadual de Educação, ficou responsável por auxiliar a Prefeitura Municipal de Itaporã na manutenção do ensino de 1º grau, no nível de 5ª a 8ª séries, com a finalidade de atender a clientela da faixa de obrigatoriedade escolar, e, através da entrosagem de recursos e esforços, implantar progressivamente essas séries visando a clientela na Escola de 1º grau Francisco de Assis, na zona rural, com 154 alunos beneficiados para a 5ª série.

Dessa forma, a SEC se comprometeu a repassar à Prefeitura Municipal de Itaporã, o valor de CR\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil cruzeiros), para os encargos do convênio firmado que começou a vigorar em 1º de janeiro, com validade até 31 de dezembro de 1977, podendo esse prazo ser prorrogado por aditivo. Dentre as cláusulas acordadas, ficou a Prefeitura de Itaporã responsável por apresentar prestações de contas para o Estado; pela manutenção e conservação do prédio escolar, dos materiais permanentes e de consumo, e pela aquisição destes; supervisão e administração da atividades didáticos-pedagógicas na escola; por encaminhar os professores leigos, da época, para cursos promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura; além de enviar relatórios bimestrais das atividades para a SEC.

Assim, o Governo do Estado se comprometeu a dar suporte ao município de Itaporã, mas a responsabilidade sobre a escola o prefeito ainda arcava. A escola estava num ponto elevado de seu desenvolvimento e a ideia era que seus alunos não precisassem sair da localidade para continuar os estudos. As Irmãs Catequistas Franciscanas, mesmo a escola tendo sido municipalizada, continuaram na direção da instituição, administrando-a e ministrando aulas. O comando da escola, tendo as religiosas à sua frente, representava para os habitantes benevolência. As missionárias colaboraram com a formação educacional, cultural e religiosa da população local e arredores e buscaram formar uma nova geração de cristãos. Pelo livro de Registro Escolar disponibilizado pelo sr. Rebeque, foi possível perceber que, tendo iniciado com cerca de 32 alunos, sob o comando das irmãs a escola experimentou o maior crescimento, tendo esse número de alunos começado a diminuir significativamente na década de 1980, às vésperas de sua saída da instituição. Conforme conta a entrevistada Rosa Andrade, os alunos da escola não eram somente crianças, mas também pessoas com idades mais avançadas, as quais não haviam tido a oportunidade de estudar na idade recomendada: "Não era tanto criança, tinha gente grande na escola,

porque aquele tempo não era igual hoje" (ANDRADE, 2022). A participante Marlene Barbosa Sampaio complementa: "[...] Eu lembro que a quarta série, em [19]68, era composta de homens, com seus dezessete anos, que já entravam velhos na escola [...]"; quando eles chegavam na quarta série, eles já eram adultos" (SAMPAIO, 2022).

Quadro 3 – Quantidade de alunos dos anos de 1974 a 1983<sup>14</sup>

| ANO LETIVO | PERÍODO                        | SÉRIE   | QUANTIDADE DE ALUNOS   |
|------------|--------------------------------|---|--|
| 1974       | Matutino, vespertino e noturno | 1 <sup>a</sup> a 6 <sup>a</sup> série e supletivo 1º a 4 <sup>a</sup> série | 254  |
| 1975       | Matutino, vespertino e noturno | 1 <sup>a</sup> a 7 <sup>a</sup> série                                       | 272  |
| 1976       | Não consta                     | 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série                                       | 212<br>(os alunos da 5 <sup>a</sup> série não estão somados) <sup>15</sup> |
| 1977       | Matutino e vespertino          | 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série                                       | 226<br>(os alunos da 7 <sup>a</sup> série não estão somados) <sup>16</sup> |
| 1978       | Matutino e vespertino          | 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série                                       | 207  |
| 1979       | Matutino e vespertino          | 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série                                       | 191  |
| 1980       | Matutino e vespertino          | 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série                                       | 143  |
| 1981       | Matutino e vespertino          | 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série                                       | 108  |
| 1982       | Matutino e vespertino          | 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série                                       | 90   |
| 1983       | Matutino e vespertino          | 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série                                       | 88   |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, baseado nos documentos das atas dos resultados finais

A educação e a religião estavam aliadas: missas todos os domingos, orações antes das aulas, leituras feitas pelos alunos durante as missas. Os princípios determinados pela escola eram carregados de cunho religioso, a disciplina exigida se justificava a favor da formação de um indivíduo civilizado na sociedade. A educação era vista como oportunidade de conhecimento, melhorias de vida, desenvolvimento da moral e bons costumes, associada à religião como fonte de esperança e um elo com o divino. Assim, os religiosos estabeleciam relações de respeito com a população por meio de suas ações catequéticas na região. A sala de aula era vista como um processo civilizatório dotados de valores cristãos em busca de uma sociedade exemplar.

Percebe-se que as marcas da religião católica na educação local estavam condicionadas nas práticas dos sujeitos. Em diálogo com as informações adquiridas, percebe-se que a comunidade do Bairro São Francisco teve grande aceitação e aderiu ao catolicismo.

14 Pela documentação, não foi possível precisar a quantidade de alunos dos anos anteriores.

15 Não foi possível identificar a quantidade de alunos da 5<sup>a</sup> série do ano de 1976.

16 Não foi possível identificar a quantidade de alunos da 7<sup>a</sup> série do ano de 1977.

Apesar de ser uma comunidade predominantemente católica, havia famílias que se declaravam de religião evangélica, porém, não criavam resistência em relação à escola, os filhos participavam das atividades escolares, somente exerciam seus direitos de não frequentarem as missas e encontros direcionados à religião católica. Segundo Carvalho (1991),

[...] as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e nomear e a aceitação, a emulação ou a resistência de grupos que não detêm. É nesta “luta de representações” que se dá o processo de construção cultural da sociedade. (CARVALHO, 1991, p. 43).

Conforme relatos da entrevistada Marlene, moradores da região e vizinhança gostavam da presença dos religiosos na educação, sentiam confiança e segurança nos missionários, as Irmãs franciscanas representavam apoio, esperança, caridade, amor e respeito. Assim, A Igreja Católica teve participação ativa nos movimentos sobre o ensino na região. Esteve envolvida nos projetos educacionais no meio rural, procurando sempre incentivar a escolarização e estar presente com seus ensinamentos nos currículos escolares. Segundo Amaral (2005), a Igreja Católica buscava frear o crescimento do protestantismo na região de Dourados e seus arredores, e uma forma de obter êxito nesse objetivo foi fazer aliança com o Estado/Município para que, dessa forma, possuísse domínio em relação às escolas e pastorais.

A instituição seguiu sob o poder do município até o ano de 1981, quando o então governador de Mato Grosso do Sul, Pedro Pedrossian, decidiu, após pedidos do governo municipal, incorporá-la à Rede Estadual de Ensino por meio do Decreto nº 966, de 03 de abril de 1981, publicado em Diário Oficial no dia 6 de abril de 1981. O município reclamava dos gastos com a escola e, então, o Governo do Estado atendeu ao pedido do prefeito e passou a se responsabilizar por ela. Foi após tal decisão que a instituição passou a ser denominada Escola Estadual de 1º grau “Francisco de Assis”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por quase duas décadas a Escola Francisco de Assis foi dirigida pelas Irmãs Catequistas Franciscanas, que se dedicaram ao cumprimento de sua missão. No mês de março do ano de 1983, a Irmã Maria Fachini se aposentou e decidiu sair da localidade. Dessa forma, a Casa ‘Madre Avosani’ foi fechada, evento ocorrido em 7 de junho de 1983. O motivo da saída das Irmãs da Chácara São Francisco e o fechamento da Casa é justificado nos escritos das Irmãs da seguinte forma: “A comunidade caminha bem com próprias lideranças. Necessidade de abrir novas frentes em áreas mais carentes” (HISTÓRICO-ITAPORÃ, 1964)<sup>17</sup>. A Irmã Maria Caetana Fachini viu em sua aposentadoria uma oportunidade para continuar exercendo sua missão em outras comunidades carentes, conforme Irmã Anita David relata:

17 Arquivo particular da Província Santa Tereza do Menino Jesus-MT.

Durante quatro anos assumiu serviços internos no IRPAMAT - Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso Sul e ajudava na formação das aspirantes e noviças. A partir de 1988, Irmã Maria assumiu a pastoral nas comunidades de Comodoro, Dourados e Barcelos no – AM; trabalhou nos serviços internos da sede geral em Joinville – SC; trabalhou como auxiliar do economato na sede provincial e grupos de oração na paróquia Santa Cruz; residiu também em Fátima de São Lourenço, ajudando nos serviços gerais na irmandade e da chácara (DAVID, A., 2019).

Diante da saída das Irmãs da localidade do Bairro São Francisco, a casa e o terreno que os freis franciscanos haviam doado para as religiosas foram devolvidos por elas para a Missão Franciscana: “A casa foi devolvida à Missão Franciscana, bem como terreno” (HISTÓRICO-ITAPORÃ, 1964). Com a partida das religiosas, a escola passou a ser dirigida pela ex-professora, a senhora Marlene Barbosa Sampaio, que, de acordo com as atas de resultados finais, desde o ano de 1982 já assinava como diretora da instituição escolar, por meio da Portaria nº 173/83/ARE. A senhora Marlene por um tempo auxiliou as religiosas com a casa e a escola e, depois, passou a trabalhar na escola como professora. Mais tarde, atuou na secretaria da instituição e, por fim, chegou ao cargo de diretora. Ela era uma pessoa com experiência de trabalho junto às Irmãs Catequistas, motivo que a levou a assumir a função de diretora da Escola Francisco de Assis.

É válido afirmar que ainda há muito para se aprofundar sobre a Escola Francisco de Assis. Dessa forma, finalizar este trabalho não significa que se esgotaram as possibilidades de novos questionamentos e problematizações em relação ao objeto pesquisado; este ainda pode e deve ser problematizado em novas pesquisas e dimensões de estudo. Ademais, quando se sabe que a Escola Francisco de Assis permaneceu ativa por mais vinte anos após a saída das Irmãs Catequistas Franciscanas da localidade, no ano de 1983, prolongando-se até 2003, conclui-se que há muita história para se contar. A partir de novos olhares é possível abrir novas perspectivas de investigações, e este trabalho pode ser um suporte para tais pesquisas, novos caminhos e maneiras de questionamentos no campo temático das instituições escolares.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 46, p. 107-118, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i46.8640074. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640074>. Acesso em: 5 mar. 2023.

AMARO, Eliane Maria. **Escola Franciscana Imaculada Conceição**: História da instituição educativa na região de Dourados, sul de Mato Grosso (1955-1975). 2018. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

ANDRADE, Gustavo Figueira; PADOIN, Maria Medianeira. A evolução do conceito de fontes históricas a partir da Nova História Cultural e o estudo de cartas. **História em Revista**, Pelotas, v. 21, n. 22, p. 11-26, dez. 2015/dez. 2016. DOI: Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/15954/10009>. Acesso: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977**. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Brasília: DF, 1977. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp31.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp31.htm). Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em: 31 ago. 2022.

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. **Dourados e a Democratização da Terra**: povoamento e colonização da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946-1956). Dourados-MS: Editora da UFGD, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Saber Teórico – Saber Escolar: perspectiva de pesquisa no campo da história cultural. In: CATANI, Denice Barbara. **A pesquisa em educação e o intercâmbio cultural**. São Paulo: USP, 1991. p. 37-44.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 3. ed., 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. Sete teses sobre o Estado Laico. In: MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**. Brasília: CNMP, 2014. Disponível Em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/07/SETE-TESES-EQUIVOCADAS-DESTACADO-DO-LIVRO.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

DAVID, Anita. **Páscoa de Irmã Maria Caetana Fachini**. In: Irmãs Catequistas Franciscanas. 2019. Disponível em: <https://www.cicaf.org.br/portal/index.php/noticias/item/2431-pascoa-irma-maria-caetana-fachini>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

DAVID, Priscila. História Oral: metodologia do diálogo. **Patrimônio e Memória**, Assis, v. 9, n. 1, p. 157-170, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/313/601>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERREIRA, Vanessa Scherer. A influência da Religião na Educação: uma análise do contexto atual brasileiro. In: ZANOTTO, Marijane; ZEN, Rosane Toebe (org.). **Cenários Políticos e Pedagógicos**. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações. 2021. p. 91-107. Disponível em: [https://www.editoranavegando.com/\\_files/ugd/35e7c6\\_fa2bbe58f5264edd9c9b6ab0de81c764.pdf](https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_fa2bbe58f5264edd9c9b6ab0de81c764.pdf). Acesso em: 07 jul. 2023.

FREIRE, Azarias et al. **Paróquia São José de Itaporã**: seu povo, sua história. Dourados-MS: Editora Dinâmica, 2006.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 15 set. 2021.

KANTOVITZ, Geane; OTTO, Caricia. Memórias das Irmãs Catequistas acerca de suas práticas docentes (Santa Catarina, Brasil, 1930-1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n .3, p. 980-1005, set-dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38544>. Acesso em: 27 fev. 2023.

KERN, Nathália Lunardi. **Sistema trágico coercitivo de Aristóteles e Nazismo**: a construção da tragédia nazista. 2012. 65 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia e Comunicação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54322/000855544.pdf?sequence=1> Acesso em: 26 jun. 2023.

KNOB, Frei Pedro. **A Missão Franciscana do Mato Grosso**. Campo Grande-MS: Ed. Loyola, 1988.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In: GATTI Júnior, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (org.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia-MG: EdUFU, 2005. p. 91-103.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexus**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

**MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas.** UNESP, Marília-SP, 2014. Disponível em: [https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista.pdf](https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf). Acesso em: 21 fev. 2023.

MARIN, Jérri Roberto. Diáspora e identidades: as experiências missionárias dos franciscanos ale-mães em mato grosso. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ano v. 5, n. 13, p. 205-234, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30259>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MARIN, Jérri Roberto. Os Franciscanos Alemães em Mato Grosso: Vivências e Identidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5., 2011. **Anais** [...]. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 334-344. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/115.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MIGNOT, Ana Christina Venancio. Vitrine de guardados: exposições de escritas ordinárias como estratégia de preservação da memória escolar. **Resgate**, Campinas, v. 14, p. 35-46, 2005. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v13i14.8645628>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645628>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. Gustavo Capanema e o Ensino Secundário no Brasil: a invenção de um legado. **Revista História da Educação**, Porto Alegre; Santa Maria, v. 25, p. 1-31, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/108349>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQ-d66DF8Gdr8NpwRbBhB/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. “**Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto**”: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND (1943-1960). Dourados: EdUFGD, 2014.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **História da formação para professores leigos rurais**: o curso de magistério rural de Dourados, na década de 1970. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.

PROVÍNCIA. In: Dicionário Online de Português. 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/provincia/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

RODELINI, Claudiani Ferreira da Cunha. **A Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã e sua atuação na educação escolar em Itaporã - MT (1958-1972)**. 2022. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5353/1/ClaudianiFerreiradaCunhaRodelini.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos. História Oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa, In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.) **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2010. p. 49-78.

AUTORAAAAAAA

## Arquivo

ARQUIVO Particular da Província Santa Tereza do Menino Jesus, Rondonópolis - MT, 2022.

## Entrevistas e Relatos

ANDRADE, Rosa dos Santos. Entrevista [25 mai. 2022]. Entrevistadora: XXXXXX. Itaporã - MS, 2022. Arquivo mp3 [59 min.].

BENTO, Feliciana. [Correspondência]. Destinatário: Vanessa Zanquini Janczeski. Dourados, MS, 28 jun. 2022. Carta.

BENTO, Feliciana. Irmandade em Itaporã-Chácara. 15 abr. 2018. Destinatário: XXXXXX.05 jul. 2022. 1 mensagem eletrônica.

DAVID, Anita. Histórico Itaporã. Destinatário: XXXXXX. 28 jun. 2022. Carta.

REBEQUE, Sebastião. Entrevista [11 mai. 2022]. Entrevistadora: XXXXX. Itaporã - MS, 2022. Arquivo mp3 [40min.].

SAMPAIO, Marlene Barbosa. Entrevista [18 mai. 2022]. Entrevistadora: XXXXXX. Itaporã - MS, 2022. Arquivo mp3 [1h].

## **ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS E HÁBITOS DE VIDA DE ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM NA PANDEMIA DE COVID-19**

## **SOCIODEMOGRAPHIC ASPECTS AND LIFE HABITS OF NURSING ACADEMICS IN THE COVID-19 PANDEMIC**

## **ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y HÁBITOS DE VIDA DE LOS ACADÉMICOS DE ENFERMERÍA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19**

**Jorge Luiz Lima da Silva<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2370-6343>

**Giulia Lemos de Almeida<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1783-3298>

**Cláudia Maria Messias<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1323-0214>

**Elaine Antunes Cortez<sup>4</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-9648>

**Liliane Belz dos Reis<sup>5</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2883-3843>

**Resumo:** Objetivo: descrever o perfil sociodemográfico, hábitos de vida, vida acadêmica e questões relacionadas à crise de saúde global dos estudantes de enfermagem de universidade federal, durante a pandemia de covid-19. Método: estudo epidemiológico descritivo de desenho seccional. População foi composta por

1 E-mail: [jorgeluizlima@gmail.com](mailto:jorgeluizlima@gmail.com)

2 E-mail: [giulialemos@id.uff.br](mailto:giulialemos@id.uff.br)

3 E-mail: [cmessias@id.uff.br](mailto:cmessias@id.uff.br)

4 E-mail: [elainecortez@id.uff.br](mailto:elainecortez@id.uff.br)

5 E-mail: [lilianebelz@gmail.com](mailto:lilianebelz@gmail.com)

187 acadêmicos de enfermagem, foi realizado cálculo amostral. Aplicado formulário disponibilizado de forma remota. Foi realizada análise descritiva dos dados. Pesquisa aprovada pelo comitê de ética sob o parecer 4.249.624. Resultados: a maioria possui menos de 23 anos; do sexo feminino; brancas; solteiras; não possuem filhos; não trabalham; não possuem o hábito de fumar, beber, consumir drogas ou realizar atividade física; cursam o sexto período; utilizam cerca de dois recursos *online* e disponibilizam de internet com qualidade boa. A maior parte dos universitários classificou sua saúde mental como regular; em relação à covid-19, predominantemente não cuidaram de alguém infectado, porém relataram ter lidado com o falecimento de pessoa próxima em função da doença; não exerciam atividade profissional na linha de frente do combate à pandemia; afirmaram se sentir suficientemente informados sobre a doença. Conclusão: as mudanças nos hábitos e estilo de vida necessárias e o isolamento social trouxeram diversas consequências e adversidades as quais poderiam ser prejudiciais à saúde dos acadêmicos. Dessa forma, sugerem-se mais estudos para entender as mudanças ocorridas nesse período, para subsidiar medidas para manter o bem-estar dos estudantes.

**Palavras-chave:** Covid-19. Estudantes de enfermagem. Saúde mental.

**Abstract:** Objective: to describe the sociodemographic profile, life habits, academic life and issues related to the global health crisis of nursing students at a federal university during the covid-19 pandemic. Population consisted of 187 nursing students, sample calculation was performed. Form applied remotely. Descriptive data analysis was performed. Research approved by the ethics committee under opinion 4,249,624. Results: most are under 23 years old; female; white; single; they have no children; they don't work; do not have the habit of smoking, drinking, consuming drugs or performing physical activity; attend the sixth period; use about two online resources and have internet with good quality. Most college students rated their mental health as regular; regarding covid-19, they predominantly didn't care for someone infected, but reported having dealt with the death of a close person due to the disease; they didn't carry out professional activity on the frontline of combating the pandemic; stated that they felt sufficiently informed about the disease. Conclusion: the necessary changes in habits and lifestyle and social isolation brought several consequences and adversities which could be harmful to the health of academics. Thus, further studies are suggested to understand the changes that occurred during this period, to subsidize measures to maintain the well-being of students.

**Keywords:** Covid-19. Students, nursing. Mental health.

**Resumen:** Objetivo: describir el perfil sociodemográfico, hábitos de vida, vida académica y cuestiones relacionadas con la crisis sanitaria mundial de los estudiantes de enfermería de una universidad federal durante la pandemia de covid-19. Método: estudio epidemiológico descriptivo de corte transversal. La población estuvo constituida por 187 estudiantes de enfermería, se realizó el **cálculo de** la muestra. Formulario aplicado disponible de forma remota. Se realizó un análisis descriptivo de los datos. Investigación aprobada por el comité de ética bajo el dictamen 4.249.624. Resultados: la mayoría tiene menos de 23 años; femenino; blanco; único; no tienen hijos; no funcionan; no tener el **hábito de fumar, beber, consumir drogas o realizar actividad física**; asistir al sexto período; use alrededor de dos recursos en **línea y proporcione Internet** con buena calidad. La mayoría de los universitarios clasificaron su salud mental como regular; respecto al covid-19, predominantemente no atendieron a algún contagiado, pero reportaron haber lidiado con la muerte de un allegado a causa de la enfermedad; no desarrollaron actividad profesional en la primera **línea de combate** a la pandemia; manifestaron sentirse suficientemente informados sobre la enfermedad. Conclusión: los cambios necesarios en los **hábitos y estilos** de vida y el aislamiento social trajeron diversas consecuencias y adversidades que pueden ser perjudiciales para la salud de los académicos. Por lo tanto, se sugieren **más** estudios para comprender los cambios que ocurrieron durante este período, para subsidiar medidas para mantener el bienestar de los estudiantes.

**Palabras clave:** Covid-19. Estudiantes de Enfermería. Salud Mental.

## INTRODUÇÃO

Hoje em dia, o objetivo da grande maioria dos jovens é ingressar em uma universidade, após anos de estudo e a realização do vestibular, a aprovação é sua grande conquista. Dessa forma, a população acadêmica tem aumentado e está cada vez mais diversificada, seja pela idade, sexo ou classe social (SOARES *et al.*, 2018). E com o início desse trajeto, os estudantes são expostos a novas rotinas, novas convivências e experiências (FROTA *et al.*, 2020).

A transição para o ensino superior pode ser complexa e acarretar em novas escolhas e oportunidades, os quais podem ser determinados por aspectos sociais, pessoais, condições ambientais e socioeconômicas. Faz-se necessário a aquisição de novos hábitos de vida, como a mudança de habitação, da rede de amigos, da alimentação, da prática de exercício físico, seja para a adoção de estilos de vida mais ou menos saudáveis (CARVALHAIS *et al.*, 2020).

Em formações na área da saúde, como enfermagem, os universitários possuem exigências extras, como a adaptação ao ambiente de aulas práticas e estágios; os primeiros contatos com a morte e o sofrimento de pacientes e familiares; a realização dos primeiros procedimentos e o medo de contrair doenças; e a exposição aos riscos ambientais (AMORIM *et al.*, 2019). O estudante é sobre carregado ao se deparar com as exigências e adversidades do curso escolhido, acarretando em mudanças repentinhas e amadurecimento acelerado (PEREIRA *et al.*, 2019).

A formação do enfermeiro demanda atualizações constantes, visão globalizada e inserção no mercado competitivo que está produzindo e difundindo cada vez mais conhecimento. Gradualmente, as universidades estão buscando instituir currículos centrados em oferecer a educação de profissionais com competências, habilidades e atitudes éticas que respondam às demandas da sociedade aportando a intersetorialidade e integralização dos sujeitos, substituindo ideais que priorizavam aspectos biológicos e práticas medicalizantes (FROTA *et al.*, 2020).

Somado a todas essas adversidades na formação, atualmente estamos enfrentando uma crise de saúde global devido à pandemia de covid-19. Esta teve início em dezembro de 2019 e acarretou em milhares de mortos em todos os continentes, além da adequação ao novo estilo de vida com uso de máscaras e distanciamento social. A OMS recomendou adoção de trabalhos em formato *home office*, suspensão das atividades de ensino, fechamento de comércio, escritórios, fábricas, clubes e espaços de prática de exercícios físicos (FLORÊNCIO JÚNIOR; PAIANO; COSTA, 2020). Essa estratégia foi adotada para evitar ao máximo o número de contaminações e óbitos, visto que não há tratamento eficaz até a confecção deste trabalho.

Assim, foram necessárias mudanças nas universidades para o ensino remoto, principalmente no curso de enfermagem, instituíram-se atividades síncronas e assíncronas, aulas virtuais e campos práticos foram suspensos (COSTA *et al.*, 2020). No entanto, outros

desafios surgiram, atraso do ano letivo, necessidade da universalização ao acesso à internet, adaptação aos recursos *online*, desenvolvimento de novos aplicativos e tecnologias para atender os milhares de novos usuários.

Ao enfrentar todos esses obstáculos, podem-se esperar implicações negativas na saúde física e mental, considerando que o equilíbrio dos indivíduos e da sociedade pode ser alterado por situações extremas como a que estamos vivenciando (VIEIRA et al., 2020). Especialmente devido ao isolamento social, presume-se que gere efeitos psicológicos que pode se estender para outros âmbitos e afetar a qualidade de vida dos indivíduos (FLORÊNCIO JÚNIOR; PAIANO; COSTA, 2020). As repercussões da pandemia nos cursos, atividades, congressos e projetos extracurriculares geram ansiedade e pânico nos estudantes, que enfrentam insegurança, mudanças de humor, medo e preocupação em níveis maiores do que em períodos normais (GUNDIM et al., 2021).

Diante de todas essas mudanças tanto no estilo de vida quanto na formação acadêmica, questiona-se acerca dos impactos na saúde dos universitários. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo descrever o perfil sociodemográfico, hábitos de vida, vida acadêmica e questões relacionadas à crise de saúde global dos estudantes de enfermagem de universidade federal, durante a pandemia de covid-19.

## MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa se deu por meio de estudo epidemiológico descritivo de desenho secional. Estudo trabalhou com a ideia de censo, objetivando alcançar o máximo de alunos no menor tempo possível. No entanto, foi realizado o cálculo amostral, considerando erro amostral de 5%, nível de confiança de 95%, com valor resultante de 162 do universo de 468 estudantes de graduação. A população foi composta por 187 acadêmicos de enfermagem.

Para a abordagem dos participantes, foram explicados os propósitos da pesquisa e apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido. Participaram da pesquisa indivíduos adultos de 18 a 60 anos, de ambos os sexos, acadêmicos de enfermagem cientes dos propósitos do estudo e assinam o consentimento livre esclarecido, foram excluídos aqueles que não estavam regularmente matriculados no curso, os que abandonaram a faculdade e recém transferidos de outras universidades a menos de um semestre.

O instrumento utilizado foi um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas. O formulário é composto por blocos trazendo questões relacionadas a pandemia do coronavírus, hábitos de vida, perfil sociodemográfico e questões sobre a vida acadêmica antes e durante a crise de saúde. A soma das variáveis dos blocos totaliza cerca de 100 itens. O recurso utilizado foi formulário eletrônico *online* disponibilizado por meio da plataforma *Google Docs*.

Foi realizada análise univariada que permitiu descrever as características sociodemográficas e laborais da população estudada. A escolaridade informada foi agrupada em

duas categorias para análise pela média de anos de estudo: ensino superior completo ou incompleto. A renda foi analisada de acordo com os valores per capita, em salários mínimos da época em que foi realizada a coleta de dados (R\$ 1.045,00). Essa variável também foi avaliada segundo a média encontrada para cada grupo. Para análise da situação conjugal, foram consideradas duas categorias a dos casados e a dos solteiros, divorciados, separados ou viúvos, denominadas neste estudo como: com companheiro (a) e sem companheiro (a), respectivamente. A variável raça/cor foi agrupada em três estratos: preto; branco; e outros.

## RESULTADOS

As subseções apresentam as variáveis demográficas, os hábitos de vida e aspectos de saúde, as variáveis de vida acadêmica, experiências vividas durante a pandemia de covid-19.

### PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

Os dados das variáveis sociodemográficas são apresentados na tabela 1, a seguir. Os dados das variáveis foram agrupados em estratos a partir das médias. Na população do estudo, a média de idade foi de 23 anos, sendo que 57,8% estavam abaixo da média. Dos 187 estudantes, 82,9% (N = 155) são do sexo feminino, e 49,7% (N = 93), se autodeclarou como branco.

A maioria dos participantes negou afirmaram não possuir companheiro(a) (92,5%) e possuir filho(s) (94,7%). Dentre os que possuem filho(s), 90% moram juntos. Em relação aos moradores no mesmo domicílio, 51,9% (N = 97) vivem em ambientes com até 3 pessoas, relatam não morar com pessoas que precisam de cuidados permanentes (77%) ou trabalhar (72,2%). A média de renda familiar foi até 3 salários-mínimos e 60,4% (N = 113) estão abaixo desta média.

Tabela 1 – Variáveis sociodemográficas dos estudantes de graduação em enfermagem de universidade federal, 2020 (N = 187)

| VARIÁVEIS SOCIODEMOGRAFICAS | N   | %    |
|-----------------------------|-----|------|
| <b>Idade</b>                |     |      |
| Até 23 anos                 | 108 | 57,8 |
| Acima de 23 anos            | 79  | 42,2 |
| <b>Sexo</b>                 |     |      |
| Feminino                    | 155 | 82,9 |
| Masculino                   | 32  | 17,1 |
| <b>Raça/cor</b>             |     |      |
| Preto                       | 39  | 20,9 |
| Branco                      | 93  | 49,7 |

|  |     |      |
|--|-----|------|
| Outros   | 55  | 29,4 |
| <b>Situação conjugal</b>                                   |     |      |
| Com companheiro (a)  | 14  | 7,5  |
| Sem companheiro (a)  | 173 | 92,5 |
| <b>Presença de filhos</b>                                  |     |      |
| Sim  | 10  | 5,3  |
| Não  | 177 | 94,7 |
| <b>Mora com os filhos</b>                                  |     |      |
| Sim  | 9   | 90,0 |
| Não  | 1   | 10,0 |
| <b>Número de moradores no domicílio</b>                    |     |      |
| Até 3 moradores  | 97  | 51,9 |
| Acima de 3 moradores                                       | 90  | 48,1 |
| <b>Mora com pessoa que precisa de cuidados permanentes</b> |     |      |
| Sim  | 43  | 33,0 |
| Não  | 144 | 77,0 |
| <b>Escolaridade</b>  |     |      |
| Até o ensino superior                                      | 181 | 96,8 |
| Ensino superior completo                                   | 6   | 3,2  |
| <b>Faixa de renda</b>                                      |     |      |
| Até 3SM  | 113 | 60,4 |
| Acima de 3SM   | 74  | 39,6 |
| <b>Situação laboral</b>                                    |     |      |
| Trabalha   | 52  | 27,8 |
| Não trabalha   | 135 | 72,2 |

Legenda: N = total na linha, % = frequência relativa.

## HÁBITOS DE VIDA E ASPECTOS DE SAÚDE

Quanto aos hábitos de vida e aspectos de saúde, os dados são apresentados na tabela 2, a seguir. Dos 187 estudantes que participaram da pesquisa, negam fumar (96,8%), consumir drogas (97,3%), realizar atividades físicas (97,3%) e ser etilista regular (68,4%).

Tabela 2 – Variáveis relacionadas aos hábitos de vida dos estudantes de graduação em enfermagem de universidade federal, 2020 (N = 187)

| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS HÁBITOS DE VIDA | N   | %    |
|--|-----|------|
| <b>Tabagismo</b>                           |     |      |
| Sim  | 6   | 3,2  |
| Não  | 181 | 96,8 |
| <b>Consumo de drogas</b>                   |     |      |
| Sim  | 5   | 2,7  |
| Não  | 182 | 97,3 |
| <b>Atividade física</b>                    |     |      |
| Sim  | 5   | 2,7  |

|                         |     |      |
|-------------------------|-----|------|
| Não                     | 182 | 97,3 |
| <b>Etilista regular</b> |     |      |
| Sim                     | 59  | 31,6 |
| Não                     | 128 | 68,4 |

Legenda: N = total na linha, % = frequência relativa.

## VARIÁVEIS DE VIDA ACADÊMICA

Em relação aos dados de vida acadêmica dos participantes, apresentados a seguir na tabela 3, a maioria estava no sexto período da graduação (20,3%). A maioria (73,8%) respondeu que tem dois recursos *online* disponíveis para acompanhar as aulas à distância e 31,6% afirmaram que a qualidade da internet na residência é boa. No geral, os entrevistados (97,3%) afirmaram que tinha conhecimento ou acessado algum ambiente virtual de aprendizagem sendo que 53,5% destes não tinha nenhuma atividade realizada em modelo remoto.

A maioria dos estudantes (80,7%) não tinha bolsas de estudo antes da pandemia e 54,0% dos alunos afirmaram enfrentar fatores que dificultam a rotina dos estudos. Todos os entrevistados (100%) tinham acesso à internet em seus domicílios e 85,6% destes afirmaram que possuem ambiente apropriado para estudo.

Tabela 3 – Variáveis de vida acadêmica dos estudantes de graduação em enfermagem de universidade federal, 2020 (N = 187)

| VARIÁVEIS DE VIDA ACADÊMICA                      | N   | %    |
|--|-----|------|
| <b>Período que está cursando</b>                 |     |      |
| Primeiro período                                 | 5   | 2,7  |
| Segundo período                                  | 29  | 15,5 |
| Terceiro período                                 | 14  | 7,5  |
| Quarto período                                   | 27  | 14,4 |
| Quinto período                                   | 21  | 11,2 |
| Sexto período                                    | 38  | 20,3 |
| Sétimo período                                   | 26  | 13,9 |
| Oitavo período                                   | 14  | 7,5  |
| Nono período                                     | 6   | 3,2  |
| Décimo período                                   | 1   | 0,5  |
| Desperiodizado                                   | 6   | 3,2  |
| <b>Quantidade de recursos online disponíveis</b> |     |      |
| Um   | 23  | 12,3 |
| Dois   | 138 | 73,8 |
| <b>Período que está cursando</b>                 |     |      |
| Três   | 22  | 11,8 |
| Quatro   | 3   | 1,6  |
| Cinco  | 1   | 0,5  |

|   |     |      |  |
|---|-----|------|--|
| <b>Qualidade do acesso à internet na residência</b>                     |     |      |  |
| Ótima   | 54  | 28,9 |  |
| Boa   | 59  | 31,6 |  |
| Regular   | 58  | 31,0 |  |
| Ruim  | 14  | 7,5  |  |
| Péssima   | 2   | 1,1  |  |
| <b>Conhecimento ou acesso em algum ambiente virtual de aprendizagem</b> |     |      |  |
| Sim   | 182 | 97,3 |  |
| Não   | 5   | 2,7  |  |
| <b>Atividades realizadas em modelo remoto</b>                           |     |      |  |
| Nenhum  | 100 | 53,5 |  |
| Um  | 63  | 33,7 |  |
| Dois  | 15  | 8,0  |  |
| Três  | 7   | 3,7  |  |
| Quatro  | 1   | 0,5  |  |
| Cinco   | 1   | 0,5  |  |
| <b>Possuía bolsa antes da pandemia</b>                                  |     |      |  |
| Sim   | 36  | 19,3 |  |
| Não   | 151 | 80,7 |  |
| <b>Existem fatores que dificultam a rotina de estudos</b>               |     |      |  |
| Sim   | 101 | 54,0 |  |
| Não   | 86  | 46,0 |  |
| <b>Possui acesso à internet onde mora atualmente</b>                    |     |      |  |
| Sim   | 187 | 100  |  |
| Não   | 0   | 0,0  |  |
| <b>Possui ambiente próprio para estudo</b>                              |     |      |  |
| Sim   | 160 | 85,6 |  |
| Não   | 27  | 14,4 |  |

Legenda: N = total na linha, % = frequência relativa.

## SOBRE A COVID-19

Em reblação às experiências vividas durante a pandemia, as respostas são apresentadas na tabela 4, a seguir. No quesito de classificação de sua saúde mental, 74 participantes (39,6%) afirmaram que era regular.

Especificamente em relação à covid-19, a maioria 96,3% (N = 180) possuía alguém próximo que foi contaminado, sendo que 78,1% (N = 146) não cuidaram de alguém com a doença. Infelizmente, a maioria (57,8%) relatou ter lidado com o falecimento de pessoa próxima em função da covid-19.

Majoritariamente negam diagnóstico de doença crônica (72,2%) e atuação profissional na linha de frente do combate à pandemia (92,0%), 96,3% (N = 180) afirmaram se sentir suficientemente informados sobre a doença.

Tabela 4 – Variáveis de covid-19 dos estudantes de graduação em enfermagem de universidade federal, 2020 (N = 187)

| VARIÁVEIS DE COVID-19  | N   | %    |
|--|-----|------|
| <b>Como classifica sua saúde mental</b>  |     |      |
| Muito boa  | 14  | 7,5  |
| Boa  | 40  | 21,4 |
| Regular  | 74  | 39,6 |
| Ruim   | 48  | 25,7 |
| Muito ruim   | 11  | 5,9  |
| <b>Diagnóstico de doença crônica</b>   |     |      |
| Sim  | 52  | 27,8 |
| Não  | 135 | 72,2 |
| <b>Possui alguém próximo que foi infectado pelo covid-19</b>                               |     |      |
| Sim  | 180 | 96,3 |
| Não  | 7   | 3,7  |
| <b>Cuidou de alguém com covid-19</b>   |     |      |
| Sim  | 41  | 21,9 |
| Não  | 146 | 78,1 |
| <b>Possui alguém próximo que faleceu com covid-19</b>                                      |     |      |
| Sim  | 108 | 57,8 |
| Não  | 79  | 42,2 |
| <b>Sentiu-se suficientemente informado acerca da pandemia da covid-19</b>                  |     |      |
| Sim  | 180 | 96,3 |
| Não  | 7   | 3,7  |
| <b>Exerce ou exerceu atividade profissional na linha de frente na pandemia de covid-19</b> |     |      |
| Sim  | 15  | 8,0  |
| Não  | 172 | 92,0 |

Legenda: N = total na linha, % = frequência relativa.

## DISCUSSÃO

Como apresentado nos resultados, a população é majoritariamente jovem, em sua maioria do sexo feminino, representada ainda como uma profissão exercida por mulheres (CORRÊA et al., 2018), predominantemente com a cor da pele branca; 173 sujeitos não possuem companheiro (a) e no geral também não tem filhos. 72,2% dos estudantes afirmou não trabalhar, e a renda *per capita* de abaixo de três salários mínimos (menor que R\$3.135,00) relatado por 113 sujeitos. Durante a pandemia, a situação econômica de diversos países foi afetada pela morte de milhares de trabalhadores, falência de estabelecimentos e alto índice de desemprego (COSTA, 2020). No Brasil, há reconhecidamente desigualdade econômica, em períodos de crise e medidas de isolamento, esta tendeu a aumentar, resultando em diminuição do poder de compra dos cidadãos, crescimento da pobreza e fome, chegando a 20% das famílias brasileiras em extrema pobreza. Dessa forma, foi primordial ações do governo para tentar garantir renda mínima para população

em necessidade, sendo realizada por meio do auxílio emergencial no valor de R\$600,00, reduzindo a pobreza em 23,7% no país (ALMEIDA *et al.*, 2020, NEVES *et al.*, 2021).

Os alunos majoritariamente não possuem o hábito de fumar, consumir drogas nem beber regularmente, entretanto também não praticam atividade física. O sedentarismo, considerado a doença do século XXI, pode estar presente na vida dos universitários devido à própria rotina exaustiva e as diversas demandas, onde o estudante passa horas nas aulas e sentado na frente do computador (RODULFO, 2019). Em tempos de crise de saúde global e isolamento social, mudanças na rotina são obrigatórias e os estilos de vida poucos saudáveis se tornam mais regulares, acarretando na inatividade física e aumento no consumo de alimentos hipercalóricos. Em estudo realizado com 3 milhões de pessoas mundialmente, de 7 a 38% dos indivíduos diminuíram a quantidade de passos dados durante o dia, passando mais tempo sentado (BOTERO *et al.*, 2021). A falta de exercício traz inúmeros efeitos deletérios para o organismo, afetando tanto a saúde física quanto a mental, aumentando o risco para o desenvolvimento de obesidade, doenças cardiovasculares e síndromes metabólicas (GUERRA *et al.*, 2022).

Vale ressaltar que os acadêmicos estavam, em sua maioria, no meio da faculdade, ou seja, entre o quinto e sexto período, com disponibilidade de recursos *online* e acesso à internet, com qualidade predominantemente regular. Apenas alguns alunos detinham bolsa de estudos, incluindo pesquisa, extensão, monitoria, auxílio moradia entre outras. As políticas de assistência estudantil são essenciais para a permanência da maioria dos estudantes de baixa e média renda, sendo a situação financeira um dos maiores empecilhos para o acesso ao ensino superior e sua conclusão (ZBUINOVIC; MARIOTTI, 2021). Estas proporcionam ajuda financeira a quem precisa e estímulo na participação de diversos projetos acadêmicos, apresentando aos universitários as diferentes áreas de atuação e melhorando a qualidade da formação. (MATTOS; FERNANDES, 2019). Contudo, as bolsas são escassas e com os frequentes cortes de verbas em instituições públicas, houve redução nos programas de assistência estudantil, impedindo a conclusão do curso de muitos estudantes (ELIAS, 2020, AZEVEDO; FERNANDES; CRUZ, 2021).

Possuíam conhecimento acerca de ambientes virtuais de aprendizagem, porém 100 indivíduos relataram não realizar atividades no modelo remoto, contando com 160 que dispunham de ambiente próprio para realização de atividades acadêmicas. Com o isolamento social, foi necessário buscar novas formas de cumprir o cronograma, instituindo o ensino remoto emergencial, onde as aulas começaram a ser administradas por meio de plataformas *online*, como o *Google Classroom* e *Teams* (ALVES, 2020). Diferente do ensino à distância, este possui o intuito de oferecer acesso temporário aos conteúdos que seriam ministrados presencialmente, por meio de atividades síncronas e realização de trabalhos e seminários (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Mais da metade dos estudantes relatou existir fatores que dificultam sua rotina de estudos, demonstrando que essa adaptação trouxe diversas consequências. Opcionou

a criação e evolução de novas tecnologias para área da educação e a implementação de estratégias criativas, elaboração de vídeos e estudos de caso, garantindo a transmissão de informação a partir de uma perspectiva reflexiva, crítica e atual (BASTOS *et al.*, 2020, APPENZELLER *et al.*, 2020). No entanto também aumentou a carga de conteúdo e prejudicou aqueles sem acesso a equipamentos eletrônicos, como internet e computador (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020), constatou-se as dificuldades com ambientes virtuais e a visualização das plataformas como confusas, pouco intuitivas e agradáveis. Há diferentes opiniões dos alunos, sendo este muitas vezes um espaço com ausência de debates e apenas um local para assimilação de conteúdo (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020), porém com o *feedback* necessário pode se tornar um ambiente próspero para a troca de conhecimento (RIES; ROCHA; SILVA, 2020).

Como resultado da pandemia, a maioria dos acadêmicos classificou sua saúde mental como regular e poucos apresentavam doença crônica diagnosticada. 180 indivíduos relataram a infecção de pessoas próximas, aonde 108 vieram a falecer. A partir da declaração de crise global pela OMS, medidas foram recomendadas para prevenir a contaminação em massa e a consequente sobrecarga dos sistemas de saúde, como o isolamento social e restrição das aulas presenciais (SCHMIDT *et al.*, 2020). Condutas essas que afetam diretamente nos hábitos e estilo de vida dos cidadãos a curto e longo prazo, impactando na saúde dos mesmos. Entende-se que juntamente da pandemia e distanciamento social, sentimentos de pânico, angústia e incerteza podem aflorar, podendo estar presentes até depois do controle do vírus (PEREIRA *et al.*, 2020). Da mesma forma que, as mudanças na rotina, adaptação das atividades em casa, como estudo e trabalho, além do acúmulo de tarefas geram estresse e ansiedade nos indivíduos (MAIA; DIAS, 2020, ENUMO *et al.*, 2020, COGO *et al.*, 2020).

Somente 41 pessoas cuidaram de alguém infectado com covid-19, e meros 15 estudantes exerceram atividade profissional na linha de frente durante a pandemia, apesar de todos os desafios e riscos (SOUZA *et al.*, 2020). Estar exposto ao vírus, seja atuando profissionalmente ou no convívio em casa, aumenta o medo e estresse, sendo ainda uma doença sem tratamento específico e com diversas possíveis complicações, apresentando níveis ainda maiores de depressão e ansiedade entre estudantes (BARBOSA *et al.*, 2021). Para mais, até o início do ano de 2021, diferentes medicamentos e vacinas ainda estavam sendo testados, inúmeros efeitos colaterais eram relatados e o sistema de saúde a beira do colapso, dividindo a opinião pública acerca do potencial imunizante, agravando ainda mais o estado de pânico (COUTO; BARBIERI; MATOS, 2021).

Por fim, somente sete sujeitos disseram não se sentir suficientemente informados acerca do novo coronavírus. Por se tratar de uma nova doença, novos dados e informações surgiam todos os dias a todo o momento, porém nem tudo era baseado em evidências ou com comprovações científicas (BARCELOS *et al.*, 2021). O anseio por diferentes formas de se prevenir ou de tratamento, levou a disseminação de muitos relatos empíricos e notícias

falsas, gerando prejuízo a população vulnerável. A rede de conteúdo infundado e pseudoinformações compartilhados nas redes sociais ficaram conhecidas como *fake news*, estas são espalhadas por pessoas que não verificam a legitimidade do conteúdo, gerando desinformação e medo, atrapalhando a contenção do novo vírus e agrava o estado de pânico na sociedade (NETO *et al.*, 2020, SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020).

Dois anos depois se relata consequências negativas na qualidade de vida de acadêmicos de enfermagem. Como apresentado em realizado no estado de Pernambuco, os universitários apresentaram ansiedade, problemas com o sono e estresse nesse período atípico (VASCONCELOS *et al.*, 2021). Implicações demonstradas por estudantes universitários foram evidenciados em pesquisa feita na Rússia e Bielorrússia, como o aumento nos sentimentos de solidão, exaustão, nervosismo e tristeza, correspondendo a elevação no nível de medo entre esses indivíduos (GRITSENKO *et al.*, 2021). Dessa forma, podemos perceber os impactos negativos na saúde de acadêmicos proporcionados pela pandemia de covid-19.

## CONCLUSÃO

Sendo assim, a maioria dos estudantes possui menos de 23 anos, sexo feminino, brancas, sem companheiro (a). Declaram não ter filhos, e dentre os que possuem, 90% moram com eles. Mais da metade moram com até 3 pessoas e no geral não vivem com pessoas que precisam de cuidados permanentes. Predominantemente não trabalham e sobre a renda familiar predominam aqueles com menos que três salários-mínimos; sem o hábito de fumar, beber, consumir drogas ou realizar atividade física.

Em sua maioria cursando o sexto período, utilizam cerca de dois recursos *online* e disponibilizam de internet com qualidade boa. Poucos estudantes afirmaram não possuir conhecimento ou ter acessado algum ambiente virtual de aprendizagem, e mais da metade não realizava atividade em modelo remoto. No geral, sem bolsa de estudo antes da pandemia e costumam enfrentar fatores que dificultam a rotina dos estudos, mesmo predominando os que possuem ambiente próprio pra estudo.

A maior parte dos universitários classificou sua saúde mental como regular, não possuíam diagnóstico prévio de doenças crônicas, especificamente em relação à covid-19, a maioria possuía alguém próximo que foi contaminado. Predominantemente não cuidaram de alguém infectado, porém a maioria relatou ter lidado com o falecimento de pessoa próxima em função da doença. No geral, não exerciam atividade profissional na linha de frente do combate à pandemia, e quase todos os indivíduos afirmaram se sentir suficientemente informados sobre a doença.

A crítica situação instaurada pela pandemia do SARS-CoV-2, as mudanças nos hábitos e estilo de vida necessárias e o isolamento social trouxeram diversas consequências na vida dos brasileiros, principalmente dos universitários. Altas demandas, sobrecarga de

trabalho, sentimentos de incerteza e angústia são predominantes nas vidas dos futuros enfermeiros, entretanto em tempos de global essas adversidades são intensificadas e podem se tornar prejudiciais a saúde dessa população. Dessa forma, sugerem-se mais estudos para entender as mudanças ocorridas nesse período, para subsidiar medidas para manter o bem-estar dos estudantes para que se tornem profissionais capazes de lidar com a ansiedade e estresse das circunstâncias de seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. S., et al. Mudanças nas condições socioeconômicas e de saúde dos brasileiros durante a pandemia de COVID-19. *Rev Bras Epidemiol*, v. 23, p. E200105, 2020.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, v. 8, n. 3, p. 348 – 365, 2020.
- AMORIM C. B., et al. Dificuldades vivenciadas pelos estudantes de enfermagem durante a sua formação. *J. nurs. Health*, v. 9, n. 3, p. e199306, 2019.
- APPENZELLER, S. et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, sup.1, p. e0155, 2020.
- AZEVEDO, C. S.; FERNANDES, R. M. S.; CRUZ, A. B. Intervenção nas universidades: Cortes de verbas e imposições legais. *Caderno de Geografia*, v. 31, n. 2, p. 148-167, 2021.
- BARBOSA, L. N. F., et al. Frequência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse em brasileiros na pandemia COVID-19. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.*, v. 21, supl. 2, p. S421-S428, 2021.
- BARCELOS, T. N., et al. Análise de fake news veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 45, p. e65, 2021.
- BASTOS, M. C., et al. Emergency remote teaching in Nursing Graduation: experience report during Covid-19. *REME – Rev Min Enferm.*, v. 24, p. e-1335, 2020.
- BOTERO, J. P., et al. Impacto da permanência em casa e do isolamento social, em função da COVID-19, sobre o nível de atividade física e o comportamento sedentário em adultos brasileiros. *einstein (São Paulo)*, v. 19, p. eAE6156, 2021.
- CARVALHAIS, M., et al. Promover estilos de vida saudáveis nos estudantes de enfermagem. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, v. 3, n. 1, p. 43-53, 2020.
- COGO, A. S., et al. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: processo de luto no contexto da COVID-19. Rio de Janeiro: Fiocruz/CEPEDES, 2020.
- CORRÊA, A. K., et al. O perfil do aluno ingressante em um curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem de uma instituição de ensino superior pública. *Educação em Revista*, v. 34, e185913, 2018.
- COSTA, R., et al. Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? *Texto Contexto Enferm*, v. 29, p. e20200202, 2020.
- COSTA, S. S. Pandemia e desemprego no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 54, n. 4, p. 969-978, 2020.
- COUTO, M. T.; BARBIERI, C. L. A.; MATOS, C. C. S. A. Considerações sobre o impacto da covid-19 na relação indivíduo-sociedade: da hesitação vacinal ao clamor por uma vacina. *Saúde e Sociedade*, v. 30, n. 1, e200450, 2021.

ELIAS, D. O CNPQ na conjuntura atual: relato de experiência como representante de área. **Geosul**, v. 35, n. 75, p. 735-753, 2020.

ENUMO, S. R. F, et al. Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha. **Estudos de Psicologia**, v. 37, e200065, 2020.

FLORÊNCIO JÚNIOR, P. G.; PAIANO, R.; COSTA, A. S. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Rev Bras Ativ Fis Saúde**, v. 25, p. e0115, 2020.

FROTA, M. A., et al. Mapeando a formação do enfermeiro no Brasil: desafios para atuação em cenários complexos e globalizados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p.25-35, 2020.

GRITSENKO, V., et al. COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. **Int J Ment Health Addiction**, v. 19, p. 2362–2368, 2021.

GUERRA, H. S., et al. Tempo utilizando computador como discriminador de obesidade, sedentarismo e fatores de risco cardiovascular em universitários. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 1, p. e004, 2022.

GUNDIM, V. A. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de covid-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 35, 2020.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, v. 37, e200067, 2020.

MATTOS, H. C. X. S.; FERNANDES, M. C. S. G. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 156-174, 2019.

NETO, M., et al. Fake news no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare enferm.**, v. 25, 2020.  
NEVES, J. A., et al. Unemployment, poverty, and hunger in Brazil in Covid-19 pandemic times. **Rev Nutr.**, v. 34, p. e200170, 2021.

PEREIRA, M. D., et al. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-35, 2020.

PEREIRA, F. L. R., et al. Manifestações de ansiedade vivenciadas por estudantes de enfermagem. **Rev Fun Care Online**, v. 11, n. 4, p. 880-886, 2019.

RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. Evaluation of remote teaching of Epidemiology at a public university in Southern Brazil during the COVID-19 pandemic. **SciELO Preprints**, 2020.

RODULFO, J. I. A. Sedentarismo, la enfermedad del siglo XXI, **Clínica e Investigación en Arteriosclerosis**, v. 31, n. 5, p. 233-240, 2019.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v.10, n.1, p. 41 – 57, 2020.

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 2, p. e38898, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SCHMIDT, B., et al. Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). **SciELO Preprints**, v. 1, n. 1, p. 1–26, 2020.

SOARES A. B., et al. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 206-223, 2018.

SOUZA JÚNIOR, J. H., et al. Da Desinformação ao Caos: uma análise das Fake News frente à pandemia do Coronavírus (COVID-19) no Brasil. **Cadernos de Prospecção – Salvador**, v. 13, n. 2, p. 331-346, 2020.

SOUZA, L. B., et al. Estágio curricular supervisionado em enfermagem durante a pandemia de Coronavírus: experiências na atenção básica. **J. nurs. health.**, v. 10, p. e20104017, 2020.

VASCONCELOS, C. M. R., et al. Sentimentos dos estudantes utilizando ensino remoto durante pandemia COVID-19: interferência no processo de aprendizagem. **R. Saúde Públ. Paraná**, v. 4, n. 3, p. 145-153, 2021.

VIEIRA, K. M., et al. Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1147, 2020.

ZBUINOVICZ, K. F.; MARIOTTI, M. C. The vulnerabilities of university students: an integrative review. **SciELO Preprints**, 2021.

## O FRACASSO DA FORMA: A ININTELIGIBILIDADE DO FENÔMENO AMOROSO EM *DO AMOR* (1822) DE STENDHAL

## THE FAILURE OF FORM: THE UNINTELLIGIBILITY OF THE PHENOMENON OF LOVE IN STENDHAL'S *ON LOVE* (1822)

## EL FRACASO DE LA FORMA: LA ININTELIGIBILIDAD DEL FENÓMENO AMOROSO EN *DE L'AMOUR* (1822) DE STENDHAL

Clarissa Mattos Farias<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9983-9214>

**Resumo:** O artigo examina o modo pelo qual o escritor francês Henri Beyle, mais conhecido pelo seu pseudônimo Stendhal, aborda os limites para o conhecimento do fenômeno amoroso, assim como as dificuldades para erigir um discurso sobre a paixão do amor em *Do amor* (1822) — limites e dificuldades reconhecidos após a vivência de uma decepção amorosa pelo autor. Tentando empregar o procedimento e a forma discursiva da corrente filosófico-científico na qual diz se inscrever — a saber, a ideologia de Destutt de Tracy — para dar inteligibilidade à experiência amorosa que viveu, Stendhal termina por considerá-los inadequados para lidar com a complexidade do fenômeno. Pretende-se assim mostrar como, apesar de reconhecer as limitações de seu próprio livro, Stendhal em *Do amor* evidencia as insuficiências das formas convencionais de se falar de amor em sua época, explorando, mesmo que de forma precária, outras técnicas narrativas. Os limites formais serão, com efeito, apresentados como limitações não apenas discursivas, mas, principalmente, como inadequações de natureza filosófica.

**Palavras-chave:** Stendhal; Sensualismo; Destutt de Tracy; amor; Ideologia; don Juan; Werther.

**Abstract:** The article examines how the French writer Henri Beyle, better known by his pseudonym Stendhal, addresses the limits to understanding the phenomenon of love, as well as the challenges of constructing a discourse on the passion of love in *On Love* (1822) — limits and difficulties acknowledged after the author's experience of a romantic disappointment. Attempting to employ the procedure and discursive form of the philosophical-scientific movement to which he claims allegiance — namely, Destutt de Tracy's ideology — to make sense of the amorous experience he lived, Stendhal ultimately deems them inadequate to deal with the complexity of the phenomenon. The aim is to show how, despite recognizing the limitations of his own book, Stendhal in *On Love* highlights the insufficiencies of conventional forms of discussing love in his time, exploring, albeit inadequately, alternative narrative techniques. The formal limits will be presented not only as discursive limitations but primarily as philosophical inadequacies.

**Keywords:** Stendhal; Sensualism; Destutt de Tracy; Love; Ideology; don Juan; Werther.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica. PUC-Rio. Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: clamfarias@gmail.com.

**Resumen:** El artículo examina cómo el escritor francés Henri Beyle, más conocido por su seudónimo Stendhal, aborda los límites para entender el fenómeno del amor, así como los desafíos de construir un discurso sobre la pasión amorosa en “Del amor” (1822) — límites y dificultades reconocidos después de la experiencia romántica del autor. Al intentar emplear el procedimiento y la forma discursiva del movimiento filosófico-científico al que afirma pertenecer — en particular, la ideología de Destutt de Tracy — para dar sentido a la experiencia amorosa que vivió, Stendhal finalmente los considera inadecuados para abordar la complejidad del fenómeno. El objetivo es mostrar cómo, a pesar de reconocer las limitaciones de su propio libro, Stendhal en “Del amor” destaca las insuficiencias de las formas convencionales de hablar sobre el amor en su tiempo, explorando, aunque de manera precaria, técnicas narrativas alternativas. Los límites formales se presentarán no solo como limitaciones discursivas, sino principalmente como insuficiencias filosóficas.

**Palabras clave:** Stendhal; Sensualismo; Destutt de Tracy; Amor; Ideología; don Juan; Werther.

*Porque só me ficou  
Da história triste deste amor  
A história dolorosa de um fracasso.  
Nelson Gonçalves, “Fracasso”*

[Jacques Pierre] Brissot me faz pensar que as qualidades do filósofo, isto é, daquele que procura conhecer as paixões, e do poeta, ou daquele que procura pintá-las para produzir tal efeito, são incompatíveis.<sup>2</sup>  
Stendhal, Diário 1804

## 1 INTRODUÇÃO

No inverno de 1819, o escritor francês Henri Beyle (que ficou conhecido como Stendhal, um de seus muitos pseudônimos) experimentou uma grande desilusão amorosa, após ser rejeitado por uma italiana, separada de seu marido polonês, de nome Mathilde Dembowski. Depois de tentar esboçar um romance sobre seu amor por algumas horas, desistindo rapidamente, Stendhal começa a delinejar o projeto do qual ainda se ocupará por mais dois anos, com a finalidade de conhecer cientificamente a paixão que o atingiu. O resultado dessa iniciativa é, a despeito do esforço e do tempo despendidos, um “livro infeliz” (STENDHAL, 1980, p. 343), nas palavras do próprio escritor. Na contramão do juízo depreciativo do autor, este artigo pretende destacar o valor epistemológico-formal dessa obra — intitulada *Do amor* e publicada em 1822 — demonstrando a complexidade do impasse stendhaliano frente aos obstáculos encontrados por ele para erigir o que chama de um discurso sobre os sentimentos.

Um dos motivos da suposta infelicidade do livro é explicitado pelo escritor em um dos primeiros capítulos, quando interrompe suas especulações iniciais sobre o sentimento amoroso e confessa, acerca da consideração sobre o objeto, sua dificuldade de “impôr silêncio” ao seu coração, “que acredita ter muito a dizer”, e seu temor de “só ter escrito um

2 “Brissot me fait penser que les qualités du philosophe, c'est-à-dire de celui qui cherche à connaître les passions, et du poète, ou de celui qui cherche à les peindre pour produire tel effet, sont incompatibles.” [Tradução minha.]

suspiro”, quando acreditou “ter registrado uma verdade” (STENDHAL, 1980, p. 46).<sup>3</sup> A alternativa sugerida entre suspiro e verdade, admitida neste que é o menor capítulo do livro, pode ser considerada o ponto de partida deste artigo, na medida em que revela a forma pela qual interpreto o dilema fundamental do autor nesta obra: na circunstância de seu próprio apaixonamento, Stendhal considera ter vislumbrado a verdade, mas põe em questão a possibilidade de conhecer ou escrever a paixão do amor sem reduzi-la a um mero suspiro. Seu receio termina por se justificar se for levada em conta a forma final da composição, confessional, fragmentada e desorganizada — uma coleção de suspiros.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é enfrentar parcialmente a desordem do escrito stendhaliano, sem recusá-la, mas, pelo contrário, aceitando-a como constitutiva de sua teoria do amor — efeito, como veremos, das dificuldades encontradas pelo autor, expressas no texto, por um lado, para conhecer o fenômeno amoroso e, por outro, para escrever um discurso sobre o amor. A interpretação parte da premissa de que a designação da obra como um tratado e uma ciência, atribuída por Stendhal inúmeras vezes ao longo do livro, não deve ser negligenciada, mesmo que a natureza não sistemática do texto, em comparação com as correntes epistemológicas seguidas pelo autor, sugira uma finalidade diferente. A falta de organização no tratado, na verdade, representa um primeiro ponto de tensão em relação à única afiliação científico-filosófica, embora parcial, anunciada no livro: a ideologia, corrente filosófico-científica assim nomeada no início do século XIX pelo filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836). É partindo, enfim, de sua adesão problemática à corrente ideológica, que se poderá discutir a dificuldade, inerente ao fenômeno amoroso, de conformá-lo discursivamente.

## 2 SENTIMENTOS NÃO SÃO IDEIAS

O livro *Do amor* teve apenas uma edição publicada enquanto Stendhal viveu, em 1822, sem seu nome no frontispício, na qual constava à guisa de prefácio apenas um trecho curto de um livro de viagens da época. Após a morte de sua amada Mathilde, escreveu em uma de suas cópias “I de maio de 1825 — Morte do autor” (STENDHAL apud DOWNES, 2013) e passou a idealizar uma segunda edição, entre 1825 e 1826, com acréscimo de outro prefácio, além de duas partes hoje adicionadas como anexo à publicação corrente. Depois, o autor escreveu, além do de 1826, mais dois prefácios à obra, o último redigido em 1842, no mês de sua morte (BOURDENET, 2014). Todos, além de declararem suas intenções e objetivos, tematizam, em alguma medida, o fiasco de público da primeira e única edição.

<sup>3</sup> “Je veux imposer silence à mon cœur qui croit avoir beaucoup à dire. Je tremble toujours de n'avoir écrit qu'un soupir quand je crois avoir noté une vérité.” Sigo a sugestão, da tradução supracitada, para o verbo “trembler” como temer, ainda que a palavra em francês carregue um sentido físico, de estremecimento, que é importante e deve ser considerado. Pela cadênciça da frase, porém, “temor” me parece uma escolha mais apropriada.

No prefácio idealizado de 1826, Stendhal diz ter descrito o sentimento que dá nome ao livro “exata e científicamente”, após confessar, contudo, que o texto da primeira versão é ininteligível. A ininteligibilidade é justificada, por um lado, pela falta de clareza com que ele apresentou pela primeira vez seu escrito, sem prefácio e sem introdução; por outro lado, a possibilidade de entendimento não poderia ser resolvida apenas com acréscimos introdutórios, pois o real motivo da incompreensão residiria no fato de seus leitores não poderem reconhecer o objeto de sua análise, já que a paixão seria em sua época — e sobretudo em seu país — “uma espécie de loucura raríssima”. Apesar de sua tentativa de ser claro e lúcido, ele não poderia “dar ouvidos aos surdos nem olhos aos cegos” (STENDHAL, 1980, p. 333).

A reiterada objeção ao público, presente em todos os prefácios redigidos à obra até o final de sua vida (três, no total), exprime a desconfiança de Stendhal em relação a sua capacidade de torná-la inteligível: diz ele que os leitores franceses de seu tempo, os “ininteligíveis” (com esse termo, o autor não só joga a responsabilidade de não entenderem seu texto para os leitores, como também diz que eles que são ininteligíveis ao escritor), não poderiam compreender uma obra sobre o amor. Em primeiro lugar, eles não teriam o tempo necessário para desfrutar dos devaneios (*rêveries*) e do gozo de uma emoção profunda. Depois, eles nunca teriam visto a paixão do amor, o que seria “absolutamente necessário”, para além do espírito (*l'esprit*),<sup>4</sup> ao “interesse pelo exame filosófico do sentimento” (STENDHAL, 1980, p. 336).

A necessidade de uma prévia experiência da matéria sobre a qual ele tratará é, assim, a única verdadeira exigência posta por Stendhal para a compreensão do tratado. Ao longo de seu livro, ele se esforçará em definir seus termos (como intimidade, hábito, naturalidade, cristalização etc.), mas, segundo o escritor, todos eles só poderão ser realmente decodificados por uma espécie de leitor ideal que já tenha tido a vivência amorosa. A lacuna que ele não pode preencher — pelo menos não na forma de um tratado, mas talvez na de um romance, como ele sugere algumas vezes — é a própria experiência dessa paixão.

Em uma das (muitas) oscilações, Stendhal chega a oferecer uma falsa alternativa. Em vez de ter experimentado o sentimento em primeira pessoa, o leitor pode ter *visto* alguém que o viveu, como diz ser seu caso, para que assim se cumpra a condição de inteligibilidade:

Imaginem uma figura de geometria bastante complicada, traçada com giz branco num grande quadro-negro: pois bem, explicarei essa figura de geometria; mas uma condição necessária é que ela já *exista* no quadro-negro; eu mesmo não posso traçá-la. (STENDHAL, 1980, p. 337)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> O termo “*esprit*” tem uma grande carga semântica na França dos séculos XVIII e XIX e varia consideravelmente de significado a depender do autor ou tendência filosófica. A definição de Stendhal em *Do amor* não é límpida, mas tentarei elaborar seus contornos gerais ao longo da argumentação.

<sup>5</sup> “Imaginez une figure de géometrie assez compliquée, tracée avec du crayon blanc sur une grande ardoise eh bien ! je vais expliquer cette figure de géométrie ; mais une condition nécessaire, c'est qu'il faut qu'elle existe déjà sur l'ardoise ; je ne puis la tracer moi-même.”

Embora não possa preencher a lacuna da experiência amorosa, ele considera a possibilidade de que a figura do amor já tenha sido vista, desenhada em um quadro negro, passível de ser observada pelo lado de fora por seus leitores. Entretanto, o caráter de falsa alternativa logo se mostra quando Stendhal se pergunta em seguida, em tom adversativo: “é possível ver uma paixão?”<sup>6</sup> (STENDHAL, 1980, p. 337) O quadro negro em questão não é de fato uma lousa disposta diante de seu leitor, mas é o próprio interior do sujeito: um *fundo* sobre o qual o amor, como figura, foi desenhado. Para Stendhal, uma paixão, de qualquer natureza, só pode ser *conhecida se vivida*, não apenas observada em sua manifestação externa, já que ela é essencialmente interna e invisível.<sup>7</sup>

Após demandar de seu público a vivência amorosa para o conhecimento apropriado do fenômeno, é natural supor que não pode ser o caso de autor ter apenas *visto* o fenômeno amoroso, de fora. Ironicamente, Stendhal chega a atribuir a sua suposta ciência e a seu pretenso tratado filosófico qualidades de distância e generalidade, para logo questioná-las por não serem *adequadas* para a análise de uma paixão, já que só conseguiram dar conta do lado visível do fenômeno e não de sua face oculta interior.

A exigência a seus leitores deve, portanto, ser compartilhada por aquele que decide se debruçar sobre o conhecimento da paixão: prescreve ser essencial tê-la experimentado, não basta espírito (*esprit*) — dualidade entre experiência e espírito com a qual operará ao longo de todo livro. A inteligibilidade do fenômeno amoroso é imbricada na vivência sensível, premissa da ampla tendência filosófica sensualista com a qual Stendhal abertamente dialoga, e na vivência subjetiva do amor.

Embora intitule *Do Amor* de tratado, Stendhal raramente faz referências diretas a seus aportes filosóficos e científicos, preferindo, na maioria das vezes, apenas insinuá-los. Contudo, dentre as referências diretas, uma se destaca como fundamental para a compreensão completa da obra, alusão que é consistentemente destacada pela fortuna crítica do livro e do autor (cf. DEL LITTO, 1997; SANGSUE, 1999; VIGNERON, 1963; PION, 2010, entre outros): trata-se da corrente filosófica conhecida no início do século como ideologia. Entretanto, ainda que explícita, essa menção é discretamente alocada em uma nota de rodapé, na qual o autor descreve seu experimento científico-filosófico como um “livro de ideologia”, estabelecendo uma analogia de procedimento e gênero com a corrente:

---

6 “Il faut, pour suivre avec intérêt un *examen philosophique* de ce sentiment, autre chose que de l'esprit chez le lecteur ; il est de toute nécessité qu'il ait vu l'amour. Or où peut-on voir une passion ?”

7 A figura de geometria aludida na citação é a de um cristal de sal formado nas minas de Salzburgo, principal imagem usada por Stendhal para compreender como o amante vê seu amado. Embora não seja possível explorar atentamente neste artigo a analogia estabelecida pelo autor entre o processo amoroso e o processo de cristalização que leva à formação do cristal, é suficiente compreender que, para Stendhal, o amor ocorre por meio de uma projeção de características subjetivas do amante no amado, que não são vistas ordinariamente, tal qual o cristal de sal é efeito de uma precipitação de cristais em um objeto (como um galho) quando este é lançado em um ambiente saturado de substância salina. O galho, bem como o amado, provoca uma precipitação, isto é, uma mudança de fase nos respectivos ambientes: nas minas de sal, no primeiro caso, tornando-se um cristal que envolve o galho; na interioridade do sujeito, onde se solidifica um material difuso em um ser amado.

Se a ideologia é uma descrição pormenorizada das ideias e de todas as partes que podem compô-las, o presente livro é uma descrição pormenorizada e minuciosa de todos os sentimentos que compõem a paixão chamada *amor*. Em seguida, extraio algumas consequências dessa descrição, por exemplo, a maneira de curar o amor. Não conheço a palavra para dizer, em grego, discurso sobre os sentimentos, como ideologia indica discurso sobre as ideias. (STENDHAL, 1980, p. 35)<sup>8</sup>

A ideologia a que se refere Stendhal é a corrente filosófico-científica, de inspiração sensualista,<sup>9</sup> assim nomeada pelo filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836). Em sua principal obra, *Elementos de Ideologia* [Éléments d'idéologie], que começa a publicar em 1801, o autor defende que a gênese e a formação das ideias estão ancoradas na sensação, de maneira que seria impossível dissociar todo o conhecimento que temos de sua origem sensória. O objetivo principal de Tracy é realizar uma ciência das ideias, isto é, ele pretende explicar o mecanismo que articula o nascimento, a elaboração e o desenvolvimento das ideias nos sujeitos desde sua origem (TRACY, 1970).<sup>10</sup>

Ainda que a adesão de Stendhal à ideologia de Tracy seja explícita, ela é assumida apenas parcialmente. Antes de nos debruçarmos, porém, sobre esse relativo partido filosófico tomado pelo escritor, vejamos brevemente alguns traços gerais da ciência das ideias de Tracy, especialmente aqueles que ajudarão a compreender o que acredito ser uma filiação problemática à corrente, como ficará mais evidente adiante.

No primeiro volume de *Elementos de Ideologia*, Destutt de Tracy esclarece, ainda na introdução, que seu trabalho é direcionado principalmente aos jovens: argumenta que esse público é mais propenso a compreender seu esforço teórico, uma vez que aqueles que possuem “uma grande quantidade de conhecimento” tendem a ter dificuldades em raciocinar sobre o tema de seu livro. Para ele, as ideias adquiridas e cultivadas por um longo hábito no espírito de um indivíduo resistem com tenacidade a se moverem para abrir espaço a novidades: quanto mais tempo acreditam em suas verdades, mais agarrados a elas e menos suscetíveis a *corrigi-las* os homens ficam (TRACY, 1970).

Com efeito, mais do que se agararem às verdades adquiridas por força de uma teimosia, os indivíduos raciocinam, sem se darem conta, segundo a ordem em que as aprenderam, encadeiam o pensamento de uma determinada maneira e refletem sobre no-

8 “Si l'idéologie est une description détaillée des idées et de toutes les parties qui peuvent les composer, le présent livre est une description détaillée et minutieuse de tous les sentiments qui composent la passion nommée *l'amour*. Ensuite je tire quelques conséquences de cette description ; par exemple, la manière de guérir l'amour. Je ne connais pas de mot pour dire, en grec, discours sur les sentiments, comme idéologie indique discours sur les idées.”

9 Modo pelo qual a tendência filosófica, que colocou a sensação como centro a partir do qual o conhecimento se edifica, passou a ser chamada na França a partir do século XIX. Cf. RICKEN, 1994.

10 Em 1801, Destutt de Tracy publicou um primeiro livro chamado *Projet d'éléments d'idéologie à l'usage des écoles centrales de la République française*, que sofrerá algumas modificações na reedição, passando a se chamar *Éléments d'idéologie*, première partie, Idéologie proprement dite. É a esta versão, de 1804, a qual farei referência. Foram publicados ainda mais dois volumes: em 1803, *Éléments d'idéologie*, seconde partie, Grammaire; e em 1805, *Éléments d'idéologie*, troisième partie, Logique (Cf. JOLLY, 2006).

vos conteúdos a partir dela, chegando com frequência às mesmas conclusões a despeito da novidade que eles trazem. Esse apego às ideias é, para Tracy, consequência de ideias primeiras, que funcionam como princípios que engatilham outros raciocínios, criando uma cadeia de pensamento mais ou menos fixa, difícil de ser desmembrada ou desarticulada. Não bastaria, portanto, combater as ideias imediatas em si, aquelas vistas como absurdas, já que elas são a superfície do problema — todo o sistema precisaria ser *perturbado* desde sua origem.

Por isso, para demonstrar suas próprias ideias, Tracy não só dispensa o conhecimento já estabelecido, mas declara que ele o atrapalha. Almeja, pelo contrário, elidir a edificação de ideias de seus leitores e transpor suas verdades adquiridas, propondo uma assimilação cadenciada de seu próprio raciocínio: tanto os princípios como suas ilações lógicas serão apresentados, desenvolvidos e esclarecidos paulatinamente ao longo de sua exposição, em uma cadeia passível de ser adquirida não por suas ideias imediatas, mas incorporada passo a passo pelo espírito do ser pensante, desde o *princípio*. Ele demanda, assim, que, em vez de ideias, seus leitores tenham luzes, pois o que ele vai elaborar (e não ensinar, como frisa) é o próprio *mecanismo* de raciocínio do indivíduo, o que ocorre quando ele sente, pensa, fala e raciocina. Ou seja, ele vai apresentar a maneira pela qual um sujeito adquire ideias desde a origem e não as ideias “em si”.

Em seu texto, portanto, uma acusação prévia ao público, semelhante à de Stendhal. Sua imputação, porém, é à capacidade de raciocínio do leitor que, soterrada pelas opiniões erradas adquiridas por um longo hábito de pensamento, limitou seu entendimento. Por isso, eles não atingem a “disposição de espírito” (TRACY, 1970) necessária para assimilarem o sistema que ele propõe, isto é, um sistema aberto (JOLLY, 2006) e que subjaz qualquer sistema, visto que se trata do próprio pensamento — um mecanismo disponível em qualquer indivíduo. Sua proposta é, assim, dispensar as ideias particulares dos indivíduos e falar a ele “em geral”, se dirigir à universalidade que existe em cada um de seus leitores, ou seja, ao funcionamento de seu *espírito*.<sup>11</sup>

Enquanto o ideólogo busca, portanto, os leitores mais carentes de experiência de pensamento com a intenção de ele mesmo produzi-la, Stendhal admite que ele precisa da vivência do amor porque, por sua suposta inabilidade como escritor, não pode efetivamente criá-la. Enquanto a experiência do espírito de Tracy faz seu leitor *sentir* o pensamento — um truismo, pois sentir e pensar são intercambiáveis em sua teoria, como veremos a seguir (TRACY, 1970) —, Stendhal admite que, por sua falta de talento literário, não pode criar o sentimento do amor em seu leitor. Por isso, ter vivido o amor é uma condição prévia positiva, não subrativa e, assim, não passível de ser acessada universalmente recorrendo a um rés-do-chão do raciocínio de todos os seres pensantes.

---

11 Cf. sobre as diferenças e semelhanças entre essa concepção de ideologia e as acepções mais disseminadas da palavra, ou seja, a de Friedrich Hegel e a de Karl Marx: MANNHEIM, 1972; EAGLETON, T., 1997.

Sentir e pensar são faculdades semelhantes em Tracy na medida em que ambas são tomadas de consciência de uma sensação. Logo, sentir uma sensação ou pensar uma sensação são precisamente a mesma *operação do espírito*. O pensamento e a sensação, como faculdades do espírito equivalentes, são a condição para que o indivíduo reduza a percepção *indiferenciada* das sensações às ideias, por meio de seu isolamento. Ou melhor, o espírito, ao isolar a sensação, pensa-a/sente-a como ideia, objetivando-a em uma *forma* a partir do que foi percebido pelos sentidos (RICKEN, 1994; SILVA, 2021).

Quando Stendhal declara sua adesão à ideologia, ele justifica, de forma pouco clara, o propósito de escolher essa corrente para caracterizar seu livro:

Chamei a este ensaio um livro de ideologia. Meu objetivo foi indicar que, embora se chamassem o *Amor*, não era um romance, e sobretudo não tão divertido como um romance. Peço desculpas aos filósofos por ter empregado a palavra *ideologia*; minha intenção certamente não é usurpar um título que caberia de direito a um outro (STENDHAL, 1980, p. 35).<sup>12</sup>

A princípio, a analogia formal e filosófica com o discurso de ideias é, portanto, uma comparação negativa para informar a maneira como o livro *não* deve ser lido: por meio do termo ideologia, Stendhal quer afastar seu público da falsa impressão de que seu livro possa ser lido como um romance, gênero compreendido — em uma França ainda fortemente atada, na década de 1820, aos preceitos de seu notável classicismo (LEUILLIOT, 2005) — como a forma retoricamente adequada para se pintar o amor, ao se assumir como discurso pedagógico eficaz para a domesticação das paixões associadas ao sentimento (GÉNETIOT, 2005). Stendhal indica com a negativa, assim, que não tem por finalidade divertir, nem atiçar imaginação e paixão em seu leitor, nem acalmar e educar previamente um leitor por meio da afetação moralizadora de suas faculdades — ele falha em criar e instruir essa experiência, podendo no máximo prescrever formas de cura para essa patologia, extraídas como consequências da descrição moral do tratado.

O recurso ao nome de ideologia, contudo, além de evitar uma confusão, pode ser entendido também como parcialmente assertivo: é um jeito de Stendhal marcar que vai proceder como os ideólogos na maneira de abordar (descrição pormenorizada e suas consequências) o amor, embora só possa se aproximar muito precariamente de seu gênero discursivo específico. É parcial, finalmente, porque esse empréstimo da *forma* ideológica apresenta limites para seus intentos e é necessariamente *indecorosa*, no sentido de uma falta de adequação retórica (HANSEN, 2013). Por um lado, Stendhal toma por objeto um tema pertinente aos romancistas, que veiculavam um discurso moralizante sobre o amor

12 “J’ai appelé cet essai un livre d’idéologie. Mon but a été indiquer que, quoiqu’il s’appelât l’Amour, ce n’était pas un roman, et que surtout il n’était pas amusant comme un roman. Je demande pardon aux philosophes d’avoir pris le mot *idéologie* : mon intention n’est certainement pas d’usurper un titre qui serait le droit d’un autre.” O trecho “[...] et que surtout il n’était pas amusant comme un roman” foi subtraído da edição brasileira. Acrescentei-o traduzido em sua posição correta na citação em português no texto.

(ou ao menos deviam) ao representá-lo, sem escrever um romance; por outro, trata de um tema sobre o qual os ideólogos não se debruçaram, ou ao menos não da forma que o escritor acredita ser a sua.

Admite Stendhal, em outra nota de rodapé, que:

[...] lera um capítulo intitulado *Dell'Amore* na tradução italiana de *A ideologia* do sr. de Tracy. O leitor encontrará naquele capítulo ideias de um alcance filosófico muito diferente de tudo o que pode encontrar aqui. (STENDHAL, 1980, p. 226)<sup>13</sup> [grifos sublinhados próprios]

O autor, uma vez mais, anuncia seu insucesso: ele não escreve um romance, mas tampouco escreve exatamente um tratado filosófico. Ou ainda, embora tenha o objetivo de escrever um discurso descritivo sobre o amor para extrair suas consequências, ele não consegue oferecer o alcance filosófico [*portée philosophique*] de Destutt de Tracy.

O que o trecho acima sugere é que o ideólogo soube abordar o amor, superando a inadequação temática, ao dar um tratamento propriamente filosófico ao objeto por excelência dos romancistas. Mas, por intermédio de citação já referida anteriormente, podemos entender melhor o que Stendhal considera e declara como propósito dos ideólogos: o centro da preocupação dessa corrente é a descrição detalhada das ideias — não dos sentimentos. Dessa maneira, Destutt de Tracy soube entender, com o espírito, com as luzes, com filosofia, o amor. Não fez, como Stendhal tenta empreender, um discurso sobre os sentimentos, mas sim um discurso sobre as ideias.

Stendhal, com isso, se opõe ao fundamento (exposto efetivamente como princípio no primeiro capítulo da primeira parte de seu *Elementos de ideologia*) do sistema de Tracy: em vez de fazer coincidir inteiramente “sentir” e “pensar” como o ideólogo, o escritor, ao contrário, radicaliza a oposição entre experiência do sentimento do amor e seu conhecimento por intermédio de ideias. A princípio, eles parecem não poder ser conciliados em um mesmo discurso — e o problema filosófico é realmente indissociável do discursivo para ambos os pensadores (RICKEN, 1994).

Retomando o ponto inicial, a complexidade que Stendhal enfrenta ao tentar tornar compreensível um texto sobre o amor pode ser resumida em dois desafios persuasivos, os quais, por sua vez, apontam para limites filosóficos. O primeiro é que, diferentemente do escrito do ideólogo, Stendhal não se dirige a um genérico leitor universal: a vivência do amor não é resultado de uma mesma e igual sensibilidade comum, de um mesmo mecanismo abstrato, mas é essencialmente subjetiva, logo a leitura deve ser plástica o suficiente para

13 “L'auteur avait lu un chapitre intitulé *Dell'Amore* dans la traduction italienne de l'*Idéologie* de M. de Tracy. Le lecteur trouvera dans ce chapitre des idées d'une bien autre portée philosophique que tout ce qu'il peut rencontrer ici.” Stendhal cita o título do livro em italiano, pois a parte consagrada ao amor, no quarto volume sobre a moral, não foi publicada na França no período em que escreve. Cf. JOLLY, C. op. cit.

comportar a diversidade das experiências de seu público. As “ideias” parecem ressoar à universalidade, mas não dão a ver a particularidade inerente à experiência moral amorosa.

O segundo obstáculo é coextensivo ao primeiro exposto acima e aparece de maneira muito mais explícita em seu texto. Se, como já dito, para Tracy, sentir e pensar são faculdades equivalentes, logo todo indivíduo que sente o sentimento do amor pensa, na mesma medida, o amor por meio de uma tomada de consciência da sensação experimentada. Assim, um discurso de ideias sobre o amor é, para o ideólogo, um discurso sobre as sensações sentidas de amor em si mesmo. Isso porque, embora haja ideias radicalmente particulares sobre o amor, é o mecanismo geral que Tracy busca. Se reduzidas a leis, as sensações podem ser, imediatamente e com precisão, nomeadas como ideias — ou melhor, como signos encadeados que correspondem ao funcionamento das ideias (TRACY, 1970). Stendhal, em direção contrária, institui um espaço intransponível entre pensamento e experiência, logo pensar uma sensação não é o mesmo que senti-la, assim como articular ideias sobre amor em um discurso não corresponde à experiência amorosa.

Um discurso sobre os sentimentos, diferentemente, deveria pender para afetar a sensação amorosa no leitor, objetivo que seria mais eficazmente alcançado ao *pintar* o sentimento e não ao conhecê-lo como ideia. Indo direto ao ponto, a pergunta que se impõe ao escritor é se é possível conhecer filosoficamente o amor não por meio de suas ideias, mas efetivamente por intermédio de seu *efeito*, ao recorrer a uma forma que provoque no leitor sua versão desse sentimento — que é, em última instância, o oposto do efeito da redução ideológica (nesse sentido específico da corrente francesa).

Ainda que Stendhal se aproxime de forma problemática de Tracy, o ainda-não-romancista francês parte da premissa do ideólogo: a de que é apenas se dirigindo à imaginação dos leitores, por meio de técnicas estilísticas, que se pode convencê-los com mais eficácia das ideias veiculadas por tratados e discursos: os dois, em suma, pretendem *moldar a capacidade de representação de seu público*. As ideias, para Tracy e para outros pensadores de inspiração sensualista, são concebidas como resultado de experiências de leitura e interpretação, como *efeito* do uso da linguagem. Os leitores são vistos como capazes de assimilar o pensamento *por meio* da imaginação — ainda que fossem levados à abstração racional e sistemática.<sup>14</sup> Trata-se de uma tentativa de fazer uso dos sentidos para então domesticá-los.

Assim, por um lado, Stendhal aprende com Tracy e com os ideólogos que um discurso filosófico-científico e mesmo um tratado deve ser, em sua leitura, uma experiência do pensamento para que seja bem-sucedido e eficaz — aprendizado legado por dois séculos de discussões filosóficas e retórico-poéticas na França em torno do papel da linguagem

---

<sup>14</sup> Como mostra Starobinski, essa forma de compreender a imaginação como instrumento acessório ou subordinado à razão faz parte de um dos desdobramentos da teoria clássica acerca da faculdade. Cf. STAROBINSKI, 2001. Cf. ainda, acerca da relação entre forma discursiva e conhecimento dos fenômenos no século XVIII, CARNEVALI, 2010.

e de seu efeito na cognição humana (RICKEN, 1997). Mas, por outro, em Stendhal, essa experiência sensível-cognitiva deve ser fundada em exigências do próprio objeto de conhecimento: enquanto um discurso das ideias deve provocar uma experiência das ideias se construindo no espírito, um discurso sobre os sentimentos tem que encontrar uma maneira de fazer o leitor *sentir* o sentimento que deve conhecer. A forma discursiva, de uma maneira ou de outra, é compreendida como *representação mediadora* entre autor e leitor, capaz de moldar, pela leitura, a capacidade de compreensão do público acerca de um objeto ou de um fenômeno.

A busca de Stendhal, enfim, redonda em um fiasco declarado, um verdadeiro malogro retórico-poético: como insuficiência da técnica eficaz de bem-falar e de bem-escrever, respectivamente (HANSEN, 2013). Admitir, em prefácios posteriores, a ininteligibilidade de seu tratado/disco do seu leitor específico é também aceitar seu insucesso em achar a forma adequada a sua investigação. Stendhal admite fracassar, em suma, em alcançar uma forma que tenha o potencial de assimilar sua visão sobre o fenômeno amoroso, em conceber uma ligação particular entre a elaboração do discurso e o conhecimento da experiência amorosa, visando um efeito em seu público.

A ideologia, a princípio, então, é um elemento de tensão formal, tendo em vista as dificuldades que Stendhal encontra para erigir uma forma tipicamente amorosa — um discurso sobre os sentimentos — que passa por uma deliberação acerca de qual gênero tomar como ponto de partida de seu empreendimento. Essa ponderação é realizada por meio da forma pela qual Stendhal coloca em questão o gênero discursivo ideológico, ou ainda, de maneira mais intricada, a imbricação entre filosofia e discurso. Em Stendhal, uma premissa filosófica não deve ser apenas assumida como ponto de partida de fora do sistema, mas tem que ser incorporada na própria escrita.

O escritor compartilha da premissa geral da ideologia, de que precisa haver conexão entre conhecimento e experiência, mas se depara não apenas com um problema estritamente persuasivo, como também com um obstáculo verdadeiramente filosófico: se existe conciliação possível entre discurso/conhecimento (igualando-os por serem ambos frutos de abstração) e experiência imediata (sensibilidade e paixões). Ou ainda, de maneira mais complexa e invertendo os termos mesmo da questão, se existe experiência que seja imediata, isto é, se há algum domínio da sensibilidade (paixões e imaginação) que não seja mediado pelos discursos, conhecimentos e ideias prévios à experiência. É pelo problema discursivo levantado pelo escritor, que podemos, inicialmente, nos dirigir a essa questão filosófica.

Mesmo diante de todas essas dificuldades formais e filosóficas de inadequação e insuficiência, Stendhal ensaia em *Do amor* a elaboração de uma forma *sui generis*, ecoando um interesse que aparece para ele ainda no início do século XIX em seus diários, quando idealiza um estudo sobre as paixões do coração humano (PION, 2010). Se o projeto de um discurso sobre as paixões, porém, foi concebido por um Stendhal jovem, aos vinte anos, é

o Stendhal apaixonado por Mathilde, quase vinte anos depois, que lida efetivamente com o problema de escrever sobre sua própria paixão amorosa.

Assim como exige de seu leitor que tenha vivido o amor, já que ele mesmo não poderia criar a experiência amorosa pela leitura, o mesmo pré-requisito recai sobre aquele que analisa esse objeto. Logo, é a partir da (própria) experiência amorosa particular que um discurso sobre o sentimento do amor pode tomar forma, para não ser somente uma ideia (prévia) sobre o amor, mas também um efeito subjetivo do amor.

### **3 DO AMOR COMO LABORATÓRIO DE ESCRITA**

Apesar de gastar tantos parágrafos exigindo de seus leitores a experiência amorosa ao longo da obra, Stendhal nega ter tido qualquer envolvimento pessoal dessa ordem, em repetidos lembretes em notas de rodapé. No segundo capítulo, “Do nascimento do amor”, em uma das primeiras notas, ele se diz apenas um tradutor/editor — estratégia retórica comum nos romances<sup>15</sup> do século XVIII — do manuscrito de um italiano de nome sr. Lisio Visconti, “jovem da mais alta distinção que acaba de morrer em Volterra, sua pátria”. Diz o narrador que “no dia de sua morte imprevista, ele [sr. Lisio Visconti] permitiu que o tradutor publicasse seu ensaio sobre o Amor, se descobrisse como reduzi-lo a uma forma honesta” (STENDHAL, 1980, p. 30). Apresenta, assim, o primeiro pseudônimo do tratado, o sr. Visconti, e, ao longo do escrito, ainda vão aparecer diversos capítulos e trechos de diários, cuja autoria será atribuída a outros nomes, além de diálogos com pessoas de sua vida (como Mathilde, que várias vezes será Léonore/L.) ou inteiramente fictícias (ou ao menos que não puderam ser rastreadas pelos comentadores de sua obra).

É em Volterra, lugar em que o personagem sr. Lisio Visconti nasce, morre e entrega o manuscrito ao editor do livro sobre amor, onde ocorre um dos eventos mais determinantes do fim da relação de Beyle e Mathilde. É o momento em que Mathilde, diante de uma atitude de Beyle que ela julga indecente, deixa de dar qualquer sinal de reciprocidade em relação ao amor do francês. A dinâmica amorosa não termina de vez para Beyle nesse evento, mas certamente ela é interrompida do lado de Mathilde, que a partir de então para de recebê-lo e de encorajá-lo por qualquer meio (DEL LITTO, 1980).

Localizar a morte imprevista do autor do manuscrito (sr. Lisio Visconti) em Volterra como o evento em que, simultaneamente, o manuscrito aparece e o editor do livro surge, aponta uma questão sobre sua autoria e sobre a possibilidade de conhecimento do amor. A experiência amorosa de fato morreu ali, no instante em que ele deixa de ter qualquer correspondência do objeto amado, mas o amante continua vivendo-a duplamente: em seu manuscrito, na experiência em “primeira mão” (que já é em segunda mão por não ser a

<sup>15</sup> Uso a alcunha de “romance” aqui não no sentido francês aludido acima, mas como a tradução do “novel” e dos gêneros novos de ficção caracterizados por um realismo filosófico que aparecem especialmente na Inglaterra, como discutido por WATT, 2010. Cf. também GALLAGHER, 2009.

experiência ela mesma) e, simultaneamente, como editor/tradutor, que, *refletindo* sobre o manuscrito, tem a tarefa de reduzi-lo a uma *forma* honesta para publicação. O evento localizado em Volterra é o marco tanto de uma morte, o fim de algo, como também de uma possível reconstrução pela rememoração, assim como de uma materialização pela escrita.

A princípio, assim, a autoria do texto se bifurca: há o autor editor/tradutor do livro, que depois escreverá os prefácios ulteriores e acréscimos clarificadores, que será “mais curioso do que sensível”, que só emprega o “eu” na escrita do livro porque “é a maneira mais clara e mais interessante de contar o que viu” (STENDHAL, 1980, p. 334), que enfim julga ter apenas *visto* o fenômeno de fora; mas há também o sr. Visconti e outros pseudônimos, como Salviati, ou ainda casos e anedotas contadas sobre alguns personagens que experimentaram o amor observado por esse “editor”. De imediato, temos duas vozes distintas que cumprem funções diferentes na ordenação desse livro: a que o “organiza” ou lhe dá forma e a que está imersa (que são várias) na experiência amorosa (que, volto a lembrar, não pode ser a da verdadeira imersão, mas apenas a do manuscrito fragmentado em rememoração). Essas vozes aparecem muito raramente plenamente discriminadas, o que traz uma considerável confusão ao texto.

Esses artifícios e o recurso a algumas outras estratégias narrativas cumprem uma função no interior da estrutura do escrito, como parte de sua elaboração de uma forma específica de conhecimento e de discurso. Embora de difícil inteligibilidade e leitura, *Do amor* de Stendhal testa recursos narrativos com os quais pretende examinar e conhecer o objeto amoroso. Em vez de apontar para um desastrado projeto, portanto, desordenado e confuso como o é, a precária construção discursiva nos oferece a investigação de uma forma nova por parte do escritor, que o possibilita falar sobre o amor sem com isso pintar apenas a *ideia* do amor.

O fracasso dele é quase completo: a maior parte de suas intenções não parece alcançar a dimensão literária propriamente dita. O texto é facilmente lido como um efeito amoroso em razão de seu frequente tom confessional, mas ele definitivamente não produz a sensibilidade que gostaria, não apela aos nossos sentidos, não leva ao conhecimento almejado — e por isso malogra em inteligibilidade. Mais ainda, como escrita do efeito do amor, ele também não pode ser bem-sucedido — isso porque, como veremos adiante, para Stendhal, a experiência amorosa (ou qualquer experiência passional) não é passível de ser transposta imediatamente em linguagem, ou não sem que haja uma considerável perda.<sup>16</sup>

*Do amor*, porém, pode ser entendido como uma tentativa de criação de um discurso, por um autor que pretendeu conhecer a paixão amorosa enquanto vivia seu fim, que percebe que para conhecê-la verdadeiramente há a condição de tê-la vivido — e ao tentar conhecê-la, enquanto a vivia e após vivê-la, muitos obstáculos à cognição e à escrita se interpuseram em seu caminho. É nessa remoção de obstáculos que o autor começa a

16 Sobre o fracasso da forma discursiva de Stendhal, cf. Barthes, 2012; mais especificamente sobre o fracasso das pretensões científicas e filosóficas de *Do amor*, cf. GILL, 2015; PRÉVOST, 1974.

erigir uma ainda insuficiente, mas prolífica, forma romanesca, ao testar alguns artifícios à medida que a escrita vai apresentando empecilhos ao tipo de conhecimento que almeja.<sup>17</sup> Dessa maneira, embora fracassado, é possível ler esse livro como um laboratório de técnicas narrativas, que funcionam por sua vez, no interior desse escrito, como ferramentas epistêmicas.

Com isso, proponho compreender a desordem formal do livro não como efeito de um mero acaso, embora seja apenas parcialmente resultado de um projeto inteiramente intencional e previamente concebido por parte do escritor. Em seu diário, Stendhal admite que há um desafio em seu livro, encoberto ao leitor:

Stile of the Love [forma pela qual se refere ao *Do amor* em seus diários]. Ele escreve ainda assustado sob o ditame de uma grande paixão. Isso é o que o leitor deve adivinhar. Então, como é a verdade, não *Polir* demais. (STENDHAL apud DEL LITTO, 1980)

Ele admite, nesse trecho, as condições sob as quais ele escreveu o texto e as associa a seu estilo: o efeito da experiência do amor se converte em escrita. Mais ainda, ele estabelece uma analogia entre esse sentimento confessado e a sua ideia de verdade, como se tivessem entre si uma afinidade formal.

O que ele chama de estilo do texto é, portanto, consequência de seu esforço de lidar precisamente com o efeito do amor em si mesmo, o que o insta, em razão dos obstáculos da escrita, a reconsiderar e radicalizar suas premissas filosóficas sensualistas. A escrita do efeito do amor permite-lhe colocar especificamente a experiência amorosa, não apenas a sensibilidade (premissa sensualista), como a origem de todo e qualquer conhecimento, ideias e discursos, como meio de acesso à verdade.

Precisamos, então, compreender melhor os obstáculos para a escrita do amor, que nascem, por sua vez, de sua visão, ou melhor de sua experiência, do que é um fenômeno amoroso. Consideremos, então, o principal desses obstáculos encontrado por Stendhal, que se ramifica em vários outros: a diversidade do que escritores nomeiam amor e, sobre tudo, a confusão que se lança no sujeito que o experimenta.

#### 4 AMOR COMO VIA LÁCTEA: CONSTELAÇÃO E NEBULOSIDADE

A dificuldade de tornar inteligível o próprio fenômeno amoroso é melhor expressa pela comparação que Stendhal empregará em seu prefácio de 1826, a da *Via Láctea*. Diz ele que o amor é

[...] como o que no céu chamamos de *via láctea*, um amontoado brilhante formado por milhares de estrelinhas, cada uma sendo, muitas vezes, uma nebulosa. Os

17 Para uma ótima interpretação de *Do amor* como teoria do romance, cf. SCHEHR, 1990.

livros registraram quatrocentos ou quinhentos pequenos sentimentos sucessivos e tão difíceis de serem reconhecidos que compõem esta paixão, e os mais grosseiros, e ainda muitas vezes se enganando e tomado o acessório pelo principal.<sup>18</sup> (STENDHAL, 1980, p. 338) [grifos sublinhados próprios]

Stendhal invoca, assim, a partir dessa imagem, por um lado, a diversidade de concepções em torno do amor, ao identificar a quantidade de escritos que se debruçaram sobre a paixão, as muitas estrelas; por outro, alude à maneira como em cada uma dessas manifestações, no interior de cada “estrela”, em um movimento de adensamento, há uma perda de seus contornos e a transformação delas em nebulosas. A *Via Láctea*, afinal, nos ajuda a entender o caráter do objeto com o qual Stendhal julga estar lidando, em sua dimensão fragmentária e, especialmente, em sua face interior, densa e confusa.

O analista está diante, enfim, de um verdadeiro caos: além de uma razão externa (a diversidade das manifestações), Stendhal se debruça sobre o fundamento interno da confusão: na medida em que conhecer o amor envolve a experiência do amor, aquele que a sente enquanto a vive é acometido por um sem-número de sensações e sentimentos, de todas as espécies, que desorganizam o sujeito. Isso porque o fenômeno amoroso coloca em questão as próprias categorias de seu possível conhecimento — adianto o que se tornará mais claro em seguida: a paixão transforma o interior do amante em uma nebulosa, *densa e sem formas*.

O autor se direciona claramente, assim, aos obstáculos do próprio conhecimento da paixão amorosa, para além dos da escrita: o amor não só se divide em vários sentimentos e sensações, como eles aparecem embaraçados, não só sobrepostos, mas de fato misturados entre si, o que torna quase impossível reconhecê-los, discriminá-los ou defini-los, fazendo com que o amante, às vezes, tome “o acessório pelo principal”.

Na verdade, chega a parecer que não existe nem mesmo essa hierarquia de importâncias, pelo efeito da enorme densidade característica do estado nebuloso. É assim, ao menos, que Pierre-Simon Laplace (1749-1827) teoriza a sua “hipótese da nebulosa”, desenvolvida em *Exposição do sistema do mundo* (1796), como um “estado primitivo”, distendido, do sistema solar, a partir do qual ocorre uma condensação em seu núcleo e a transformação da nebulosidade difusa em estrelas (LAPLACE apud MERLEAU-PONTY, 1976). Ainda que Stendhal não nomeie o matemático abertamente em momento algum em *Do amor*, a menção às suas descobertas é bem evidente, dada a ressonância entre a apropriação de Stendhal da imagem e a novidade na época de suas teorias.

É no capítulo XXXII, intitulado “a intimidade”, que esse caráter interior de perturbação e nebulosidade em meio ao evento amoroso fica mais explícito. Nele, o escritor elogia o que ele chamará de naturalidade [*naturel*], descrevendo-a, porém, como uma perda de

18 “L'amour est comme ce qu'on appelle au ciel la *voie lactée*, un amas brillant formé par des milliers de petites étoiles, dont chacune est souvent une nébuleuse. Les livres ont noté quatre ou cinq cents des petits sentiments successifs et si difficiles à reconnaître qui composent cette passion, et les plus grossiers, et encore en se trompant souvent et prenant l'accessoire pour le principal.”

orientação que se manifesta na percepção do amante de que “sem dar por isso [...] fala uma língua que não sabe”. Esse é o estado do amante diante da circunstância amorosa: ele perde a língua que lhe era, até então, familiar, passando a se comunicar em um outro registro linguístico. Ou melhor, esse amante, diante da perturbação linguística, busca uma correspondência entre língua e o sentimento do momento, o que Stendhal reconhece não ser nada fácil, pois “um homem que ama realmente” perde

[...] assim as ações que teriam feito nascer as suas palavras, e mais vale calar-se do que dizer fora de hora coisas ternas demais: o que estava no lugar certo há dez segundos, agora já não está mais e destoa. (STENDHAL, 1980, p. 110-111)<sup>19</sup>

O momento do apaixonamento é descrito, portanto, como um desajuste: o amante, lançado em um estado de embriaguez, ao tentar se comunicar, sente que mesmo sua língua “nova” não se adequa, sobra, é excessiva e destoa.

Não apenas a língua familiar é inadequada aos propósitos do amante, como seu uso, na perspectiva de Stendhal, trairia seu sentimento, pois “se nos entregarmos por um instante à afetação, no minuto seguinte teremos um momento de secura” (STENDHAL, 1980, p. 110).<sup>20</sup> A traição operada para se comunicar em uma língua que não é própria ao amor que sente interrompe o processo interior de devaneio amoroso, trazendo a secura da alma. Stendhal alerta que:

O erro da maioria dos homens é quererem chegar e dizer certa coisa que consideram bonita, espirituosa e comovente, em vez de distender a alma do peso [l'empesé] da sociedade [du monde], até aquele grau de intimidade e de naturalidade que exprime ingenuamente o que ela sente no momento. Se tivermos essa coragem, receberemos imediatamente nossa recompensa através de uma espécie de rarranjo [raccordement]. [tradução e grifos próprios] (STENDHAL, 1980, p. 111)<sup>21</sup>

A língua “afetada” é, portanto, como um bloqueio: ao se recorrer a ela, o amor é morto. A palavra “empesé”, utilizada por Stendhal, comporta tanto o significado de peso, como também o de um enrijecimento e tensionamento de um tecido. Assim, o amante que emprega de saída a linguagem calculada da sociedade *[du monde]* já não disponibiliza sua alma

19 “[...] un homme qui aime vraiment [...]. Il perd ainsi les actions qu'auraient fait naître ses paroles, et il vaut mieux se taire que de dire hors de temps des choses trop tendres ; ce qui était placé, il y a dix secondes, ne l'est plus du tout, et fait tache en ce moment.”

20 “Se laisse-t-on aller un instant à l'affectation, une minute après, l'on a un moment de sécheresse.”

21 “L'erreur de la plupart des hommes, c'est qu'ils veulent arriver à dire telle chose qu'il trouvent jolie, spirituelle, touchante ; au lieu de détendre leur âme de l'empesé du monde, jusqu'à ce degré d'intimité et de naturel d'exprimer naïvement ce qu'elle sent dans le moment. Si l'on a ce courage, l'on recevra à l'instant sa récompense par une espèce de raccordement.”

para a distensão como possibilidade; e aquele que a emprega “depois” tensiona novamente sua alma, saindo do estado de distensão, o que interrompe o devaneio.

Existe ainda um terceiro tipo de indivíduo, aquele que é acometido pela impressão de que sua língua familiar foi comprometida e consequentemente sua capacidade de se expressar diante de seu sentimento. E, no intervalo entre sentimento e expressão, o amante “delibera” em torno de qual língua usar: sabendo, porém, que serão todas inadequadas. É como se, para Stendhal, não houvesse alternativa para a comunicação do amor. Para ele, o amante sofreria uma espécie de perturbação linguística: não poderia se comunicar nem com a sociedade, que o condenaria por viver um amor tão inadequado; nem com sua amada, que também o veria com desconfiança; nem com seus amigos; e, ainda estaria em um estado em que ele mesmo não conseguiria se restabelecer, pois ainda ocuparia uma “posição hermenêutica instável” (JEFFERSON, 1999). Tudo que lhe ocupa é a sua amada, mas nenhuma interpretação acerca dela se fixa, explodindo em infinitas possibilidades de conformação, fazendo com que o mesmo elemento que confirmou sua hipótese de que “sim, ela me ama” seja, segundos depois, “não, ela não me ama”. Sua capacidade imaginativa inventaria quimeras ao infinito. Logo, o problema da comunicação termina por se voltar ao amante ele mesmo, incapaz de estabelecer uma interpretação sobre o objeto que desorganizou sua linguagem.

O problema aqui é, na verdade, ainda maior do que uma questão de comunicação e não pode ser reduzido a uma inadequação estritamente linguística. Ao ocupar essa posição hermenêutica instável, o amante foi transformado em um estado, que o escritor nomeou em seu prefácio, de uma nebulosa: quando o sujeito sente que o objeto se “recusa” a deixar-se interpretar por um significado, ele próprio perderá a capacidade de interpretar seu estado, seus hábitos e consequentemente foi incapacitado de fazer uso da sua linguagem familiar. Stendhal faz alusão a outra metáfora para esse momento do apaixonamento, também tirada de uma hipótese de Laplace. O que ocorre é análogo ao que acontece com os buracos negros [*trous noirs*]: uma estrela que, em razão de sua densidade, não permite que a sua luz escape, o que impede por sua vez que ela seja visível. Dessa forma, não só sua linguagem se desorganizou, ele próprio não consegue se estabilizar nessa relação, uma vez que perderá seus contornos interiores, isto é, enquanto sujeito.

A inadequação social e linguística do amante como efeito dessa distensão anímica provocada na circunstância amorosa parte de um pressuposto filosófico emprestado do sensualismo ideológico de Tracy: de que o sujeito adquire, por meio da experiência sensível, diversos hábitos que determinam o seu modo de agir e de se comunicar (RICKEN, 1997), podendo inclusive se introjetar em nossos músculos. A falta de orientação que acomete o sujeito apaixonado, que provoca sua dificuldade de interpretação, é, portanto, um transtorno desses hábitos. Para Stendhal, como para Tracy, os hábitos *dominam* nossa maneira de agir, de pensar, de sentir, de modo que toda a experiência passa a ser como

que encaixada nesses moldes adquiridos ao longo da vida: nós os projetamos tornando o mundo *imediatamente* inteligível.

Stendhal assume, assim, que a circunstância amorosa dificulta essa projeção (projeção que, em outro momento do livro, Stendhal chamará de “cristalização”), fazendo brotar o que nomeia de naturalidade ou de sensibilidade:

Voltando à palavra naturalidade, naturalidade e hábito são duas coisas diferentes. Se tomarmos essas palavras no mesmo sentido, fica evidente que, quanto mais sensibilidade se tem, mais é difícil ser natural, pois o hábito tem um domínio menor sobre a maneira de ser e de agir, e o homem está presente a cada circunstância. Todas as páginas da vida de um ser frio são as mesmas; hoje ou ontem, é sempre a mesma rigidez. (STENDHAL, 1980, p. 113)<sup>22</sup>

Existe, portanto, segundo a interpretação de Stendhal, duas espécies de naturalidade: a do hábito, que se automatiza na vida interior e exterior dos indivíduos — *como se fosse natural*, isto é, aquilo que se faz sem precisar refletir, segundo leis constantes introjetadas; e a do homem sensível que, ao contrário, se afeta a cada situação e responde às circunstâncias do presente, não conseguindo agir *somente* segundo o hábito introjetado já que sua sensibilidade o impede de ser totalmente rígido. No primeiro caso, o automatismo; no segundo, a busca por uma maneira de agir e de se comunicar que se adeque às circunstâncias particulares, pois

[...] a partir do momento que seu coração está emocionado, um homem sensível já não acha em si mesmo vestígios de hábito que o orientem em suas ações; e como poderia seguir um caminho cujo sentimento já não tem? (STENDHAL, 1980, p. 113)<sup>23</sup>

O problema do amante é que os sentimentos e hábitos foram transtornados pela circunstância amorosa. Se se tratasse de um homem comum, não sensível, ele projetaria seu hábito sobre a circunstância e o objeto amorosos, quaisquer que fossem, assim como sua linguagem, mas antes porque a sua linguagem seria calcada em seus hábitos e sentimentos comuns. Todos os dias desse indivíduo são iguais, pois ele significa todos os elementos de seu cotidiano precisamente da mesma maneira habitual, os fagocita.

Já o sujeito sensível, frente ao corpo estranho, diante do imprevisível, é perturbado de tal maneira que não encontra o sentimento que há pouco orientava suas ações, sua

22 “Revenant à ce mot *naturel*, *naturel* et *habitué* sont deux choses. Si l'on prend ces mots dans le même sens, il est évident que plus on a de sensibilité, plus il est difficile d'être *naturel*, car l'habitude a un empire moins puissant sur la manière d'être et d'agir, et l'homme est davantage à chaque circonstance. Toutes les pages de la vie d'un être froid sont les mêmes, prenez-le aujourd'hui, prenez-le hier, c'est toujours la même main de bois.”

23 “Un homme sensible, dès que son cœur est ému, ne trouve plus en soi de traces d'habitude pour guider ses actions ; et comment pourrait-il suivre un chemin dont il n'a plus de sentiment ?”

linguagem e seu cotidiano. A circunstância amorosa ao homem sensível é perturbadora, já que ele não consegue encontrar uma maneira de interpretar a situação em que se encontra, tendo como resultado a postura hermenêutica instável. Essa instabilidade, provocada pelo amor em uma alma sensível, como que afrouxa o hábito, de maneira a tornar a alma uma nebulosa ou um buraco negro, sem luz, denso, sem formas inscritas nela.

Esse relaxamento, portanto, não pode ser feliz e positivo: se por um lado o amante alcança algo inaudito, expande sua percepção e conhecimento, se afasta do habitual, ele está também diante de uma perda de orientação que é, em última instância, uma perda de si como ele se reconhecia. Seus parâmetros se veem perturbados, o que faz com que toda a sua maneira de conhecer/ser seja colocada em questão. Em suma, o amor de Stendhal não é feliz. Ou melhor, não é uma calma felicidade, não é tranquilo. Ele é perturbador. Porém, essa perturbação do que chama de amor verdadeiro precisa ser posicionada e tensionada por seu oposto, que não é a felicidade calma. O indivíduo de hábitos rígidos e frios não é feliz, para Stendhal. Ele vive um outro tipo de infelicidade, também não tranquila, que é a da insaciabilidade.

## 5 TUDO É MEDIAÇÃO, MAS A MEDIAÇÃO NÃO É TUDO

A diferença entre uma intraquilidade insaciável e uma intraquilidade hermenêutica (nomes que estou atribuindo a esses tipos) é discutida em Stendhal a partir de dois personagens de sua tradição literária: don Juan e Werther. No capítulo LIX do livro dois, Stendhal diz que o primeiro se refere ao da ópera de Mozart de 1787, *Don Giovanni*, enquanto com relação ao segundo não há controvérsias, pois é referência ao romance bastante famoso desde a sua publicação, *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774), de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Lembra ele, porém, que poderia trocar o segundo personagem por Saint-Preux, do romance igualmente famoso, ao menos na época, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), *A Nova Heloísa* (1761). A descrição feita por Stendhal importa menos, no entanto, pela referência literária em si do que pelos tipos que ele cria.

Seu tipo don Juan é um homem “comum” (em oposição a romanesco), não sensível, entediado, que concebe o amor como um campo de batalha. É um homem da sociedade (*du monde*), que incorpora suas virtudes, a positividade útil, a intrepidez e o sangue-frio. Esse homem é movido a amor-próprio, por vaidade, e o número de conquistas é mais importante do que a qualidade delas. Vive insaciado pois seus desejos são “[...] imperfeitamente insatisfeitos pela fria realidade, como na avareza, na ambição e nas outras paixões” (STENDHAL, 1980, p. 237-238).

Assim, a amada de um don Juan é uma realidade fria, incorporada e manipulada pelo amante, por seu hábito mais imediato, significada pelo automatismo. Na verdade, não é a realidade que é fria *per se*, é a projeção que se faz nela. Ele consegue agir com as virtudes sociais aludidas acima porque não é sensível às circunstâncias. Por isso, as páginas da

vida de um don Juan são sempre as mesmas: sempre a mesma rigidez do hábito. Rigidez que não produz felicidade. Pelo contrário, para Stendhal, a escolha donjuanesca sempre está entre um “tédio tranquilo” ou um “tédio agitado” [de *l'ennui paisible*, ou de *l'ennui agité*]. Nada o tira de si mesmo. Por ele viver completamente absorvido em si, é incapaz de voltar-se a si — capacidade indispensável ao homem que Stendhal julga sensível e, portanto, apto ao verdadeiro amor, o que chama de amor-paixão.

No modelo don Juan, a experiência amorosa é amalgamada pela socialização contingente, sendo muitas vezes estritamente determinada por ela. Nesses casos, é como se o discurso social penetrasse na dimensão sentimental e se impusesse à percepção individual, por sua relação de afinidade com a sua paixão motora principal, a vaidade. Consequentemente, não há, diante da circunstância amorosa, aquela distensão da alma. Ela permanece enrijecida e ordenada pelas formas assimiladas socialmente por esses amantes. Isto é, paixão e formas são produtos determinados de suas sociabilidades.

Já o tipo Werther/Saint-Preux é de natureza oposta: ele é, de imediato, sensível. Possui uma alma terna, sempre se expõe ao ridículo, o que faz com que ele não seja propriamente adequado ao meio social, nem que seja orientado pela vaidade. Apesar do caráter antissocial, paradoxalmente esse amor

[...] abre a alma para todas as artes, para todas as impressões doces e românticas, para o luar, para a beleza dos bosques, da pintura, em suma, para o sentimento e o gozo do belo, sob qualquer forma que se apresente, mesmo que sob um traje de burel. (STENDHAL, 1980, p. 235)<sup>24</sup>

A oposição entre os dois personagens aparece em termos sociais, do lugar que ocupam no meio do qual fazem parte e das virtudes que incorporam, e em sua dimensão de fechamento ou abertura anímica. O primeiro, embora aceito socialmente, é fechado em si mesmo, mas o segundo é aberto sensivelmente às circunstâncias e por isso abre a própria alma ao belo. E o amor que Stendhal defende como verdadeiro amor se associa ao segundo sujeito: enquanto os desejos de don Juan se adequam a uma fria realidade (a do hábito), são as realidades que se moldam aos desejos de Werther. O primeiro é uma espécie de átomo, isolado, enclausurado; o segundo aberto, expansivo e autorreflexivo.

O sujeito sensível, como sugere ainda o trecho, desconsidera as formas que a ele se apresentam, elas importam pouco: é como se ele não se detivesse nelas e fosse além de sua imediatização formal. Na verdade, o que está em jogo é a complicada questão da mediação. A apreensão “imediata” da realidade é fruto do automatismo do hábito: Stendhal entende que as mediações sociais do hábito foram radicadas nos sentidos, fazendo com que a mediação seja experimentada como se fosse imediata — natural porque automaticamente:

24 “L'amour à la Werther ouvre l'âme à tous les arts, à toutes les impressions douces et romantiques, au clair de lune, à la beauté des bois, à celle de la peinture, en un mot, au sentiment et à la jouissance du beau, sous quelque forme qu'il se présente, fût-ce sous un habit de burel.”

Junto de quem amamos, dificilmente a naturalidade permanece nos movimentos, cujos hábitos estão, porém, tão profundamente enraizados nos músculos. Quando eu dava o braço a Léonore, sempre me parecia estar a ponto de cair e me preocupava com andar bem. Tudo o que podemos fazer é nunca sermos afetados voluntariamente; basta estarmos persuadidos de que a falta de naturalidade é o pior defeito possível e pode facilmente ser fonte das maiores desgraças. O coração da mulher que você ama já não ouve o seu e você perde o movimento nervoso e involuntário da franqueza que responde à franqueza. [grifos próprios] (STENDHAL, 1980, p. 113-114)<sup>25</sup>

É possível assumir que Stendhal declara que os hábitos se arraigam nos músculos — o corpo mesmo passa a agir por meio de uma naturalidade, a automática. E ao resistir ao automatismo, trazendo a naturalidade natural para a consciência, ou seja, torná-la uma vontade de ação, ela se torna, porém, artificiosa, tendo como resultado uma afetação. Trata-se do desejo consciente de ser natural, o que afeta a naturalidade primeira.

O impasse stendhaliano, assim, se apresenta da seguinte forma: por um lado, automaticamente, os amantes reagem por meio dos hábitos radicados nos músculos, pela memória do próprio corpo; por outro, porém, se se desejar ser natural, o indivíduo afeta a naturalidade, não alcançando de fato a franqueza de uma naturalidade involuntária. Abrem-se, assim, duas bifurcações: a primeira entre movimentos voluntários e involuntários; e, no interior do involuntário, os automáticos e os francos, naturais de fato.

Nesse sentido, a mediação sujeito e objeto, entre amante e amado, é composta, no âmbito moral, por movimentos voluntários e involuntários, que “interferem” na percepção amorosa do amado. Logo, a própria ideia de naturalidade é colocada em pauta, pois se ela for afetada voluntariamente, ela deixa de ser natural; mas também, se for involuntária, ela pode ser fruto de um engano, resultado dos hábitos que, de tão enraizado nos sentidos, se assemelham à naturalidade primeira.

O tipo Werther/Saint-Preux, assim sendo, deve ser tomado com uma pitada de sal como representante ficcional do amor-paixão. Stendhal o descreve como um sujeito sensível e que, ao ser afetado, é detido em sua imediatez automática dos hábitos, colocando em evidência o espaço que há entre seu desejo e a “realidade”, engendrando a experiência de uma difícil resistência interpretativa:

Para os don Juan, o amor-paixão pode comparar-se a uma estrada singular, escarpada, incômoda, que na verdade começa em meio a bosques encantadores, mas logo se perde entre rochedos talhados a pique, cujo aspecto não tem nada de agradável para os olhos vulgares. Pouco a pouco a estrada adentra as altas montanhas em meio a uma floresta sombria cujas árvores imensas, interceptando a luz com

25 “Auprès de ce qu'on aime, à peine le naturel reste-t-il dans les *mouvements*, dont cependant les habitudes sont si profondément enracinées dans les muscles. Quand je donnais le bras à Léonore, il me semblait toujours être sur le point de tomber, et je pensais à bien marcher. Tout ce qu'on peut, c'est de n'être jamais affecté volontairement ; il suffit d'être persuadé que le manque de naturel est le plus désavantage possible, et peut aisément être la source des plus grands malheurs.”

suas copas densas e erguidas até o céu, lançam uma espécie de horror nas almas não temperadas pelo perigo. (STENDHAL, 1980, p. 243)<sup>26</sup>

Insisto, com essa citação, na imagem de Stendhal, que vê o amor-paixão como esse caminho tortuoso, cheio de desvios, no qual o sujeito se encontra em um lugar desprovido de luz e no qual não se é possível ver o dia. É no interior dessa densa floresta que o amante apaixonado se encontra quando tenta interpretar a sua situação, antes de vislumbrar um mundo novo que se promete. Tomar esse caminho é uma constante escolha contra o amor-próprio, assim como contra sua vaidade, que age, por sua vez, no interesse e na afirmação de si mesmo diante do objeto/circunstância. O desejo desse amor-paixão, do amor verdadeiro, assim, não é o mesmo que interesse (não é autoconservação).

O termo interesse tem aqui afinidade com amor-próprio, ou seja, o que faz com que um indivíduo aja em benefício de sua própria conservação, física ou moral, voluntária ou involuntariamente. O amor-paixão, então, se situa para além dessa lógica e só pode se manifestar quando escapa à vontade. A vontade (desejo dirigido, para Tracy [1970]), com efeito, é do âmbito da autoconservação em *Do amor*. O amor-paixão, porém, “é como a febre, nasce e se apaga sem que a vontade tenha qualquer participação nisso” (STENDHAL, 1980, p. 38).

Ora, a mediação no amor pode ser então de tipo voluntário, uma ideia que conforma o desejo e o dirige; e pode ser involuntária, o que torna a própria questão muito mais complicada, afinal o escritor está lidando com o âmbito do interno e invisível, uma dimensão que não pode ser simplesmente destacada como manifestação visível. É, assim, sobre o involuntário que Stendhal concentra sua atenção, no hábito que se introjeta e enrijece os próprios músculos do corpo e que também tensiona a alma, mas também na parte que pode escapar a ele — não passível de ser visto, nem por ele próprio.

Enquanto o mundo de don Juan aparece claro e nítido a seus olhos *imediatamente* porque automaticamente é *forma*, as sensações e ideias imediatas do tipo Werther/Saint-Preux foram *enevoadas* diante da paixão, pelo efeito de uma distensão involuntária. O que passa a mediar a relação sujeito e objeto é, em suma, o próprio desejo, que não possui, porém, forma, como a metáfora da nebulosa já tinha dado a ver. Uma mediação que se comprehende sem forma, sem contornos, sem uma luz interior que ilumine o exterior cria um problema específico acerca de como se conhecer o objeto que se ama e, mais complicado, de como se escrever sobre ele e sobre o fenômeno passional experimentado.

26 “L’amour-passion à l’égard des don Juan peut se comparer à une route singulière, escarpée, incommode, qui commence à la vérité parmi des bosquets charmants, mais bientôt se perd entre des rocher taillés à pic, dont l’aspect n’a rien de flatteur pour les yeux vulgaires. Peu à peu la route s’enfonce dans les hautes montagnes au milieu d’une forêt sombre dont les arbres immenses en interceptant le jour, par leurs têtes touffues et élevées jusqu’au ciel, jettent une sorte d’horreur dans les âmes non trempées par le danger. Après avoir erré péniblement comme dans un labyrinthe infini dont les détours multipliés impatientent l’amour-propre, tout à coup l’on fait un détour, et l’on se trouve dans un monde nouveau, dans la délicieuse vallée de Cachemire de Lalla-Rookh.”

É na relação estabelecida entre desejo e realidade que reside a diferença substancial entre os dois amores: no modelo don Juan, o amor é assassinado pela interrupção de um devaneio, quando diante do objeto se projeta seu frio hábito, que fagocita o objeto, o manipula, provocando a sensação de uma efêmera saciedade; em Werther/Saint-Preux, porém, o indivíduo permanece em “instabilidade hermenêutica”, se perde nos devaneios, adquire uma postura autorreflexiva, de modo que a projeção de seu desejo nunca enclausura o objeto, porque permanece sendo afetado sensivelmente por ele. Em ambos, não é o objeto em si que é produto da especulação sobre ele, é o próprio sujeito que projeta seus hábitos — que o constituem como indivíduo — ao ser afetado de duas maneiras distintas: uma que confirma seu hábito, e a outra que abre para possibilidades interpretativas, mas que transformam antes o interior do sujeito em uma nebulosa.

O principal obstáculo acerca do conhecimento e escrita do fenômeno amoroso surge, em suma, da premissa, assumida de partida pelo autor, da experiência do amor. Tanto analista, quanto leitor, caso tenham esse gênero de vivência, são lançados em um estado em que seu conhecimento se torna impossível, tendo em vista a desorganização e a perturbação do hábito, das ideias e da linguagem provocadas pela circunstância amorosa. O amor desloca o sujeito para uma espécie de percepção originária, como é o estado nebuloso a origem do sistema solar: ele remove os significados prévios à experiência do indivíduo causando *sensivelmente* sua instabilidade hermenêutica. Na verdade, é como se esse estado nebuloso contivesse dois estados quase simultâneos, um prévio até mesmo à recepção da sensação de um objeto e outro que de fato poderíamos chamar de percepção.

Assim, em *Do amor*, o fenômeno amoroso é um evento que, ao assumir o lugar de objeto de conhecimento, provoca uma consideração acerca da possibilidade de seu próprio conhecimento e coloca em evidência a maneira pela qual o pensamento em geral e sua materialização pela linguagem são elaborados. Stendhal procura figurar em linguagem esse nó do pensamento sobre o amor, como se estivesse anunciando a impossibilidade de se falar não exatamente sobre o amor, mas sobre o que ocorre no sujeito, em seu interior, quando se tenta não só falar, mas pensar, estando imerso em uma experiência amorosa — que é a própria experiência da verdade.

A etapa de instabilidade hermenêutica corresponde a um símbolo escolhido pelo escritor, a da nebulosa ou do buraco negro, um lugar aparentemente sem nenhuma forma neles inscrita por sua densidade e gravidade constitutivas — é o espaço de uma distensão anímica. Como Tracy, portanto, Stendhal pretende atingir a origem do pensamento, mas o que encontra, por meio da perturbação provocada pela experiência amorosa, não é um mecanismo do raciocínio como o do ideólogo, mas uma massa informe e densa. O que permite a orientação, a saída desse caos interior, é o recurso às “luzes”, ao espírito, aos hábitos, que se convertem em condensações (como as estrelas), como ações, conhecimento, discursos, procedimentos, ordenação e também em linguagem.

A intenção persuasiva, discutida inicialmente como um fracasso em *Do amor*, se complica consideravelmente: a experiência do amor é uma experiência de desorientação e distensão. Ela deve ser, quando verdadeira, uma afetação dos hábitos e das categorias do conhecimento, provocada por meio de uma leitura que não o leve à organização e à assimilação ordenada do espírito, mas a seu oposto, à desordem. Stendhal mimetiza, assim, uma desordem, mas logo entende, porém, que ela não produz o efeito almejado.

A premissa de seu discurso dos sentimentos é, a princípio, não apenas antissistematica: se o amor como evento derrete o interior do indivíduo, o densifica, ele é fundamentalmente sem forma, como as analogias com as hipóteses científicas de Laplace possibilitem ver. A oposição criada entre conhecimento e experiência, assim, se radicaliza ainda mais. Stendhal vai de encontro não apenas aos discursos dos ideólogos, mas às formas filosóficas e científicas disponíveis em sua época, em razão de sua excessiva ordenação discursiva. Stendhal dispensa efetivamente a lógica de um sistema, duplica os significados do termo, retira relações de causalidade e recorre abertamente a elipses, como se quisesse deixar formalmente um grande espaço de inacabamento em seu escrito.

Afinal, como admitido no prefácio de 1842, ele segue na direção de um projeto identificado retoricamente ao barroco:

Publiquei, então, um livro infeliz. Terei a ousadia de confessar que na época eu tinha a audácia de desprezar o estilo elegante. Via o jovem aprendiz todo ocupado em evitar os fins de frase pouco sonoros e as sequências de palavras que formassem sons barrocos. Em compensação, ele não deixava de mudar a todo instante as circunstâncias dos fatos difíceis de exprimir. [grifos próprios] (STENDHAL, 1980, p. 343)<sup>27</sup>

E, ainda, mais adiante:

[...] Naquele tempo, inteiramente imerso, totalmente apaixonado pelas menores circunstâncias que acabara de observar naquela Itália que adorava, eu evitava cuidadosamente todas as concessões, todas as amenidades de estilo que pudessem tornar o *Ensaio sobre o amor* menos singularmente barroco aos olhos dos letreados. (STENDHAL, 1980, p. 344)<sup>28</sup>

A alusão à retórica barroca é evidente, efetivamente sua filiação retórica. Novamente, porém, a filiação é muito pouco precisa e se estabelece especialmente como uma maneira de contraste a algo que ele entende com algum desprezo: os modelos disponíveis, retorica-

27 “Je publiai donc un livre malheureux. J’aurai la hardiesse d’avouer qu’à cette époque j’avais l’audace de mépriser le style élégant. Je voyais le jeune apprenti tout occupé d’éviter les terminaisons de phrases peu sonores et les suites de mots formant des sons baroques. En revanche, il ne faisait faute de changer à tout bout de champ les circonstances des faits difficiles à exprimer.”

28 “En ce temps-là, tout pénétré, tout amoureux des moindres circonstances que je venais d’observer dans cette Italie que j’adorais, j’évitais soigneusement toutes les concessions, toutes les aménités de style qui eussent pu rendre *l’Essai sur l’Amour* moins singulièrement baroque aux yeux des gens de lettres.”

mente adequados, para se falar do amor, como o romance. Nesses trechos, ele reconhece a dificuldade de expressão acerca de fatos difíceis, que as concessões ao estilo elegante não poderiam dar a ver. Ao tentar descrever a experiência, sensações e sentimentos, diante da circunstância amorosa, totalmente apaixonado, sem recorrer ao hábito, às ideias e às formas, seu empreendimento se torna praticamente ininteligível, um “livro infeliz”, para retomar a expressão de Stendhal com a qual comecei este artigo.

Se, porém, existe muito de “infelicidade” na leitura deste tratado-ensaio, há estratégias que fazem-no escapar à completa ininteligibilidade, não apenas derivadas de uma experiência pessoal amorosa por parte do público. Stendhal elabora algumas soluções para esse dilema de como escrever sobre um estado fundamentalmente sem forma recorrendo, de maneira apenas aparentemente paradoxal, a diversas formas. O livro, em suma, fala do estado nebuloso, mas termina por produzir uma espécie de condensação: se *Do amor* é como um laboratório de escrita, lugar onde ele testa artifícios para a produção de um discurso sobre os sentimentos ou amoroso, é em seus romances posteriores que ele vai enfim encontrar sua forma para se falar da paixão do amor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARTHES, Roland. Malogramos sempre ao falar do que amamos. In: \_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BOURDENET, Xavier. **Stendhal essayiste**. De l'Amour. Romantisme, n. 164, p. 51-62, 2014/2.
- CARNEVALI, Barbara. **Mimesis littéraire et connaissance morale**. La tradition de l'éthopée. Annales HSS, n. 2, mar.-abr. 2010.
- DEL LITTO, Victor. Introduction. In: STENDHAL. **De l'amour**. Paris: Gallimard [folio classique], 1980.
- DEL LITTO, Victor. **La vie intellectuelle de Stendhal** : genèse et évolution de ses idées (1802-1821). Genebra: Ed. Slaktine Reprints, 1997.
- DOWNES, Stephen. **Musical pleasures and amorous passions**: Stendhal, the Crystallization Process, and Listening to Rossini and Beethoven. 19th-Century Music, v. 26, n. 3, p. 235-257, mar. 2003.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista/Editora Boitempo, 1997.
- GALLAGHER, Catherine. Ficção. In: MORETTI, Franco (org.). **O romance 1**: A cultura do romance. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- GÉNETIOT, Alain. **Le classicisme**. Paris: Quadrige/PUF, 2005.
- GILL, Miranda. Self-control and uncontrollable passion in Stendhal's theory of love. **French Studies**, v. XIX, n. 4, p. 462-478, 2015.
- HANSEN, João Adolfo. Instituição retórica, técnica retórica, discurso. **Matraga**, v. 20, n. 33, jul./dez. 2013.
- JOLLY, Christophe. Introduction. In: TRACY, Destutt. de. **De l'amour**. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 2006.
- JEFFERSON, Ann. L'Amour et le texte réfractaire. In: SANGSUE, Dominique (org.). **Persuasions d'amour** : nouvelles lectures de De l'amour de Stendhal. Paris: Droz, 1999.
- LEUILLOU, Bernard. Introduction In: STENDHAL. **Racine et Shakespeare**. Paris: Éditions Kimé, 2005.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MERLEAU-PONTY, Maurice Jean. Situation et rôle de l'hypothèse cosmogonique dans la pensée cosmologique de Laplace. **Revue d'histoire des sciences**, t. 29, n. 1, p. 21-49, 1976.

PION, Alexandra. **Stendhal et l'érotisme romantique**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010.

RICKEN, Ulrich. **Linguistics, Anthropology and Philosophy in the French Enlightenment**. Oxford: Routledge, 1994.

SANGSUE, Daniel (org.). **Persuasions d'amour** : nouvelles lectures de De l'amour de Stendhal. Paris: Droz, 1999.

SCHEHR, Lawrence R. Stendhal's Pathology of the novel. **French Forum**, v.15, n. 1, p. 53-72, jan. 1990.

SILVA, Lourenço Fernando Neto. **O método de Condillac como técnica simbólica**. São Paulo, 2021. 324 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. p. 163.

STAROBINSKI, Jean. Jalons pour une histoire du concept d'imagination. In: \_\_\_. **L'oeil vivant II : La relation critique**. Paris: Éditions Gallimard, 2001.

STENDHAL. **De l'amour**. Paris: Gallimard [folio classique], 1980.

TRACY, Destutt de. **De l'amour**. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 2006.

\_\_\_. **Élémens d'idéologie, première partie, Idéologie proprement dite**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1970.

VIGNERON, Robert. Stendhal et Hazlitt. **Modern Philology**, v. 35, n. 4, p. 375-414, mai. 1938.

WATT, Ian. O realismo e a forma do romance. In: \_\_\_. **A ascensão do romance**: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



## **AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA REDUÇÃO DA EVASÃO NA UTFPR: ENTRE O PACTUADO NO REUNI E O CONCRETIZADO**

## **INSTITUTIONAL ACTIONS TO REDUCE UTFPR'S DROPOUT RATE: BETWEEN WHAT WAS AGREED UPON AT REUNI AND WHAT HAS BEEN ACHIEVED**

## **ACCIONES INSTITUCIONALES PARA REDUCIR EL ABANDONO DE LA UTFPR: ENTRE LO QUE SE ACORDÓ EN LA REUNI Y LO QUE SE HA CONSEGUIDO**

**Cidmar Ortiz dos Santos<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1727-3676>

**Roberto Bondarik<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4040-4600>

**Luiz Alberto Pilatti<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2679-9191>

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo avaliar a eficácia das medidas voltadas para a redução da evasão nos cursos superiores ofertados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), durante e depois da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), para o alcance dos resultados pactuados. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa do problema. O procedimento técnico adotado foi o da pesquisa sintética de caso único com um nível de análise. O corpus de pesquisa foi composto por documentos, questionário e entrevistas. A análise das entrevistas ocorreu com análise de discurso e do questionário com estatística descritiva. Constatou-se que ações, mesmo aquém do pactuado, continuam sendo adotadas para a redução da evasão, mas as taxas permaneceram distantes do pactuado. Conclui-se que apenas com condições efetivas para a permanência dos estudantes ocorrerá uma diminuição significativa da evasão.

---

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Medianeira – PR, Brasil. . E-mail: [cidmar@utfpr.edu.br](mailto:cidmar@utfpr.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Cornélio Procópio – PR, Brasil. E-mail: [bondarik@utfpr.edu.br](mailto:bondarik@utfpr.edu.br).

<sup>3</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ponta Grossa – PR, Brasil. E-mail: [lapilatti@utfpr.edu.br](mailto:lapilatti@utfpr.edu.br).

**Palavras-chave:** Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); evasão; Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

**Abstract:** This study aims to evaluate the effectiveness of the measures aimed at reducing dropout rates in the higher education courses offered at the Federal Technological University of Paraná, during and after the implementation of the Support Program for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities, to achieve the agreed results. This is field research with a qualitative approach to the problem. The technical procedure adopted was the synthetic research of a single case with a level of analysis. The research corpus was composed of documents, questionnaire, and interviews. The interviews were analyzed using discourse analysis and the questionnaire with descriptive statistics. It was found that actions, even if they were below what was agreed upon, continue to be taken to reduce the dropout rate, but the rates remain far from what was agreed upon. It is concluded that only with effective conditions for the permanence of students will there be a significant reduction in dropout.

**Keywords:** Support Program for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities (Reuni); dropout; Federal University of Technology of Paraná.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo evaluar la eficacia de las medidas destinadas a reducir la evasión en los cursos de educación superior ofrecidos en la UTFPR, durante y después de la implementación del Reuni, para alcanzar los resultados acordados. Se trata de una investigación de campo con un enfoque cualitativo del problema. El procedimiento técnico adoptado fue la investigación sintética de caso único con un nivel de análisis. El corpus de la investigación estaba compuesto por documentos, cuestionarios y entrevistas. El análisis de las entrevistas se hizo con el análisis del discurso y el del cuestionario con la estadística descriptiva. Se verificó que se siguen adoptando acciones, aunque estén por debajo de lo acordado, para la reducción del abandono, pero las tasas siguen estando lejos de lo acordado. Se concluye que sólo con condiciones efectivas para la permanencia de los alumnos se producirá una reducción significativa del abandono escolar.

**Palabras Clave:** Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); evasão; Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

## INTRODUÇÃO

O octênio do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), assentado no modelo neoliberal, intensificou o processo de privatização do ensino superior (CUNHA, 2003; SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009). Os limites entre o público e o privado foram deslocados com a diminuição da responsabilidade do Estado com a universidade (CUNHA, 2003; SALES *et al.*, 2019).

Os investimentos reduzidos com a compressão dos salários e dos orçamentos e a não reposição dos quadros de servidores (CUNHA, 2003) e a hegemonia no Congresso obtida pela coalização de centro-direita, habilmente articulada por FHC, garantiram a imposição da diretriz mestra de que os recursos existentes eram suficientes, sendo necessária apenas otimizar a sua utilização (PINTO, 2002). No período, as universidades federais brasileiras viveram dias muito difíceis.

Em 2003, a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (2003) encaminhou ao então Presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), a proposta de expansão e de modernização do sistema públ-

co federal de ensino superior. A proposta trazia metas ousadas para a educação superior, entre elas: duplicar o número de alunos na graduação e na pós-graduação; ocupar a totalidade das vagas ofertadas; combater a evasão e a retenção; elevar o índice de diplomação; formar professores em áreas deficitárias; ofertar vagas no período noturno; titular professores das redes municipais e estaduais sem graduação; combater o analfabetismo; dobrar o número de trabalhos científicos publicados; dobrar as atividades de extensão em áreas de grande pertinência social; quadruplicar o número de patentes licenciadas; diminuir a assimetria na oferta de vagas entre os entes federativos; e, desenvolver trabalho em rede.

Para a criação de uma universidade nova, com a transformação geral da arquitetura acadêmica das universidades públicas brasileiras, compatível tanto com o modelo norte-americano (de origem flexneriana) como com o modelo unificado europeu (Tratado de Bolonha), o Governo Lula propôs a reforma da educação superior (BORGES; AQUINO, 2012; CARVALHO, 2014). O objetivo da reforma era a consolidação do Brasil na liderança do Hemisfério Sul com a produção do conhecimento.

A universidade nova ganhou materialidade com o Decreto nº 6.096 (Brasil, 2007), que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O objetivo do Reuni foi o de “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, p. 7).

Em linha gerais, as propostas apresentadas pela Andifes em 2003 foram trazidas para o Reuni como diretrizes: redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas; aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil; e, articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007).

Para adesão ao Reuni foram realizadas duas chamadas em 2007. Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 fizeram a adesão (ANDRIOLA; SULIANO, 2015). Os processos de adesão não foram pacíficos. Ocorreram várias manifestações e ocupações de universidades por parte de movimentos estudantis e de servidores das universidades contrários ao Reuni. Entendia-se que o Reuni era uma espécie de continuidade do desmonte do aparato científico-tecnológico, iniciado por FHC com o empresariamento da educação superior, para a implementação do projeto neoliberal de educação superior desenhado pelos organismos internacionais do capital para a América Latina (BORGES; AQUINO, 2012; GREGÓRIO, 2012; LÉDA; MANCEBO, 2009).

Os pontos mais polêmicos da proposta foram os dois indicadores de desempenho para aferição das metas do programa, a taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e a relação de 18 alunos de graduação em cursos presenciais por professor (BORGES; AQUINO, 2012; GREGÓRIO, 2012; LÉDA; MANCEBO, 2009).

A evasão estudantil, objeto do presente estudo, apresenta-se como um fenômeno que interfere e se manifesta em todos os níveis de ensino no Brasil e no mundo e afeta os indivíduos, as organizações e a sociedade. A busca de alternativas para redução dos índices de evasão estudantil que vem ocupando a décadas a agenda governamental – sendo um dos objetivos do Reuni para a educação superior pública federal – é, ainda, um problema não equacionado.

Depois de mais de uma década de findada a implantação do Reuni, que ocorreu em 2012, o presente estudo tem como objetivo compreender a eficácia das medidas voltadas para a redução da evasão nos cursos superiores ofertados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), durante e depois da implantação do Reuni, para o alcance dos resultados pactuados.

É importante destacar a relevância do caso escolhido. Na implantação do Programa, a UTFPR foi citada pelo Ministério da Educação (MEC) em vários momentos como um *case* de sucesso. A proposta da UTFPR, umas das maiores apresentadas, com a previsão da ampliação de mais de 8 mil vagas, na execução, chegou muito próximo dos 100% do que foi pactuado e aditivado.

## METODOLOGIA

O presente estudo, desenvolvido com pesquisa de campo, apresenta natureza básica e abordagem do problema predominantemente qualitativa. Usando os parâmetros propostos por Contandriopoulos *et al.* (1999), o estudo caracteriza-se como uma pesquisa sintética de caso único com um nível de análise (holístico).

Para o problema de pesquisa estabelecido, “as medidas voltadas para a redução da evasão nos cursos superiores ofertados na UTFPR, durante e depois da implantação do Reuni, para o alcance dos resultados pactuados, foram eficazes?”, foi adotada como hipótese: as medidas adotadas de combate à evasão na UTFPR não produziram a taxa de sucesso de 90% estabelecida na pactuação do Reuni. Na hipótese tem-se como variável independente as ações voltadas para redução da evasão; e, como variável dependente, as taxas de evasão.

A pesquisa apresenta como tema a evasão durante e pós-Reuni e como delimitação temporal o período compreendido entre 2007 e 2018. O corpus de pesquisa foi composto por documentos que tratam do objeto em exame na UTFPR, questionário e entrevistas.

As entrevistas, realizadas com roteiro semiestruturado, e a aplicação do questionário, contendo perguntas que apresentavam respostas do tipo Likert de 5 pontos relacionadas às ações pactuadas na adesão ao Reuni, foram realizadas com gestores da UTFPR. Foram entrevistados nove gestores. O maior cargo exercido por três destes gestores foi o de reitor, quatro entrevistados exerceram o cargo de Pró-Reitor e dois o cargo de diretor geral de campus. O questionário foi respondido pelo entrevistado responsável pela imple-

mentação das medidas relacionadas com a evasão. Os entrevistados foram codificados com a letra *E* e numerados de 1 até 9 para garantir o sigilo. As entrevistas foram realizadas nos meses de março e junho de 2021.

O procedimento empregado na análise de dados levantados com as entrevistas foi o da análise de conteúdo que, dentro do campo lógico-semântico, observou as etapas preconizadas por Bardin (1977). De acordo com o modelo, foram percorridas as seguintes etapas: recorte dos discursos e documentos em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) agrupando-os tematicamente em categorias iniciais e finais. Na análise dos dados obtidos com o questionário foi utilizada a estatística descritiva.

Os preceitos éticos e a legislação que rege a pesquisa com seres humanos foram observados na realização do estudo. Os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A VOZ DOS GESTORES NO REUNI DA UTFPR

Com o aumento significativo da oferta de vagas nas universidades federais depois do Reuni, o número de alunos evadidos aumentou (E1; E2; E3; E5; E6). Nestas instituições, o desafio tornou-se ainda maior com a meta de sucesso de 90% dos ingressantes estabelecida pelo Reuni.

O E5 argumenta não conhecer “nenhuma universidade que, na contagem geral, conseguiu passar dos 70% de concluintes”. E acrescenta: “Afirmo isso porque, durante muito tempo, trabalhei avaliando os indicadores das universidades dentro do MEC”. A opinião de que a meta é inatingível foi unânime entre os entrevistados.

A discussão e a construção de mecanismos efetivos de retenção do aluno, antes do Reuni, ainda eram incipientes na UTFPR, provavelmente em função do quantitativo de vagas ofertado e da irrelevância do problema. Conformou-se, assim, internamente, uma discussão nova, inexistente uma década antes do Reuni (E1), num cenário novo. O novo cenário foi desenhado, entre outros elementos, com o aumento expressivo de vagas e um perfil distinto de discentes e de docentes.

O aumento das vagas foi permeado por mudanças que haviam sido recentemente implementadas, a adoção integral do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como sistema de seleção e a reserva de 50% para o sistema de cotas (E3). Com a adoção do SiSU ocorreu o aumento da concorrência pelas vagas que vinha, em média, sendo diminuída, principalmente em determinados cursos e em campi menores. Nestes campi menores, mesmo com o aumento pela procura, ocorreram casos de ociosidade de vagas.

A atratividade da instituição é ponto importante a ser considerado no cumprimento das metas estabelecidas pelo Reuni (E1). A atração de alunos, com um quantitativo signifi-

cativo de vagas ofertadas, tornou-se um problema na UTFPR. Para o E1, “a questão de não ter aluno é algo recente para nós, porque 10 ou 20 anos atrás não tínhamos esse problema e não imaginávamos que teríamos. Tínhamos alunos de sobra. Então, sem fazer muita força, podíamos escolher só os melhores. Agora, no entanto, a coisa se inverteu. Temos em alguns cursos mais vagas ofertadas do que candidatos”.

A disputa, em muitos casos, deixou de ser pelos melhores alunos, passando a ser por ter alunos. Recrutar os melhores alunos implica em ter diferenciais. Nesta direção, o E1 questiona: “Por que eu vou colocar meu filho na UTFPR e não colocar na UFPR [Universidade Federal do Paraná], na USP [Universidade de São Paulo] ou sei lá onde? Qual é o atrativo? Qual é o diferencial?”.

Em termos práticos, a ociosidade e a evasão produzem o mesmo resultado, o desperdício de dinheiro público. Com efeito, além da atração, é necessário que a instituição disponha de mecanismos para reter o aluno e, preferencialmente que o egresso permaneça na região (E1).

Em relação ao perfil, principalmente depois da adesão integral ao SiSU, pouco antes do Reuni, parcela importante dos discentes da UTFPR passou a ser de outros Estados e de cidades distintas do campus em que o curso era realizado.

No que tange o perfil docente, a mudança ocorreu com a transformação do CEFET-PR em universidade e, principalmente, com o Reuni. O Reuni possibilitou os concursos. O lapso temporal entre os eventos foi insignificante, tornando os mesmos concomitantes. Na época do CEFET-PR, majoritariamente, os professores trabalhavam no setor privado e ministravam aulas à noite (E4), e a titulação era reduzida (E6; E7). O número de professores em regime de dedicação exclusiva (DE) era pequeno. Com o Reuni, passou-se a priorizar o docente com doutorado e as contratações foram realizadas em regime de dedicação exclusiva (E6; E7).

Neste cenário metamorfoseado, os principais motivos da evasão foram mapeados.

Para o E8, “muitas variáveis são preponderantes para a permanência ou não do estudante dentro da universidade, com destaque para: a questão financeira; a questão da aprendizagem; a relação aluno-professor; e a relação aluno-instituição”. O E4 argumenta que questão financeira é, indiscutivelmente, o maior problema para permanência do estudante, mas não o único. Outros problemas relevantes e não equacionados são: a falta de vocação dos estudantes para os cursos que se matriculam, a falta de apoio psicopedagógico e os problemas advindos dos níveis anteriores de ensino. Para o E6, além da questão financeira, a evasão ocorre em função de “uma formação deficiente nos níveis anteriores de ensino; métodos de ensino inadequados; questões pessoais; e, falta de identificação com o curso escolhido”. Nos meandros da aprendizagem, o E5 infere que a retenção nas engenharias é um grande problema, porque há no currículo muitas disciplinas de cálculo, o índice de retenção é alto e o aluno vai ficando para trás. O E4 converge e avança nesta posição. No seu entendimento, as reprovações, principalmente em disciplinas dos anos

iniciais, em muitos casos, são determinantes para a evasão. Na área das engenharias, as disciplinas de cálculos constantes dos primeiros semestres, na UTFPR, eram ministradas sem nivelamento. Para o entrevistado, ingressa-se na disciplina de cálculo abruptamente, sem saber o nível dos alunos.

Adicionalmente, existem muitos professores que repudiam a possibilidade de *baixar* o nível do que é ministrado. Assim, a falta de capacitação dos professores para lidarem com o nivelamento dos alunos é, na opinião do E4, determinante para a perda dos alunos. É, ainda, perceptível a diferença, em média, do nível dos estudantes dos cursos mais concorridos dos maiores campi com os estudantes dos cursos menos concorridos dos menores campi (E4). Para saná-las, faz-se necessário políticas pedagógicas internas, entre as quais políticas de capacitação. Mas, reconhece o E4, faltam instrumentos de gestão que facultem cobrar mudanças por parte do professor. O questionamento é o de: “Se sou professor a tanto tempo, por que terei agora de me submeter a um *cursinho* do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (Nuape)? Quem são essas psicopedagogas que ingressaram ontem na instituição e agora vão querer mudar minha atuação e minha metodologia? Este tipo de reclamação sempre acontece” (E4).

Em termos práticos, o que existiu foi na ponta, nas coordenações de curso. As coordenações, ao receberem reclamações dos alunos, remanejavam os professores. Eram colocados os professores que tinham os melhores perfis para atuarem nos primeiros períodos dos cursos. Mas, os ajustes dependiam muito da postura dos coordenadores e dos chefes de departamento (E4).

Para o E4, na UTFPR, depois do Reuni, o perfil tornou-se mais acadêmico e elitista, e menos prático. Muitos professores defendem, por exemplo, a nota de corte na entrada (E4). A preocupação, nestes termos, resume-se na seleção dos melhores alunos, sem se importar com o preenchimento das 44 vagas propostas pela instituição por turma, com as carteiras vazias. Existe, inclusive, a politização da questão e manifestações contrárias ao sistema de cotas e entrada pelo SiSU. A justificativa é que a adoção do processo vigente reduziu a qualidade do ingressantes na instituição (E4).

Na linha da elitização, a intenção de abrir alguns cursos noturnos de engenharia com seis anos de duração não prosperou. A resistência interna foi muito grande. Para o E4, o elitismo fica explícito na preocupação em manter a carga horária dos cursos de engenharia em patamares bastante superiores aos mínimos exigidos. No entendimento do entrevistado, trata-se de um erro. Os cursos deveriam ser mais enxutos e com mais autonomia nos fluxos formativos dos alunos. Não existe a necessidade de tantas aulas expositivas. Os currículos dos cursos de engenharias da UTFPR são irracionais em muitos casos (E4).

Para o E6, não se pode esquecer que parcela significativa da expansão aconteceu com cursos de licenciatura. Por serem cursos de baixa procura e alta evasão, a meta de sucesso estabelecida pelo Reuni tornou-se ainda mais distante.

O E2 considera que a expansão foi muito bem-vinda, mas, em função de dificuldades financeiras para manutenção e da falta de suporte familiar, muitos estudantes, principalmente os cotistas, tiveram que trabalhar enquanto estudavam. O desempenho acadêmico naturalmente decaía, e o desempenho insatisfatório determinava a perda da assistência estudantil. Este ciclo vicioso determina um quantitativo significativo de evadidos.

Na direção da evasão determinada por problemas financeiros, a assistência estudantil, no momento da adesão ao Reuni ainda pouca estruturada, foi outro desafio importante que se apresentou. Tinha-se a clareza de que a mesma deveria ser eficiente para evitar a evasão, principalmente dos alunos cotistas (E2). A assistência social psicopedagógica, em todos os campi, passou a existir depois da adesão ao Reuni. A situação melhorou, mas não foi suficiente para combater estruturalmente a evasão (E4).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi, indiscutivelmente, um ponto fraco do Reuni. A simples concessão de bolsas não acabou com a evasão. O auxílio, em muitos casos de evasão, mostrou-se insuficiente. Além disso, a assistência estudantil, que se incorporou em consequência da adesão ao Reuni, tornou-se um problema para as instituições (E5). Mesmo as instituições tendo o poder discricionário para, por exemplo, estabelecer o valor das bolsas, a conta nunca fechou. Os valores levantados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários (FONAPRACE) dos institutos federais de ensino superior (IFES) para atender a demanda existente sempre foram muito destoantes dos valores disponibilizados. Em função da insuficiência dos valores disponibilizados, quase todas as universidades federais passaram a deslocar parte do seu orçamento para a assistência estudantil (E6).

Na prática, por um lado, quanto maior o valor disponibilizado individualmente, menor o número de estudantes atendidos, por outro, com orçamentos das universidades sistematicamente reduzidos, o deslocamento de valores para a assistência estudantil implica na redução dos valores disponíveis para o seu funcionamento.

Na tentativa de enfrentamento do problema da evasão, à época, foi criada uma comissão para estudar possíveis soluções (E4). Ainda, “algumas iniciativas aconteceram, pedagogicamente falando, mas nada que tivesse alterado de forma considerável os números da evasão. A discrepância entre os alunos oriundos da escola pública e da escola privada, que vem nas cotas, é muito grande” (E4). O entrevistado acrescenta que a falta de empatia de muitos professores com esses estudantes existe. Nestes termos, a questão da evasão é bem pedagógica.

O E8 ao argumentar que: “O Reuni e o SiSU trouxeram alunos de todo o país para a UTFPR. A distância do aluno de sua casa sempre foi uma preocupação nossa. As dificuldades enfrentadas, quase sempre, são muito grandes”. O entrevistado evidencia o trabalho feito junto aos professores para minimizar a evasão e diminuir a falta de empatia que ocorria em muitos casos. No trabalho era destacada a humanização necessária no processo educacional.

Alguns entrevistados visualizaram a extensão tecnológica, com os programas de empreendedorismo, as incubadoras e os parques tecnológicos, como alternativa para a retenção numa universidade tecnológica (E1; E9). Tratam-se de mecanismos que possibilitam ao estudante perceber as oportunidades do seu curso e ter sua formação mais sólida (E9).

Com as posições exaradas, é possível inferir que, apesar dos esforços, principalmente da área mais operacional da gestão, o atingimento da *ousada* taxa de 90% de sucesso era e é impossível de ser atingida. A equação é complexa e envolve uma série de variáveis intervenientes e de manipulação limitada por parte da instituição.

Para o E6, a conta que se fez é: “será perdido um percentual de alunos, é impossível isto não acontecer; vamos fazer o que for possível para minimizar a perda, mas se trouxermos mais alunos, mesmo com as perdas, o orçamento do campus aumenta”. A posição do E8, ao argumentar que não foi dada muito importância à evasão, principalmente pela obtenção de outros indicadores, converge com o argumentado pelo E6.

A UTFPR adota internamente uma matriz orçamentária na qual a distribuição de recursos é feita pelo número de alunos (sem a utilização do conceito de aluno equivalente). Com efeito, os campi sempre se preocuparam muito em abrir a “porta de entrada”, sem ter preocupação similar com a “porta de saída” (E6). Em outros termos, a evasão não foi nunca prioridade.

O E5 projeta que o atingimento de uma meta de sucesso de 90% aconteceria somente “se voltasse a adotar o concurso vestibular, com linha de corte, matriculando apenas os melhores, e fazendo um contrato nos moldes em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) faz para a concessão de bolsas. No contrato, se o bolsista não concluir ou não voltar, quando o curso é fora do Brasil, deverá devolver o valor da bolsa que recebeu. Com o aluno da área tecnológica é impossível fazer isso”. O E6 coloca que “quem abandona uma vaga pública, que muito possivelmente seria ocupada por outro estudante, sem nenhuma justificativa, deveria ressarcir o erário, ou, pelo menos, ficar impedido de ocupar outra vaga pública. Isto mudaria muito o quadro de evasão”.

Para E8, a universidade continuou o seu trabalho. O Reuni ampliou a preocupação com a evasão, mas os resultados não foram alcançados. Evitar a evasão não era, e não é, um processo simples. Para E4, “a evasão é algo que não se conseguiu resolver, e tão cedo não vai se conseguir”. O E6 lembra que, apesar do compromisso, não havia nenhuma sanção prevista para quem não cumprisse o pactuado, e acrescenta que tanto o MEC como as universidades esqueceram muito rapidamente do que foi firmado. Não obstante, é fato que a evasão é ruim para todos.

## A EVASÃO NA UTFPR DEPOIS DA IMPLANTAÇÃO DO REUNI

A questão da evasão, depois da implantação do Reuni, foi objeto de exame minucioso da Auditoria Interna (Audin) da UTFPR e da Controladoria Regional da União (CRU) no

Estado do Paraná. Os resultados destas auditorias permitem a compreensão dos efeitos das ações realizadas pela instituição para alcançar as metas pactuadas no Reuni.

No Relatório de Auditoria Anual de Contas da unidade UTFPR, considerando o exercício de 2016, é indicado que:

[...] diversas ações estão em desenvolvimento na PROGRAD [Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional] para o atendimento das recomendações já exaradas pela CGU sobre o tema evasão/retenção. O presente item enfatizou a necessidade promover estudos para identificar as causas da retenção e evasão, bem como, avaliar viabilidade de cursos e disciplinas, considerando o impacto negativo de alguns destes sobre o índice de ocupação geral da instituição.

Neste contexto, é compreensível a UTFPR não apresentar um plano de ação concreto para o presente item, considerando a exiguidade do prazo para a manifestação. Assim, o apontamento será objeto de acompanhamento por esta CGU, seja em auditorias futuras ou pela ferramenta Monitor-WEB (Brasil, 2017, p. 119).

Decorrente, a CRU exarou uma recomendação específica relativa à evasão:

Recomenda-se a elaboração de estudos no propósito de identificar fatores causadores da retenção e evasão, focando, sobretudo, em diagnosticar fatores que estão influenciando positiva ou negativamente o resultado (considerando que, tanto a nível de campus ou a nível de turma (para a mesma disciplina), foram identificadas situações concretas de alto ou baixo nível de aproveitamento) (Brasil, 2017, p. 17).

Não obstante a indicação, desde 2014, ação correlata já estava sendo executada por comissão designada pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) para analisar os cursos de graduação (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2014). A comissão, considerando o período de 2010 a 2015, levantou os índices anuais e semestrais de evasão, retenção e conclusão de cada curso, campus e da Instituição.

No período compreendido entre 2010 e 2014, foi constatada uma pequena, mas importante, tendência de queda da evasão (Gráfico 1). Evidentemente que o resultado necessita ser lido com cautela, mas permite supor que as ações desenvolvidas produziram resultados.

Gráfico 1 – Índices da Evasão Anual na UTFPR do ano 2010 ao 2014



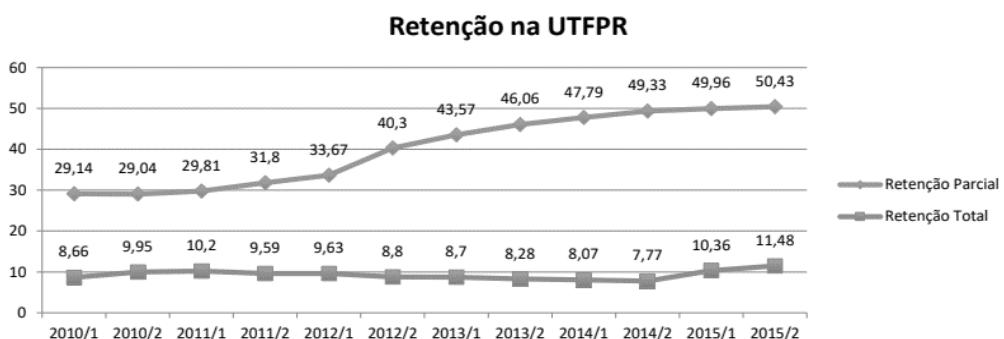
Fonte: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016, p. 3).

A metodologia utilizada no levantamento, detalhada no Relatório da Comissão, foi baseada nos Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão (LOBO; LOBO, 2012) do Instituto Lobo. Destes esclarecimentos, foram adotados os conceitos:

- a) evasão do curso: matrícula finalizada sem êxito no curso;
- b) evasão do campus: matrícula finalizada sem êxito no curso e sem vínculo com o campus, mas com vínculo com a instituição;
- c) evasão da UTFPR: matrícula finalizada sem êxito e sem vínculo com a Instituição.

Os resultados de retenção, no período compreendido entre 2010/1 e 2015/2, constam no Gráfico 2.

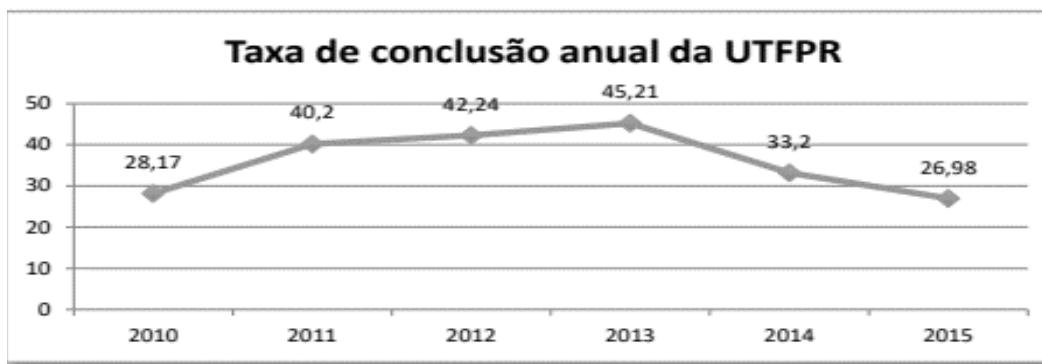
Gráfico 2 - Retenção em disciplinas na UTFPR entre 2010/1 e 2015/2



Fonte: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016, p. 12).

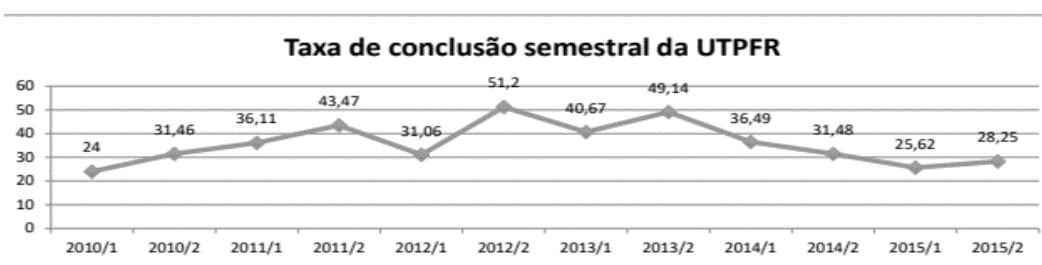
A comissão de evasão levantou, também, a taxa de sucesso semestral e anual da UTFPR. Os resultados encontram-se nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 - Taxa de conclusão anual da UTFPR entre os anos de 2010 e 2015



Fonte: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016, p. 13).

Gráfico 4 - Taxa de conclusão semestral da UTFPR entre os semestres de 2010/1 e 2015/2



Fonte: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016, p. 13).

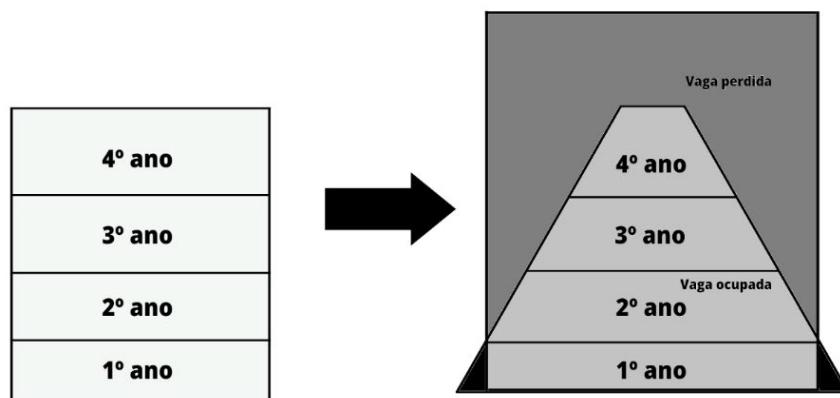
Inobstante o trabalho realizado pela comissão de evasão da UTFPR, a CRU, na auditoria do exercício de 2017, após indicar no exercício anterior a “necessidade de aprimoramento no processo de monitoramento, avaliação e acompanhamento dos docentes, bem como, em estudos e ações voltadas para reduzir a evasão e a retenção no ensino” (Brasil, 2017, p. 24), elegeu a evasão como um dos temas para serem analisados de forma aprofundada.

No Relatório da Auditoria publicizado pela CRU são detalhadas as constatações auferidas no trabalho de Avaliação dos Resultados da Gestão na UTFPR (Brasil, 2017). O objetivo explicitado no Relatório é o de “avaliar a evasão no ensino superior, no contexto da eficiência da gestão pública” (Brasil, 2017, p. 1).

O entendimento dado para a evasão pela CRU é moldado com o ato da saída do estudante sem êxito do seu curso. A evasão foi avaliada sob a ótica da efetividade, eficácia e eficiência do serviço público. A perda de efetividade ocorre com a redução do número de alunos formados; da eficácia com a redução da taxa de sucesso da graduação (TSG); e a da eficiência é produzida com a subutilização do capital humano, material e financeiro disponibilizado.

Na introdução do Relatório é feita a problematização da evasão e seu custo. A Figura 1 ilustra os cenários ideal e real que constam no Relatório.

Figura 1 - Cenários ideal e real da evasão na UTFPR



Fonte: Brasil (2017, p. 2).

No lado esquerdo da figura, é apresentado o cenário ideal, um cenário sem evasão. A ocupação das vagas ocorre de forma uniforme em todos os anos do curso. Com efeito, na ótica da CRU, o capital humano, material e financeiro é utilizado de forma otimizada (Brasil, 2017). Neste cenário a taxa de sucesso é igual ao quantitativo máximo da capacidade da Instituição. A efetividade é maximizada.

No lado direito, é representado um cenário com evasão. Neste cenário ocorre a subutilização de recursos. As vagas ocupadas vão reduzindo ao longo dos anos. O número de alunos representados no 1º ano extrapola as vagas ofertadas. Isto ocorre em função das retenções.

No último ano, com as perdas ocorridas no decorrer do curso, o número de alunos formados é menor que as vagas que foram ofertadas no início. Neste cenário, as evasões determinam redução nos resultados (número de alunos formados) e desperdício de dinheiro público (aumento do custo médio do aluno formado e subutilização de recursos).

Para reduzir a área vermelha da parte da figura que representa o cenário com evasão, a CRU buscou identificar as causas da evasão que ocorre na UTFPR e, em paralelo, fez a proposição de medidas visando a redução de perdas. Em essência, as medidas propostas consistem em: “buscar alunos com menor tendência à evasão; adotar ações/práticas que fomentam a permanência do aluno; e adequar/otimizar a estrutura dos cursos e das salas de aulas, aceitando um risco inevitável de evasão” (Brasil, 2017, p. 2).

Em termos financeiros, um aluno evadido na UTFPR, no ano de 2016, tinha o custo médio anual de R\$ 17.231,00 (aproximadamente U\$ 4.275,00). Chegou-se a este valor considerando a diferença entre o custo médio do aluno formado e o custo médio geral do aluno. Na análise foram utilizados:

[...] dados cadastrais e acadêmicos dos alunos que mantiveram ou ainda mantém vínculos com a UTFPR entre 2012 a 2017 (1º semestre), no quantitativo total de 52.365 matrículas, dos quais, foram observadas 19.879 desistências, perfazendo **um índice de evasão global de 38%** (Brasil, 2017, p. 3, grifo nosso).

As principais constatações auferidas com a auditoria constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Efeito dos fatores sobre a evasão

| Fator analisado           | Constatação   |
|---------------------------|---|
| Campus                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe maior propensão à evasão nos campi do interior</li> </ul>   |
| Tipo de curso             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior tendência à evasão nos cursos de tecnologia, seguido das licenciaturas</li> <li>• Os cursos de bacharelados são os que apresentam a menor propensão</li> </ul>   |
| Turno                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os cursos noturnos tendem a apresentar menor evasão</li> </ul>   |
| Idade                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 2008 e 2012, estudantes mais novos apresentavam menor propensão à evasão</li> <li>• Entre 2013 e 2016 houve uma inversão do quadro</li> </ul>  |
| Sexo                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não apresentou efeito significativo na evasão</li> </ul>   |
| Cidade e Estado de origem | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Estado de origem não gerou efeito na evasão</li> <li>• A cidade distinta de qual está localizado o campus gerou maior propensão a evasão</li> </ul>  |
| Semestre de Ingresso      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor propensão à evasão foi identificada em estudantes que ingressaram no 2º semestre</li> </ul>  |
| Cotas                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não apresentou efeito significativo na evasão</li> </ul>   |
| Nota e Frequência         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O coeficiente de rendimento foi significativo para a permanência e sucesso no curso</li> <li>• Frequência e nota apresentam relação direta</li> </ul>  |
| Nota no SiSU              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto maior a nota do SiSU, menor propensão à evasão, principalmente em Matemática</li> <li>• Alunos com nota elevada em Ciências da Natureza apresentaram maior propensão em comparação com as outras disciplinas</li> </ul> |
| Opção de curso no SiSU    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingressantes no curso colocado como 2ª opção apresentaram maior propensão à evasão</li> </ul>  |

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Outras constatações da CRU (Brasil, 2018, p. 4, grifo do autor), baseadas em análise estatística dos dados de forma descritiva, foram:

- 33% das evasões ocorreram no 1º semestre do curso, com predominância na ocorrência de reprovação por faltas, indicando que as evasões ocorreram sem frequência de aulas;
- 51% das evasões ocorreram até o final do 1º ano e 72% das evasões até o final do 2º ano;
- [...];
- menor ocorrência de evasão no campus Curitiba comparada com a média dos campi do Interior (com alguns campi com índice de evasão menor que Curitiba);
- dentre os desistentes (evadidos), como **causa** da reprovação predominou a reprovação por falta (110.020 ocorrências – 63,5%) ante reprovação por nota (63.974 ocorrências – 36,5%);

- [...];
- impacto positivo dos Programas de Assistência Estudantil.

Decorrente destas constatações, a CRU, partindo do suposto que a evasão apresenta natureza multiforme e causas multidimensionais, inferiu que dentre os vários fatores identificados como determinantes para a evasão, os exógenos são de pouca ou nenhuma interveniência da Instituição.

Nesta direção, “[...] fatores como sexo, idade, semestre de ingresso, opção de curso no SiSU, cidade de origem, turno, ou não estão causando efeito sobre a evasão ou a Instituição não tem mecanismos para direcionar para um grupo menos propenso à evasão” (Brasil, 2018, p. 4).

Entre os fatores em que é possível a instituição intervir para redução da evasão, a CRU aponta a nota do SiSU e turno. A manifestação exarada foi a seguinte:

- nota no SiSU: em tese, seria possível atribuir pesos para as notas do SiSU para fomentar a entrada de alunos com perfil favorável. A avaliação prévia indica que, atribuir peso superior à matemática e peso inferior às ciências da natureza pode indicar seleção de perfil favorável. Entretanto, entende-se que os estudos são insuficientes. Caso a UTFPR entenda pertinente, poderá efetuar de forma experimental; e
- turno: apesar do curso noturno ser favorável para redução da evasão, entende-se que a UTFPR já possui vagas suficientes neste período (cerca de 1/3 das vagas são noturnas), considerando o perfil de seus cursos (Brasil, 2018, p. 4).

Mesmo que corretas as recomendações, é preciso ver as mesmas com ressalvas. A nota no SiSU pode até ter sentido em cursos com elevada procura. Mas, esta não é a realidade de um número importante de cursos ofertados em campus do interior. No que tange ao turno, a solução produziria outros problemas, como a subutilização da estrutura existente no período diurno. É importante colocar que as soluções propostas pela CRU foram colocadas com a devida vênia.

Além disso, um possível equívoco na análise reside na interpretação da reprovação por falta. No relatório é feita a indicação que: “[...] a causa da evasão não foi pela não adaptação ao ambiente acadêmico ou enfrentamento de dificuldades nas disciplinas (pois, se quer foram cursadas). Entende-se tratar de evasão causada por fatores pessoais, exógeno à Instituição” (Brasil, 2018, p. 8-9).

Em muitos casos, o abandono de determinada disciplina acontece depois de o aluno constatar não ter condições de acompanhar o conteúdo ministrado ou de ter condições de aprovação. Da forma como foi interpretado pela CRU, o aluno não cursou a disciplina.

Evidentemente que existem casos em que o aluno se matriculou e não cursou uma ou mais disciplinas, mas isto não pode ser generalizado da forma como foi. Em medida importante, as faltas que levam à reprovação normalmente não acontecem no começo da

disciplina. A interpretação equivocada distorce a análise. Neste caso, a causa seria outra, a formação deficiente nos níveis anteriores de ensino.

Em termos gerais, a CRU identificou que os resultados das análises realizadas convergiam com conclusões já mencionadas na literatura disponível sobre o tema. De forma proposital, mas indicando a existência, a CRU se olvidou de emitir recomendações já consolidadas na literatura para redução da evasão, como:

Promoção de aulas de reforço/nivelamento; tutoria; assistência psicossocial ao aluno; abertura de cursos com boas perspectivas profissionais; programas de bolsas; atividades de integração acadêmica; entre outros, pois, conforme Ofício nº 12/2017, a UTFPR já vem promovendo tais práticas (Brasil, 2018, p. 4).

Em outra parte do relatório, também pautado na literatura, a CRU apresenta os fatores que fomentam e reduzem a evasão. Os fatores levantados são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese das determinantes para evasão, segundo à literatura

| Fatores negativos: fomentam a evasão  | Fatores positivos: reduzem a evasão   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• área de ciência, matemática, computação, publicidade e educação física;</li> <li>• qualidade do ensino;</li> <li>• desigualdade social;</li> <li>• dificuldade financeira;</li> <li>• falta de infraestrutura;</li> <li>• metodologia de ensino: dificuldade de acompanhar o curso;</li> <li>• curso escolhido não ser a primeira opção;</li> <li>• falta de comunicação com o evadido;</li> <li>• erro na escolha do curso;</li> <li>• deficiência na integração teórica e prática;</li> <li>• idade: mais velho, maior evasão;</li> <li>• gênero: mulheres evadem mais; perspectivas profissionais ruins;</li> <li>• incompatibilidade entre o estudo e o trabalho;</li> <li>• idade prematura para o ingresso na faculdade: falta de pesquisa do curso e perspectivas profissionais;</li> <li>• descaso com a evasão: a IES não busca saber das dificuldades dos alunos e não oferece opções de transferência e reopção.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• integração social e acadêmica;</li> <li>• área de saúde, agricultura e veterinária;</li> <li>• curso de ingresso difícil;</li> <li>• programa de aconselhamento e orientação;</li> <li>• programa de bem-estar e estabelecer expectativas reais;</li> <li>• curso adiantado;</li> <li>• receber bolsa do PROUNI;</li> <li>• boas notas;</li> <li>• frequentar nivelamento;</li> <li>• habilidade no português;</li> <li>• implantar tutores e monitores;</li> <li>• limitar trancamentos;</li> <li>• ativar jubilamentos.</li> </ul> |

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

A linha estruturante das recomendações da CRU levou em consideração que:

[...] nenhum fator, de forma isolada ou conjunta, irá conseguir reduzir a evasão de forma decisiva, à ponto de gerar resultados significativos, assim, as ações de mitigação devem ser realizadas de forma conjunta, de forma a gerar efeitos somáticos para a redução da evasão.

E ainda, a mitigação total da evasão também não é possível, considerando a existência do fator intrínseco (que, numericamente é bastante relevante). Logo, a Instituição também deve adotar medidas de forma a adaptar a sua estrutura de salas de aulas ao quantitativo esperado de alunos, após as evasões. (Brasil, 2018, p. 5).

As recomendações propostas para reduzir a evasão e adequar a estrutura organizacional à realidade da evasão e para fomentar a permanência do aluno na UTFPR foram alocadas em três eixos: ações para buscar alunos com menor tendência à evasão; ações que fomentam a permanência do aluno; e adequação e otimização da estrutura.

No que tange ações para buscar alunos com menor tendência à evasão, primeiro eixo das recomendações propostas, a CRU indicou:

Desenvolvimento de ações que permitam a mitigação das evasões que ocorrem principalmente até o final do 1º ano. No levantamento da CRU, das 19.879 desistências ocorridas entre 2012 e o 1º semestre de 2017, 10.175 (51,18%) ocorreram no primeiro ano, das quais, 6.518 (32,79%) ocorreram no primeiro semestre (Brasil, 2018, p. 8).

Deve-se destacar que a principal razão provável para a evasão identificada, o ingresso facilitado pelo SiSU, é, também, responsável pelo aumento da ocupação das vagas nos campi com menor poder de atratividade. Historicamente, alguns campi, notadamente os localizados em cidades maiores, como Curitiba, Londrina e Ponta Grossa, apresentam índices de ocupação de vagas superiores aos menores. Com efeito, aquilo que foi apontado como causa da evasão é, também, responsável por um percentual mais elevado de ocupação. Apesar de ser possível a reversão do modelo de ingresso ou a adoção de um sistema híbrido, é bastante plausível supor que a supressão da variável ingresso pelo SiSU produzirá outro problema nestes campi menores, a ociosidade de vagas.

Ao particularizar a análise para o desempenho do estudante desistente, formado e regular nas disciplinas cursadas, foram obtidos os números apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Desempenho nas disciplinas por tipo de vínculo na instituição

| Situação                                   | Desistente | Formado | Regular |
|--|------------|---------|---------|
| Número de alunos                           | 19.876     | 11.123  | 21.363  |
| Número de disciplinas aprovadas            | 148.641    | 599.649 | 578.216 |
| Número de disciplinas reprovadas por nota  | 63.974     | 51.296  | 114.164 |
| Número de disciplinas reprovadas por falta | 111.020    | 24.851  | 69.721  |
| Percentual de disciplinas aprovadas        | 45,93%     | 88,73%  | 75,87%  |

|  |        |       |        |
|--|--------|-------|--------|
| Percentual de disciplinas reprovadas por nota  | 19,77% | 7,59% | 14,98% |
| Percentual de disciplinas reprovadas por falta | 34,30% | 3,68% | 9,15%  |

Fonte: Brasil (2018).

O resultado permite supor que estudantes com índice de reprovação próximo a 50% das disciplinas cursadas apresentam tendência de se evadirem.

Em relação às reprovações, a CRU no Estado do Paraná (Brasil, 2018) questionou a existência de discrepância de desempenho numa mesma disciplina, de acordo com a turma. Como hipótese, a CRU trabalhou com a existência de situações de exigências excessivas, as quais extrapolam o limite do razoável. Na direção do questionado, foi indicado à UTFPR que identifique a causa da referida discrepância. A identificação, na ótica da CRU, permitirá a formulação de política voltada à mitigação da evasão.

Outro dado levantado pela CRU foi o número de alunos por modalidade nos campi da UTFPR. O resultado do levantamento encontra-se na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de alunos por campus e modalidade de ensino

| Campus            | Cursos | Bacharelado | Licenciatura | Tecnólogo | Total  |
|-------------------|--------|-------------|--------------|-----------|--------|
| Apucarana         | 7      | 868         | 368          | 743       | 1.979  |
| Campo Mourão      | 15     | 2.806       | 353          | 380       | 3.539  |
| Cornélio Procópio | 17     | 2.729       | 430          | 1.095     | 4.254  |
| Curitiba          | 48     | 10.322      | 1.913        | 3.838     | 16.073 |
| Dois Vizinhos     | 8      | 1.994       | 573          | 7         | 2.574  |
| Francisco Beltrão | 5      | 887         | 362          | 329       | 1.578  |
| Guarapuava        | 4      | 738         | –            | 622       | 1.360  |
| Londrina          | 7      | 1.957       | 381          | 505       | 2.843  |
| Medianeira        | 18     | 2.342       | 256          | 1.604     | 4.202  |
| Pato Branco       | 19     | 4.435       | 1.013        | 870       | 6.318  |
| Ponta Grossa      | 16     | 2.874       | 258          | 1.689     | 4.821  |
| Santa Helena      | 2      | 127         | 192          | –         | 319    |
| Toledo            | 7      | 1.446       | 380          | 679       | 2.505  |
| Total             | 173    | 33.525      | 6.479        | 12.361    | 52.365 |

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Partindo deste total, foi identificado em cada uma das modalidades o percentual de desistentes, alunos regulares e formados. A situação de vínculo está descrita na Tabela 3.

Tabela 3 – Situação de vínculo por campus/grau de formação

|                   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Apucarana         | 35,71 | 3,80  | 60,48 | 63,86 | 6,25  | 29,89 | 34,86 | 43,61 | 21,53 |
| Campo Mourão      | 35,03 | 23,59 | 41,38 | 59,77 | 10,20 | 30,03 | 50,00 | 33,42 | 16,58 |
| Cornélio Procópio | 24,29 | 15,10 | 60,61 | 58,14 | 7,91  | 33,95 | 45,94 | 33,97 | 20,09 |
| Curitiba          | 30,14 | 24,53 | 45,33 | 53,79 | 12,08 | 34,13 | 41,09 | 36,74 | 22,17 |
| Dois Vizinhos     | 28,59 | 20,71 | 50,70 | 50,44 | 10,12 | 39,44 | 14,29 | 85,71 | 0,00  |
| Francisco Beltrão | 39,57 | 13,30 | 47,13 | 56,91 | 2,49  | 40,61 | 57,75 | 35,56 | 6,69  |
| Guarapuava        | 33,20 | 2,30  | 64,50 | –     | –     | –     | 63,02 | 3,05  | 33,92 |
| Londrina          | 32,55 | 11,75 | 55,70 | 57,74 | 5,25  | 37,01 | 54,26 | 27,52 | 18,22 |
| Medianeira        | 42,49 | 12,13 | 45,39 | 55,08 | 1,95  | 42,97 | 45,51 | 34,48 | 20,01 |
| Pato Branco       | 34,05 | 25,21 | 40,74 | 40,87 | 28,53 | 30,60 | 43,10 | 30,57 | 26,32 |
| Ponta Grossa      | 31,66 | 14,16 | 54,18 | 46,51 | 4,65  | 48,84 | 40,14 | 33,51 | 26,35 |
| Santa Helena      | 36,22 | 0,00  | 63,78 | 47,92 | 0,00  | 52,08 | –     | –     | –     |
| Toledo            | 37,34 | 9,34  | 53,32 | 63,95 | 7,37  | 28,68 | 57,29 | 17,38 | 25,33 |
| Total             | 32,43 | 18,97 | 48,60 | 53,25 | 11,50 | 35,25 | 44,96 | 32,50 | 22,54 |

Nota: %D: percentual de desistentes; %F: percentual de formados; %R:percentual de alunos regulares.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Outro problema identificado na auditoria foi a ausência de padronização nas grades curriculares de mesmos cursos. No entendimento da CRU, a falta de padronização dificulta as transferências internas ao inviabilizar o aproveitamento integral do que já foi cursado, fomentando a evasão.

Apesar do *problema* existir, é questionável a posição da CRU que a falta de padronização fomenta a evasão. A padronização certamente produziria benefícios como a facilitação da mobilidade interna, corretamente apontada pela CRU, mas, em outra medida, traria efeitos indesejáveis com a impossibilidade de considerar aspectos regionais.

A CRU, na esteira de experiências exitosas realizadas em outras instituições federais de ensino superior, sugere dentro do eixo ações para buscar alunos com menor tendência à evasão e que a UTFPR avalie a adoção do modelo dos bacharelados interdisciplinares e o Processo de Seleção Estendido (PSE) da UFPR.

No que tange os bacharelados interdisciplinares, a PROGRAD argumentou a CRU que:

A proposta de Bacharelados Interdisciplinares, como ofertados nas mais variadas IFES é bastante ousada e rompe com estruturas tradicionais de ensino. Por isso todos os cursos criados nessa modalidade o foram em universidades novas (UFABC) ou em campi novos de universidades tradicionais (UnB, UFRGS, UFBA, etc.).

A transformação de um curso tradicional, como uma engenharia em um modelo totalmente diferente, é uma ruptura muito intensa na cultura institucional, provocando reações e situações difíceis de prever e com potencial de dificuldades imensas de implementação e reconhecimento pela comunidade interna (Brasil, 2018, p. 31).

A sugestão dos Bacharelados Interdisciplinares é fundada em vantagens como:

- proporciona maior tempo para a tomada de decisão do aluno, potencialmente reduzindo as evasões que ocorrem logo no 1º semestre do 1º ano;
- facilita o aproveitamento de créditos e equivalência, ao flexibilizar o processo de seleção das disciplinas;
- facilita o preenchimento das vagas no primeiro ano ao unificar o ingresso, evitando a ocorrência de cursos com concorrência muito baixa e fomentando o ingresso dos melhores alunos (os quais, em tese, possuem menos propensão à evasão);
- facilita o ingresso de alunos após o 1º ano (por meio do ciclo específico), mediante reconhecimento do ciclo básico já realizado (seja internamente ou em outra instituição);
- facilita a múltipla formação do aluno, o que eleva a atratividade da Instituição e, ao mesmo tempo, retorna à sociedade um profissional melhor qualificado; e
- proporciona maior facilidade para adaptar disciplinas e cursos e movimentar recursos humanos, materiais e financeiros (Brasil, 2018, p. 6-7).

Evidentemente que existem vantagens, mas nem todas são efetivamente vantagens. Por exemplo, não existe nenhuma garantia de que a adoção do modelo do Bacharelado Interdisciplinar tornará a instituição mais atrativa ou, ainda, fornecerá a sociedade um profissional melhor qualificado. Em relação ao PSE, o relatório da CRU utiliza o case de sucesso da UFPR para sustentar a recomendação.

Em relação ao PSE da UFPR, a manifestação emitida pela PROGRAD da UTFPR aponta:

[...] observa-se não ser possível implementar o modelo de Processo de Seleção Estendida da UFPR e nem a ampliação controlada das vagas no vestibular na UTFPR devido algumas adversidades:

- a) O processo de seleção da UFPR existe há 10 anos e ainda não se tornou referência na instituição para ser estendido para outros cursos, o que pode demonstrar uma limitação ou especificidade do processo que o impede de ser universalizado;
- b) O processo de entrada da UFPR é anual, o que permite que o processo de seleção possa durar por seis meses, enquanto que a UTFPR tem duas entradas por ano, fazendo com que, se o processo de entrada durar ao longo de um semestre, esse poderá prejudicar o processo de entrada subsequente;
- c) O ingresso na UTFPR é realizado somente via SiSU, ou seja, não existe vestibular para ingresso aos cursos de graduação da UTFPR;
- d) O número de vagas ofertadas para cada curso é acordado junto ao MEC no momento da abertura do curso, desta forma a Instituição não possui autonomia para alterá-lo;
- e) O MEC encaminhou um parecer à UTFPR proibindo a alteração no número de vagas ofertadas nos editais do processo de seleção.

[...].

No entanto, a Instituição preocupa-se com o tema e busca outras formas de diminuir os índices de evasão. No PDI 2018-2022, em construção consta o macro-objetivo 3.18 que descreve:

Avaliar formas diferenciadas de ingresso aos cursos de graduação, nos casos de vagas ociosas e de fomento à internacionalização (Brasil, 2018, p. 13).

Para além da sugestão, a CRU centra suas recomendações na ampliação controlada das vagas no vestibular para compensar a evasão no 1º semestre. Nesta direção são propostas medidas compensatórias para adequar/otimizar a estrutura considerando um nível histórico de evasão para planejar os recursos existentes. Os recursos devem permitir a construção de um ambiente acadêmico favorável as opções do aluno e flexível às suas necessidades. O entendimento de ambiente favorável deve ser pautado na eficácia e eficiência institucional, sem a geração de custos adicionais que excedam os benefícios esperados. De forma pontual, é recomendada a ampliação controlada das vagas no vestibular para compensar a evasão histórica do 1º semestre e a unificação de turmas para otimizar o uso das salas de aulas.

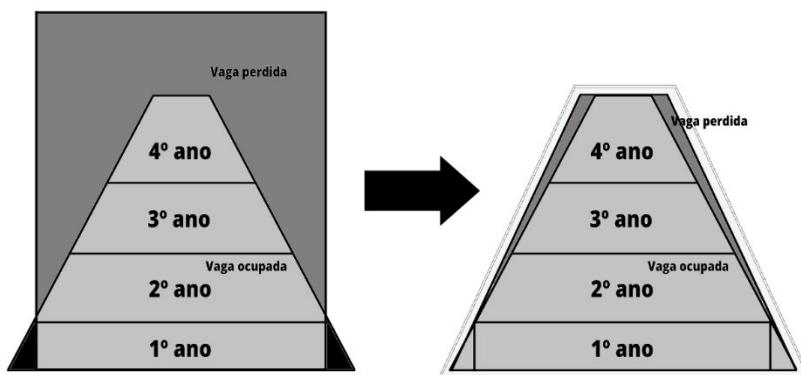
No segundo eixo das recomendações propostas, ações que fomentam a permanência do aluno, a CRU (Brasil, 2018, p. 5-6) recomenda a:

- a) identificação das causas da divergência de desempenho nas mesmas disciplinas em turmas distintas;
- b) melhorias nos mecanismos existentes para o aproveitamento de créditos e equivalência em disciplinas visando facilitar transferências internas e externas e tornando efetivo o aproveitamento das vagas ociosas a partir do 2º ano;
- c) identificação das causas e mitigação de matrículas em disciplinas nas quais os alunos realizam a matrícula e não frequentam as aulas.

No terceiro e último eixo das recomendações, adequação e otimização da estrutura, está o cerne da proposta apresentada pela CRU para a UTFPR mitigar o problema.

Partindo da suposta que não é possível mitigação completa da evasão, nem mesmo com as ações em curso e da adoção das sugestões propostas, a CRU propõe para aumentar a taxa de sucesso a adequação e otimização da estrutura. A adequação proposta se efetivará com a ideia de convocar um número superior de alunos a capacidade no primeiro ano. O mecanismo, em tese, permitirá que se chegue no 2º ano com o número esperado de alunos. Para a entrada ampliada, deve-se otimizar as salas de aulas e planejar a disponibilização dos recursos (docentes, laboratórios, insumos, equipamentos etc.). A otimização proposta é representada na Figura 2.

Figura 2 – Otimização da estrutura para o aumento da taxa de sucesso



Fonte: Brasil (2017, p. 6).

Na leitura da CRU, com a otimização proposta existe a tendência de se gerar recursos excedentes, em especial na força de trabalho. A proposta é ilustrada nos seguintes termos:

[...] por exemplo, unindo duas turmas, gera sobra de um docente, o que gera uma oportunidade de alocar este docente para outra atividade e, também, um risco de não conseguir aproveitar tal excedente. Neste contexto, o processo de adequação/otimização estrutural deve ser realizado em um contexto amplo, sempre tendo em vista o custo/benefício, a oportunidade/risco e o resultado final (Brasil, 2018, p. 7).

É importante destacar que processo semelhante já foi realizado na instituição. A entrada histórica de 40 vagas por turma foi unificada em 44 com o Reuni. De forma simplificada, a sugestão dada pela CRU é de aumentar ainda mais esta entrada para compensar a evasão que não será mitigada.

No relatório também é questionada a estrutura baseada em Departamentos, modelo parcialmente adotado na UTFPR. A CRU entende que a rigidez do modelo, dificulta e limita processos necessários como o de flexibilização e o de adaptação estrutural.

Considerando que anualmente entre 3.000 e 4.000 mil alunos se evadem da UTFPR e que a instituição não tem ingerência efetiva em parcela importante das mesmas, por serem de cunho pessoal do aluno, como dúvidas na escolha do curso, não adaptação à vida universitária e outras dificuldades pessoais induzem ao abandono do curso, a CRU usando como variável dependente o coeficiente de rendimento dos estudantes, apresentou os fatores intervenientes do processo formativo desenvolvido na UTFPR:

Ser homem [...] produz uma queda de cerca de 3% na nota. Entrar no segundo semestre garante um aumento de cerca de 3% e estudar a noite de 2,5%. Estar no curso de segunda opção reduz a nota em 1,9%, pelo desinteresse e inaptidão. Ser egresso de escola pública melhora a nota em 0,8%. Ser de outro estado aumenta em 1,7%. Fazer um curso de engenharia, licenciatura ou tecnologia rebaixa o coeficiente entre 6,6% (tecnologia) e 9% (engenharia). Estudar em Campus do interior,

já controlando o tipo de curso e outras variáveis, melhora a nota em todos os casos, de 1% (Guarapuava) a cerca de 7% (Dois Vizinhos, Cornélio Procópio, Campo Mourão e Francisco Beltrão). Cem pontos a mais na nota do SiSU em Matemática aumentam o coeficiente de rendimento em 2,1%; em Natureza, 1,4%; em Linguagem, 1,5%; em Redação 0,9%; e não há efeito do bom desempenho em Humanas (Brasil, 2017, p. 63).

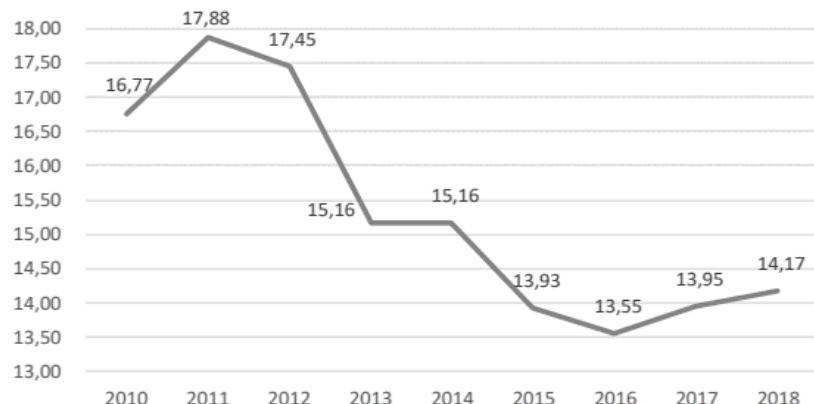
E indicou que:

[...] não existe uma forma decisiva e única de reduzir a evasão, sendo válida a execução de diversas ações de mitigação, pois, os mesmos geram efeitos somáticos, de forma a contribuir para a redução da evasão.

O benefício pela redução da evasão é grande, considerando a ampliação dos resultados (alunos formados) e redução dos custos (Brasil, 2017, p. 7).

Para o exercício de 2019, no Plano de Auditoria Interna (PAInt) da UTFPR, o tema evasão foi selecionado para exame detalhado. Os dados levantados relativos à evasão, considerando o período compreendido entre 2010 e 2018, são os apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Evolução da taxa de evasão dos cursos de graduação em funcionamento

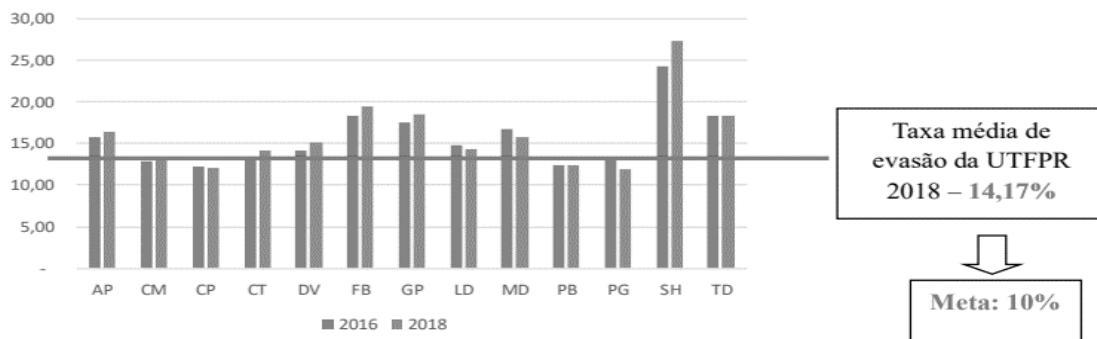


Fonte: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2019a, p. 6).

Percebe-se que a taxa de evasão da UTFPR decaiu depois 2011. A tendência permaneceu até 2016. Em 2017 passou a apresentar tendência de alta novamente. Mesmo com o crescimento, é possível inferir que o patamar pós-Reuni é significativamente inferior ao do período de implantação terminado em 2012.

Considerando todos os campi e os anos de 2016, ano que apresentou o menor índice de evasão na UTFPR, de 2018, o último avaliado, e tendo como parâmetro a evasão média da UTFPR em 2016. Os resultados estão apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Taxa de evasão dos campi em 2016 e 2018 comparada com a média da UTFPR em 2016



Fonte: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2019a, p. 6).

Em relação a existência de uma política institucional para reduzir a retenção e a evasão de alunos, a Audin concluiu que:

A UTFPR não tem formulada uma política institucional específica para reduzir a retenção e a evasão de estudantes. A PROGRAD priorizou a implementação das ações macros, com a expectativa de mitigar os fenômenos da evasão e retenção como consequência natural do processo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2019a, p. 3).

A Audin chegou nesta conclusão ao não acatar a resposta emitida pela PROGRAD para a SA exarada. Na resposta a PROGRAD indica a existência de uma política institucional

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, a saber:

Macro-Objetivo 3.2: Desenvolver e implementar o programa de acompanhamento discente, focando na permanência do estudante e na integralização de seu curso, bem como no bem-estar psicológico e na qualidade de vida

Macro-Objetivo 3.18: Avaliar formas diferenciadas de ingresso aos cursos de graduação, nos casos de vagas ociosas e de fomento à internacionalização. (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2019b, p. 1).

O relatório da Audin traz, ainda, as ações relatadas pela PROGRAD como implementadas: Realização de Fóruns (Fórum das Licenciaturas - Forlic, Fórum dos Cursos de Engenharia - Foreng, Fórum dos Cursos de Tecnologia de Informação e Comunicação - Fortic, Fórum dos Cursos de Tecnologia - Fortec, Fórum dos Cursos Singulares - Forsing, Fóruns das áreas, Fórum das Disciplinas do Núcleo Básico dos Bacharelados da UTFPR - Forbas); reformulação do calendário acadêmico; programas voltados para a permanência: de auxílio financeiro, de qualidade de vida e protagonismo estudantil, de auxílio à participação de discentes em eventos, além dos atendimentos especializados com equipes multidisciplinares do Nuape de cada campus; criação de comissões que atuam diretamente ou indiretamente com o fenômeno da evasão; reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de todos os cursos de graduação da UTFPR até o 2022; atualização dos Relatórios Analíticos.

ticos de Gestão (RAG); levantamentos qualitativos referentes a permanência dos estudantes (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2019b). Com a resposta é possível aduzir que, mesmo não existindo uma política, a preocupação com a evasão não foi efêmera, mesmo depois do Reuni.

As conclusões apresentadas pela Audin, de forma sumarizada, considerando as ações implementadas e em curso para reduzir os índices de evasão, retenção e o número de vagas ociosas dos cursos de graduação pela PROGRAD, pelas DIRGRADs e pelos coordenadores de cursos, foram: o custo anual de um aluno na UTFPR em 2018 foi de R\$ 18.020,17, sendo imprescindível esforços para mitigar evasão dos cursos de graduação; a UTFPR deve ter políticas institucionalizadas para enfrentar os problemas da evasão, da retenção e do número de concluintes; a PROGRAD age de forma proativa para aumentar a atratividade dos cursos de graduação da UTFPR; e é necessário resgatar as melhores práticas institucionais para a implementação de políticas internas.

Não obstante tudo que foi e está sendo feito, o maior problema identificado na literatura e pelos entrevistados, a falta de condições efetivas para a permanência dos estudantes na instituição, não foi considerada pelas auditorias. A clareza institucional do problema existe, e historicamente vem sendo alocado recursos próprios na assistência estudantil. Mas, as possibilidades-limite da instituição são reduzidas, particularmente depois do Governo Bolsonaro, no qual o orçamento das universidades está sendo sistematicamente diminuído.

Para além das auditorias internas e externas, foram levantados os dados referentes à execução das ações pactuadas pela UTFPR na implantação do Reuni. A média geral obtida no levantamento foi de 3,28. Em termos práticos, o resultado está situado entre realizado parcialmente e realizado quase que integralmente, com maior proximidade de realizado parcialmente.

Das 98 ações pactuadas, seis não foram realizadas, 26 apresentaram alguma atividade realizada, 23 foram realizadas parcialmente, 21 quase que integralmente e 22 integralmente.

Das 98 ações pactuadas, 67 são diretamente relacionadas com a evasão. Destas, a média obtida foi de 3,31, muito próxima da média geral. O resultado foi obtido com uma não realizada, 19 apresentaram alguma atividade realizada, 19 foram realizadas parcialmente, 15 quase que integralmente e 13 integralmente. Deve ser destacado que as ações mais importantes, relacionadas a oferta de novos cursos e a ampliação de vagas foram integralmente concluídas.

Como principais limitações do presente estudo, o procedimento técnico empregado, o estudo de caso, e o foco exclusivo na alta gestão da instituição para o exame do objeto.

## CONCLUSÃO

O presente estudo tematizou a evasão no ensino superior. Para a consecução do objetivo estabelecido foi utilizado como case a UTFPR. A hipótese de estudo proposta se confirmou nos termos estabelecidos. Na mensuração da variável independente, ações para

redução da evasão, verificou-se que, mesmo parcialmente, ações foram e continuam sendo adotadas para a redução da evasão na UTFPR. Na medida da variável dependente, taxas de evasão, apesar de divergências de cálculos, fato corroborado na literatura, os resultados permaneceram muito distantes da taxa de sucesso de 90% pactuada no Reuni.

Em relação as causas da evasão, foi identificado que as mesmas estão mapeadas na literatura, com destaque para os fatores financeiros, acadêmicos e aspectos psicológicos e individuais. Para além do mapeado na literatura, foi identificado o papel do professor que pode ser positivo ou negativo.

Ficou evidente que a instituição pode fazer muito pouco ou nada em relação aos fatores extrínsecos. Nestes termos, uma taxa de sucesso, como foi proposto no Reuni é inalcançável.

Como principal achado do estudo, a constatação que apenas com condições efetivas para a permanência dos estudantes ocorrerá uma diminuição significativa dos índices de evasão. Nestes termos, a existência de vagas e um sistema de cota para o ensino superior não representa a viabilização do projeto de democratização. A massificação no acesso ao ensino superior público, ocorrida na década de 2000, não trouxe taxas de sucesso sequer equivalentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 282-298, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/339512841>. Acesso em: 6 maio 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior encaminhada ao senhor presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva pela Andifes**. Brasília, DF: Andifes, 2003. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1363027779Proposta\\_expansao\\_Lula.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1363027779Proposta_expansao_Lula.pdf). Acesso em: 6 maio 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584>. Acesso em: 6 maio 2022.
- BRASIL. Controladoria-Geral da União. Controladoria Regional da União no Estado do Paraná. **Relatório de auditoria anual de contas**: unidade auditada: Universidade Tecnológica Federal do Paraná: exercício 2016. Curitiba: CRU no Estado do Paraná, 2017. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/9938.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.
- BRASIL. Controladoria-Geral da União. Controladoria Regional da União no Estado do Paraná. **Relatório de avaliação dos resultados da gestão**: unidade auditada: Universidade Tecnológica Federal do Paraná: exercício 2017. Curitiba: CRU no Estado do Paraná, 2018. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/transparencia/auditoria/cgu/2017-evasao-no-ensino-superior-ra201701759>. Acesso em: 6 maio 2022.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>. Acesso em: 6 maio 2022.
- CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>. Acesso em: 6 maio 2022.
- CONTANDRIOPoulos, A.-P. et al. **Saber preparar uma pesquisa**: definição, estrutura, financiamento. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Acesso em: 6 maio 2022.

GREGÓRIO, J. R. O papel do Banco Mundial na contra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o REUNI. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.10i14.p6852>. Acesso em: 6 maio 2022.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457>. Acesso em: 6 maio 2022.

LOBO, R.; LOBO, M. B. de C. M. **Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão**. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo, 2012. Disponível em: [https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art\\_078.pdf](https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_078.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200800008>. Acesso em: 6 maio 2022.

SALES, E. C. da S. S. et al. O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni): uma análise de seu processo de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 658-679, dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772019000300006>. Acesso em: 6 maio 2022.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100004>. Acesso em: 6 maio 2022.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Auditoria Interna. **Relatório de Auditoria RA201912**: evasão. Curitiba: UTFPR, 2019a. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/transparencia/auditoria/interna/relatorios-e-notas-de-auditoria/2019-evasao-ra-201912-alteracao-couni>. Acesso em: 6 maio 2022.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Manifesto PROGRAD – SA nº 201912-01**. Curitiba: UTFPR, 2019b.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Comissão de análise dos índices de evasão e retenção nos Cursos de Graduação no Âmbito da UTFPR. **Relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão dos Cursos de Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR**. Pato Branco: UTFPR, 2016.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Reitoria. **Portaria nº 873, de 22 de maio de 2014**. Curitiba: Gabinete da Reitoria, 2014. Disponível em: [http://www.utfpr.edu.br/documents/portarias/reitor/2014/portaria-0873\\_2014-designa-comissao-responsavel-pelos-indices-de-evasao-e-retencao-nos-cursos-de-graduacao.pdf](http://www.utfpr.edu.br/documents/portarias/reitor/2014/portaria-0873_2014-designa-comissao-responsavel-pelos-indices-de-evasao-e-retencao-nos-cursos-de-graduacao.pdf). Acesso em: 6 maio 2022.

## AÇÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

## COLLABORATIVE PEDAGOGICAL ACTION IN LITERACY TEACHING FOR AUTISTIC CHILDREN

## ACCIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA EN LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS AUTISTAS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>1</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

**Resumo:** O objetivo deste estudo é analisar, nos relatórios-dia das atividades colaborativas realizadas por educadores/as em prática de alfabetização com crianças autistas, as contribuições destas ações na aprendizagem dos/as educandos/as. As ações colaborativas a serem analisadas fazem parte de uma pesquisa, financiada pelo CNPq, e realizada em uma unidade especializada, vinculada à Rede Estadual de Ensino de Belém, que atende crianças e adolescentes autistas. Consiste em pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos fontes de análise deste estudo são os relatórios-dia elaborados após as atividades pedagógicas realizadas pelos educadores/as na unidade especializada. Na sistematização e análise dos dados é utilizada a técnica da categorização. Entre os resultados destaca-se que as atividades colaborativas favoreceram a interação entre os/as educandos/as, viabilizaram a participação das ações pedagógicas e contribuíram com a aprendizagem da leitura e da escrita. A mediação dos/as educadores/as e dos/as educandos/as foram fundamentais no processo de aquisição de conhecimentos dos/as educandos/as.

**Palavras-chave:** ação pedagógica colaborativa; alfabetização; crianças autistas.

**Abstract:** The objective of this study is to analyze, within the daily reports of collaborative activities conducted by educators in literacy practice with autistic children, the contributions of these actions to the learning of the students. The collaborative actions to be analyzed are part of a research endeavor funded by CNPQ and conducted in a specialized unit affiliated with the State Education Network of Belem, which caters to autistic children and adolescents. This involves bibliographic and documentary research. The source documents for analysis in this study are the daily reports prepared after the pedagogical activities carried out by educators in the specialized unit. The technique of categorization is employed in the systematization and analysis of the data. Among the results, it is highlighted that collaborative activities fostered interaction among the students, enabled their participation in pedagogical actions, and contributed to the learning of reading and writing. The mediation of educators and students was fundamental in the process of knowledge acquisition by the students.

**Keywords:** collaborative pedagogical action; literacy; autistic children

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq2. Brasil. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com

**Resumen:** El objetivo de este estudio es analizar, en los informes diarios de actividades colaborativas realizadas por educadores en la práctica de la alfabetización con niños autistas, las contribuciones de estas acciones al aprendizaje de los estudiantes. Las acciones colaborativas a analizar forman parte de una investigación financiada por el CNPq y realizada en una unidad especializada, vinculada a la Red de Educación del Estado de Belém, que atiende a niños y adolescentes autistas. Consiste en una investigación bibliográfica y documental. Los documentos fuente para el análisis de este estudio son los informes diarios elaborados después de las actividades pedagógicas realizadas por los educadores de la unidad especializada. En la sistematización y análisis de datos se utiliza la técnica de categorización. Entre los resultados, se destaca que las actividades colaborativas favorecieron la interacción entre los estudiantes, posibilitaron la participación en acciones pedagógicas y contribuyeron al aprendizaje de la lectura y la escritura. La mediación de educadores y estudiantes fue fundamental en el proceso de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

**Palabras clave:** acción pedagógica colaborativa; literatura; niños autistas.

## 1 INTRODUÇÃO

A política de Educação Especial na perspectiva da inclusão estabelece no Art, 5º do Decreto Nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) atendimento pedagógico ao educando com deficiência em Sala de Recursos Multifuncionais. Porém, pesquisas apontam existir problemas no atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional.

Cardoso, Tartuci e Borges (2015) destacam como questões críticas: o tempo reduzido de atendimento, sendo informado, pelos docentes pesquisados, que o aluno necessita de um tempo e de uma frequência maior na SRM; as condições do trabalho docente dificultam ações de colaboração entre o ensino comum e a educação especial; a dificuldade de um único professor trabalhar com diferentes necessidades educativas e diversos níveis de escolaridade; necessidade de formação para atender a polivalência de ações e a não clareza sobre o trabalho pedagógico realizado na SRM.

O estudo realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) revela que a maioria do atendimento educacional especializado é efetuado de forma individual, uma vez por semana, no período de uma hora/aula (Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015), tendo por base a pedagogia tradicional.

Acrescenta-se o fato de ser uma atividade isolada das demais da turma regular e realizada de forma individual, em uma sala específica para este fim, contribui para segregar o aluno com deficiência, que é denominado na escola de “especial”, como também, não favorece o processo de aprendizagem.

Com o tempo e o atendimento educacional reduzidos, a mediação pedagógica se efetiva somente pelo/a professor/a e o tempo de aprendizagem é muito pouco, não atendendo às demandas educacionais do/a aluno/a especial, caracterizando-se, inclusive, em algumas salas, em aulas de reforço escolar. Além disso, o avanço em termos de aprendizagem é muito pouco, por parte do alunado e a manutenção da pedagogia tradicional não

atende ao pressuposto da educação inclusiva em termos da necessidade de outro paradigma educacional, que viabilize de fato a aprendizagem do/a educando/a com deficiência.

Mantoan (2003, p. 60, 61 e 63) destaca que:

Não se pode encaixar em um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente. [...] Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos [...] existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Freire (1983) critica o ensino tradicional, por ser bancário, competitivo, meritocrático, autoritário e racionalista, apontando para uma educação pautada na solidariedade, no diálogo, na colaboração e na afetividade articulada ao racional, considerando e respeitando as diferenças e a integralidade do ser sujeito educacional.

A educação bancária referida por Freire (1983, p. 66) é “a educação se torna um ato de depositar [conteúdos], em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

A educação inclusiva tem como pressuposto a educação de qualidade para todos que se caracteriza “pela luta pelo ensino público e gratuito e pela busca em garantir-se o direito à educação a todos os indivíduos como um direito à cidadania” (Oliveira, 2005, p. 73).

Para Mantoan (2003, p. 24 e 25) a inclusão:

implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...] é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

A autora, então, aponta, no processo de inclusão escolar, a necessidade de busca de alternativas pedagógicas viáveis para o melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência, e que facilite o trabalho pedagógico nas escolas, entre os quais as Salas de Recursos Multifuncionais.

Conscientes da necessidade de criação de alternativas pedagógicas que viabilize a inclusão escolar e mediante a compreensão de Freire (1980) e Vygotsky (1984) que a educação é um processo social mediado por relações intersubjetivas, passamos a desenvolver, desde 2019, no processo de alfabetização de educandos/as com deficiência intelectual e educandos/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma ação pedagógica colabo-

rativa durante o Atendimento Educacional em duas Instituições Especializadas e em uma escola pública de Belém.

A questão-problema é: quais as contribuições das práticas educativas colaborativas de alfabetização na aprendizagem de crianças autistas, observadas pelos/as educadores/as?

O objetivo deste estudo é analisar, nos relatórios-dia das atividades colaborativas realizadas por educadores/as, em prática de alfabetização com crianças autistas, as contribuições destas ações na aprendizagem dos/as educandos/as.

As ações colaborativas fazem parte de uma pesquisa, financiada pelo CNPq, e realizada em três Instituições de Ensino: duas especializadas e uma escola da Secretaria Municipal de Belém, sendo uma das unidades especializadas com crianças e adolescentes e as demais com jovens, adultos e idosos. Porém, neste estudo, os relatórios analisados são de apenas uma das unidades especializadas, vinculada à Rede Estadual de Ensino de Belém, a que atende crianças e adolescentes autistas. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética, CAAE: 54070021.3.0000.0131, parecer Nº 5.185.400, e foram tomados os cuidados éticos de aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos envolvidos diretamente na pesquisa.

Inicialmente se apresenta a introdução do estudo, seguido da metodologia, de reflexões sobre a educação como ação social, mediada e dialógica e da descrição e análise das ações colaborativas realizadas na Instituição Especializada e os resultados e avanços na aprendizagem dos/as educandos/as. Por fim, as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com base em leituras de autores que tratam da temática em estudo, destacando-se Freire e Vygotsky e, também, uma pesquisa documental.

Rodrigues e França (2010, p. 55 e 56) explicam que: “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diferentes autores sobre determinado assunto [...] a pesquisa documental se faz com documento”. Destacam que atualmente os documentos podem ser de várias formas e encontrados em diferentes lugares, não apenas em arquivos públicos e particulares, museus, bibliotecas e centros de memórias e documentação. Podem ser encontrados os documentos em: “livros, revistas, correspondências, diários, noticiários de rádio, televisão, filmes, *internet*, produções iconográficas, testemunhos orais, entre tantas outras”.

Os documentos fontes de análise deste estudo são os relatórios-dia elaborados após as atividades pedagógicas realizadas pelos educadores/as na unidade especializada, com os registros das ações efetivadas, desenvolvimento dos/as educandos/as, dificuldades e avanços no ensino-aprendizagem dos/as educandos/as.

Utilizou-se dos relatórios-dia, além das informações das atividades realizadas, as fotos que registram os encontros educativos, que foram codificados da seguinte maneira: NEP/UE, data e ano.

Na sistematização e análise dos dados foi utilizada a técnica da categorização, compreendida por Szymanski (2004, p.75) como “momento de explicitação de significados” porque “concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”.

A categorização permite tanto a organização das informações obtidas no estudo, como a sua explicação, abrindo possibilidades de elaboração de novas categorias de análise.

### **3 EDUCAÇÃO COMO AÇÃO SOCIAL, MEDIADA E DIALÓGICA**

Freire (1983) e Buber (2012) compreendem o diálogo em uma dimensão ontológica e vital para a existência humana. Para Buber (2012) o ser humano se torna sujeito (EU) na relação com o outro (TU), isto é, só é sujeito na relação. Assim, a interação Eu-Tu é efectivada no diálogo, na autenticidade, na reciprocidade e na totalidade da relação. Na visão de Freire (1983) o diálogo envolve a relação de dois sujeitos Eu-Tu, que os constitui. O eu dialógico:

sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 1983, p. 196).

O diálogo faz parte da natureza do ser humano por ser este um ser de comunicação. Para Freire (1980, p. 67), o mundo humano é de comunicação: “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

Para Freire (1980, p.78 e 69) a educação é uma situação gnosiológica (de conhecimento), porque “o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes”. A educação é comunicação, é diálogo, por ser “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” O ser humano como sujeito cognoscente é capaz de não só apreender o objeto, mas comunicar-se com os outros sujeitos e interferir na natureza, constituindo-se ser de práxis (reflexão-ação).

Compreende Freire (1980) que a aprendizagem se processa por meio da comunicação entre sujeitos, sendo uma ação social, coletiva e dialógica. Os sujeitos conhecem individualmente, mas comunicam aos outros sujeitos o que conhecem, com vistas a trans-

formar o mundo em colaboração. “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire, 1986, p.14).

Assim, no processo ensino-aprendizagem o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. Na medida em que o conhecimento vai sendo constituído nas relações das pessoas entre si e com a realidade em que vivem, torna-se um processo dinâmico, histórico, permanente, vinculado à existência humana. Em consequência, todas as formas de interação que o ser humano estabelece no seu processo de comunicação, família, escola, etc., constituem-se como formadores de conhecimento e educativos.

O diálogo, na visão de Freire, ao possibilitar a escuta e a compreensão do outro, viabiliza experiências de solidariedade, de respeito ao outro e às diferenças, adquirindo uma dimensão ética.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2007, p. 60).

Vygotsky tal como o Freire destaca a importância da aprendizagem colaborativa. Rego (1995) explica que Vygotsky ressalta a importância da interação social no desenvolvimento dos seres humanos. Afirma que o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelos outros, isto é, pessoas do seu grupo sociocultural. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento humano é “profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky, 1984, p.40). Desta forma, “a construção do conhecimento é mediada pelos símbolos e significados sociais compartilhados por meio de múltiplas e complexas interações dos sujeitos” (Krame; Santos, 2011, p.27) e o indivíduo se forma em relação com os outros.

Vygotsky (1986, apud Molon, 2003, p.115) considera o ser humano uma pessoa social, isto é, “um agregado de relações sociais, *corporificado num indivíduo* (funções sociais construídas segundo a estrutura social” (grifo do autor). Explica que:

numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (Vygotsky, 1984, p. 115-116).

O autor destaca, ainda, que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky, 1984, p.117-118). Isso significa que a mediação pedagógica não se efetiva só com o/a professor/a, mas também com os/as educandos/as, sendo importante a ação coletiva e colaborativa.

## 4 AÇÕES COLABORATIVAS EM UNIDADE ESPECIALIZADA

As atividades que serão apresentadas e analisadas são referentes ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, em uma unidade especializada, localizada na cidade de Belém do Pará, cujos relatórios correspondem ao ano de 2019.

As ações pedagógicas colaborativas nesta unidade especializada foram realizadas uma vez por semana, em grupo de 4 a 10 educandos/as, com a carga horária de duas horas, em turnos da manhã e tarde, e por grupos constituídos de 4 a 8 educadores/as, tendo por base a pedagogia humanista de Paulo Freire. Os/as educadores/as são pertencentes a um núcleo de pesquisa em educação popular vinculado a uma universidade pública do estado do Pará<sup>2</sup>.

A alfabetização na perspectiva de Paulo Freire é considerada importante para as práticas alfabetizadoras porque:

a) respeita as diferenças e está comprometida com as classes e segmentos sociais que sofrem discriminação e opressão social, entre os quais educandos da Educação Especial.

b) pela razão antropológica, pensando na alteridade, no “outro” e sobre “si mesmo”, acompanhando a revelação identitária, a expressão do pensar e o agir das pessoas diferentes;

c) pelo otimismo necessário de que a aprendizagem ocorre por fora dos padrões de normalidade, constituindo um “antídoto” contradiscursos do tipo “nunca será capaz de aprender”; e

d) pela legitimação da investigação sobre estratégias metodológicas inclusivas a serem utilizadas nas escolas públicas, para efetivamente se conhecer as potencialidades e dificuldade dos alunos com deficiências e o que é feito para superar situações de fracasso escolar.

Os princípios pedagógicos freireanos que orientam as práticas colaborativas de alfabetização na unidade especializada pesquisada são:

a) respeito à pessoa humana, considerando as especificidades de sua idade, e manifestações de seu contexto social, cultural e linguístico;

b) incentivo à curiosidade do educando em conhecer o mundo, de descobrir as coisas e de perguntar;

c) estímulo ao educando à falar, se comunicar, a expressar sua forma de pensar, compreender e experienciar o mundo;

---

<sup>2</sup> Keila de Jesus Moraes Lobato, Michele de Melo Barra, Natália de Anástacia dos Santos Maciel, Suelen Favacho de Miranda, Ana Paula Santos Sarmanho, Bruna Layla Veiga e Sousa, Erika Andrea Mourão Pereira, Haíssa Ramos dos Santos, Nayara Rosa Brito Souza, Ranna Lúcia Modesto Muniz, Thamiris, Débora Kátia Ferreira do Carmo, Edvanna Medeiros de Assis, Tarcila Jamille da Silva Galdino e Yago Melo de Lima participaram dos encontros pedagógicos no Núcleo.

- d) promover a participação do educando nas atividades, a ser o agente, o sujeito, ter autonomia no seu saber-fazer cotidiano social, cultural e ambiente alfabetizador;
- e) considerar as situações existenciais, sociais e culturais do educando como parte do contexto cultural do ambiente alfabetizador;
- f) viabilizar a inclusão do educando no ambiente alfabetizador, na escola e na sociedade.

No total foram realizados 15 Encontros Pedagógicos nesta unidade especializada em 2019, em cada turno, manhã e tarde.

O planejado inicial foi de 3 horas de atividades, metade para atividades em grupo e metade de atividades individuais. Porém, por solicitação da coordenação da Unidade Especializada, foi reduzido o tempo para 2 horas de atividades. Essa redução de carga horária interferiu de forma negativa no planejamento e no desenvolvimento das atividades.

A primeira ação foi a elaboração do perfil dos/as educandos/as efetivado após dois meses de observação nas salas de atendimento educacional especializado, pelos/as educadores/as do Núcleo, com um roteiro elaborado para este fim. Este perfil foi debatido com os/as professores/as da Unidade Especializada. Com este perfil dos estudantes, os/as educadores/as planejaram de forma coletiva, as atividades educativas, cujas estratégias metodológicas eram constituídas por temas geradores e jogos, elaboração de cartaz, uso de letra móvel, uso de revistas e jornais, desenho, pintura, representação teatral, uso do quadro, criação de estórias, entre outras.

As aulas eram divididas em dois momentos: o coletivo e o individual. O momento coletivo foi efetivado por meio de ações pedagógicas colaborativas, nas quais os/as educandos/as elaboraram, executaram e apresentaram os materiais produzidos aos demais colegas. Alguns não apresentaram oralmente seus trabalhos, porém mostraram as atividades para os outros verem, evidenciando uma integração no grupo.

Fig.1 atividade coletiva



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Fig.2 apresentação de trabalhos coletivos



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Nas ações individuais, as atividades foram direcionadas às demandas escolares dos/as educandos, sem, entretanto, desfazer o grupo, isso oportunizou a colaboração entre os estudantes, mesmos nas atividades diferenciadas para cada educando/a.

Fig.3 Atividade individual



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Fig.4 Apresentação de trabalho



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Nestas ações coletivas e individuais os/as educandos/as foram estimulados/as a serem criativos/as, terem autonomia, realizarem associações de ideias, interpretarem e compreenderem o que está sendo tratado nos encontros pedagógicos e nas atividades de escrita e leitura, sendo relacionados os temas de estudo e das atividades com seus conhecimentos prévios, com sua leitura de mundo.

Havia, também, além das atividades de leitura e escrita, momentos de brincadeiras coletivas e individuais. A compreensão é a de que “ensinar é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2007, p. 47).

Fig.5 Momento de brincadeiras



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

## 5 RESULTADOS DAS AÇÕES COLABORATIVAS E OS AVANÇOS NA APRENDIZAGEM DOS/AS EDUCANDOS/AS

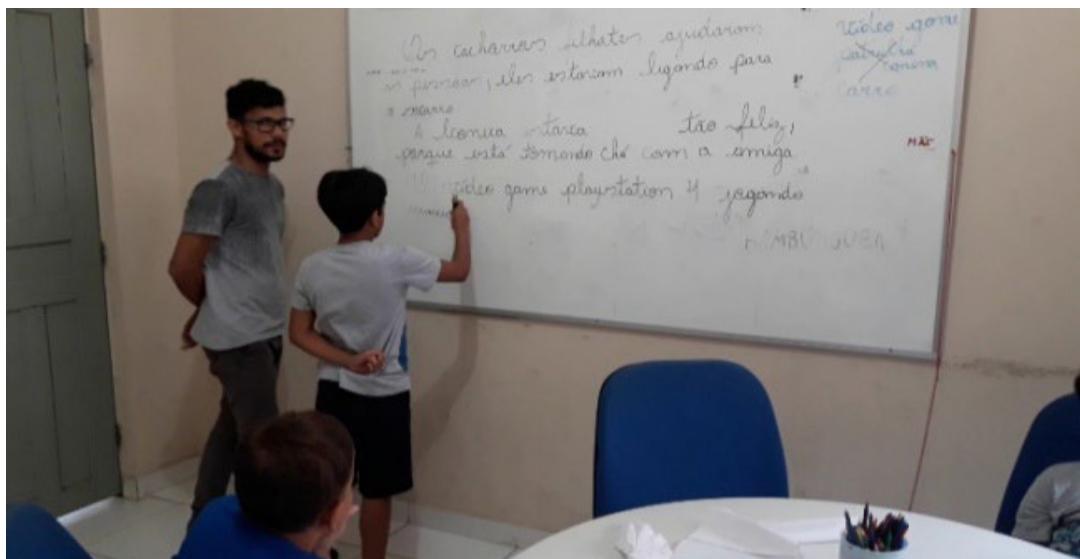
O trabalho coletivo foi incentivador para que alunos participassem das atividades. No início alguns alunos demonstravam timidez e não se interessavam pelas atividades, mas ao verem os demais fazendo, passaram a realizar as atividades educativas.

Serem estimulados a falar, a pensar e a criar causa ansiedade, medo, insegurança por parte do alunado. Por isso, Paulo Freire (2007, p.45) destaca como importante “a compreensão dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”.

Além disso, observou-se que os/as educandos/as aceitavam a colaboração dos colegas e esta ajuda contribuiu para facilitar suas aprendizagens, conforme descrito no relatório a seguir.

No momento de fazer um texto coletivo, o educando D apresentou dificuldade para escrever. O educador percebeu que era por conta da letra cursiva e reiniciou a escrita, por meio da letra bastão. O educando continuou com dificuldade. Nesse caso, o educador pediu aos colegas que já haviam concluído, que o ajudassem e eles concordaram. O educador apontava a letra no quadro e a educanda F começou a falar o nome da letra ao educando D. Com o apoio, escreveu com mais atenção e facilidade [...] Para finalizar o texto, D. escreveu “minecrafet”no quadro. (REL.NEP/UE, 22/05/2019, p.06).

Fig.6 Aluno escrevendo no quadro



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

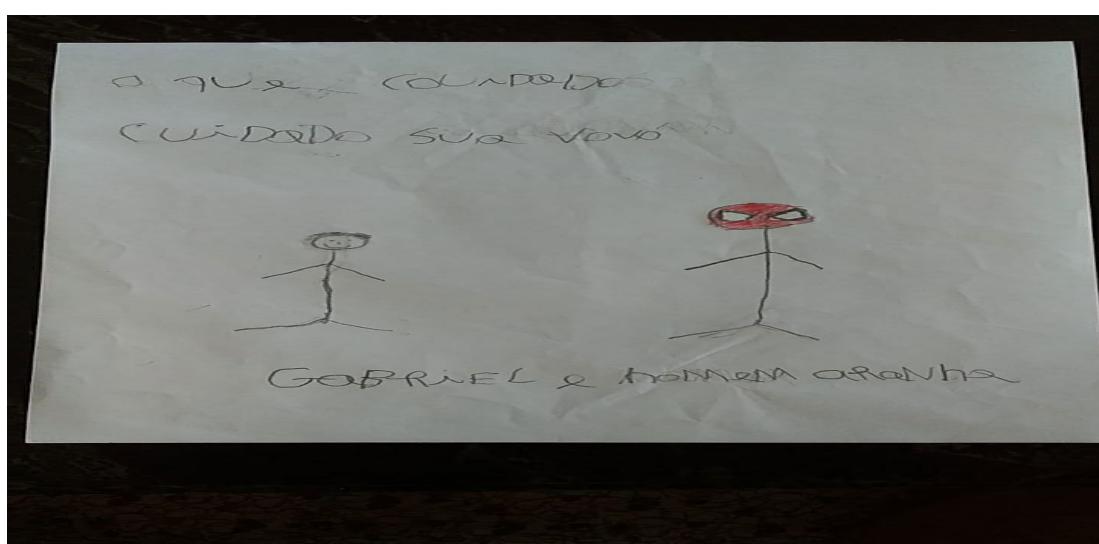
O estímulo à ação colaborativa foi percebido pelos/as educadores/as como algo prazeroso para os/as educandos/as, tanto para quem orienta, quanto para quem é orientado. E, para Freire (2007), a prática docente deve ser realizada com alegria.

*A educanda F já havia finalizado a sua atividade, o educador perguntou se ela poderia ajudar o educando G a fazer a atividade, ela respondeu positivamente e se sentou ao lado de G. O educador Y instruiu F a auxiliar G para que ela não fizesse/escrevesse por ele, e sim o orientasse, apontando onde ele deveria escrever cada letra e dizendo as letras da palavra “bola”. F. ficou feliz por ajudar o colega e G. não teve dificuldades em receber as suas orientações. Ele sorria durante a escrita (REL.NEP/UE, 22/05/2019, p.05).*

Assim, nos encontros pedagógicos o processo colaborativo de um aluno ensinando e ajudando o outro nas atividades era frequente. Percebeu-se que o companheirismo fez o diferencial na construção do conhecimento, sendo o/a educador/a e os/as educandos/as mediadores no processo de alfabetização.

*Nesse mesmo encontro, quando solicitado que desenhasse o que gostava, C. realizou um desenho dele ao lado do homem aranha. No primeiro desenho desse personagem, não conseguia fazer os olhos, irritou-se, rasgou o desenho e jogou no lixo, uma das educadoras conversou com ele, e outro educando J. G. o acalmou, dizendo palavras de apoio e solidariedade “as coisas às vezes dão errado, mas depois dá tudo certo... tem que ter calma”, com esse acolhimento, ele aceitou refazer a proposta e refez o desenho. Interessante aqui observar é que ele já conseguiu se desenhar, contendo cabeça com olhos, nariz, boca e cabelo, além do pescoço, braços, barriga, pernas e pés, ainda apenas com o tracejado, sem muitos detalhes, bem como o desenho do personagem, com os detalhes da máscara que são o traje identificador do super-herói. (REL.NEP/UE, 14/09/2019, p.02).*

Fig.7 desenho do aluno com o Homem-Aranha



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Essa colaboração entre os/as educandos/as foi percebida, também, para além do ensino-aprendizagem de conteúdos escolares. Observou-se um aluno autista incentivando o outro, também autista, a falar e a se expressar.

No momento de socialização dos trabalhos, quando chegou a vez de G., ele demorou bastante a falar. Os meninos o ajudaram, principalmente o Y. que ficou a todo o momento ao seu lado o incentivando. Chegou um momento que ele não escreveu, falou (baixinho), mas falou (REL.NEP/UE, 28/08/2019, p.15-16).

O desenvolvimento de ações colaborativas viabilizou a criação de laços de solidariedade e aprendizagens coletivas. Os/as educandos/as demonstraram também relações de afetos e amizade entre os participantes do grupo e os/as educadores/as. Para Freire (2007) como prática humana à docência requer: afetividade, amorosidade, rigorosidade, curiosidade epistemológica e quer bem aos/as educandos/as.

D. e Y. expressam que têm amigos; D. mencionou todos os educandos da Unidade Especializada como seus amigos, evidenciando o seu afeto pelos colegas que compõe esse espaço com ele, além de Y. ter destacado um amigo da escola. Comentaram também as diversas brincadeiras que gostam de realizar com seus amigos: queimada, pira cola, polícia e ladrão (REL.NEP/EU,18/09/2019, p.18).

Os/as próprios/as educadores/as destacam no relatório a importância das relações de amizades construídas nas ações colaborativas.

*Pode-se perceber que D. e Y. tem amigos, brincam de diversas formas e sabem o funcionamento das brincadeiras. Isto é, o autismo não impede que eles podem construir relações de amizade e brincar em seu contexto cultural. Pelo contrário, também sentem essa necessidade de participação em seus ciclos, o que revela a importância de estabelecerem relações e interações com outros pares para seguirem em desenvolvimento. (REL.NEP/EU,18/09/2019, p.18-19).*

Ao longo do processo educacional, identificou-se que os/as educandos/as, em maioria, conseguiram expressar seus pensamentos, interesses, perspectivas, criticidade, solidariedade e autonomia. Alguns, de forma expressiva e outros ainda de forma tímida.

Para Freire (2007) respeitar a autonomia do/a educando/a é respeitar seu gosto estético, inquietude, linguagem, curiosidade e considerá-lo/a sujeito de seu conhecimento e história.

*Após a escolha dos personagens: Lula Molusco, o Bob Esponja e o Patrick Estrela e a pintura, D. expressou estar bonita sua pintura. Ele foi questionado por que o personagem Patrick estava bonito. Comentou pelo fato de ele ter pintado. Isto é, esse educando se percebeu enquanto sujeito de conhecimento, com autonomia e confiança para a expor o seu pensamento e opinião. (REL.NEP/EU, /2019, p.19).*

Fig.8- Desenhos de personagens de interesse do aluno



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Assim, o tempo maior de permanência na Unidade de Atendimento Especializado e as ações colaborativas envolvendo atividades coletivas e individuais, tendo por base a diagnose realizada e os centros de interesse dos/as educandos/as foram significativos em suas participações nas atividades escolares e no processo de alfabetização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atividades colaborativas favoreceram a socialização e a interação entre os/as educandos/as, viabilizaram a participação das ações pedagógicas e contribuíram com a aprendizagem da leitura e da escrita. A mediação dos/as educadores/as e dos/as educandos/as foram fundamentais no processo de aquisição de conhecimentos dos/as educandos/as.

Os avanços na aprendizagem foram percebidos conforme o ritmo de aprendizagem de cada um. Porém, o trabalho pedagógico precisa ter continuidade, sendo necessário ainda desenvolver o estímulo educacional para os/as educandos/as conseguirem avançar de níveis em termos da aquisição da leitura e da escrita no processo de alfabetização.

Apesar de terem os/as educandos/as ainda dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, as ações pedagógicas colaborativas viabilizaram o interesse pelo estudo, sendo algo prazeroso de participar, além de estabelecer laços de solidariedade e afetividades entre educandos/as e educandos/as e entre educandos/as e educadores/as.

O companheirismo frequente por parte dos/as educandos/as no processo de alfabetização, configura que o diagnóstico de autismo não os impede de aprender em coletivo, favorecendo as ações de incentivo, apoio e solidariedade.

A pesquisa aponta para a necessidade de ampliar as atividades colaborativas para três horas, duas vezes por semana, porque as faltas do alunado interferem no seu aprovei-

tamento escolar e com maior tempo de atividades amplia as possibilidades de superar as dificuldades individuais.

Indica, ainda, que a política de educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, precisa considerar a realidade local, no processo de sua implementação, sendo necessário rever a política em termos de uso pedagógico da sala de recursos multifuncionais, não apenas para o AEE com alunos que fazem parte do público da Educação Especial, mas para outros que apresentem problemas no processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de inclusão no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 7.611/2011.** Brasília – DF: MEC, 2011.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** Tradução do Alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. Revista. São Paulo: Centauro, 2012.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcélia; BORGES, Wanessa Ferreira. A atuação docente, o funcionamento e o papel do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão. In. MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Orgs.) **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V.4. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KRAMER, Sonia; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Orgs.). **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. Série: Observatório Nacional de Educação Especial V.4. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2003

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17e. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G. de S. Avelino de. Uso do documento em pesquisa sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa et al (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.