

ALAIM SOUZA NETO
GRAZIELA PICCOLI RICHETTI
RENATA ORLANDI
ORGANIZADORES

DESAFIOS DA DOCÊNCIA

DEMOCRATIZAÇÃO DE SABERES EM TEMPOS DE RECUSA DO OUTRO

ALAIM SOUZA NETO
GRAZIELA PICCOLI RICHETTI
RENATA ORLANDI
ORGANIZADORES

DESAFIOS DA DOCÊNCIA

DEMOCRATIZAÇÃO DE SABERES EM TEMPOS DE RECUSA DO OUTRO

SÃO PAULO • 2019 •

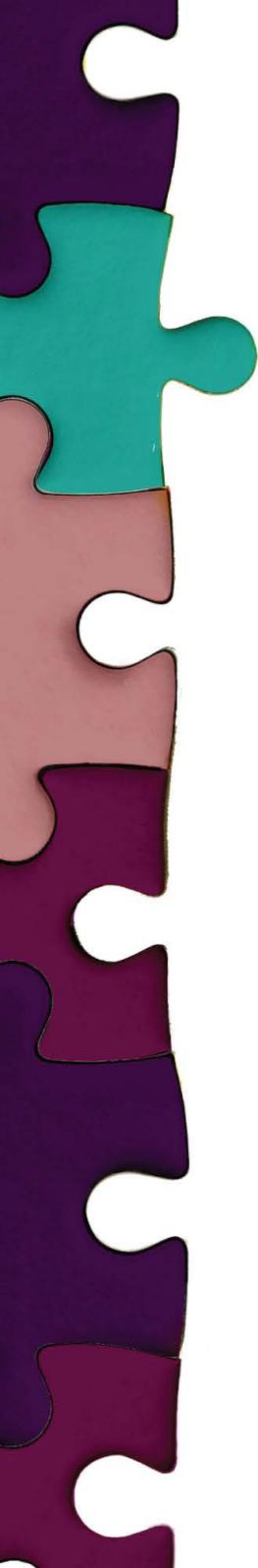


Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados
Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras
Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerdig, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil



Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção Editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Designed by Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Revisão	Organizador
Organizadores	Alaim Souza Neto Graziela Piccoli Richetti Renata Orlandi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D441 Desafios da docência: democratização de saberes em tempos de recusa do outro. Alaim Souza Neto, Graziela Piccoli Richetti, Renata Orlandi - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 142p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7221-082-9 (eBook)

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Docência. 4. Pedagogia
I. Souza Neto, Alaim. II. Richetti, Graziela Piccoli. III. Orlandi, Renata. IV. Título.

CDU: 37.013
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.829

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2019

SUMÁRIO

Prefácio 7
Emerson Martins e Rogério Machado Rosa

Capítulo 1
Ética e alteridade: memórias políticas de uma
formação de professores(as) em espaços
transfronteiriços Brasil-Argentina 10
Emerson Martins, Renata Orlandi e Rogério Machado Rosa

Capítulo 2
Um estudo sobre pedagogias diferenciadas:
Waldorf, Montessori e Escola da Ponte em discussão 32
Fernanda Luiza de Faria, Ivoni Freitas-Reis e Alaim Souza Neto

Capítulo 3
A disciplina de LIBRAS nas licenciaturas:
um estudo dos projetos pedagógicos
dos cursos de uma universidade pública federal 57
Renata Orlandi, Alaim Souza Neto e Fabiana Schmitt Corrêa

Capítulo 4
A docência como profissão:
princípios do conhecimento docente 79
Keysy Solange Costa Nogueira e Luciane Fernandes de Goes

Capítulo 5

A automedicação pode ser responsável:
orientações dos documentos curriculares nacionais
para as ciências da natureza no ensino fundamental..... 96

Graziela Piccoli Richetti

Capítulo 6

Educação domiciliar: apontamentos iniciais sobre
o movimento de desescolarização no Brasil..... 115

*Marilise Luiza Martins dos Reis Sayão, Raquel Stumpf Bernardes
e Renata Orlandi*

Sobre os autores e as autoras..... 137



PREFÁCIO

As/os autoras/es que subscrevem os capítulos deste livro pensam/escrevem a partir de um lugar comum: as licenciaturas. As problematizações e temáticas aqui presentes emergiram de pesquisas desenvolvidas junto aos estudantes, no chão da escola. Isto resulta em uma arquitetura textual rizomática, não linear. Feita de inúmeras entradas, saídas e intersecções, derivada das relações e interações diversificadas e dialógicas presentes nas práticas pedagógicas. Assim, cada artigo possui vida própria, podendo ser lido separadamente; todavia, sem se desgrudar do todo, na medida em que também oferece pistas subsidiadoras da leitura do conjunto das reflexões.

O livro aborda operações nos territórios da diversidade de práticas pedagógicas, das escolhas epistemológicas e metodológicas e dos efeitos dessas concepções sobre as práticas educacionais na Educação Básica. Vários cenários da experiência de viver a escola na região de Blumenau - SC são delineados e tomam um relevo importante na compreensão crítica do fazer pedagógico em “tempos de recusa da docência e do outro”. Estes cenários contribuem para o entendimento e reconhecimentos de processos de resistência, de possibilidades de comunicação, de afirmação da diferença e de enfrentamentos éticos, políticos e pedagógicos.

Especificamente, o primeiro capítulo aborda a formação de professores na fronteira sul Brasil e Argentina, trazendo o relato de experiências bilíngues na docência, da troca intercultural, da produção de violências e também da luta por direitos, solidariedade e fortificação das experiências democráticas. Os autores e a autora abordam as práticas político-pedagógicas de alteridade na efetivação de uma educação engajada em movimentos éticos e políticos produtores de uma docência para além das fronteiras.

O capítulo 2 aborda a questão do currículo em pedagogias diferenciadas (Waldorf, Montessori e Escola da Ponte) destacando algumas discussões em torno da organização (tempos, espaços e saberes das ciências da natureza), da avaliação e do ensino tradicional como uma prática. No capítulo 3, aborda-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas licenciaturas como parte dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de uma Universidade Pública. As autoras e o autor destacam a baixa carga horária, a alta complexidade dos aspectos linguísticos e gramaticais, o uso da língua como prática comunicativa e a cultura surda. O capítulo 4, por sua vez, reflete sobre a relevância sócio-educacional da problematização da automedicação na área de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental. Observando-se as pesquisas sobre saúde pública, sobre alfabetização científica e sobre os documentos curriculares nacionais. Já o capítulo 5 retoma a questão da docência por meio de aspectos gerais da formação de professores no Brasil. Apresentando uma análise de modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor proposto por Grossman (1990) e o uso de um questionário (CoRe - representação do conteúdo) para desenvolver e documentar o PCK (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo). Por fim, o último e sexto capítulo aponta os movimentos de desescolarização e da Educação Domiciliar, que possuem historicamente vertentes que oscilam entre o anarquismo e o conservadorismo. Para as autoras, no Brasil, apenas o viés conservador e religioso tem se consolidado, inclusive, por meio de articulação política e criando possibilidades de sua implementação.

Como, então, a democratização dos saberes se configura como desafio colocado à Educação na conjuntura de aniquilamento da alteridade, propalação de discursos de ódio e pós-verdades, fragilização do humanismo e ataque aos Direitos Humanos? Buscando responder a esta pergunta, as/os autoras/es afirmam a diversidade de saberes e as práticas e as perspectivas pedagógicas

em uma contemporaneidade marcada pela vigorosa ascensão desses discursos de anti-intelectualismo, de desqualificação da educação pública e ciência, de demonização dos professores e de ódio às diferenças. Investem, portanto, na construção de diálogos voltados para a análise crítica da realidade educacional. Uma empreitada engajada no enfrentamento deste projeto de destruição dos pilares epistemológicos, metodológicos, éticos e estéticos que balizam a educação brasileira e mundial.

Emerson Martins e Rogério Machado Rosa,
aos 15 dias de setembro de 2019 (Realeza e Florianópolis)

1

EMERSON MARTINS
RENATA ORLANDI
ROGÉRIO MACHADO ROSA

ÉTICA E ALTERIDADE:
MEMÓRIAS POLÍTICAS DE UMA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
EM ESPAÇOS
TRANSFRONTEIRIÇOS
BRASIL-ARGENTINA

Resumo:

As reflexões/inquietações que tecemos aqui dizem respeito a diversos processos agenciados por 3 docentes em experiências de formação de professores(as). Ressaltamos as relações de alteridade como um importante referencial para a efetivação de uma educação engajada em movimentos éticos e políticos capazes de superar matrizes dicotômicas, normatizantes e hierarquizantes. Problematizamos acontecimentos vivenciados na relação com professores habitantes da fronteira, forasteiros/as da diversidade, estrangeiros/as e nacionais, disponíveis ao encontro com o/a outro/a, a partir do Programa Intercultural de Escolas de Fronteira. Abordamos aqui as potencialidades de um processo dialógico engendrado por práticas político-pedagógicas de alteridade, de abertura para o(a) outro(a) de nós mesmos(as) e de conexão com as potências e desafios do educar para uma sociedade onde as pessoas usufruam de direitos, da solidariedade e de experiências democráticas.

Palavras-chave:

Formação de professores(as); Ética; Alteridade; Interculturalidade.

O andarilho. Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho – embora não como viajante em direção a um alvo último: pois este não há. Mas bem que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo que propriamente se passa no mundo; por isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e transitoriedade (Nietzsche).

Os significados primeiros de se sair em busca do desconhecido são retomados por Onfray (2007), em “Teoria da Viagem: uma poética da geografia”, aludindo à história de Caim (agricultor, sedentário) e Abel (pastor, nômade). Onfray estabelece dois pólos entre os quais todos nós oscilamos: nomadismo versus sedentarismo. Do amor ao movimento diaspórico à paixão pelo

imobilismo, pelo enraizamento. Entre um e outro, supomos haver zonas de indiscernibilidades; deslizes, derivas, devires: o espaço do fora, segundo Blanchot (2005). Deserto vibrante. Espaço de criação. E é deste lugar-limite que desejamos falar.

Este texto versa sobre experiências-limite por nós vivenciadas sob o signo das tensões do nomadismo, do espírito da viagem, do cruzamento de fronteiras (culturais, linguísticas, educacionais, didático-pedagógicas...). Estas experiências-limite deram-se em contextos de formação de professores da Educação Básica de duas cidades gêmeas fronteiriças, no Brasil (Dionísio Cerqueira e Santo Antônio) e na Argentina (Bernardo de Irigoyen e San Antonio). Como afirma Onfray (2007), o mundo resiste às tentativas de colocá-lo em palavras. Aqui, nesta narrativa reflexiva com foco em aventuras interculturais na docência, remontamos aos estados vibrantes de nossos corpos-docentes-desejantes. Se em um primeiro momento, nós, os escritores desta narrativa, lá estávamos como “formadores”, em pouco tempo fomos arrebatados por uma sabedoria ancestral, a saber: o aprendizado do mundo se dá simultaneamente ao aprendizado de nós mesmos.

Do ponto de vista da formação humana, somos movidos pelo desejo de trânsito? A viagem e o desejo de viajar coincidem com a nossa condição ontológica? Seria este desejo, o de intercâmbio, tributário de uma espécie de recusa ao sedentarismo? Ou seria um duelo entre o espaço liso e o estriado? Em nós, o espaço estriado poderia também alisar-se, expandindo-nos, movendo-nos? E, ao contrário, também poderia o liso estriar-se, estratificando-nos e imobilizando-nos? Os filósofos Deleuze e Guattari (1996) nos ensinam que o espaço estriado “ordena, fixa e faz sucederem-se formas distintas. Ele organiza as linhas de planos horizontais e verticais, ele territorializa. Já o espaço liso é aquele da variação, é o desenvolvimento contínuo da forma. É o desprendimento, a desterritorialização” (p.184). Liso é *nomos*, estriado é *polis*. Liso é nômade,

estriado é sedentário. Dicotomias à parte, porém, ambos parecem coexistir em nós, em um movimento constante. Um está para a fuga. O outro está para a detenção.

Essa tensão permanente entre o liso e estriado (nomadismo x sedentarismo) apresentadas por Deleuze e Guattari (1996) nos permitem supor que, na busca pela afirmação do que somos e pela conquista do que ainda podemos nos tornar, somos impelidos, paradoxalmente, ora para o movimento, para a deslocação e ora para imobilidade. No movimento, conhecemos o amor pela errância itinerante, pela vertigem criadora. Quando capturados pelo imobilismo e pela vontade de enraizamento, passamos a amar a fixidez. Somos seduzidos pela promessa de identidade, segurança, posse e controle de nós mesmos. O liso possibilita a exploração da superfície panoramicamente, enquanto o estriado nos adentra nas profundezas, na densidade das coisas que supostamente (in)existem.

Essa perspectiva paradoxal pode nos oferecer pistas interessantes para compreendermos tanto a marcha inexorável de alguns povos, pastoreando os seus rebanhos, quanto a dedicação de outros a um só lugar, onde delimitam seus territórios, cuidam dos seus campos e reafirmam seus hábitos. Dizer isto equivaleria a supormos que nossas formas de vida são animadas por dinâmicas contingentes de aceleração, desaceleração, chegadas, partidas, (des)encontros, apropriações/demarcações territoriais e cruzamentos de fronteiras que complexamente inauguram, marcam e atravessam nossas subjetivações? Uma vez aplicada à experiência da (auto) formação docente, situada no trânsito fronteiriço Brasil-Argentina, esta mesma premissa nos seria útil para a construção de inteligibilidades sobre a marca da diferença em nós, a alteridade radical (Derrida, 2002), em nossos corpos-docentes habitados pelo entre-lugar? A alteridade radical, que não pode ser igualada por qualquer outra, sinalizaria a possibilidade de abertura para “o fora” (espaços e relações a-significadas), isto é, o nosso encontro com professores/

as argentinas/as? Seria esta uma experiência-docente-estrangeira e nomádica, avessa às pedagogias sedentárias e territorializadoras?

Assim, espaços lisos e estriados, corpos nômades e sedentários, territórios sedimentados e à deriva ganham, aqui, o sentido de alteridade radical do mundo. Uma luta que travamos, na docência peregrina, onde as pistas utilizadas para nossa orientação são definidas por Foucault (2001) como pensamento dobrado sobre o próprio pensamento, como exercício mesmo da reflexão filosófica e também pedagógica. “É o movimento pelo qual nos libertamos – com esforços, hesitações, sonhos e ilusões – daquilo que se pretende verdadeiro e unívoco. Todo o trabalho que se faz para pensarmos diversamente, para fazermos diversamente, para tornarmo-nos diferente do que somos” (Foucault, 2001, p. 143). Uma viagem rumo ao que nos transcende, um percurso alterizante, um destino incerto.

Devires nomádicos da/na formação de professoras/es

O processo de formação de professores, como aqui o entendemos, é um espaço-tempo voltado à produção de sentidos e olhares atentos à efetivação dos direitos humanos nas e por meio das escolas, tendo as relações de alteridade como importante referencial para uma educação engajada em movimentos éticos e políticos capazes de superar matrizes dicotômicas, hierarquizantes, assim como valores cristalizados, segregatórios e excludentes. Ressaltamos que no campo ético não tem cabimento a prescrição e a normatividade, apenas fazendo sentido um processo de assumir-se responsável e livre (Freire, 1967, 1979; Lèvinas, 2000). A docência, em sua dimensão ética, abre espaço à humanização em sua potência de devir, haja vista que não há uma natureza humana, mas uma constituição e produção sócio-histórica-cultural. O/A professor(a) é responsável (e também livre) para promover experimentações



coletivas de performances coloridas pela hospitalidade, em lugar da hostilidade, valendo-se de uma certa sensibilidade tática e estética (em lugar da invisibilidade condicionada) e de uma atenção para a vulnerabilidade, engendrando saberes e fazeres criativos e criadores frente às adversidades, conflitos, fragilidades e fortalezas que se manifestam em sua trajetória profissional.

Falamos aqui sobre professores habitantes da fronteira, estrangeiros/as disponíveis ao encontro com o/a outro/a, forasteiros/as da diversidade. Iniciamos essa narrativa, inspirados por Gualtério Sequeira, professor argentino que na década de 70 foi fundador e tornou-se diretor da primeira Escola de Ensino Médio de Bernardo de Irigoyen (cidade gêmea de Dionísio Cerqueira situada no Brasil). Gualtério tem formação em Geografia e é muito sensível às fronteiras¹.

Certo dia, em uma conversa informal sobre as relações de alteridade transfronteiriças, o professor Gualtério disse em claro “portunhol” (língua que para ele subverte o bilinguismo, já que é produto do encontro entre dois grupos culturais linguisticamente distintos) que a interculturalidade transcende às palavras. No seu portunhol - que fortemente se aproximava do português brasileiro, dada sua grande gentileza ao se expressar para interlocutores que têm esse idioma como língua materna - passou a narrar um jogo, agora narrado por nós, o qual tem início com uma “pelota”. Na verdade, prescindindo da mesma, bastando um pouco de papel amassado e arredondado. Esse amontoado de vontade de encontro é lançado de uma criança para outra e de volta para a

1. Gualtério é um jovem professor de Geografia com mais de sete décadas completadas, quando nos cedeu uma entrevista em 2015. Durante a ditadura argentina, esse docente foi perseguido e afastado da escola que fundou. Como forma de subsistência, foi explorado como mensur (no plantio de erva mate) e sofreu o terror de ser forçado a ocultar sua identidade, saberes e fazeres, evitando ser descoberto, preso ou morto. Décadas após o final da ditadura e com idade compatível com a sua aposentadoria, Gualtério recebeu com amorosidade e desprendimento um pedido de desculpas do governo argentino pela perseguição sofrida, passando a assumir, repleto de felicidade, um cargo na Secretaria de Educação de Misiones. Portanto, ressaltamos que este não é um pseudônimo e sim o nome que leva consigo esse professor forasteiro.



primeira novamente, até que em determinado momento, ocorre um gol, quando então uma das crianças grita “Maradona!”, enquanto a outra entoava “Pelé!”. Aí está em jogo a interculturalidade, antes mesmo que qualquer palavra fosse pronunciada em qualquer que fosse o idioma. Segundo esse mestre, a interculturalidade antecede as palavras enunciadas, sua condição *sine qua non* é o gol tabelado entre universos culturais distintos. Jogo que segue em frente, sempre aberto e inacabado.

Esse encontro com Gualtério ocorreu a partir do Programa Intercultural de Escolas de Fronteira (PEIF)². Podemos notar no (des)encontro entre nativos (brasileiros, haja vista que as formações ocorriam em uma escola no Brasil, por questões burocráticas e migratórias) e forasteiros (os argentinos que lecionavam e viviam na fronteira entre os dois países) uma complexa e dinâmica transversalização e permeabilidade entre as culturas, línguas e outras idiosincrasias que se esbarram nas fronteiras. As fronteiras - sejam elas geográficas, políticas, subjetivas, afetivas, culturais, linguísticas, históricas, ideológicas, econômicas, corporais, sociais, epistemológicas - configuram-se como cenários marcados por relações de poder assimétricas, perpetuando muitas vezes processos de colonização, dominação. Não obstante, tais diferenças hibridizam-se, revisitando, transformando e subvertendo gostos e modos de se estar, se ver, se sentir e se posicionar no mundo. Nesta contenda e/ou nesta teia relacional, a educação é situada em um cenário no qual são institucionalizadas proposições de políticas públicas interculturais. Em última análise, a perspectiva intercultural implica que nós - na experiência de docentes - potencializemos relações respeitadas entre grupos culturais distintos, por meio de processos democráticos, dialógicos (STOER & CORTESÃO, 1999).

2. Para saber mais sobre o PEIF neste contexto, ver Teixeira e Silva (2014).

Afirmamos, neste texto, que a experiência da alteridade é uma prática (im)possível, uma experimentação paradoxal. O outro, enigmático, não é refém do observador a revelar-se; com seu mistério, não se entrega à tematização alheia. O/A outro/a, o não eu, com seu rosto, seu corpo, sua linguagem, seu pertencimento cultural, seu pensamento e seus modos de inserção no mundo, é antídoto à mesmidade. Transcende à tentativa de submetê-lo aos referenciais interpretativos e judicativos de um eu, ou de um nós, sedento/a(os/as) pela vontade de saber e pelo poder sobre o/a outro/a. A alteridade exige a incessante busca pela afirmação da diferença na sua radicalidade poético-existencial, pela igualdade de gênero, classe, etnia, religião, ideologia, geração ou qualquer outra modalidade de distinção ou marcador social, sem restrições ou condicionalidades colonizantes. A ética na relação com o outro nasce da perpétua busca por esse (im)possível e (in)alcançável empreendimento, o da assunção do/a outro/a como legítimo/a outro/a, como extensão/desdobramento do eu, como variação de uma mesma substância: a humana.

A condição para a experimentação da ética no processo educacional consiste fundamentalmente na legitimação da alteridade radical, tal como postulou Lèvinas (1982). Consideramos que a ética é engendrada pelas possibilidades do(a) outro(a) manifestar a sua verdade, sua presença radical expressada em relação ao seu pertencimento político, cultural ou subjetivo (hegemônico ou minoritário). No cenário educacional fronteiriço, valemo-nos de Dantas (2012) para problematizar as relações interculturais como modalidades de encontro com o outro, isto é, experiências pelas quais são criadas condições de possibilidade para o compartilhamento e intercâmbio de universos simbólicos e de subjetivação distintos.

Os encontros transfronteiriços são fortemente marcados por jogos/diálogos amistosos, avessos às hierarquias. Estar com o outro, falar com o outro e não falar do outro, para o outro. Aprender com o outro, não apreender o outro. Outro inteiro. Eu



inteiro. Ambos, paradoxalmente, já diferenciados pelo frescor do encontro, pela liberdade poética da heterogeneidade, pela natureza transformacional dos cruzamentos afetivos. Os encontros são éticos quando criam, colorem, potencializam e afirmam diferenças subjetivas, corporais, políticas, intelectuais, literárias, culturais, afetivas, pedagógicas, comunicacionais, existenciais e não quando reiteram mesmidades e etnocentrismos aniquiladores das diferenças. A ética na experiência escolar pressupõe a profunda implicação com uma política pedagógica hospitaleira, o que tem a ver com o irrestrito acolhimento da alteridade radical no mundo, o borramento de fronteiras da vida e do (com)viver, a celebração da coletividade, da pluralidade e do contato.

No momento das chamadas formações do PEIF buscou-se, incessantemente e atentamente, a noção de alteridade no cenário escolar, intentamos a *escuta radical*, a qual pressupõe um corpo inteiro vivo, disponível, sensível e receptivo ao que vem do outro(a), transcendendo às possibilidades e limites do aparelho auditivo. Diante do intento de escutar radicalmente, cabe, aqui, os seguintes questionamentos: como desejamos experimentar esse mundo? Que tipo de mundo estamos dispostos a construir? Que modalidade de encontro entre humanos desejamos favorecer? Que projeto de humanos/as queremos vir a ser? O que permitimos que se faça conosco? O que nos comprometemos a fazer de nós mesmos? Como uma política pedagógica eticamente comprometida pode ampliar o espaço de manobra para a construção de ambientes e relações democráticas e anti-colonialistas? Como promover uma cultura do direito irrestrito à vida, direito incompatível com os fascismos que pervertem o conviver humano? A que dores, dilemas e renúncias estão submetidas as pessoas estrangeiras à escola? Como os fascismos, os naturalizados, os dissimulados e os explícitos cristalizam a reprodução escolar de fracassos, abusos de poder, exclusões e outras violências que invisibilizam os direitos fundamentais do/a outro/a, como o direito à diferença e ao livre expressar-se?



Pensar/sentir/viver a alteridade nos provoca a perspectivar a docência e a discência como processos humanos, democráticos, inclusivos, horizontais e não hierarquizadores. Todavia, no cenário brasileiro, a educação costumeiramente é cerceada e coagida, na medida em que sua relação com uma ética pautada no cuidado do(a) outro(a) está cada vez mais cooptada pelos currículos e por grupos conservadores que se escoram em limitadas e naturalizadas conceituações de família e sociedade envoltas em uma aura de suposta ancestralidade e legalidade, impondo uma racionalidade prosélita e moralista. Nesse contexto, infelizmente, não podemos perder de vista, saberes e fazeres no campo da educação que tem perpetuado, legitimado e fomentado inúmeras injustiças, nutrindo conjunturas abusivas, massificantes e reprodutoras.

Nos processos de formação dialógica dos quais temos participado e protagonizado, propusemos reflexões sobre os lugares poéticos, éticos, estéticos, afetivos e políticos ocupados por professores fronteiriços. Um processo coletivo, no qual nos debruçamos sobre questões políticas, éticas e de alteridade, sobre as possibilidades de ver/ouvir/sentir o que é distinto, alheio, remoto. Destaca-se como esse(a) estrangeiro(a) existe como uma presença radical em mim (nós) e no outro(a). Cabe aqui problematizar: há lados? Há diferenças notáveis e pertinentes? Como são representadas essas imagens sobre o “outro lado da fronteira”, as pessoas que não se enquadram à normatividade, tal como o pobre, a mulher, a criança, o ateu, a velha, a feia, o gordo, o muçulmano, a negra, a pessoa com deficiência, a ex presidiária?

Na formação de docentes, busca-se oportunizar experiências coletivas político-pedagógicas de alteridade, de abertura para o(a) outro(a) de nós mesmos(as). Conviver na fronteira é, por vezes, experimentar uma presença (ou ausência) do(a) outro(a) sem alteridade; dividir o mesmo espaço não é garantia de estar com. Ainda que a docência se configure como experiência de viver fronteiriçamente,

na medida em que nos força habitar com esses(as) outros(as), não raro, sua presença é detectada, esquadrinhada, vigiada, de modo a hierarquizar nossa relação com aqueles sujeitos do “outro lado”, na proporção em que os consideramos menores em relação à referência distintiva que atribuímos a nós mesmos.

Formação dialógica

Inspirados na Pedagogia Dialógica de Freire (1980), entendemos que a vocação ontológica das mulheres, dos homens e das/os demais representantes das infinitas variantes de identidade de gênero, raça ou qualquer outra configuração de marcadores sociais, é ser sujeito em lugar de objeto. A noção de “formação dialógica” remete-nos a um compromisso com a liberdade e com a ética. Foucault (1984) problematiza a ética como o exercício reflexivo da liberdade, uma modalidade de cuidado de si e do outro. Transversalizados por esse “espírito epistemológico”, apresentamos aqui um debate sobre processos formativos no campo da docência que buscam provocar o engajamento em práticas pedagógicas emancipatórias e acolhedoras do/a outro/a (“formadores” e “formados”).

No cruzamento com o(a) outro(a), Freire sugere que abramos “portas e janelas para sua visitação, oferecendo o melhor conforto e a melhor comida, garantindo-lhe um espaço de habitabilidade, ou seja, um *ethos*, uma morada confiada e serena onde ele possa renovar-se para retomar suas dores no mundo” (2003, p. 14). Freire (2003) tece uma provocação ao propor que esse(a) outro(a) seja questionado sobre a nossa hospitalidade: devemos perguntar sobre o que estamos oferecendo, se nossa oferta foi desejada/necessária/suficiente por/para ele(a). Nossa experiência ensinou-nos que devemos resistir aos ressentimentos, caso o cuidado dedicado não tenha sido suficiente, necessário ou desejado, suspeitando

da qualidade/intensidade de nossas supostas competências hospitalares; o compromisso de mantermo-nos disponíveis engendra a necessidade de imbricar os desdobramentos do encontro entre nós, que agora não pertencem mais só ao(à) outro(a), mas também tornaram-se nossos (enquanto formadores). Fizemos um movimento intencional e antecipado de acolhimento, comprometemo-nos com o processo de gestão do cuidado, mas imprescindível a isto, independente de qualquer sistematização e planejamento do processo, ressaltamos a radicalidade de que o(a) outro(a) na presença de outros(as) é afetado, mobilizado, reconfigurado, duplamente, reciprocamente, inexoravelmente.

A docência pautada nas noções de interculturalidade e alteridade é aqui entendida como um processo político de resistência, assentado em determinadas práticas culturais que aumentam as condições de possibilidade de transformações gradativas e abertas, não mais como um fim, potencializando-se a expressão das diferenças e da vida afirmada como vir a ser dinâmico, mutável, híbrido, cujas fronteiras manifestam-se borradas e atuantes na dobra (ROSA e MARTINS, 2013). O caminhar do forasteiro por essas fronteiras geográficas, políticas, epistemológicas, culturais, sociais, linguísticas, afetivas, pelos processos de subjetivação e em meio à polifonia de sentidos atribuídos a esses saberes e fazeres pedagógicos, favorece a visibilidade de modos de ser e de existir inter-trans-fronteiriços, singulares e marginais.

Quando tratamos aqui de processos de “formação de professores”, com todos os limites dessa expressão, estamos aqui nos referindo a acontecimentos pautados pela dialogicidade, buscando provocar subjetivações docentes dos que ali estão envolvidos. Provoca-se reflexões sobre as (im)possibilidades e os desafios na produção e democratização de conhecimentos, problematizando as práticas, os tempos e os espaços engendrados na escola. Polemiza-se o papel da ‘transmissão de conhecimentos’, bem como a imposição/

naturalização da passividade/docilidade discente frente aos bens culturais compartilhados pela via da educação sistematizada.

As reflexões/inquietações teórico-metodológicas que apontamos no presente texto dizem respeito aos diversos processos de formação continuada dos quais participamos. No que se refere às estratégias metodológicas, sempre buscamos: realizar grupos de estudos a partir de demandas apontadas por cada um dos coletivos de professores(as); acompanhamento pedagógico dedicados ao planejamento e formação continuada em escolas; momentos de sensibilização voltada a um olhar mais atento à organização e acionamento de espaços escolares invisibilizados de modo a transcender a naturalização da sala de aula como espaço mais apropriado às relações de ensino-aprendizagem; e o desenvolvimento coletivo de recursos dirigidos à sistematização, registro e compartilhamento de experiências bem sucedidas, assim como de reflexões concernentes aos percalços do fazer docente.

Entre os obstáculos e desafios que se apresentaram nesse processo, destacam-se os conflitos gerados entre o compromisso (que muitas vezes mais parece uma obrigação) de cumprir o “Currículo Oficial” e o intento de dar vida a tais saberes, articulando-os aos contextos e tempos dos estudantes ao sabor das circunstâncias, curiosidades e acontecimentos que conferem dinamismo e espontaneidade à escola, potencializando o desejo de conhecer. Para tanto, se faz urgente a sensibilização dos(as) professores(as) para a autonomia docente no que tange ao seu espaço de manobra em meio aos limites/fronteiras cristalizados na relação com os saberes (sobretudo, a disciplinarização dos mesmos), assim ganhando visibilidade a proposição de estratégias didáticas, dinâmicas, criativas, coloridas, poéticas e, em última análise, vivas para lidar com o movimento e as inquietações apresentadas pelos estudantes e também pelos próprios(as) professores, quando envolvidos no fazer docente.

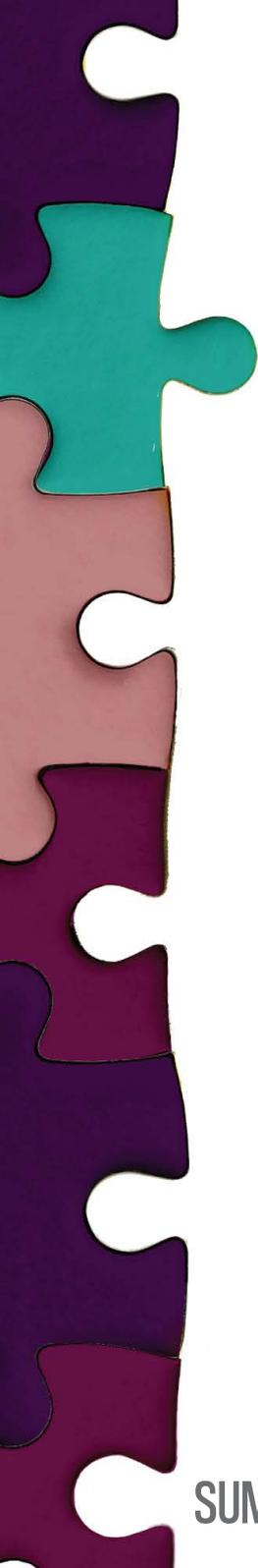


Observe-se que são momentos privilegiados de formação recíproca, preza-se pela subversão e transcendência de possíveis e naturalizadas hierarquias entre os participantes, buscando-se maior transversalidade, horizontalidade e simetria nas relações de poder entre a Escola e a Universidade, reconhecendo-se a complexidade e os desafios deste processo, que só faz sentido e efetiva-se quando desenvolvido de forma coletiva, cooperativa e colaborativamente. Tal intento traz à tona a segregação e o afastamento, por parte de inúmeros processos de saber-poder, da (auto)reflexão da escola básica e claro da própria desmitificação da exaltação da universidade como *locus* privilegiado do saber. Explicitar esta reflexão se faz fundamental para o estabelecimento de conexões afetivas e teóricas, bem como de mutualidade e reciprocidade no compartilhamento de reflexões e experiências entre a escola básica e a universidade.

Os processos de formação dialógica são balizados pelo cuidado de não ceder ao impulso de capturar/cooptar o(a) outro(a) ou de instrumentalizá-lo(a). Exige um comprometer-se em acolher e permitir-se ser acolhido pelos afetos e fluxos, englobando nessa acolhida os mais singelos atos comunicacionais e as mais complexas experiências epistêmicas e trajetórias. Nas palavras de Lèvinas, são processos que se configuram em deslocamentos intencionalmente desinteressados (LÈVINAS, 1982, 1988) da utilidade do(a) outro(a).

A proposição de qualquer modalidade de encontro que se pretenda dialógico, em nossa experiência, conclama a noção de alteridade como experiência radical, transcendendo a retórica conceitual. Radicalmente, a alteridade demanda uma implicação com a acolhida do(a) outro(a) e tudo que ele(a) (não) traz consigo. A alteridade radical engaja-nos no borrimento de fronteiras demarcadoras do/entre eu e do(a) outro(a), quando assim desejado, apagando-as, em movimentos obsessivamente éticos.

Por outro lado, a intensificação das fronteiras e sua necessidade histórica de separação e negação da diferença, de uma



planificação identitária vinculada a um território, encontra adesão nos fascismos e em sua manifestação/incorporação/naturalização/banalização na cotidianidade. O fascismo ganha relevo como forma de amor ao poder, na sede daquilo que “nos domina e nos explora”, (FOUCAULT, 1993, p. 198). Pensamos aqui o fascismo a partir de duas perspectivas: a primeira, refere-se aos regimes totalitários historicamente situados e vinculados a uma classe colonizadora, dominante e ressentida (a exemplo do nazismo alemão e das ditaduras latino-americanas); e a segunda, tão sagaz e opressora, relacionada à forma como exercemos relações cotidianas e assimétricas de poder, impondo subjetivações de modos de vida, saberes e fazeres fascistas (KOHAN, 2009).

O fascismo pressupõe diferenciação excludente e a categorização do outro em termos de utilidade ou inadequação. Tem em sua essência o langor histórico da colonização pela legitimação do “povo” apegado a seus privilégios e que não tolera modos de viver distintos do normativo: práticas muitas vezes referendadas nas formações docentes, onde não ocorre horizontalidade e acolhimento do outro. O fascismo ecoa em nós e no mundo pela aridez dos discursos eufemísticos da meritocracia, do talento, dos saberes inatos, dos bem ou mal nascidos, da certificação ou mesmo do cargo que se ocupa; atribui status, hierarquiza, legitima e essencializa construções sociais. Os fascismos são imperiosos em processos nos quais se naturaliza e se compactua com a pobreza, com o genocídio, com a misoginia, com o racismo, o capacitismo e com a exclusão em todas as suas formas. Para além do fascismo histórico, daquele que se vale do desejo das massas, estamos aqui chamando a atenção aos abusos cotidianos que nos atravessam.

Um outro ponto que merece destaque é o desdobramento pedagógico da vida fascista. Uma educação que reproduz o fascismo em lugar de combatê-lo, não é educação, apenas adestramento, manipulação ideológica dos prazeres, dos sentidos, dos

processos de subjetivação e da vida como um todo. Ao contrário, processos formativos que destaquem/vislumbrem/potencializem a alteridade radical e o cuidado do outro configuram-se como um modo de vida anti-fascista. Perspectivado pela alteridade, o cuidado do outro com hospitalidade é também cuidado de si que transcende o amor individualizante e característico do narcisismo.

Entende-se aqui que os processos de formação dialógica são alternativas que nos auxiliaram a potencializar e engendrar condições de possibilidade de produção de novas narrativas, saberes e fazeres docentes, transcendendo o polarizado clichê da fronteira entre “teoria e prática”, possibilitando a emergência de experiências humanas plurais, polissêmicas, polifônicas e transformadoras, subvertendo os fascismos cotidianamente tomados como fruto do acaso, do azar e das circunstâncias.

Derradeiras considerações: o agenciamento docente como acontecimento fronteiriço

O agenciamento de processos formativos dialógicos, conectados com as possibilidades e desafios do educar para uma sociedade onde as pessoas usufruam dos direitos humanos, da solidariedade e de experiências democráticas, compromete-nos com os acontecimentos no espaço escolar. Tais agenciamentos viram do avesso as relações de poder-saber escolares naturalizadas e legitimadas, bem como a lógica hierarquizada, homogeneizadora e centralizadora. Demanda-nos a sistematização de simples e pontuais ações que provocam uma “desarrumação” dos espaços e da ordem supostamente “natural” das instituições, aumentando as condições de possibilidade de novas perspectivas e experiências até então pouco prováveis de ali se manifestarem. As “regras do jogo” fascista são intencionalmente subvertidas, por meio do

agenciamento docente, colocando-nos frente à frente com o improvável, a surpresa, o inusitado, o volátil e o incontrolável, tornando os sujeitos mais livres para manifestar suas emoções, sentimentos e potência reflexiva-criativa. Assim, entra em cena a reciprocidade no ensinar e aprender e o contato com os(as) outros(as) e os(as) outros(as) de si mesmo(a)s.

No contexto político pedagógico que intentamos problematizar, faz sentido pensarmos nesse(a)/com/sobre esse(a) outro(a) que habita o “outro lado” da fronteira. Outro(a) não como um(a) estrangeiro(a)/estranho(a)/anormal, mas como habitante de um território que transborda das definições e limites histórico-geográfico-político-cartográficos. O sujeito que habita “o outro lado” transcende a representação que eu, enquanto outro(a), faço daqueles(as) que situo do “outro lado”, de sua história, de sua cultura, de seu idioma e de seu território. Localizamos aqui, justamente, a dialogia e a complexidade da mirada sobre a fronteira, buscando superá-la enquanto lugar de separação, fazendo o “cruze”³ em direção à partilha dos espaços fronteiriços. A escola é aqui situada como espaço potencial e potente de criação, invenção e compartilhamento do repertório cognitivo e afetivo do outro, na medida em que as profissionais que nela transitam engajam-se no compromisso de torná-la catalisadora dessa reconfiguração espacial, linguística, comunicacional, subjetivante e afetiva.

A escola é, portanto, espaço privilegiado da alteridade, na medida em que nos provoca a acompanharmos a subjetivação do(a) outro(a) na e para além dos muros escolares, outro(a) esse discente ou docente. Com relação à dimensão ética do fazer educacional, nos chama a atenção os(as) outros(as) que profissionais da educação se tornam no processo de acolhimento/constituição/

3. O ‘cruze’ era o formato de intercâmbio cultural e linguístico, utilizado pelas cidades fronteiriças (Brasil-Argentina) que consistia na travessia da fronteira por um grupo restrito de professores(as) e estudantes.



proteção de seus e suas estudantes. Tal dimensão ética incide sobre: as demandas, sobretudo, econômicas às quais a escola responde; o projeto de escola, de sujeito e de sociedade com o qual todos(as) os educandos(as) e docentes estão engajados; o acesso, as condições de permanência, a qualidade do ensino ofertado e a proteção/promoção do desenvolvimento dos estudantes, sobretudo, quando nos referimos às crianças e aos adolescentes.

Com relação às condições de permanência dos/das estudantes, independente de sua origem social e uma série de outros fatores idiossincráticos, compete à escola transformar-se para incluir efetivamente a todos(as) aqueles(as) que, por uma conjuntura desigual e injusta, são excluídos da escola e do acesso a seus bens (ANTUNES, 2008). Ainda que educação escolar seja idealmente um espaço privilegiado para o favorecimento da inclusão social e da democratização da vida em sociedade, as escolas ainda apresentam práticas cotidianas segregatórias marcadas pela intolerância aos mais pobres, mais escuros, dos considerados sujos e mais periféricos, seja em termos geográficos, corpóreos, sociais, econômicos, culturais e sexuais, incluindo aqui as dificuldades institucionais em se lidar com as deficiências.

O compromisso da escola com a inclusão e a convivência na diversidade colabora para a equidade e a diversidade cultural, quando professores(as) são agenciados para o que entendemos por gestão do cuidado (ASSMAN, 1999), repercutindo no delineamento de relações éticas com o(a) outro(a). A gestão do cuidado é compreendida como uma possibilidade de re-invenção do papel da escola contemporânea, aqui pensada como potente campo para a promoção de bons encontros (DERRIDA, 1987; SAWAIA, 2009) entre as subjetividades de professores(as) e estudantes. Para tanto, tem-se como pano de fundo o reconhecimento da alteridade e a reflexão transdisciplinar e intercultural provocada pela escola, entendida como um lugar especializado no cuidado e em favorecer a todo ser humano



a integridade, a dignidade, a autonomia e o pleno desenvolvimento. A gestão do cuidado está também relacionada à participação da escola no sistema de proteção de seus e suas estudantes, como parte da rede social dos(as) mesmos(as), potencializando os seus fatores de proteção. Para tanto, a interculturalidade e a alteridade no processo de produção e compartilhamento de saberes, acolhimento e proteção dos estudantes que transitam no caminho dos professores(as) forasteiros(as) são o tecido no qual os acontecimentos (trans-inter-intra-extra) fronteiriços são engendrados.

Professores(as) forasteiros(as) lutam por uma escola que se faça necessária, não só aos alunos e à comunidade, mas também aos seus e às suas profissionais. Uma escola que complexifica as relações e provoca debates sobre os seus desafios, tais como: a) o de buscar se relacionar com o(a) outro(a) a partir dele(a) mesmo(a), ao invés de a partir de “mim” ou de “nós”, do enaltecimento das distinções, pulverizando o etnocentrismo, favorecendo o estranhamento do que é “meu”; b) o de duvidar das certezas, criar surpresas com a novidade, vivências em outros lugares, novos olhares e escutas; c) o de dar espaço à negociação de conflitos e à produção de estéticas do existir autônomas e implicadas consigo e com a coletividade; d) o de pensar, sentir, viver e agir em redes de apoio recíproco, na perspectiva da gestão do cuidado; e) e de produzir comunicabilidade e democratização.

Cuidado aqui é problematizado a partir da perspectiva de Boff (1999, p. 33), englobando “mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. A alteridade é engendrada na escuta radical e no diálogo encharcado por essa ética do cuidado. Importante lembrar que a profissão docente estratifica o(a) educador(a) e lhe faz uma infinidade de demandas em inúmeros subsistemas escolares e sociais, que há um cem números de expectativas relativas às suas virtudes, ao seu

posicionamento político, pedagógico e ético. Ressaltamos aqui a missão inglória dada aos(as) professores(as) e os esforços hercúleos aos quais são submetidos(as), não como forma de dramatização da profissão, entretanto, como problematização das relações e dos conflitos encenados nas escolas, as quais também fazem parte de um cenário comunitário, político, econômico e cultural que participam dos processos educacionais e da própria subjetivação docente.

As reflexões, reminiscências e questionamentos que manifestamos aqui, em última análise, tratam da noção de alteridade radical como recurso epistemológico para sensibilizar o olhar para a complexidade do espaço escolar, que abarca e extrapola o marco territorial, espacial, político, jurídico, oficial, imposto e naturalizado. Nesse processo genuíno de borramento de fronteiras, pensamos a formação dialógica de professores e professoras como um acontecimento em nós “formadores”, eternos aprendizes por força das possibilidades e das circunstâncias, por força da realidade, da ética e de uma estética mais reflexiva, menos narcisa e mais coletiva, contagiados pela alteridade radical.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 12, n. 2, Dez. 2008.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 251. p. 2011.

BLANCHOT, M. *O livro por vir*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DANTAS, S. D. Para uma Compreensão Intercultural da Realidade. Em: Dantas, Sylvia Duarte (org.). *Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais*, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. ISBN: 978-85-63007-03-2.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: 34, 1996.

DERRIDA, J. *O animal que logo sou*. São Paulo: UNESP, 2002.

DERRIDA, J. *Psyche: L'invention de l'autre*. Paris: Gallilée, 1987.

FREIRE, J. C. *A psicologia a serviço do outro: ética e cidadania na prática psicológica*. *Psicol Ciênc Prof*, v. 23, n.4, p. 12-15, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade (Vol. III: O uso dos prazeres)*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. O anti-édispo: uma introdução à vida não fascista. *Cadernos de Subjetividade* (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP), v. 1, n. 1: São Paulo, 1993.

LARROSA, J; SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2000

_____. *Entre Nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70; 1988.

KOHAN, W. O. Do fascismo ao cuidado de si: Sócrates e a relação com um mestre artista da existência. In.: RAGO, M. e VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NIETZSCHE, F. *Humano, Demasiado Humano. Um livro para espíritos livres*. São Paulo, Cia. das Letras, 2000. 349 p.

ORLANDI, L. B. L. Combater na Imanência. In.: RAGO, M. e VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Estudos Foucaultianos).

ONFRAY, M. *Teoria da viagem: poética da geografia*. [Théorie Du Voyage (Librairie Générale Française, 2007)] Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

PEREZ, C. L. V. A Lógica e o sentido da Formação: Heterotopias, acontecimentos e Sujeitos. *Revista do Departamento de Psicologia, UFF*, Niterói, v 19, n.1, 2007.

PESSOA, F. *Obra Poética*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*; 21(3), 2009, p. 364-372.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TEIXEIRA, A. C.; SILVA, M. R. (Orgs). *De Frente para Fronteira: Reflexões sobre Educação em área de fronteira*". Chapecó: Ed. UFFS, 2014.

2

FERNANDA LUIZA DE FARIA
IVONI FREITAS-REIS
ALAIM SOUZA NETO

**UM ESTUDO SOBRE
PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS:
WALDORF, MONTESSORI E ESCOLA
DA PONTE EM DISCUSSÃO**

Resumo

Este capítulo versa sobre três escolas com projetos pedagógicos distintos ao padrão escolar: Escola Waldorf, Escola Montessori e a Escola da Ponte. O estudo tem como aporte teórico a temática da pedagogia diferenciada e os estudos interdisciplinares, em uma perspectiva de educação que busca desenvolver uma cultura científica básica. Metodologicamente, trata-se de um estudo principalmente de caráter teórico na produção existente e documental em sites de três escolas que desenvolvem as pedagogias investigadas: Waldorf e Montessori, no Brasil, e Escola da Ponte, em Portugal, além da observação de uma instituição que segue cada uma dessas pedagogias. O estudo se torna oportuno no momento que envolve instituições escolares com diferentes pedagogias e aponta discussões novas em torno do ensino das Ciências da Natureza, indo além da abordagem tradicional, e ainda pouco problematizada no contexto das pesquisas educacionais. Ademais, retrata discussões que permitiram reflexões sobre um ensino de ciências da natureza interdisciplinar e que promova uma cultura científica básica.

Palavras-Chave:

Pedagogia Diferenciada, Pedagogia Waldorf, Pedagogia Montessori, Escola da Ponte.

Introdução

Uma escola que busca estabelecer uma pedagogia diferenciada, cuja trajetória vem romper com os programas anuais massivos e respeitar a individualidade do aluno em seu percurso, merece e demanda toda a atenção dos educadores do século XXI. Concordamos com Perrenoud (2000, p. 10), que “a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação estão, ou estarão, no centro das políticas de educação dos países desenvolvidos”. Ao longo dos anos, tem-se deparado com um aumento

de diferentes projetos políticos pedagógicos em algumas escolas em torno do mundo, o que se estende inclusive ao Brasil, a fim de promover uma diferenciação pedagógica.

Nesse âmbito, este estudo de caráter teórico e documental contempla discussões acerca das pedagogias diferenciadas, retratando preceitos e ideais que sustentam essa temática, bem como instituições estabelecidas no Brasil e fora dele que têm um compromisso educacional relativo às pedagogias diferenciadas. A discussão é feita a partir da observação feita em três escolas sobre o Ensino das Ciências da Natureza e a sua preocupação pedagógica em estabelecer uma cultura científica básica, tendo como pressuposto as pedagogias diferenciadas que propõem.

Para Perrenoud (2000):

As pedagogias diferenciadas incluem-se no objetivo da escola, que continua sendo o de oferecer a todos uma cultura básica comum. Sem renunciar à diversificação, seu desafio vai além: conseguir que todos os alunos tenham acesso a essa cultura e dela se apropriem. Considerar as diferenças é, então, colocar cada aluno diante de situações ótimas de aprendizagem. As pedagogias diferenciadas aceitam esse desafio e propõem inovações nas maneiras de resolver o problema (PERRENOUD, 2000, p.1).

O autor aponta que a visão de pedagogia diferenciada não é uma ideia nova, pois teve origem em pensamentos estabelecidos no período da Escola Nova⁴. A pedagogia diferenciada se estabelece como um caminho para romper com a visão de ensino que considera que todos os alunos aprendem de forma igual e único para todos. Ela se estrutura na compreensão de que todos

4. A Escola Nova surgiu no final do século XIX e teve grande força no início do século XX, trazendo propostas que envolviam ideais contrários ao ensino tradicional vigente na época. Dentre as bandeiras defendidas por este movimento, tem-se: currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária, discursos sobre a liberdade do educando, dentre outros (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013).

possuem o direito de aprendizagem, essa como ação complexa que exige refletir sobre as necessidades e interesses dos alunos. (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013; SANTOS, 2009).

Como destaca Santos (2009), as diferenças de aprendizagem dos alunos vão além do tempo que o sujeito necessita para compreender um conhecimento, abarcando as diversas maneiras de pensar e relacionar os conhecimentos prévios com os conhecimentos novos. Trata-se de uma abordagem singular com a preocupação de trabalhar a educação de forma mais centrada no aluno e seu percurso de aprendizagem. Um processo que visa “[...] privilegiar uma regulação interativa, colocar os alunos em situações de aprendizagem e diferenciar nesse âmbito, sem estabilizar grupos de níveis”. (PERRENOUD, 2000, p.42).

Grimes e Stevens (2009) atentam para alguns aspectos que caracterizam um ensino diferenciado como a responsabilidade e a escolha do aluno, o agrupamento flexível, a interação entre grupos. Nessa vertente, Tomlinson & Allan (2002) estabelecem outros pontos que representam um espaço para o ensino diferenciado:

Uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc.); a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades acadêmicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem. (TOMLINSON; ALLAN, 2002, p. 18-21).

No viés das pedagogias diferenciadas, o processo educativo se estabelece sobre o tripé: aluno, professor e saber. É importante ressaltar o papel do professor na busca por uma abordagem de ensino diferenciada, promovendo uma aprendizagem efetiva para

todos os alunos. Para isso, torna-se necessário que o professor conheça as potencialidades e, sobretudo, as limitações dos estudantes, a fim de promover espaços e estratégias de ensino desafiadoras e diferenciadas. Além disso, promover ações educativas que problematizem a igualdade de acesso ao currículo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (HENRIQUES, 2016). Assim, a observação e reflexão tornam-se ações essenciais à prática docente, devendo ocorrer constantemente durante sua atuação.

Frente às discussões acerca das pedagogias diferenciadas, almejamos neste momento, expandir o debate em torno do Ensino das Ciências da Natureza, já que este é um dos objetivos neste estudo. Desse modo, realizamos uma breve discussão acerca da promoção de um Ensino das Ciências da Natureza que tenha como fim a aprendizagem de uma cultura científica básica aos estudantes.

O Ensino das Ciências da Natureza como perspectiva de aprendizagem da cultura científica

Como destaca Perrenoud (2000), as pedagogias diferenciadas integram-se no propósito de que uma instituição escolar deve propiciar a todos uma cultura básica comum, entre elas a cultura científica sobre as ciências da natureza. Todavia, o currículo tradicional dessas ciências tem como histórico o caráter de preparação de futuros cientistas a partir de uma perspectiva curricular conteudista em que pesa o excesso de conteúdos de química, biologia e física trabalhados de forma isolada, fragmentada e positivista.

Como decorrência, os conhecimentos científicos dessas ciências não têm sido compreendidos pelos estudantes, os quais normalmente sentem-se incapazes de empregar os saberes das ciências da natureza em situações problemáticas cotidianas (MILLAR, 2003). A

abordagem científica, da maneira como tradicionalmente se desenvolve nos espaços escolares, contribui para uma visão deformada da ciência, estabelecendo uma imagem de algo alheio e inatingível, que não desperta o interesse de quem a estuda (CACHAPUZ et al., 2005).

Para Millar (2003), o conhecimento científico deveria contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a formação pessoal do aluno, bem como fornecer subsídios para compreender melhor o mundo natural e os fenômenos científicos que o integram, a tomar decisões práticas sobre questões do cotidiano. Acreditamos e defendemos que o Ensino das Ciências da Natureza deveria ter como prioridade o acesso à cultura científica básica a todos (MILLAR, 2003).

É a partir dessa problemática para o ensino das Ciências da Natureza que equacionamos este estudo, tomando as discussões acerca das pedagogias diferenciadas e da interdisciplinaridade, como modo de refletir sobre a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa e uma formação mais ativa e crítica para todos sobre o Ensino das Ciências da Natureza.

Assim, primeiramente, apresentamos uma breve discussão em torno da interdisciplinaridade, e em seguida, discorreremos sobre três pedagogias que desenvolvem propostas pedagógicas diferenciadas: Waldorf, Montessori e Escola da Ponte. Para a base empírica, fazemos uso da pesquisa documental em sites de três escolas que desenvolvem as pedagogias investigadas, bem como da observação de práticas de ensino das Ciências da Natureza dessas escolas.

A interdisciplinaridade como proposta de integração curricular

Para este estudo, é importante ressaltar que tomamos a perspectiva de oferta de uma formação integral e global sobre o Ensino



das Ciências da Natureza. Para isso as bases teóricas para uma proposta de educação integral devem se dar sob o olhar da interdisciplinaridade, uma vez que proporciona condições de ensino de maneira dinâmica entre os conteúdos e outras disciplinas, estes atrelados aos problemas da sociedade, com o objetivo macro de formação crítica, reflexiva e autônoma para os estudantes.

Numa perspectiva interdisciplinar, a escola deve proporcionar ações educativas de forma integral, abrangendo os diversos conteúdos e áreas, por meio de uma organicidade interdisciplinar que promova a integração e constituição de saberes, habilidades, competências, atitudes e práticas que proporcionem aos educandos, enquanto cidadãos que convivem em sociedade. Assim, interessam-nos questões, como: como a interdisciplinaridade se configura no ensino das Ciências da Natureza? Quais práticas interdisciplinares são percebidas em escolas com pedagogias diferenciadas?

Para Gonçalves, Boni e Gomes (2019, p. 650), a interdisciplinaridade tem um papel fundamental no ensino, já que pressupõem:

Uma concepção reduzida de ciência fragmentada que reflete em ações educativas frágeis no processo de formação do estudante da Educação Básica, com ações docentes isoladas, dificultando a construção de uma aprendizagem mais significativa.

É comum no cenário educacional, a interdisciplinaridade aparecer nos currículos prescritos como forma de superar gradativamente o tratamento compartimentalizado que caracteriza o ensino dos conteúdos escolares. Currículos prescritos ressaltam que a interdisciplinaridade não tem a intenção de criar novos saberes, mas utilizar conhecimentos de várias disciplinas e/ou conteúdos para resolver problemas ou compreender fenômenos sob diferentes olhares. Assim, a interdisciplinaridade tem a função instrumental de estabelecer conexões entre os diferentes conhecimentos.



Numa perspectiva tradicional para os currículos escolares, é muito mais comum vermos a interdisciplinaridade apenas como uma estratégia para relacionar as diferentes áreas do conhecimento e, muito menos como demanda de integração curricular que atenda as exigências de uma sociedade contemporânea, contextualizada, complexa e multidimensional. Todavia, a interdisciplinaridade precisa ser encarada mais como uma necessidade epistemológica do que educativa, no sentido de articular as disciplinas escolares e seus conteúdos tornando a aprendizagem mais efetiva. Por vezes, percebemos que a interdisciplinaridade emerge na escola, apenas como orientações gerais ou como instrumentos de ações para alcançar e integrar conteúdos, deixando de lado a emancipação do sujeito.

Ainda existem muitos impedimentos e obstáculos para a realização da ação interdisciplinar na escola. Várias são as pesquisas que apresentam indícios que a formação dos professores se mostra fragilizada para o trabalho interdisciplinar. A falta de diálogo e a relação entre os conteúdos e professores de diferentes áreas do conhecimento são alguns dos aspectos que impedem as atividades interdisciplinares, pois não ultrapassam o paradigma do arquétipo disciplinar. Atividades interdisciplinares exigem que os professores saiam de sua zona de conhecimento específico, além de requerer uma sobrecarga de trabalho. Outro impedimento à atividade interdisciplinar, refere-se à dificuldade dos professores para lidar com a excessiva cobrança para o cumprimento dos conteúdos curriculares em função das exigências sociais no que tange às avaliações em larga escala.

São impedimentos como esses, que fazem com que os professores fiquem submetidos apenas à conclusão dos conteúdos, sem muito espaço para planejamentos e projetos interdisciplinares. A preocupação com apenas a quantidade de conteúdos a serem diagnosticados posteriormente nas avaliações, sobrevalorizam as práticas do decorar, repetir e memorizar, essas atreladas à racionalidade tecnicista e transmissiva. Nesse paradigma tradi-

cional, os professores ficam presos ao currículo prescrito, limitam seu processo de autonomia e restringem-se à execução de tarefas estabelecidas já nos livros didáticos.

Nesse ínterim, acreditamos que o presente estudo se mostra importante para a construção de atividades interdisciplinares na escola, como proposta de integração curricular, revelando assim diferentes práticas e metodologias de escolas e pedagogias diferenciadas, muito caracterizadas pelo rompimento que fazem a perspectiva tradicional de ensino.

Organização e preceitos pedagógicos das Pedagogias investigadas

Há mais de 95 anos a primeira Escola Waldorf foi fundada e de lá para cá, o número de escolas no mundo só vem crescendo. Segundo Alves (2011), em 2010 havia aproximadamente 650 escolas na Europa, no mundo todo havia mil escolas espalhadas em 61 países e mais de 1600 Jardins de Infância. No Brasil, em 2016, segundo a Federação das Escolas Waldorf (FEWB), havia 33 escolas filiadas que possuem o Ensino Infantil, 20 com o Ensino Infantil e o Fundamental e 10 que apresentam além do Ensino Infantil e Fundamental, também o Ensino Médio. Dessas 10 escolas, 8 se encontram no estado de São Paulo, 1 no estado de Minas Gerais e 1 no estado de Santa Catarina. As Escolas Waldorf são reconhecidas pelo MEC e pela UNESCO e trazem uma perspectiva educacional bem diferenciada das escolas tradicionais.

A Pedagogia Waldorf foi constituída no final da primeira guerra mundial, na Alemanha. Especificamente em 1919, o diretor de uma fábrica de produção de cigarros designada Waldorf-Astoria,



Emil Molt (1876-1936), ofereceu a Rudolf Steiner⁵ (1861-1925), a responsabilidade de construção de uma instituição escolar para a formação dos filhos dos operários e dos funcionários da fábrica. Esta escola seria baseada nos preceitos da Antroposofia, também difundida por Steiner no início do século XX.

Para Steiner essa pedagogia tinha como objetivo principal formar seres humanos livres que pudessem ser capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas. A Pedagogia Waldorf visa a formação do ser humano como um todo, desenvolvendo diferentes aspectos de forma harmoniosa como a inteligência, a vontade, ideais sociais, conhecimentos, moral, entre outros (BOGARIM, 2012). Os três princípios que regem uma Escola Waldorf são: a liberdade quanto às metas de educação; a liberdade quanto ao método pedagógico; e a liberdade quanto ao currículo; de forma que a escola seja, portanto, autônoma. O indivíduo deve estar preparado para conhecer o mundo que o cerca e atuar e viver dentro dele (LANZ, 2003).

No contexto da sala de aula, os alunos que a compõe apresentam a mesma faixa etária, entretanto, buscam estabelecer uma diversidade na turma, por exemplo, com estudantes com etnias diferentes, com aptidões intelectuais e artísticas e ainda com dificuldades psicomotoras ou de aprendizagem. O ensino das disciplinas de conteúdos mais específicos como química, física, história, geografia, dentre outros, ocorrem nas Escolas Waldorf em períodos, o que são chamados de épocas. Com exceção da disciplina matemática e português, que ocorrem mais vezes ao longo do ano, as demais são lecionadas ao longo de três ou quatro semanas

5. Rudolf Steiner foi um filósofo, cientista e artista. Ele nasceu em 27 de fevereiro de 1861, em Donji Kraljevec, em uma região chamada Medjimurje, Croácia, entre a Hungria e a Eslovênia. Steiner viveu toda sua infância e parte da sua juventude na Áustria. Ele formou-se na Escola Politécnica de Viena em engenharia e concluiu em 1890 o seu doutorado em Filosofia na Universidade Rostock, na Alemanha. Em 1910 se dedicou a criar a Antroposofia. Ele Faleceu em 1925 na Suíça.

seguidas no ano ao invés de as diluir em duas ou três aulas por semana, durante o ano todo.

As escolas Montessori, por sua vez, estão espalhadas nos cinco continentes, estando normalmente filiadas às associações que estabelecem contato entre si. No Brasil, segundo o site da Organização Montessori do Brasil (OMB)⁶, estão registradas 40 escolas: 2 na região Norte, 11 no Nordeste, 15 no Sudeste, 3 no Centro-oeste e 9 na região Sul. Atualmente, o movimento Montessori tem se difundido cada vez mais ao longo de todo o Brasil e se tornado mais sólido, sendo conhecido e admirado pelo grande público em geral, bem como pelas mídias sociais.

Esta pedagogia foi criada por Maria Montessori⁷ (1870-1952) em 1907, quando começou a dar aulas para crianças em uma moradia instituída em um bairro pobre no centro da cidade de Roma. Neste local, ela fundou a *Casa dei Bambini*, uma escola em que seus preceitos foram realizados na prática, e na qual buscava propiciar às crianças a “aprender a conhecer o mundo e a desenvolver sua aptidão para organizar a própria existência” (RÖHRS, 2010, p.14).

Ferrari (2014) destaca que as bases da teoria Montessori estão na individualidade, na atividade e na liberdade do aluno. Sua teoria entende o indivíduo como sujeito e objeto do ensino simultaneamente e retrata que a educação para Montessori tem como finalidade uma formação integral, uma educação para a vida. Na

6. A Organização Montessori do Brasil (OMB) teve origem em 20 de setembro de 1996, durante o IX Encontro Nacional de Diretores de Escolas Montessorianas, que ocorreu na cidade de Recife, Pernambuco. A OMB surge do anseio de encontros e compartilhamento de experiências entre escolas brasileiras que adotavam o Sistema Montessori. Para saber mais pode-se acessar o site da OMB: <http://omb.org.br/>

7. Maria Montessori nasceu em 1870 em Chiaravalle, localizada próxima a Ancone na Itália. Filha única de um casal de classe média, seu interesse pelas Ciências era manifestado desde a infância. Ela estudou medicina na Universidade de Roma e sofreu muita resistência por parte do pai e outras pessoas a sua volta devido a essa escolha (FERRARI, 2014). Montessori graduou-se no curso de Pedagogia, Antropologia e Psicologia.

Pedagogia Montessori a autoaprendizagem é estabelecida como algo inerente ao ser humano e por isso tem sua educação pautada na autoeducação e, para que isso aconteça, é necessário um ambiente que prevaleça a democracia e que o ato de aprender seja um prazer para o aluno. (LIMA, 2007).

Na organização das classes nas Escolas Montessori há uma subdivisão das faixas etárias, conhecido como agrupadas. Assim, na Educação Infantil geralmente há uma agrupada com crianças de 0 a 3 anos e outra com crianças de 3 a 6 anos. No Ensino Fundamental há uma agrupada com crianças de 6 a 9 anos, outra com crianças de 9 a 12 anos e uma outra com jovens de 12 a 15 anos. Nesta proposta Montessori, temos uma organização bem diferente da realidade escolar brasileira, pois rompe com a estruturação do ensino em salas com alunos de uma única idade, divididos em anos.

Por fim, ao que se refere à Escola da Ponte, tem-se um projeto que, ao longo dos anos, tem ganhado cada vez mais visibilidade nacional e internacional. Segundo reportagem do *O Globo Educação* (BENEVIDES; RIBEIRO, 2012), o projeto Fazer a Ponte tem inspirado em torno de cem escolas brasileiras, que pensam em realizar importantes mudanças em seus espaços educativos. A reportagem ainda destaca que segundo José Pacheco, vinte das cem escolas estão mais à frente nessas discussões. Essas instituições, públicas e particulares, encontram-se principalmente nos estados de Minas Gerais, Porto Alegre, Paraná e São Paulo.

A Escola da Ponte encontra-se em São Tomé de Negrelos, freguesia do concelho de Santo Tirso, distrito de Porto, em Portugal (Escola da Ponte, 2015). Ela foi fundada em 1932, sendo uma das sete escolas públicas que se encontram nesta região. José Francisco de Almeida Pacheco (1951-) foi o principal responsável pela reorganização da escola, com a criação de um projeto inovador para essa instituição que teve início em 1976 e o qual é refletido, discutido e reformulado pelos professores ao longo dos anos. (SANTOS, 2015).



O projeto Fazer a Ponte teve origem sob um contexto problemático “o isolamento face à comunidade de contexto, o isolamento dos professores, a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projeto e de uma reflexão crítica das práticas” (PACHECO, 2013, p. 12). Após a reorganização pedagógica, a Escola da Ponte passou a se estruturar em valores como a solidariedade, a liberdade, a autonomia, a democraticidade, a responsabilidade e a cooperação. Como bem destaca a escola em seu site, a organização dessa instituição “inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se traduz em aspectos muito simples: todos precisamos de aprender, todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania” (Escola da Ponte, 2015). Um projeto reconhecido e assumido por alunos, pais, profissionais de educação e os demais agentes educativos.

A Escola da Ponte compreende os três ciclos básicos da Educação Básica, como assim é nomeado em Portugal, o que se refere aos anos do Ensino Fundamental no Brasil. Nesta instituição não há séries, anos, mas sim três núcleos, o de Iniciação, o de Consolidação e por fim o de Aprofundamento, seguindo esta ordem de desenvolvimento.

O Ensino das Ciências da Natureza nas pedagogias diferenciadas

As pedagogias destacadas anteriormente apresentam filosofias de ensino próprias e organizações e estruturas educacionais fora dos padrões escolares. Há muitos aspectos que tangenciam a proposta de um ensino para todos, caracterizando instituições que praticam uma pedagogia diferenciada. Frente a isso, cabe discutir e refletir um pouco acerca desses aspectos.

Já de imediato, as três pedagogias: Waldorf, Montessori e Escola da Ponte, se assemelham à proposta de diferenciação



pedagógica na busca por um ensino mais justo para todos, que considera as particularidades de cada aluno, bem como numa formação humana, que prepara o aluno para a participação ativa e crítica na sociedade (PERRENOUD, 2000; SANTOS, 2009). Objetivo que inclusive converge com os preceitos que estruturam os documentos oficiais que regem a educação brasileira como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Neste contexto, cabe ressaltar ainda para a grande responsabilidade e comprometimento do aluno da Escola da Ponte com a instituição e seu aprendizado. O que vai desde a apresentação da instituição aos visitantes ao que se estende a reuniões de debate e assembleias de escola, até sua própria postura durante o momento de aprendizagem. Este momento que se sustenta em uma construção progressiva de sua própria autonomia, uma vez que se torna responsável em gerir seu tempo e espaço, planejar suas atividades e avaliações (CANÁRIO et al, 2004).

Particularmente, é preciso detalhar mais sobre uma especificidade da Escola da Ponte que demonstra grande potencial para a formação crítica do aluno, a assembleia realizada semanalmente pelos alunos na instituição. Esse evento, organizado e coordenado pelos próprios alunos, contribui para instigar o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a formação do aluno, como por exemplo, a argumentação, a comunicação, a tomada de decisão, dentre outras.

Neste caminho, seguindo os princípios que Tomlinson e Allan (2002) apontam como características de um espaço que promove um ensino diferenciado, a proposta de uma sala de aula que diferencia as situações de ensino e aprendizagem pode ser evidenciada nas três instituições em discussão, devido à flexibilização do processo de intervenção pedagógica que é estabelecido nestes espaços e da ênfase na centralização do aluno e de seu percurso (PERRENOUD, 2000).



Ao que se refere em reestruturação da sala de aula, por exemplo, a Escola Montessori e a Escola da Ponte se comprometem em estabelecer um ensino diferenciado na medida que rompem com o formato tradicional de cadeiras enfileiradas e o professor como transmissor de conteúdo, dando a esse sujeito, mais liberdade e autonomia na sua aprendizagem, a partir de estudos independentes. E ainda quando instiga a troca de opiniões e experiências entre os alunos quando os organiza em grupos, características discutidas por Morgan (2014) como significativas a um ensino diferenciado.

Estas escolas vêm ao encontro da proposta de um ensino mais justo quando organiza em espaços onde alunos de diferentes idades convivem juntos, os organizando em agrupamentos, na Escola Montessori, e em níveis, na Escola da Ponte, ambos com intervalo de três anos aproximadamente. A ruptura com o formato tradicional da escola é compreendida por Perrenoud (2000) como algo essencial para um espaço educacional que busca um ensino para todos. Este autor destaca que a criação de ciclos de aprendizagem, de pelo menos dois a três anos, no qual dentro destes não ocorre reprovação, nem qualquer outra forma de seleção, é uma condição necessária de progresso. Sobre o mesmo refere-se a importância deles terem os alunos sob a confiabilidade de uma pessoa ou de uma pequena equipe, durante todo o ciclo. Após cada ciclo poderia se ter uma avaliação mais profunda. Aspectos que são trabalhados na Escola da Ponte e na Pedagogia Montessori de forma satisfatória.

A postura adotada pelo professor nestas instituições também vai ao encontro dos anseios da pedagogia diferenciada pregado por Perrenoud (2000), Henriques (2016) e Tomlinson e Allan (2002). Uma vez que este profissional estabelece um papel de colaborador e mediador do processo de ensino e aprendizagem e ainda busca comunicar, construir vínculo humano e forte com o aluno, de forma que ele se sinta bem naquele espaço de aprendizagem e com prazer de aprender. Ademais, na proposta de pedagogia diferenciada, a

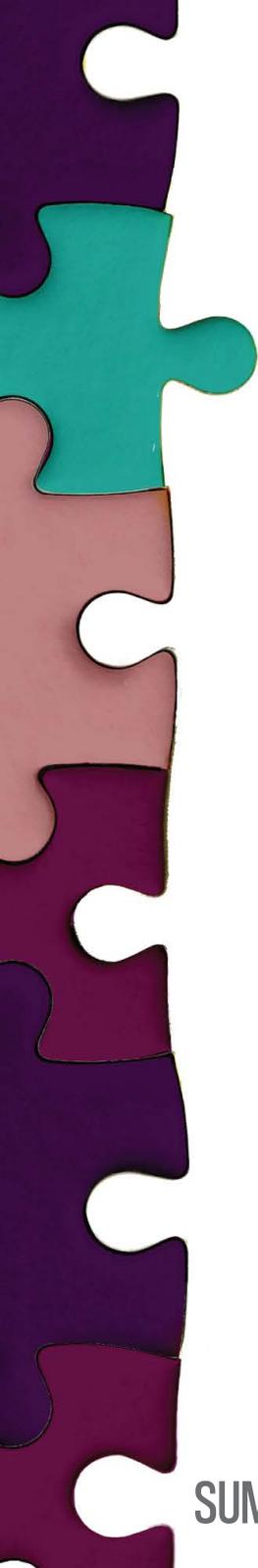


autonomia do professor se torna muito importante, deve haver uma liberdade maior para esse profissional exercer seu ofício, individual e coletivamente. Como problematiza Perrenoud (2000), não em um diálogo de cúpula entre as associações profissionais e ministérios, mas sim a partir de diálogos e trocas entre professores, diretores, pais e demais organizadores dos espaços escolares, o que se faz presente nas três pedagogias estudadas.

Na Escola Waldorf, por exemplo, o professor é uma das figuras de respeito e apoio para o aluno. Ele tem um convívio diário com os seus alunos, o que fortalece a relação entre eles e permite que o docente consiga compreender melhor as qualidades e as limitações dos seus estudantes. Esse profissional normalmente acompanha o aluno do primeiro até o oitavo ano. Ele aborda as matérias tradicionais, na qual Lanz (2003) declara que o professor não necessita de uma formação específica, como: linguagem, aritmética, geografia, história, física, química e caso sinta à vontade e afim, pode ainda se tornar responsável por disciplinas como os trabalhos manuais e a educação física. Quando os alunos chegam ao nono ano, esse formato é modificado e as disciplinas passam a ser ministradas por professores especializados nas diferentes áreas. Há ainda um professor tutor para cada classe que atua como um elo entre os alunos e a escola e inclusive, com os pais. Esse tutor na maioria das vezes é escolhido pelos próprios alunos.

Ao que se refere ao trabalho do professor na Escola Montessori não é menor ou mais fácil, pelo fato de a criança ter tanta autonomia. É necessária uma preparação muito grande para que ele consiga atender à grande demanda de interesse mental da criança. O professor tem que ser alegre, observador e estimular a aprendizagem do aluno (MONTESSORI, 2003).

Na Escola da Ponte, o professor também é uma peça-chave, sendo um profissional com importância reconhecida e papel bem



distinto dos modelos tradicionais de outras escolas. Para Canário (2004), a equipe de professores dessa escola tem como característica a persistência em sua autonomia, criatividade e domínio de sua profissão, de forma que para exercê-la, não seja necessária qualquer permissão. O professor nesta instituição, também chamado de orientador educativo, é um promotor de educação, e deve participar na concretização do projeto educativo da escola, mediar o percurso educativo de cada aluno e ainda apoiar os seus processos de aprendizagem (Escola da Ponte, 2015). O orientador educativo tem ainda outra função na Escola da Ponte, a de supervisionar permanentemente o trabalho de alguns alunos indicados a ele, o que é apontado como uma função de tutor neste projeto da escola. Assim, o tutor torna-se responsável pela mediação entre o professor e a escola.

Acerca dos princípios gerais que estruturam a pedagogia diferenciada, cabe detalhar sobre a avaliação. Para Perrenoud (2000), o processo de diferenciação em um ambiente escolar requer uma avaliação *formativa*, uma avaliação que permita que o aluno aprenda. Este tipo de avaliação pode ser evidenciado nas escolas Waldorf, Montessori e Escola da Ponte, que caracterizam por adotarem um processo avaliativo qualitativo, que considera a formação de valores, o desenvolvimento de competências e habilidades, o comprometimento e respeito com a escola, a relação entre aluno-aluno, aluno e professor, o itinerário de formação, a relação do aluno com o saber, dentre outros aspectos já citados no tópico referente a cada escola. Não há nestas instituições, a aplicação de provas tradicionais e nem são atribuídas notas aos rendimentos dos alunos.

Dentro deste contexto, cabe ainda destacar sobre o processo de auto avaliação, adotado pela Escola da Ponte, que é uma proposta de grande potencial para a promoção de um ensino que avalia satisfatoriamente a aprendizagem do aluno, as limitações, o desenvolvimento de valores, competências e habilidades, dentre outras questões.

No que concerne ao Ensino das Ciências da Natureza, há aspectos das três instituições estudadas que convergem com as discussões teóricas que permeiam a pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2000; TOMLINSON; ALLAN, 2002; Morgan, 2014; GRIMES; STEVENS, 2009) e ainda os referenciais teóricos, trazidos neste estudo, que ponderam sobre uma formação cidadã e o estímulo ao desenvolvimento de uma cultura científica básica (BRASIL, 1998; MILLAR, 2003; CACHAPUZ et al, 2005).

Todas as três instituições em foco, enfatizam sobre a importância do conteúdo científico ser abordado no Ensino Fundamental a partir de uma visão mais integradora, permitindo a relação dos saberes das diferentes disciplinas que compõe as ciências da natureza, bem como de outros saberes, possibilitando uma compreensão mais significativa do todo. O que é uma característica discutida como essencial nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1998; BRASIL, 2016) e ainda por Millar (2003) e Cachapuz et al (2005).

Cabe destacar ainda dentro deste contexto, sobre o currículo Waldorf para o Ensino das Ciências da Natureza, que se assemelha um pouco às propostas do PCN (BRASIL, 1998) para o Ensino das Ciências da Natureza no Ensino Fundamental, quando se estrutura em eixos temáticos. Eixos esses que se inter-relacionam, aproximam da vivência do estudante e têm relevância para a formação desses sujeitos (BRASIL, 1998). Os conteúdos presentes no currículo desta escola provem de uma união entre as propostas de Steiner e as experiências obtidas ao longo dos anos nas Escolas Waldorf e ainda, das exigências curriculares de cada país. Especificamente sobre o currículo de ciências para o Ensino Fundamental, Sena (2013) destaca que:

Principalmente do 6º ao 12º ano, abarca temas que tendem a seguir um caminho que vai do concreto para o abstrato, que exercita do simples raciocínio lógico-causal a reflexões ampliadas, e busca

cada vez mais estabelecer relações com a vida humana, norteando/objetivando um ganho crescente de autonomia por parte do educando. (SENA, 2013, p. 114).

No currículo de química, por exemplo tem-se, para o sétimo, oitavo e nono ano:

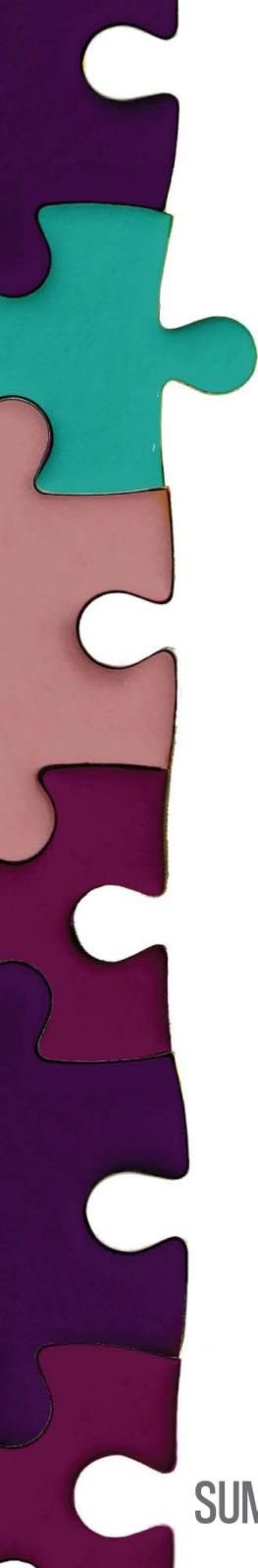
No EWC o estudo da Química se inicia no 7º ano de maneira sistêmica, envolvendo processos químicos que envolvem o fogo, o ar, a água e a terra (“os 4 elementos” da antiguidade grega e da alquimia), como a combustão, respiração, fotossíntese, formação de cavernas, oxidação, entre outros (7Q). Ao “fogo” é dada especial atenção, por representar o processo pelo qual passam os alunos depois dos 12 anos de idade. [...]. No 8º ano é estudada a química orgânica, com ênfase nas substâncias estruturais ou que armazenam energia e servem para a alimentação (proteínas, carboidratos, lipídeos), além de processos dos quais essas substâncias participam, como a fermentação – do pão e do leite – e a saponificação (8Q). [...] Na química do 9º ano ainda se estuda a química orgânica, a fermentação alcoólica e a destilação, além de processos que envolvem gases atmosféricos, como a combustão, a oxidação, a respiração e a fotossíntese (9Q); também pode se tratar sobre os metais, as ligas metálicas e os aspectos históricos dos povos antigos com os metais, como a alquimia. (SENA, 2013, p. 111-112).

Quando se discute acerca da abordagem de temas amplos, Maldaner e Zanon (2004) destacam que essa é uma proposta utilizada já há algum tempo, de inúmeras formas por educadores, na busca de superar a disciplinaridade e fragmentação do ensino e conseguir relacionar os saberes com o cotidiano e realidade dos estudantes. No entanto, destacam que essa organização do ensino não consegue, em sua maioria, alcançar seus objetivos, declarando que não é uma tarefa simples de ser realizada em sala de aula pelos professores. Isso porque a realidade do ensino brasileiro ainda aponta para uma dependência dos professores diante do currículo tradicional, característico pela sua linearidade e fragmentação. Esse fracasso atinge inclusive aos PCN, que apesar de já estarem estabelecidos há alguns anos, não estão presentes na maioria das salas de aulas (MALDANER; ZANON, 2004). Assim, é significativo

destacar a perspectiva da Pedagogia Waldorf em currículos temáticos, mostrando que ele pode ser adotado e trazer, efetivamente, muitas contribuições para o Ensino das Ciências da Natureza e de outras áreas do conhecimento.

Outro aspecto evidenciado nas três escolas estudadas e que converge com os referenciais que retratam sobre pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2000; MORGAN, 2014; GRIMES; STEVENS, 2009; SANTOS, 2009) e as discussões teóricas sobre Ensino das Ciências da Natureza trazidas aqui (MILLAR, 2003; CACHAPUZ et al, 2005) é a contextualização dos saberes. Como destaca Perrenoud (2000), o fato dos alunos não verem sentido no que lhe são colocados para aprender, propicia dificuldades no seu processo de aprendizagem. O que para o autor, está vinculado a uma concepção limitada das relações entre os saberes escolares e a prática social. “A escolaridade só tem sentido se o essencial do que nela se aprende possa ser investido fora dela, paralelamente ou mais tarde” (PERRENOUD, 2000, p.58). Ou seja, em situações da vida cotidiana, profissional, política, familiar, pessoal, dentre outros contextos fora da escola. Na escola Waldorf especificamente, a ênfase em um currículo temático contribui muito para essa relação entre o conteúdo e a vivência do aluno.

Dando continuidade a essa discussão, Morgan (2014) salienta que os alunos aprendem de forma diferente, ou seja, alguns podem ter uma aprendizagem mais significativa quando mobilizado o aspecto visual ou o verbal, a lógica, a espacial, dentre outros. Dessa forma, quando se possibilita estratégias que mobilizam diferentes habilidades, facilita o aprendizado do aluno e assim, criam-se maiores oportunidades para que esses sujeitos se tornem mais bem-sucedidos. Isso porque ao se utilizar de diferentes estratégias permite-se que o professor conheça mais sobre as potencialidades e limitações dos seus alunos.



Assim, acerca do uso de propostas de ensino diferenciadas, o comprometimento com a experimentação nas aulas estabelecidas na escola Waldorf merece discussão. Essa estratégia realizada nas aulas possui alguns aspectos marcantes e que são sempre enfatizados, como a observação do fenômeno, a percepção a partir dos sentidos e a vivência. Sobre uma situação de aprendizagem satisfatória, Perrenoud (2000) defende que deve ser uma situação desafiadora ao aluno, de forma que esse sujeito aceite o desafio e tenha meios para realiza-lo. Neste caminho, a prática experimental adotada na Waldorf atende aos aspectos enfatizados por Perrenoud (2000), bem como traz aspectos significativos enfatizados em referenciais teóricos acerca do Ensino das Ciências da Natureza, como os próprios PCN. (BRASIL, 1998).

Outro ponto significativo da Escola Waldorf que se insere neste contexto de propostas variadas de ensino, é a grande ênfase dada à arte no currículo dessa pedagogia, sendo considerada uma “mediadora do processo de ensino-aprendizagem”, de forma que além das disciplinas artísticas, a prática de ensino adotada para o estudo de qualquer conhecimento, envolve a habilidade artística do professor e do aluno. (SENA, 2013).

Nas escolas Waldorf, o aluno ‘constrói’ sua própria fonte de estudo. Eles produzem cadernos, nos quais apontam as observações sobre a aula que julgaram mais relevantes. Esses saberes e observações são retratados no caderno através da escrita e da arte. Assim, todas as experiências realizadas no ensino das disciplinas de Ciências da Natureza são representadas a partir de desenhos feitos pelos próprios alunos.

Neste âmbito cabe discutir ainda sobre a ênfase da Pedagogia Montessori, na valorização do uso das mãos e do toque no processo de aprendizagem do aluno, que reflete no estímulo de atividades que enaltece as propriedades de um objeto, por exemplo, seu

tamanho, textura, forma, cor, peso, cheiro, barulho, dentre outras. O que ocorre a partir dos materiais didáticos montessorianos, fortes nesta pedagogia. Trata-se de objetos simples, atraentes e construídos com a finalidade de provocar o raciocínio do aluno, sendo pensados para contribuir em diferentes aprendizados, “do decimal à estrutura da linguagem” (FERRARI, 2014, p.32).

Os materiais montessorianos são muito utilizados no Ensino Infantil e nos anos iniciais e intermediários do Ensino Fundamental com as crianças no espaço educativo. Esses materiais são focados em trabalhar a sensibilidade dos sentidos, são eles: básico, tátil, visual, auditivo, do cheiro, térmico, dentre outros (TAVARES, 2006). Para os últimos anos do ensino fundamental, não se tem materiais montessorianos pensados para a aprendizagem, e as escolas recorrem mais a livros didáticos.

Considerações Finais

A partir das discussões concretizadas neste estudo, não se pode deixar de refletir como os diferentes preceitos que contemplam os aportes teóricos da pedagogia diferenciada se encontram distantes da realidade escolar no Brasil. Todavia, é uma discussão que tem ganhado espaço no Brasil e no mundo, numa perspectiva mais prática, a partir da expansão de escolas que corroboram com um ensino diferenciado, que posiciona um olhar maior sobre o aluno e que, de fato, coloca em prática o que se prega em teoria.

Este trabalho tornou-se significativo, na medida que trouxe discussões sobre temáticas ainda pouco familiares ao contexto das pesquisas educacionais e do próprio cotidiano dos professores em geral, como a discussão teórica que envolve a pedagogia diferenciada e principalmente exemplos de escolas que corroboram

com essa filosofia de ensino. Muitas pessoas já ouviram falar da Pedagogia Montessori, da Waldorf e da Escola da Ponte, mas como instituições que distanciam muito dos padrões educacionais, sendo seus ideais não aplicáveis nas escolas. Todavia, as discussões que permearam este estudo apontaram aspectos que se tornam acessíveis e praticáveis nas escolas.

É reconhecido que ao se falar sobre a educação básica, estamos nos adentrando sobre uma realidade que envolve diferentes sujeitos e aspectos não só educacionais, como também políticos, econômicos, sociais e culturais. Todavia, este estudo não teve como intuito ditar como a educação básica deve se estabelecer, mas sim trazer inspirações e discussões que possibilitassem uma reflexão acerca do ensino que se constitui atualmente nas escolas e como algumas mudanças de ideais, organizacionais e comportamentais podem modificar um espaço escolar. O que julgamos ter sido possível. Por fim, reforçamos a ideia de que conhecer, discutir e refletir sobre diferentes pedagogias educacionais é uma ação importante e significativa para as pesquisas educacionais, sendo uma vertente que deve ganhar mais espaço nesse contexto.

Referências

ALVES, M. J. P. B. *Uma experiência Física de um estudo emocional no ensino regular*. Dissertação (Mestrado em ensino: artes visuais) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, 2011.

BENEVIDES, C.; RIBEIRO, M. Todos juntos e misturados na escola. *O Globo Educação*. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/todos-juntos-misturados-na-escola-3677448>>. Acesso em: set. 2015.

BOGARIM, M. C. S. P. B. *A qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC/SEF. 2ª versão, 2016.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; PESSOA DE CARVALHO, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Org.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Org.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Portugal: Profedições, 2004.

CAVALHEIRO, C. B.; TEIVE, G. M. G. Movimento Escolanovista: três olhares. XVI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Paraná, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 21775-21787.

ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt>>. Acesso em: jan. 2015.

FERRARI, M. Maria Montessori: a médica que valorizou o aluno. *Revista Nova Escola*, 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>>. Acesso em: jan. 2017.

GONÇALVES, H. J. L.; BONI, B. R.; GOMES, A. C. Currículo interdisciplinar no ensino integral: concepções de professores paulistas de Ciências da Natureza e Matemática. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 2, p. 645-658, maio/ago. 2019.

GRIMES, K. J.; STEVENS, D. D. Glass, bug, mud. *Phi Delta Kappan*, v. 90, n. 9, p. 677–680, 2009.

HENRIQUES, R. F. S. *Refletindo sobre a prática pedagógica em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo: Estratégias de diferenciação pedagógica nos primeiros anos de vida*. Dissertação - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola superior de educação e ciências sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, 2016.

LANZ, R. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo, SP: Antroposófica, 2003.

LIMA, E. Maria Montessori: conhecendo fundamentos, derrubando mitos. *Revista Direcional Escolas*, ano 3, edição 27, 2007.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. In MORAES, R. & MANCUSO, R. (Org.). *Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004, p. 43-64.

MILLAR, R. Um currículo de Ciências voltado para a compreensão por todos. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 5, n. 2, p. 73-91, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S-1983-2117-2003000200146&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: jun. 2017.

MONTESSORI, M. *Para educar o potencial humano*. Tradução: Miriam Santini. São Paulo, SP: Editora Papirus, 2003.

MORGAN, H. Maximizing Student Success with Differentiated Learning. *The Clearing House*, v.87, p. 34-38, 2014.

PACHECO, J. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. 5. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

RÖHRS, H. *Maria Montessori*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores, 2010.

SANTOS, E. C. *Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner Pedagogia Waldorf, Maria Montessori e experiência da Escola da Ponte*. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

SANTOS, L. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*. v. 79, p. 52-57, 2009. Disponível em: <<http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>>. Acesso em: mai. 2017.

SENA, R. M. *Construindo sentidos sobre o ensino de ciências no contexto da pedagogia Waldorf*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TAVARES, C. S. *Uma abordagem sobre o papel do professor na educação Montessori e na tradicional*. Pós-Graduação Lato Sensu, Projeto a vez do mestre, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.

TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Asa Editores, 2002.

3

RENATA ORLANDI
ALAIM SOUZA NETO
FABIANA SCHMITT CORRÊA

**A DISCIPLINA DE LIBRAS
NAS LICENCIATURAS:
UM ESTUDO DOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS
DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA FEDERAL**

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo verificar como a disciplina de Libras se configura nos currículos dos cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública Federal. Em se tratando dos aspectos metodológicos do presente estudo, a partir da análise de conteúdo, foram analisadas vinte e duas ementas de disciplinas que compõem os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das Licenciaturas desta instituição que ofertam a disciplina de Libras. Verificou-se que os aspectos linguísticos da língua de sinais (aspectos gramaticais), o uso da língua (prática comunicativa) e a cultura surda (relativa ao processo identitário e às experiências culturais atreladas à comunidade surda) emergem como aspectos determinantes no processo de ensino e aprendizagem da Libras. Destaca-se também a baixa carga horária voltada ao cumprimento curricular destas ementas apesar de sua grande complexidade e variedade de conteúdos.

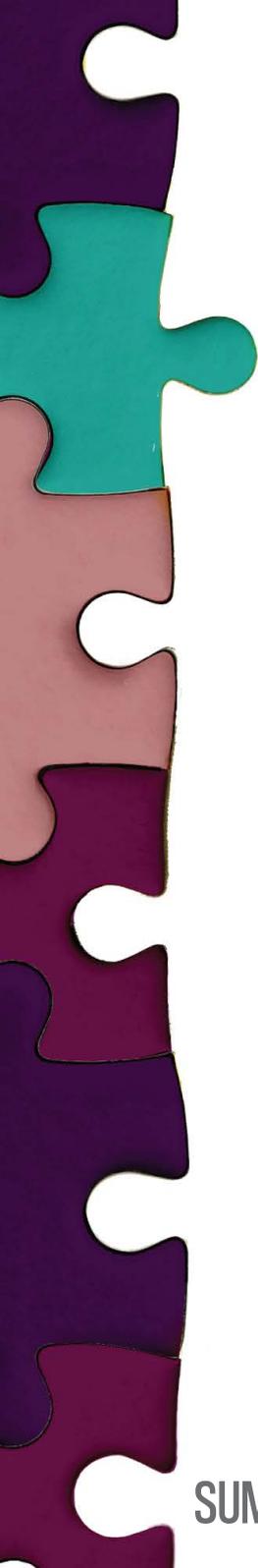
Palavras-chave:

Libras; Licenciatura; Ensino; Ementas; PPC.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo verificar como a disciplina de Libras⁸ se configura nos currículos dos cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública Federal, problematizando, sobretudo, a formação de professores para o uso da Libras no contexto escolar. A Libras é um idioma reconhecido, regulamentado e oficial no Brasil (BRASIL, 2002;2005). Trata-se da língua mais falada entre os surdos residentes em centros urbanos.

8. Língua Brasileira de Sinais



Em um dos documentos mais importantes para a comunidade surda (BRASIL, 2005) está pautado o direito das pessoas surdas de acessibilidade no âmbito da educação e saúde. Nesse documento, apresentam-se temáticas como o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso dos estudantes surdos à educação, bem como a inserção da disciplina de Libras na matriz curricular dos cursos superiores de formação de professores.

No que tange à inclusão da formação em Libras no ensino superior, o Decreto nº 5.626 de 2005 determina o prazo de 10 anos a ser cumprido, a partir da data da sua publicação, para que todas as instituições de ensino superior ofertem esse componente curricular em seus projetos pedagógicos. O mesmo decreto preconiza em seu artigo 3º que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, p. 2005 01).

Em 2015, esse prazo expirou. Portanto, as instituições de ensino já deveriam ter incluído em seus currículos o ensino de Libras. Para além de incluir a disciplina, a questão que nos intriga gira em torno da seguinte problemática: em que consiste o processo de ensino do componente curricular de Libras? Nesse contexto, observamos que o mesmo documento exige que o professor regente de classe tenha conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. A partir dessa ideia, o que poderia se configurar como conhecimento

da singularidade linguística, sendo que esse conhecimento deve ser promovido a alguém que não é fluente na língua de sinais e, muitas vezes, não apresenta nenhuma noção do que seja essa língua e a cultura surda?

Tais questões tornam-se desafios ao professor de Libras, sobretudo, no que se refere à elaboração de uma ementa que possa promover a formação de futuros professores no que tange ao conhecimento dessa singularidade linguística. Somos cientes, de que não há nenhum documento que oriente a construção de uma ementa para esse fim, explicitando o que se espera que os acadêmicos essencialmente aprendam. Assim, temos uma inquietação que conduziu o presente estudo: o que ensinar na disciplina de Libras? Esse não é o único foco de nossa análise, pois há outro ponto que merece atenção: a carga horária voltada à problematização de um conjunto de reflexões concernentes à Libras.

Nesse sentido, a pesquisa emerge a partir das seguintes problemáticas: *Como a disciplina de Libras se configura no currículo dos cursos superiores de formação de professores (licenciaturas)? Qual a relevância dada à disciplina nos currículos?* A partir dessas indagações, delineamos o seguinte objetivo geral: como a disciplina de Libras se configura nos currículos dos cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública Federal?

A Língua Brasileira de Sinais

A língua de sinais é uma língua de modalidade visoespacial⁹ utilizada pela comunidade surda (QUADROS e KARNOPP, 2004). No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira tem seu estatuto linguístico

9. Modalidade visoespacial, porque a língua é produzida no espaço e captada pela visão.

reconhecido legalmente, sendo registrada como língua natural dos surdos, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), conforme mencionamos anteriormente.

O ensino de Libras tanto como primeira língua quanto como segunda língua é defendido pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). No entanto, na educação básica ainda não ocorreram mudanças significativas na grade curricular, de modo a contemplar todas as dimensões deste processo de aprendizado e a respeitar os estudantes surdos em suas singularidades. Segundo Damázio (2007), o ensino de Libras como primeira língua para surdos é ofertado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino de Libras como segunda língua para os alunos ouvintes não é disponibilizado na educação básica nem no ensino médio.

Por sua vez, Costa e Lacerda (2015) destacam que é preciso considerar o papel da disciplina de Libras em cada curso de ensino superior no qual é implementada diante dos pressupostos da educação bilíngue para surdos (a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda). Uma ideia equivocada sobre o papel dessa disciplina pode acarretar seu fracasso por falta de clareza de suas finalidades.

Almeida (2012) destaca que podemos nortear os planejamentos da disciplina de Libras e a seleção de conteúdos que serão ministrados, buscando transcender o ensino da língua propriamente dita, contemplando aspectos cognitivos e pedagógicos fundamentais ao trabalho docente voltado à comunidade surda. Destaca-se o fato de que a Libras é uma modalidade linguística visoespacial, contudo, os alunos ouvintes que não têm contato com pessoas surdas, em sua maioria, desconhecem o mundo visual dos surdos. Neste sentido, o professor precisará sensibilizar seus alunos para esse mundo visual que se faz na e por meio da língua de sinais (GESSER, 2012). Distintamente de outros cursos de línguas orais, o contexto de



Libras imprime outras relações, outros movimentos; bem como uma oportunidade para desconstruir mitos sobre os surdos, a surdez e a língua de sinais (GESSER, 2009). Gesser (2012) também defende que o espaço da sala de aula no ensino de Libras deve promover aos alunos ouvintes um novo olhar diante da realidade surda, abrindo precedentes para a compreensão da surdez, da Libras, bem como a quem essa língua importa e porque importa, as relações de poder atreladas à sua difusão ou à sua invisibilidade e a dimensão ética de sua relação com a nossa sociedade. Dessa forma, sensibiliza os aprendizes para a problematização e a conscientização sobre um conjunto de conhecimentos supostamente alheios à sua realidade, tornando-os mais sensíveis, atentos e capacitados para transitar em práticas culturais engendradas em grupos humanos diversos.

Neste sentido, Santos e Campos (2014) fazem uma reflexão sobre o ensino de Libras para o ensino superior, sendo fundamental que os licenciandos tenham a oportunidade de conhecer a história da educação de surdos, história esta marcada por processo de luta e eventos opressivos, devidos às barreiras linguísticas. Destaca-se também a importância de aprender, ainda que de forma breve, sobre políticas de inclusão social e educacional, bem como os processos de exclusão, favorecendo a compreensão do surdo e da surdez distinguindo a concepção clínica, a antropológica e a cultural. Salientam ainda a relevância da aprendizagem dos aspectos da Língua de Sinais, de modo a compreenderem as especificidades desta língua visual-espacial que apresenta estrutura gramatical independente da língua portuguesa, bem como manifesta variação linguística em distintas regiões, não sendo, portanto, universal. As autoras frisam a necessidade de discutir a legislação existente, a qual prioriza a educação de surdos e a formação de professores para que os discentes possam tomar conhecimento desta e, assim garantir seus direitos e também dos alunos surdos. Ressaltam, ainda, a importância de um currículo específico para educar os alunos surdos devido

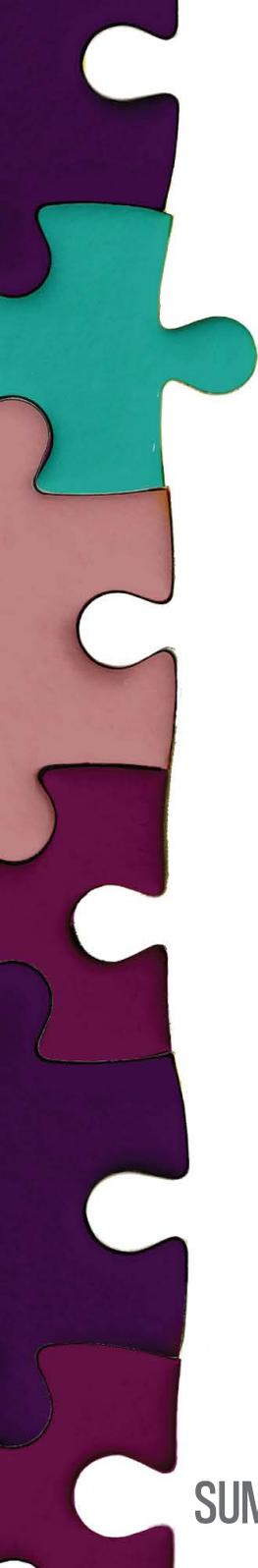
à sua diferença linguística, para que os licenciandos possam compreender as diversas práticas pedagógicas e estratégias em cada etapa da educação. É importante que os acadêmicos conheçam minimamente como se dá o processo de aprendizado da leitura e escrita da segunda língua do aluno surdo, bem como reconheçam os aspectos didáticos/metodológicos destinados a eles.

Saberes essenciais para a educação do aluno surdo

Para compreender os aspectos necessários que são inseridos na disciplina de Libras, é fundamental conhecer o universo do aluno surdo, que diante a atual Política Nacional de Educação Inclusiva está incluído em espaços escolares na qual os futuros licenciandos estarão atuando.

A política educacional inclusiva deve estar sempre articulada com os documentos oficiais que garantem os direitos das pessoas surdas (BRASIL, 2002), sobretudo no que tange à educação bilíngue, sendo a Libras juridicamente colocada como legítimo meio de expressão e comunicação desta população (BRASIL, 2005, 2015). A educação bilíngue para os estudantes surdos considera a aprendizagem da língua de sinais como a língua materna ou primeira língua (L1) e como segunda língua, a língua portuguesa. Goldfeld (2002) reitera que o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua própria. A autora reforça ainda, que a questão principal para o bilíngüismo é entender o surdo, suas particularidades, sua língua, sua cultura e a sua forma singular de pensar e agir, e não apenas os aspetos biológicos associados à surdez.

Vale ressaltar que a filosofia bilíngue na educação de surdos passou a ser adotada no Brasil na década 80, porém, a compre-



ensão e a prática da mesma ainda são inconsistentes. Lodi (2015) mostra essa dificuldade de por em prática o ensino bilíngue na educação inclusiva e cita três modelos de inclusão dos surdos. O primeiro modelo nos anos iniciais, a Libras é a principal meio de comunicação e instrução. A educação nesse nível de ensino deva ser garantida pelo professor regente e realizada a partir de uma língua que seja acessível a todos os alunos. No ensino fundamental, os alunos surdos são incluídos nas salas regulares com os alunos ouvintes e acompanhados por um intérprete de Libras. No segundo modelo, os alunos surdos incluídos em salas regulares com alunos ouvintes com a presença de intérprete de Libras em todos os níveis educacionais. No terceiro modelo, por sua vez, o/a(s) estudantes surdos são incluídos nas salas regulares com o/a(s) ouvintes sem a mediação de um(a) intérprete.

Percebe-se que as questões dos processos inclusivos de surdos ainda não estão resolvidas. A Libras é estabelecida como língua de instrução para os alunos surdos e não só uma língua de acesso aos componentes curriculares; nos primeiros anos do ensino básico se prevê a organização de classes bilíngues com professores regentes bilíngues sem a mediação do intérprete de Libras (BRASIL, 2005, 2015). No ensino fundamental em diante que é alocado o intérprete de Libras (ILS). Dessa forma, o intérprete e o professor regente vão construindo uma prática, inferindo na dinâmica de inclusão escolar, uma parceria ao compartilhar o planejamento, a mútua formação em serviço, os profissionais ressignificam valores e ações conforme seus próprios referenciais (ALBRES, 2015).

Lacerda (2006) esclarece que a presença de ILS não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser acompanhado apropriadamente: adequação curricular, aspectos

didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Na perspectiva inclusiva, é importante para a formação do professor conhecimentos que abrangem o universo do aluno surdo, porque apenas aprender a língua de sinais e ter apoio do ILS não será satisfatório para contribuir com a efetivação da inclusão do aluno surdo. Os autores Lacerda, Santos e Caetano (2014) esclarecem que apesar de não se esperar um domínio da Libras dos professores regentes, já que esse papel é do intérprete de língua de sinais, porém, um aprofundamento em Libras prepara o professor para auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos. Reiteram ainda, que não basta saber a Libras se não existe uma metodologia adequada para apoiar o que está explanando. É imprescindível que na formação inicial do professor a disciplina de Libras não foque apenas no ensino linguístico, mas que também provoque a compreensão do aluno surdo no que se refere à elaboração de aulas visualmente didáticas que contribuam na atuação do intérprete e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem destes estudantes.

O ILS é o responsável pela tradução e interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa. O trabalho do intérprete será eficaz quando existe parceria entre esse profissional com o professor regente, haja vista que, se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do ILS, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida.

Uma das formas de promover a parceria entre os profissionais é envolver o ILS no planejamento das atividades. Tendo acesso facilitado aos conteúdos com antecedência, o ILS poderá se preparar e planejar uma boa interpretação. Além disso, por fazer parte da comunidade surda, o ILS tem maior conhecimento acerca das especificidades do aluno surdo, podendo ampliar uma perspectiva visual da apreensão do mundo que só tem a favorecer o desenvolvimento intelectual da pessoa surda (ZAMPIERI, 2006).

É explícito que o ensino de Libras na formação inicial do professor deve abranger muito mais do que a aprendizagem da língua em si. Segundo Caetano e Lacerda (2014), a disciplina de Libras também demanda da(o)s professora(s) responsáveis um posicionamento no cenário das políticas, saberes e práticas atreladas ao campo da inclusão, de modo a problematizar seus desafios e recursos, de modo a favorecer um acolhimento apropriado aos alunos surdos.

Metodologia

Para viabilizar o alcance dos objetivos propostos neste estudo, consideramos pertinente o desenvolvimento de um estudo descritivo com base em pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa (SEVERINO, 2007). A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, evidenciando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa atua com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que representa um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto ao procedimento, optamos pela pesquisa documental a partir dos PPC (Projetos Pedagógicos de Curso) dos cursos de licenciatura. A característica fundamental da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita aos documentos. Conforme Marconi e Lakatos (2002), os documentos se constituem, geralmente, como uma das fontes mais fidedignas de dados. A pesquisa documental possui uma ampla variedade de fontes para a sua realização, que vão desde tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas,

tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002).

Neste trabalho em particular, o corpus foi constituído pelos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) das licenciaturas de uma Universidade Pública Federal, obtidos nos *sites* de cada curso. Escolhemos uma Universidade Pública Federal, pois essa instituição é a universidade em que os autore(a)s lecionam, sendo uma delas professora da disciplina de Libras.

Do total de cursos de licenciatura presenciais desta universidade, encontramos dezenove, entre eles: ciências biológicas, ciências sociais, educação física, física, geografia, história, letras – língua alemã, letras – língua espanhola, letras – língua francesa, letras – língua inglesa, letras – língua italiana, letras – língua portuguesa, matemática, matemática 2¹⁰, pedagogia, química, química 2,¹¹ filosofia, psicologia.

Na modalidade EAD¹², encontramos seis cursos: ciências biológicas, filosofia, física, letras espanhol, letras português e matemática. Apenas um curso não disponibilizou o PCC completo para a análise, tendo acesso somente ao Programa de Ensino, o qual está organizado por disciplina e ementário, mas continha as informações que precisávamos para a pesquisa. Três cursos não tiveram a disciplina de Libras incluída no PCC e nem na matriz curricular, levando-nos a acreditar que o curso não oferta a disciplina de Libras. Assim, não consideramos este curso no corpus da pesquisa, restando *apenas vinte e duas ementas a serem analisadas*.

Após a coleta dos documentos, analisamos os PPC de modo a localizar a disciplina de Libras no currículo do curso. Alguns PPC

10. Esse curso de graduação é ofertado em outro campus de outra cidade.

11. Id. Ibid.

12. Modalidade de ensino a distância.



estão desatualizados, não continham a disciplina de Libras, mas ela aparecia na matriz curricular, o que nos leva a crer que a matriz foi atualizada. Registramos todos os dados encontrados, tais como: ementas, carga horária, nomenclatura e a fase na qual a disciplina é ofertada nos respectivos cursos. A análise foi feita observando-se as temáticas contempladas nas ementas de cada disciplina, sobretudo, buscando identificar o que cada curso pretende ofertar para os licenciandos. Além disso, analisamos as nomenclaturas da disciplina, a fase em que é ofertada e suas respectivas cargas horárias, investigando como e de que modo a disciplina de Libras se configura no currículo de cada curso.

Os dados foram analisados empregando-se a técnica de análise do conteúdo, por meio da qual os elementos fundamentais da comunicação são identificados e categorizados. Posteriormente as categorias delineadas são analisadas face a uma teoria específica (APPOLINÁRIO, 2009).

Resultados e discussão

Elaborar a ementa de uma disciplina não é tarefa fácil, principalmente, no que tange à área do conhecimento aqui problematizada, na medida em que ainda não há diretrizes que norteiam o ensino de Libras. Neste sentido, inicialmente, apresenta-se a noção de ementa no âmbito da educação que norteia o presente estudo.

Na busca de literaturas que explicitam esse conceito, percebemos que é muito comum encontrar esse termo Ementa na área da jurisprudência. O autor Guimarães (2004) elucida o termo ementa na área educacional: é comumente entendida como relação de tópicos em programas de ensino. Entretanto, em suas obras, o autor destaca que é muito estranha uma concepção de tal natureza,

pois, partindo-se da hipótese que todo plano de ensino deva conter ao menos o conteúdo programático, os objetivos, a metodologia de ensino e a avaliação da disciplina, deveria a ementa, enquanto síntese, permitir a efetiva visualização de tais aspectos.

Para Gatti (2009) a ementa é o resumo que facilita o acesso de alunos e demais interessados às intenções de um determinado curso. Esta mesma autora aponta três razões para a adequação do texto das ementas à abordagem central em termos de conteúdos e objetivos a serem trabalhados em sala de aula:

Revelar que o próprio professor conhece e sabe dizer de forma sintética o conjunto de temas a serem abordados para a formação dos futuros educadores; Comunicar aos alunos os compromissos da disciplina, auxiliando no acompanhamento do currículo; (...) Revela para o bom andamento do currículo, a redação adequada de ementas auxilia pesquisadores a se aproximarem de forma mais rigorosa do trabalho proposto em diferentes projetos pedagógicos (GATTI, 2009, p.33).

Foram analisadas vinte e duas ementas e todas apontaram a fase do curso, carga horária, horas destinadas ao PCC (prática como componente curricular) e tópicos separados por ponto final. Todas indicam uma síntese dos conteúdos que serão problematizados ao longo do semestre letivo. Observe no quadro que destacamos logo abaixo.

Quadro 1: ementas da disciplina de Libras

Ementas	Quantidades disciplinas
1. Desmistificação de ideias recebidas relativamente às línguas de sinais. A língua de sinais enquanto língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Introdução à língua brasileira de sinais: usar a língua em contextos que exigem comunicação básica, como se apresentar, realizar perguntas, responder perguntas e dar informações sobre alguns aspectos pessoais (nome, endereço, telefone). Conhecer aspectos culturais específicos da comunidade surda brasileira.	13

2. A relação da história da surdez com a língua de sinais. A língua de sinais brasileira. As comunidades que usam a língua de sinais brasileira. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.	1
3. Constituição do sujeito surdo. A relação da história da surdez com a língua de sinais. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.	1
<i>Libras I</i> 3. Ementa: História, Língua, Identidade e cultura surda. As diferentes línguas de sinais e minoria linguística; A língua de sinais no Brasil. Aspectos linguísticos e teóricos da Libras. Educação de surdos na formação de professores, realidade escolar e alteridade. Organização linguística da LIBRAS: vocabulário; morfologia, sintaxe e semântica; a expressão corporal como elemento linguístico. Prática em Libras: vocabulário geral e específico da área de atuação docente. <i>Libras II</i> 4. Ementa: Legislação e Políticas educacionais para surdos no Brasil: histórico e avanços. A produção literária sobre Língua Brasileira de Sinais e Cultura Surda. Aprofundamento do emprego da LIBRAS em situações discursivas formais: vocabulário, morfologia, sintaxe e semântica. Aprofundamento da prática em Libras: vocabulário geral e específico da área de atuação docente.	2
5. A relação da história da surdez com a língua de sinais. A língua de sinais brasileira. As comunidades que usam a língua de sinais brasileira. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.	1
6. O debate em torno de estudos na perspectiva cultural e linguística dos surdos. Estudo de autores e autoras que a partir da teoria cultural recente falam da diferença cultural e linguística dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Atividades de base para a aprendizagem de língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionadas ao trabalho docente, à sala de aula.	1
7. Comunidade surda: cultura, identidade, diferença, história, língua e escrita de sinais. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.	3

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar todos os temas e aspectos que abordam a disciplina em diferentes contextos, apresentamos as categorias que foram analisadas, em função de emergirem com mais intensidade nas ementas. Conforme o quadro abaixo são elas:

Quadro 2: categorias dos aspectos analisados

Categorias	Aspectos Analisados
Estudos linguísticos	Refere às gramáticas da língua de sinais, que leve o aluno a compreender o funcionamento da língua de sinais.
Comunicação em Libras	Explana a prática e o uso da língua de sinais
Cultura Surda	Aborda a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos das pessoas surdas.
História da Educação de Surdos e língua de sinais	Trata dos marcos histórico que fazem parte do sujeito surdo, as lutas e as conquistas, os diferentes métodos de educação, a inclusão e o ensino bilíngue.
Aspectos Legais	Discorre sobre os documentos que garantem os direitos da pessoa com surdez.
Escrita de Sinais	Apresenta o sistema de escrita da língua de sinais.

Fonte: dados da pesquisa

O tema *Estudos linguísticos* foi apontado em vinte e duas ementas, englobando os aspectos linguísticos e gramaticais da língua de sinais. A temática é importante para compreender o funcionamento da língua de sinais, sendo ela uma língua visual espacial que se difere da língua portuguesa, que é de modalidade oral auditiva. As línguas de sinais e orais apresentam semelhanças na sua estrutura gramatical, ambas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, todas possuem níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, porém, se diferem quanto à forma como as combinações das unidades são construídas (GESSER, 2009). Embora o tema da linguística da LIBRAS seja citado em todas as ementas, há uma variedade de subtemas explorados em cada delas, alguns, inclusive, muito

vagos, tais como a “Análise reflexiva de aspectos gramaticais da língua de sinais brasileira” e outros mais específicos, como o “Aprofundamento do emprego da LIBRAS em situações discursivas formais: vocabulário, morfologia, sintaxe e semântica”.

Em paralelo ao tema Estudos Linguísticos, que apresenta a parte teórica da estrutura da língua de sinais, o conteúdo de *Comunicação em Libras* foi identificado em vinte e duas ementas. Se observarmos as ementas, nem todas utilizaram essa nomenclatura, constatamos outras nomenclaturas para fazer referência à prática da língua de sinais, entre elas: Introdução à língua brasileira de sinais; Noções básicas da língua de sinais brasileira e Prática em Libras. Sendo assim, essa temática aborda a prática da Língua de sinais como a produção e a compreensão da língua, contudo, não foi possível mapear os conteúdos abordados, pois todas as ementas apresentaram uma abordagem mais genérica.

O tema *Cultura Surda* esteve evidente em vinte e uma ementas, as nomenclaturas encontradas foram variadas: “Aspectos culturais”; “Perspectiva cultural”; “Marca cultural”, bem como “Constituição do sujeito surdo”, no qual pode ser abordado o tema identidade e cultura do sujeito. Por ser muito generalizada, a temática ficou imprecisa. Neste sentido, destaca-se que a língua de sinais é um dos aspectos inerentes aos artefatos culturais da pessoa surda. Strobel (2008, p.24) afirma que a cultura surda “abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo”¹³. Logo, considera-se que, ao entender que existe uma cultura surda, a compreensão destes sujeitos também muda, o respeito se faz presente, as lutas envolvem maior engajamento por parte dos envolvidos e próximos das pessoas surdas. Assim, é redirecionado o olhar voltado ao conceito de cultura surda, que não é um gueto, em lugar disso, é sim uma cultura com toda sua complexidade.

13. Segundo a autora, povo surdo é grupo de sujeito surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes.



A *Educação de Surdos* é versada em duas ementas como “Educação de surdos na formação de professores, realidade escolar e alteridade”. Conhecer todos os aspectos da educação de surdos é primordial para compreender o processo educativo do aluno surdo. Para tanto, se faz necessário promover um processo de aprendizagem atrelado à trajetória perpassada pela educação de surdos, as filosofias de ensino, as nuances intrínsecas na política, o entendimento de uma pedagogia diferenciada que pensa em recursos dos mais diversos, pois respeita a modalidade da língua, questões essas primárias para a compreensão do aluno surdo. Ziesmann (2017) ressalta que entender a história de luta dos sujeitos surdos constitui-se em possibilidade de apontar caminhos para melhoria de processos formativos de professores e para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a produção de conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem por parte dos estudantes surdos.

Referente aos *Aspectos Legais* que abordam as legislações, bem como as políticas públicas e educacionais, identificamos estes temas em dois programas. Santos e Campos (2014) defendem que, ao aprender sobre a legislação, o/a professor(a) não precisa se submeter às “adaptações” impostas pelo sistema educacional, exigindo o que é direito, tanto do aluno quanto o seu: a presença de profissionais capacitados para atuar na educação de surdos, a exemplo, professores bilíngues, intérpretes e professores de Libras.

Assim como a temática *Educação de Surdos* e *Aspectos Legais*, temas concernentes à *História da Língua de Sinais* ou à *Educação e Escrita de Sinais* foram pouco destacados no corpus de análise. A pesquisa evidenciou que os aspectos linguísticos da língua de sinais (aspectos gramaticais), o uso da língua (prática comunicativa) e a cultura surda (identidade e experiências culturais) parecem determinantes na formação de educadores. A análise permitiu inferir que as três temáticas mais abordadas são os três

pilares atrelados ao conhecimento sobre as especificidades do aluno surdo. As autoras Santos e Campos (2014) argumentam que a criança tem o direito à educação bilíngue, dessa forma, o professor precisa ter o domínio da língua de sinais. Por sua vez, a autora Lacerda (2009) propõe uma formação de professores mais atenta às singularidades e necessidades do aluno surdo, a qual contempla aspectos relacionados à língua de sinais e à surdez. Além desses três pilares, a abordagem sobre a educação de surdos, legislação e escrita de sinais foi encontrada em apenas duas ementas.

Com relação ao momento formativo no qual é ofertado este componente curricular, a disciplina de Libras é proposta em várias fases do curso, desde a segunda até a nona fase. O quadro abaixo apresenta estes dados:

Quadro 3: dados da disciplina de Libras ofertadas pelos cursos de licenciatura

Fase	Número de ementas
2a	1
3a	1
5a	1
6a	3
7a	3
8a	10
9a	5

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com os dados, a disciplina de Libras é ofertada nas fases finais, mas a maior ênfase está na 8a fase. Portanto, se o(a) acadêmico(a) realizar o estágio antes da disciplina de Libras, não terá oportunidade de interagir com o(a)s aluno(a)s surdo(a)s e nem conhecimento de suas especificidades para planejar as aulas de acordo com as suas demandas.

Em se tratando do título dos componentes curriculares, encontramos várias nomenclaturas para designar o nome da disciplina, como *Língua Brasileira de Sinais*, *Língua Brasileira de Sinais I*, *Libras*, *Libras I* e *Libras II*. Quanto aos pré-requisitos, a disciplina intitulada *Língua Brasileira de Sinais I*, por exemplo, não tem sua continuidade em outra disciplina. Já a disciplina intitulada *Libras II*, tem como pré-requisito a disciplina de *Libras I*, pois tem-se uma sequência dos conteúdos.

Considerações Finais

O objetivo da pesquisa foi verificar como a disciplina de Libras se configura nos currículos dos cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública Federal. A pesquisa evidenciou que os aspectos *linguísticos da língua de sinais*, *o uso da língua (comunicação)* e *a cultura surda* foram mais destacados na formação inicial de professores. Os aspectos linguísticos se referem à gramática da língua de sinais, possibilitando ao aprendiz a compreensão do funcionamento da língua de sinais. O uso da língua abarca a parte prática da língua de sinais, em que o aprendiz desenvolverá a fluência e compreensão da Libras.

A cultura surda abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. A análise permitiu inferir que essas temáticas mais abordadas são os três pilares essenciais e iniciais para conhecer as especificidades do aluno surdo. Além dessas três temáticas foram citadas: a educação de surdos, a legislação, a história da língua de sinais e da educação de surdos, bem como a escrita de sinais. Apesar dessas temáticas serem abordadas em poucas ementas, são tão importantes quanto as três mais indicadas, na medida em que se tratam de aspectos que contribuem para a melhor compreensão de como promover relações de ensino e aprendizagem com o(a)s estudantes surdos em sala de aula.

A carga horária disponibilizada variou entre 54h/a a 72 h/a. Consideramos que este curto intervalo de tempo não permite o aprofundamento do conhecimento, na medida em que a disciplina deve propiciar ao/à acadêmico(a), além do conhecimento da Libras, também as formas de atuação adequadas para o(a)s aluno(a)s surdo(a)s, a consciência da diferença linguística e cultural e a compreensão que a língua portuguesa é a segunda língua do(a) aluno(a) surdo(a). Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de outros estudos nesta área do conhecimento, e que estes sejam voltados também à pesquisa de campo, à coleta de dados com este alunado, pois, ao final desta atividade, verificou-se a necessidade de ouvir licenciando(a)s e licenciado(a)s sobre sua experiência com a disciplina de Libras e a contribuição desta em seu processo de formação inicial e continuado.

Referências

- ALMEIDA, J. J. F. *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- ALBRES, N. A. *Intérprete educacional: política e práticas em sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALVES, C. A. C. Dividir para controlar: o contexto de austeridade e controle sobre o currículo dos sistemas educacionais. In: LAMINGUEDES, Valdir; MONTEIRO, R. A. A. (Orgs.). *Educação ambiental na educação básica: entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental*. 2 ed. Revista e ampliada – São Paulo: Editora Na Raiz, 2019.
- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de

2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/.../decreto/d5626.htm>. Acesso em 20 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 10 jun. 2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 20 abr. 2013.

CAETANO, J. F.; LACERDA, C. B. F. *Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das ciências biológicas*. IN: LACERDA, F. B. C.; SANTOS, F.L. (orgs). *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. de. *A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura*. IN: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. – Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2015.

DORZIAT, A. *Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes*. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 9, p. 24 -29, janeiro/junho, 1998.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GESSER, A. *Libras que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender LIBRAS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GATTI, B. A. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas* / Bernadete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professor e intérpretes sobre essa experiência*. CAD. CEDES, Campinas, v. 26, n.59, p.163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. *Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos*. IN: LACERDA, F. B. C.; SANTOS, F.L. (orgs). *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, F. L.; CAMPOS, L. I. L. M. *O ensino de Libras para futuros professores da educação básica*. IN: LACERDA, F. B. C.; SANTOS, F. L. (orgs). *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

ZIESMANN, C. I. *Educação de surdos em discussão: práticas pedagógicas e processo de alfabetização*. Curitiba: Appris, 2017.

ZAMPIERI, M. A. *Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras- língua portuguesa*. 110p. Dissertação mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

4

KEYSY SOLANGE COSTA NOGUEIRA
LUCIANE FERNANDES DE GOES

**A DOCÊNCIA
COMO PROFISSÃO:
PRINCÍPIOS DO
CONHECIMENTO DOCENTE**

Resumo:

Neste artigo objetivou-se delinear os conhecimentos inerentes à docência, na defesa de seu reconhecimento como uma profissão. Em consonância, apresenta-se aspectos gerais da formação de professores no Brasil e das pesquisas iniciais na década de oitenta. Além disso, buscou-se esmiuçar o Modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor proposto por Grossman (1990) e apresentar o CoRe (representação do conteúdo) como um questionário para desenvolver e documentar o PCK (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo).

Palavras-chave:

Formação de professores, Conhecimento Base, Conhecimento Pedagógico de Conteúdo.

Formação de professores no Brasil

O registro da palavra docência na língua portuguesa data de 1916 e a sua origem etimológica provem do latim - docere, entendida como ensinar, instruir, dar entender, entre outros (ARAÚJO, 2004). A docência, pode ser compreendida como o trabalho exercido pelo professor.

A formação de profissionais em nível superior no Brasil teve início em 1808. Contudo, a exigência de formação de docentes no ensino superior, aconteceria somente em 1996, com a promulgação da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 que instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). A nova legislação, estabeleceu que as licenciaturas romperiam com o currículo três mais um, no qual nos três primeiros anos eram estudados conteúdos específicos e no último ano os pedagógicos. A LDBEN de 1996 instituiu ainda, que a educação brasileira seria constituída pelo ensino

superior e o ensino básico e, que a formação do professor para a educação básica realizar-se-ia em nível superior. Nesse documento, pontou-se que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...]” (BRASIL, 1996, p.23). A LDBEN foi reformulada em 2018 e no inciso IV do artigo 61, delinea-se que os:

IV – profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (LDBEN, 2018, p. 40-41, grifo nosso).

No inciso citado acima, destaca-se o entendimento que o *Notório Saber* seria o suficiente para ensinar um determinado conteúdo, sugerindo que a docência não é percebida como uma profissão pelas instituições. Contudo, para Imbernón (2011) é na formação que o professor inicia a construção de conhecimentos inerentes à docência.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) nos últimos anos concentrou suas ações sobre a formação de profissionais para o magistério e, para tanto, constituiu uma comissão permeada por conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior. Assim, um dos grandes avanços foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (2024/2014) que propôs alcançar vinte metas a serem consolidadas, dentre as quais destaca-se a formação de profissionais para o magistério. No desdobramento de seus trabalhos e após reuniões no Congresso Nacional e no Senado Federal, apresentou parecer e resolução que foram aprovados pelo CNE, que por sua vez resultaram no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015 que instituem as novas regras para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica.

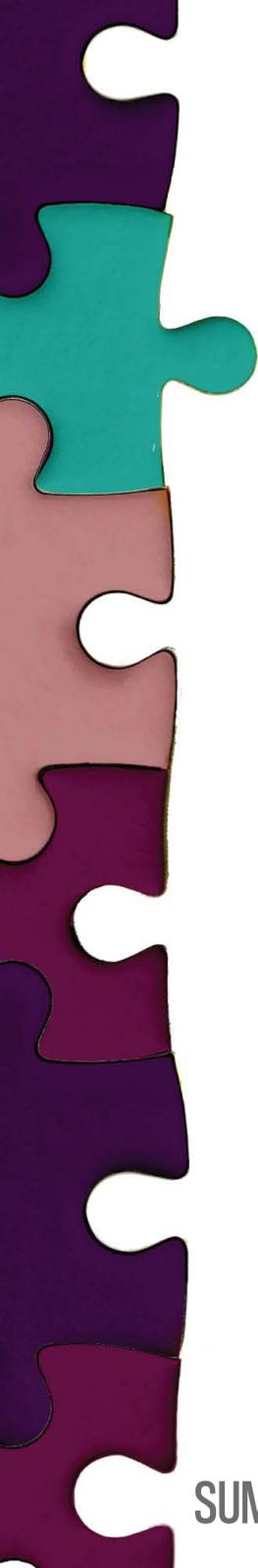
O parecer CNE/CP nº 2/2015 reestabeleceu cursos de formação de professores para graduados, extintos pela LDBEN (1996). O referido parecer denomina esses cursos de “*cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados*”, além de propor uma segunda modalidade “*cursos de segunda licenciatura*”.

De acordo com essas normativas os cursos de formação para professores da educação básica, poderá acontecer de três formas: graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

As graduações em licenciatura passaram por mudanças significativas, destacando-se a carga horária mínima de 3.200 horas e tempo mínimo de 4 anos ou 8 semestres. Com relação à modalidade do curso de formação pedagógica para não licenciados “[...] devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida” (BRASIL, 2015, p. 12). Por outro lado, “Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (BRASIL, 2015, p. 13).

Nas últimas décadas, as normativas que regulamentam a formação de professores no Brasil, ainda que tenha passado por mudanças significativas, considera-se um retrocesso a formação de profissionais para o magistério e à educação básica, por meio de uma carga horária tão reduzida quando comparadas a graduação em licenciatura e considerar o notório saber como o suficiente para o exercício da docência. Outra problemática relaciona-se ao poder das instituições de graduação sem licenciatura, em analisarem a compatibilidade entre a formação do discente e a habilitação pretendida.

Mais recentemente outra problemática, relaciona-se aos inúmeros ataques que a educação brasileira e os professores vêm



sofrendo nos últimos anos. Nessa perspectiva, acrescentou-se § 3º ao artigo 42 da Constituição Federal de 1988, para estender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI (BRASIL, 2019). Por meio desta ementa, os militares poderão atuar como professores nas escolas públicas. Infere-se com essa mudança que os militares poderão lecionar sem um diploma em uma licenciatura. Uma emenda na constituição, que marca um retrocesso, pois o que o país precisa são de professores formados com excelência e que sejam reconhecidos como profissionais, por meio de salários dignos e condições de trabalho.

Considerando-se essa exposição inicial sobre a formação de professores no Brasil, podemos inferir que a formação inicial de professores é primordial para o estabelecimento da docência como profissão e, para tanto, deve ser planejada, estruturada e implementada. Para quem sabe seja superado o hiato entre a importância da formação do professor e a realidade social e acadêmica pouco prestigiada concedida à classe docente (LIMA; LEITE, 2018).

Por uma base de conhecimento

Nos anos oitenta um movimento reformista na América do Norte, reivindicava o reconhecimento dos professores como profissionais, por considerarem que havia uma base de conhecimento da profissão professor. Nesse sentido, consideravam que o reconhecimento da docência como profissão influenciaria a estruturação de cursos de formação de professores. As reformas resultantes desses movimentos, influenciariam diversos países europeus, anglo-saxões e na América Latina (ALMEIDA; BIAJANE, 2007). Ao longo das últimas décadas pesquisadores dedicaram-se a desvelar a base de conhecimento para a docência (SHULMAN, 1986;1987).

Alguns estudos (TARDIF, 2010; GAUTHIER et al., 1998) assumem a denominação *saber docente*, por fundamentarem-se no pensamento do professor – Schön. No entanto, Shulman adota a denominação *conhecimento de professores*, pois “[...] o conhecimento passa pela reflexão do saber fazer, elevando a prática a um nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e intenção” (FERNANDEZ, 2015, p. 504). saber e conhecimento, tem linhas teóricas diferentes, por consequência não podem ser considerados sinônimos.

Shulman durante a Conferência Nacional da Universidade do Texas 1983, ao ministrar a palestra intitulada “Paradigma perdido na pesquisa sobre ensino” (VAN, 2009; GOES, 2014), argumentou aos participantes que o paradigma perdido era o conteúdo específico, pois “chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimentos amplamente construídos na academia” (SHULMAN, 2004, p.13).

Inicialmente, Shulman (1986) propôs três níveis de conhecimento do conteúdo para a docência: a) o conhecimento do conteúdo específico; b) o conhecimento pedagógico do conteúdo (do inglês - Pedagogical Content Knowledge); c) o conhecimento do currículo. Contudo, o autor observou que o PCK constituía o conhecimento do professor e não apenas do conteúdo. Em consonância, Shulman (1987) reformulou a sua proposta inicial, sugerindo que seriam sete os conhecimentos do professor, organizados na figura 1.

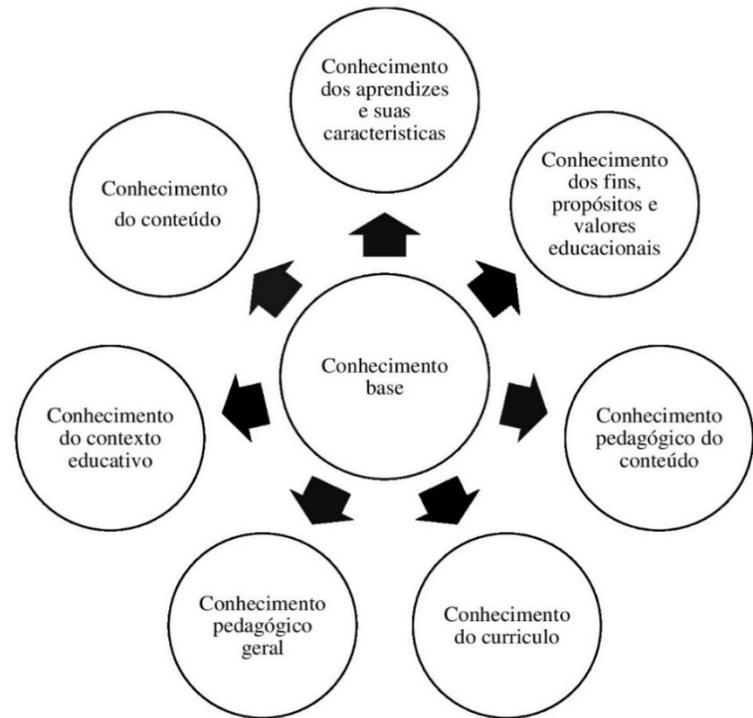


Figura 1. Base de conhecimento do professor de acordo com Shulman (1987)

Dentre os conhecimentos da base proposto por Shulman, destaca-se o PCK que representa “[...] os tópicos mais regularmente ensinados em sua área de estudo, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações” (1986, p. 9). O PCK representaria o amálgama entre a pedagogia e o conteúdo, o “ponto cego em relação ao conteúdo” (SHULMAN, 1986, p.7-8). Contudo, a divergência associada a conceituação do PCK na literatura limitou a sua adoção em políticas de formação de professores (SETTLAGE, 2013).

Subsequentemente a proposta de Shulman (1987), vários modelos para o Conhecimento Base que incluem o PCK são

descritos na pesquisa educacional, assim como modelos específicos para o PCK (NEUMANN; KIND; HARMS 2018; CHAN; HUME, 2019). Entretanto, neste trabalho o objetivo é apresentar o Modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor proposto por Grossman (1990), que inclui o PCK como um dos conhecimentos base (FERNANDEZ, 2015).

Considera-se que o reconhecimento de uma base de conhecimentos para a docência, seria o marco inicial para a construção de uma deontologia da profissão professor e, conseqüentemente para a sua legitimação como profissão.

Grossman e o Conhecimento base para a docência

Pamela L. Grossman (1990), reorganizou os sete componentes do conhecimento base, propostos por Shulman em quatro, organizados pela autora no Modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor (figura 2).

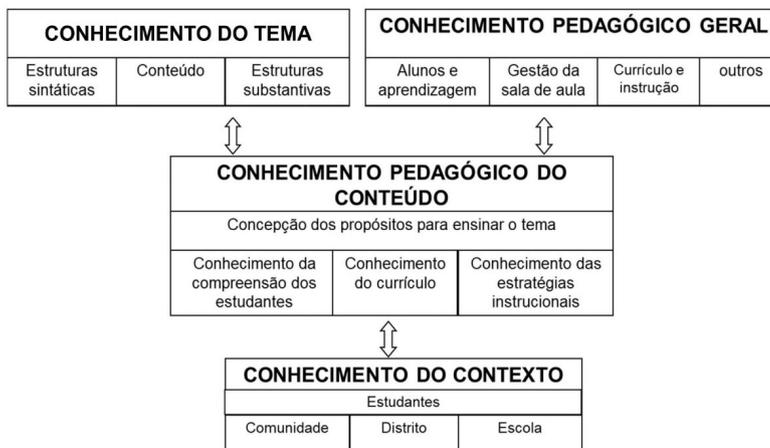


Figura 2. Modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor proposto por Grossman (1990). Fonte: Fernandez (2015)

As categorias, que estruturam a base de conhecimento para a docência, na proposta de Grossman, designam o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto. No modelo, o PCK pode ser entendido como a concepção dos propósitos para ensinar um conteúdo específico, sendo constituído pelo conhecimento das compreensões dos estudantes, pelo conhecimento do currículo e pelo conhecimento das estratégias instrucionais. As setas que estruturam o modelo, exprimem a correlação entre os domínios do conhecimento docente.

Na percepção de Freire e Fernandez, (2014) os componentes que estruturam o modelo proposto por Grossman (1990), não dependem de um conteúdo específico e independem da área de formação do professor. Entretanto, o PCK está associado a um conteúdo específico de uma disciplina.

Para cada um dos componentes do conhecimento base, apresentados na figura 2, descreve-se os aspectos que os caracterizam.

Conhecimento do tema: estrutura-se pelo conhecimento do conteúdo, os conhecimentos das estruturas substantivas e sintáticas (SCHWAB, 1964). A substantiva repousa nas estruturas conceituais reconhecidas por uma área do saber que orientam as investigações e fundamentam as disciplinas, enquanto a estrutura sintática representa os padrões definidos por uma área, que orientam as pesquisas, permeando os aspectos epistemológicos adotados em uma área que validam novos conhecimentos.

Os autores Bernal e Valbuena (2011) propuseram uma estrutura (figura 3) para definir as estruturas sintáticas e substantivas para o ensino de um conteúdo.

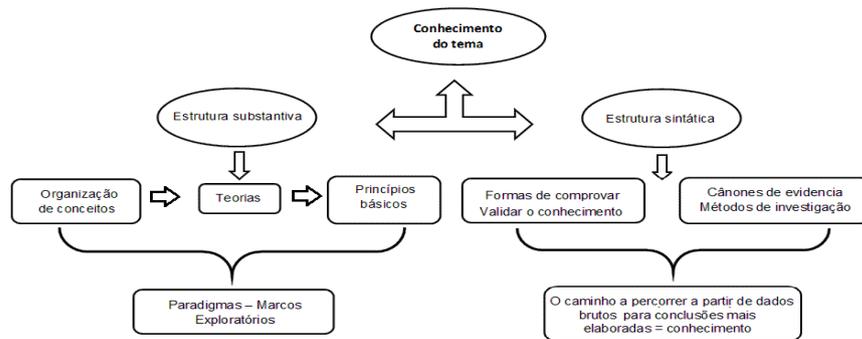


Figura 3. Elementos da estrutura sintática e substantiva do conhecimento do tema a ensinar (BERNAL; VALBUENA, 2011, p.302; tradução nossa)

No esquema representado na figura 3 delineou-se que as estruturas substantivas e sintáticas são o conhecimento do professor sobre os referenciais epistemológicos que formalizam o conhecimento (BERNAL; VALBUENA, 2011). Em consonância, a estrutura substantiva representa os marcos epistemológicos que justificam a organização da disciplina, e que podem influenciar as escolhas curriculares dos professores. Por outro lado, a estrutura sintática denota como os novos conhecimentos são incorporados à disciplina. Segundo Roza (2012) a estrutura sintática, regeria as relações entre os elementos da estrutura substantiva pois, “Pressupõe, portanto, a especificidade de uma disciplina sobre a definição do que para ela é uma descoberta ou uma verificação, quais os critérios utilizados para medir a qualidade dos seus dados [...]” (p.32, tradução nossa).

Lozano (2015) propõe a conceituação de estrutura sintática e substantiva, para o conceito de química verde:

Segundo o exposto, o pu (professor universitário) deve se perguntar ao planejar e ensinar a qv (química verde)/qa (química ambiental)/qs (química sustentável), o que ele sabe sobre isso: Para o substantivo, se conhece os princípios da qv, o que seria a química ambiental, ou a

química sustentável ou uma educação ambiental, e como seria ensinada nos programas de Iq (licenciatura em química), que conceitos e teorias estão envolvidos? Para o sintático, que procedimentos e métodos são mais adequados para abordar e alcançar os princípios da qv, como têm sido sua construção, que comunidades aceitam hoje a qv/qa/qs? O que quer que seus alunos da licenciatura aprendam e por que é importante que seus alunos saibam isso, o que pensa ele como professor que lhe faltaria saber para ensinar, quais dificuldades e limitações pensa ter como professor para ensiná-los (2015, p.173).

Para Grossman (1990) o domínio deste componente do conhecimento base, refletiria nas escolhas de metodologia e no desenvolvimento profissão do professor. Nessa perspectiva, pesquisas sugerem que os professores tendem a ensinar o conteúdo que dominam (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989).

Conhecimento Pedagógico Geral: está associado as estratégias pedagógicas, a gestão de sala de aula, ao conhecimento do currículo e instrução, do professor para que consiga atingir os objetivos de aprendizagem de seus discentes. Esse conhecimento transcende os limites de uma disciplina específica.

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: para Grossman (1990) o PCK pode ser compreendido como reflexo da transformação do conhecimento do tema, pedagogia e contexto (FERNANDEZ, 2014, 2015).

Conhecimento do Contexto: esse conhecimento representaria a adaptação de um conteúdo às particularidades de um determinado contexto. Essa categoria é composta por quatro componentes: 1. Estudante, 2. Comunidade, 3. Distrito, e 4. Escola.

O componente estudante engloba o conhecimento do professor sobre seus alunos relacionados ao nível de escolaridade, suas características sociais, gênero, culturais e psicológicas. O conhecimento sobre a Comunidade engloba fatores culturais e econômicos, em que a escola e a sua comunidade estão localizadas. Na sequência tem-se o Distrito (bairro), compreendido como

o “[...] conhecimento do bairro no qual os professores trabalham, incluindo as oportunidades e as restrições impostas pelo bairro [...]” (GROSSMAN, 1990, p.9, tradução nossa).

O componente Escola repousa no conhecimento do professor sobre a cultura da escola, suas normas, o funcionamento administrativo e outros aspectos que influenciam diretamente a sua ação didática.

O CoRe e o conhecimento docente

Na literatura diversos pesquisadores propuseram formas de documentar e acessar o conhecimento docente, mais especificamente o PCK. Dentre as ferramentas desenvolvidas destaca-se o CoRe (representação do conteúdo), proposto por Loughran, Mulhall e Berry (2004), disposto no quadro 1.

Quadro 1. CoRe (Representação do Conteúdo) (LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2004; tradução Fernandez, 2015)

Conteúdo específico			
Questões	Ideias centrais vinculadas a esse conteúdo		
	Grande Ideia 1	Grande Ideia 2	Grande Ideia n
1. O que você pretende que os estudantes aprendam com esta ideia?			
2. Por que é importante para os estudantes saberem esta ideia?			
3. O que mais você sabe sobre esta ideia?			
4. Quais são as dificuldades e limitações conectadas ao ensino desta ideia?			
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos estudantes influi em seu ensino desta ideia?			
6. Quais os fatores influem no ensino desta ideia?			

7. Que procedimentos você utilizaria para que os alunos se comprometam com esta ideia?			
8. Que maneiras específicas você utilizaria para acompanhar o entendimento ou confusão dos alunos sobre a ideia?			

Para Nillson o conhecimento do professor pode ser desenvolvido por meio da prática e reflexão (NILLSON, 2008). Nesse sentido, o CoRe possibilita a reflexão do professor ao ensinar um conteúdo específico. O questionário é constituído por oito perguntas, que podem manifestar as ideias centrais por meio de suas reflexões acerca das ideias principais de um conteúdo específico.

O CoRe geralmente é adotado como ferramenta de pesquisas que buscam investigar o conhecimento docente de futuros professores ou professores diplomados, tornando-se uma estratégia que possibilitaria a ampliação do PCK dos participantes das pesquisas associadas a formação de professores. Para outros autores o CoRe representa uma forma de documentar o PCK de professores (KIND, 2009).

Destaca-se que o CoRe é constituído por questões complexas, o que pode levar os professores ou futuros professores sentirem-se inseguros em respondê-lo (HUME, 2010).

Considerações finais

Compreende-se que apesar das diversas normativas legais, que passaram a orientar a formação de professores no Brasil, seria fundamental a constituição de um corpo de conhecimento que caracterizasse a docência como profissão. Nesse sentido, buscou-se apresentar as pesquisas iniciais que propuseram uma

base de conhecimento para a docência, iniciada com Lee Shulman em meados da década de oitenta.

Apresentou-se ainda o modelo de conhecimento base proposto por Grossman (1990). Em seu modelo, a autora estrutura o conhecimento docente pelos componentes Conhecimento do Tema, Conhecimento Pedagógico Geral, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) e o Conhecimento do Conteúdo. As setas duplas no modelo de Grossman (1990), indicam a influência entre os componentes que constituem o conhecimento para a docência. O modelo base, independe da área de formação do professor e do conteúdo específico.

O CoRe é um questionário que possibilita compreender e mapear o conhecimento docente, o PCK, de professores em processo de desenvolvimento profissional, levando-o a refletir sobre o conteúdo a ser ensinado.

De modo geral, considera-se fundamental o desenvolvimento dos componentes do Conhecimento docente, em cursos de licenciatura, para que os futuros professores iniciem o processo de reconhecimento e luta, por um corpo de conhecimento que caracterize a docência como profissão e, conseqüentemente para que legalmente não sejam mais aceitos o entendimento que o notório saber e, conseqüente o domínio de um determinado conteúdo seja o suficiente para ensinar.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n.2, p.281-295, 2007.

ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004.

BERNAL, I.; VALBUENA, E. Estructura sustantiva y sintáctica del conocimiento biológico. Anais I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. VI Encuentro Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. Bio-grafías, escritos sobre la biología y su enseñanza, p. 297- 310, 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 101 de 03 de julho de 2019. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/123903>>. Acesso em 14 jul. 2019.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 12/07/2019.

BRASIL. relatório do Censo da Educação Superior 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. Resolução CNE 02/2015, de 1º de Julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário da União, Brasília, 2 de Julho de 2015. Seção 1, p.8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 12 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE 02/2015, de 1º de Julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário da União, Brasília, 2 de Julho de 2015. Seção 1, p.8-12. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2016.

CHAN, K. K. H; HUME, A. *Towards a consensus model: Literature review of how science teachers' pedagogical content knowledge is investigated in empirical studies*. In: Hume, A.; CoopeR, R.; Borowski, A. (Eds). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Science Teaching*. Singapore: Springer, 2019. p. 1-49.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. *Revista Ensaio*, v.17, n.2, p.500-528, 2015.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. Professores novatos de química e o desenvolvimento do PCK de oxirredução: influências da formação inicial. *Educación Química*, v.25, n.3, p.312-324, 2014.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber*. Unijui: 3. Ed. da UNIJUI, p.480, 1998.

GOES, L. F. *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: Estado da Arte no Campo da Educação e no Ensino de Química*. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.

HUME, A. Investigating Content Representations (CoRes) as Pedagogical tools for Science teacher education. *TDU Talk*, n.5, p. 28-40, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KIND, V. Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, v. 45, n. 2, p. 169-204, 2009.

LIMA, J. O. G. de; LEITE, L. R. Historicidade dos cursos de licenciatura no brasil e sua repercussão na formação do professor de química. *REnCiMa*, v. 9, n.3, p. 143-162, 2018.

NEUMANN, K., KIND, V.; HARMS, U. Probing the amalgam: the relationship between science teachers' content, pedagogical and pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, v.41, n.7, p.847-861, 2018.

ROZO, E. F. G. *Las prácticas de laboratorio en la formación inicial de profesores de ciencias*. Una aproximación al análisis epistemológico y didáctico para el caso de la bioquímica. 2012. 256f. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.

SCHWAB, J. Structure of the disciplines: meanings and significances. In: FORD, G. W.; PUGNO, L. *The Structure of Knowledge and the curriculum*. Chicago: Rand McNally, 1964.

SETTLAGE, J. On acknowledging PCK's shortcomings. *Journal of Science Teacher Education*, v. 24, n.1, p. 1-12, 2013.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. *Professing the liberal arts*. In: ORILL (Ed.). Education and democracy: Reimagining liberal learning in America. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S. Teaching as community property. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAN, E. (2009). *Pedagogical Content Knowledge in sight?* A comment on Kansanen. *Orbis Scholae*, 3(2), 19-26.

GRAZIELA PICCOLI RICHETTI

A AUTOMEDICAÇÃO PODE SER RESPONSÁVEL: ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS CURRÍCULARES NACIONAIS PARA AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo:

A automedicação é a escolha e o uso de um medicamento sem orientação médica para aliviar sintomas de mal-estar. Pesquisadores a consideram um problema de saúde pública e recomendam ações educativas. Para a alfabetização científica os conteúdos escolares devem preconizar o desenvolvimento de atributos individuais para a formação cidadã. Os documentos curriculares nacionais apresentam suas recomendações e como resultados apresentam-se habilidades relacionadas ao tema e à alfabetização científica.

Palavras-chave:

Ensino de ciências, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular.

Apontamentos preliminares sobre a automedicação

A prática da automedicação vem acompanhando o crescimento da medicalização das sociedades modernas, nas quais a maioria dos cidadãos possuem maior familiaridade com os medicamentos, enquanto nas gerações anteriores tomar um medicamento representava “um recurso raro e de utilização excepcional” (LOPES, 2001, p.143). A escolha de tomar um medicamento sem orientação médica é um risco assumido individualmente entre obter o efeito esperado e não resultar no efeito esperado ou, ainda, provocar o surgimento de reações adversas que podem piorar os sintomas.

Algumas pessoas atribuem aos medicamentos um valor simbólico associado à possibilidade de cura imediata, como se a saúde estivesse à venda nas prateleiras das farmácias na forma de comprimidos, xaropes e gotas. Lefèvre (1991) adverte que as propagandas de medicamentos que vendem “*alívio para dores de cabeça*”, “*alívio para os sintomas da gripe*”, “*disposição para estudos e para o*

trabalho”, “*emagreça 15 quilos em 15 dias*”, sugerem que a saúde seja um objeto vendável e um problema resolvido com o consumo daquele produto anunciado. A ação de poupar uma pessoa de qualquer tipo de dor ou sofrimento atribui ao medicamento a crença de simplificar o tratamento e afastar rapidamente a frustração, reforçando a cultura do imediatismo, tão presente na sociedade atual.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que a automedicação envolve a escolha e utilização de medicamentos com o objetivo de tratar doenças ou sintomas já conhecidos e, portanto, constitui um dos elementos do autocuidado. A OMS reconhece esta prática como ato inevitável, aceita e estimula esta prática dentro de alguns limites, entre os quais, nas ações para a manutenção da saúde, prevenção e tratamento de doenças, higiene, nutrição, estilo de vida, fatores ambientais, hábitos sociais e crenças culturais (WHO, 1998).

Quando é realizada de maneira consciente e responsável a automedicação apresenta aspectos positivos, pois auxilia na diminuição da procura por atendimento médico para o tratamento de doenças e sintomas leves, favorecendo melhor assistência e disponibilidade de tempo para os médicos se dedicarem aos casos mais graves. Por outro lado, essa prática pode resultar em intoxicações, mascaramento de doenças graves, piora dos sintomas, reações adversas e até mesmo levar a pessoa a óbito. O grande número de casos registrados pelo Sistema Nacional de Informações Toxicológicas (SINITOX) corroboram as indicações de pesquisadores da área da saúde pública sobre a automedicação constituir um problema de saúde pública no Brasil (LEFÈVRE, 1991; PAULO e ZANINI, 1988; BORTOLETTO e BOCHNER, 1999; SILVA e GIUGLIANI, 2004; GALDURÓZ et al, 2005; GANDOLFI e ANDRADE, 2006).

Entre esses pesquisadores, o estudo desenvolvido por Galduróz *et al* (2005) apontou a necessidade do envolvimento da sociedade como um todo para encarar de frente as questões envolvendo o consumo de drogas e medicamentos pelos jovens

brasileiros. Esses autores ressaltam a importância da realização de cursos de formação continuada, tanto para profissionais da saúde como da educação, para que tenham condições de abordar essas questões com os estudantes escolares.

Na pesquisa de Richetti (2008) foram investigadas as possibilidades de abordagem do tema automedicação para ensinar conteúdos de Química no ensino médio, com vistas ao desenvolvimento da alfabetização científica e tecnológica dos estudantes escolares (FOUREZ, 1997; LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001; CHASSOT, 2014; ROMANATTO e VIVEIRO, 2015). Essa premissa é consonante com a defesa de pesquisadores em educação química sobre a importância de abordar temas de relevância social para contextualizar conhecimentos químicos escolares (SANTOS e SCHNETZLER, 2010; SANTOS e MORTIMER, 2002; WARTHA e BEJARANO, 2013).

Além dos trabalhos publicados nas áreas de saúde e ensino de química recomendarem a abordagem de temas sociocientíficos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também tecem recomendações para o(a) professor(a) da educação básica abordar os conteúdos disciplinares de Ciências da Natureza de maneira contextualizada, associando-os a temas pertencentes à vivência dos estudantes. Nesse contexto, foi possível defender que a automedicação é um tema de relevância social e, portanto, pode ser abordado em aulas de Ciências da Natureza com a perspectiva de preparar os estudantes para o exercício cidadania (FOUREZ, 1997; LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001, SANTOS e SCHNETZLER, 2010).

A automedicação permeia o cotidiano da maioria das pessoas em nosso país e, infelizmente, os medicamentos são o principal agente tóxico nos casos de intoxicação registrados pelo Sistema Nacional de Informações Toxicológicas¹⁴. As circunstâncias

14. Disponível em: <https://sinitox.icict.fiocruz.br/>.

atribuídas foram relacionadas, principalmente, à acidentes individuais, tentativas de suicídio, uso terapêutico e erros de administração. A maioria dos casos registrados aconteceram com pessoas entre 15 e 40 anos, reforçando os dados levantados em pesquisas anteriores realizadas com estudantes escolares sobre o elevado número de casos de consumo de medicamentos sem orientação médica (GALDURÓZ et al., 2005; SILVA e GIUGLIANI, 2004).

Ao direcionar o olhar para o Ensino de Ciências e relacionando-o à automedicação como um problema de saúde pública é possível constatar que esse tema continua em voga e é relevante no que se refere aos aspectos químicos, econômicos, sociais e culturais. Na atualidade estamos vivenciando um período de transição curricular entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, pois esta última prevê um ensino em espiral, ou seja, com o passar dos anos da escolaridade as habilidades tornam-se cada vez mais aprofundadas.

Nos PCN constatou-se a existência de orientações para a abordagem de temas envolvendo aspectos do autocuidado em diferentes ciclos do Ensino Fundamental. Com a homologação da BNCC, questiona-se: essas orientações mantiveram-se como uma das prioridades do Ensino de Ciências? Quais foram as proposições da BNCC para abordar temas sociocientíficos e, em particular, a automedicação? Nesse contexto, buscamos nesse trabalho apresentar os contrapontos e as dissonâncias entre as orientações dos PCN para a abordagem de temas sociocientíficos, como a automedicação (RICHETTI, 2008) e as competências e habilidades propostas pela BNCC da área de Ciências da Natureza (BRASIL, 2017).

A automedicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais

No trabalho de Richetti (2008), os PCN de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental, 1º e 2º ciclos e 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1997a; 1997b; 1997c; 1998a; 1998b) foram analisados qualitativamente com o objetivo de identificar como a automedicação estava presente no currículo oficial e as orientações para a sua abordagem pelos professores de Ciências.

Nos anos iniciais, os objetivos das Ciências da Natureza preconizam o desenvolvimento de competências que oportunizem ao estudante “compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 1997b, p.31). Nessa perspectiva, a educação básica pode ir além do desenvolvimento da alfabetização, leitura, escrita e do letramento matemático. Isso significa que essas habilidades não são primordiais, mas compreende-se que por si só não são suficientes para favorecer o exercício da cidadania. Entretanto, tais habilidades poderiam ser complementadas com a abordagem de temas relacionados à Ciência e à Tecnologia que pertençam ao cotidiano dos estudantes.

Os conteúdos curriculares são apresentados em blocos temáticos e há orientações para a abordagem e organização dos conteúdos de forma que não sejam tratados isoladamente. Essa perspectiva favorece o trabalho do professor em abordar conteúdos de importância local, associar conteúdos de diferentes blocos, de outras áreas do conhecimento escolar e dos temas transversais.

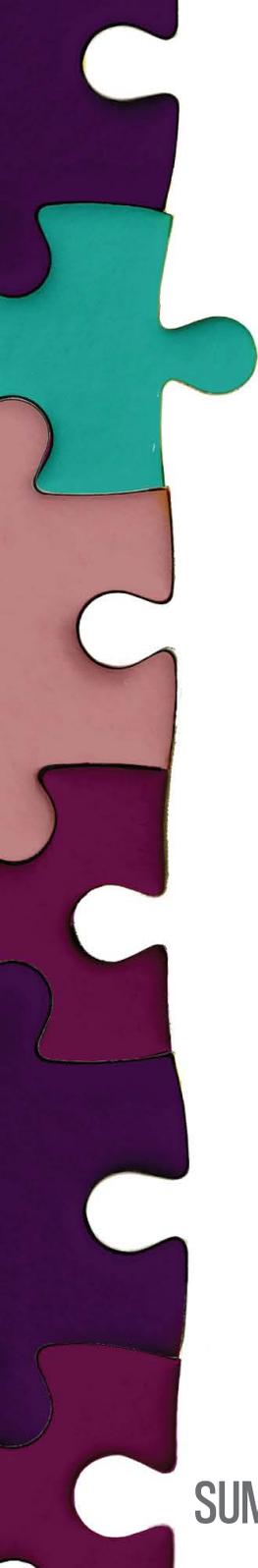
“Vida e Ambiente”; “Ser humano e Saúde”; “Tecnologia e Sociedade” e “Terra e Universo” são os quatro eixos temáticos do Ensino Fundamental, nos quais são apresentados conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1998a). Em particular, o bloco temático “Ser humano e Saúde” está orientado para a compreensão do

corpo humano enquanto um sistema integrado e que interage com o ambiente, refletindo a história de vida individual (BRASIL, 1997b). É por meio da interação do corpo humano com o ambiente que temos condições de compreender nossas necessidades biológicas, afetivas, sociais e culturais (BRASIL, 1997b). É importante que o estudante perceba que o corpo humano está em bom estado de saúde quando existe um equilíbrio físico, psíquico e social e essa compreensão pode ser propiciada a partir de observações que os estudantes sobre o próprio corpo, uma forma de estimular hábitos de autocuidado. A esse respeito, os PCN de 1ª a 4ª séries orientam:

É importante que o trabalho sobre o crescimento e o desenvolvimento humanos leve em conta as transformações do corpo e do comportamento nas diferentes fases da vida [...]. É papel da escola subsidiar os alunos com conhecimentos e capacidades que os tornem aptos a discriminar informações, identificar valores agregados a essas informações e realizar escolhas. Por exemplo, o hábito da automedicação, que se constitui fator de risco à vida, não é um hábito a ser preservado, pois fere um valor importante a ser desenvolvido: o respeito à vida com qualidade (BRASIL, 1997b, p.39-40).

O(A) professor(a) pode abordar o tema conversando com os estudantes sobre a importância dos cuidados com o próprio corpo para a manutenção da saúde. Os aspectos culturais e éticos são igualmente importantes para discussão nas aulas de ciências, uma vez que estão relacionados a interesses pessoais, econômicos e políticos:

É comum, por exemplo, discutir-se a preservação de energia e de água potável ou **o risco da automedicação a partir de uma perspectiva simplesmente individual**, restringindo-se a recomendações do tipo “apague a luz do corredor” e “não deixe a torneira pingando”, ou **evite a automedicação**, deixando-se de lado variáveis gravemente mais relevantes como [...] geladeiras mal isoladas ou a **propaganda de medicamentos e sua venda indiscriminada**. O alcance político de tais questões éticas poderia reverter em imediato benefício para a população, pois **uma efetiva proibição da venda de medicamentos sem receita colocaria a poderosa indústria farmacêutica mobilizada a favor da ampliação do atendimento médico** (BRASIL, 1997b, p.42, grifos da autora).



Os destaques no excerto acima vão ao encontro dos dados identificados em estudos que mostram que a automedicação é um hábito entre os estudantes escolares (SILVA e GIUGLIANI, 2004; GALDURÓZ et al, 2005; GANDOLFI e ANDRADE, 2006). Outro ponto de destaque diz respeito ao tratamento coletivo do tema propostos nesses estudos, ao recomendarem a realização de debates sobre as propagandas de medicamentos. Porém, a recomendação sobre a proibição da venda de medicamentos não mobilizaria a indústria farmacêutica em prol do aumento do atendimento médico, nem reduziria a prática da automedicação.

Outra recomendação foi localizada no documento de quinta a oitava série, no qual afirma-se que a educação para a saúde é um desafio permanente para favorecer uma aprendizagem que incentive mudanças de atitudes e hábitos de vida.

As experiências mostram que transmitir informações a respeito do funcionamento do corpo e das características das doenças, bem como de um elenco de hábitos de higiene, não é suficiente para que os alunos desenvolvam atitudes de vida saudável. É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia da escola. Por esta razão, a educação para a Saúde será tratada como tema transversal, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar (BRASIL, 1997c, p. 245).

Nesse documento também são apresentados os objetivos da educação para a saúde, voltados à:

[...] promover a conscientização dos alunos para o direito à saúde, sensibilizá-los para a busca permanente da compreensão de seus condicionantes e capacitá-los para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde ao seu alcance (BRASIL, 1997c, p. 269).

A conscientização está relacionada ao desenvolvimento de valores, atitudes de autoconhecimento e autocuidado referenciados por Pelicioni (2005) e pela OMS (1998). Cabe ao(à) professor(a) sensibilizar os(as) estudantes através de exemplos práticos e de

histórias reais, que poderiam ter desfechos diferentes para evitar intoxicações e óbitos.

Muitos adultos recorrem a médicos apenas para ouvir deles que têm problemas de saúde facilmente identificados numa auto-análise elementar [...]. Para transformar essa situação, é fundamental exercitar com os alunos o diagnóstico em saúde. Isso não implica automedicação, mas observar sinais e sintomas relacionados aos fatores de risco mais comuns e a capacidade de identificação e expressão de sensações de desconforto, dor e necessidades pessoais não atendidas (BRASIL, 1997c, p. 277).

A abordagem de temas que envolvem saúde contribuiria à discussão de aspectos sociais, familiares e individuais, subsidiando práticas para uma vida saudável. Assumir um discurso proibitivo ou autoritário não é suficiente para repercutir e despertar a responsabilização dos jovens quanto aos riscos sobre o uso de medicamentos sem orientação médica.

O fato é que, no Brasil, as drogas legais representam mais de 90% dos abusos frequentes praticados pela população em geral. Os estudos disponíveis mostram que, entre os escolares, destaca-se também o uso de drogas lícitas: em primeiro lugar aparece o álcool, seguido pelo tabaco, por inalantes e tranquilizantes. [...] Não são feitas distinções entre medicação e automedicação, atendendo, inclusive, aos chamados da propaganda de remédios, comercializados como quaisquer outros produtos (BRASIL, 1997c, p.272).

Nos estudos realizados Schenkel, Mengue e Petrovick (2004) e Galduróz *et al* (2005), verificou-se que os brasileiros são grandes consumidores de medicamentos, muitas vezes impulsionados pela mídia ou por ter uma “farmacinha” em casa. Bortoletto e Bochner (1999) constataram em seu estudo que crianças menores de cinco anos são as principais vítimas das intoxicações acidentais por medicamentos. Adultos consumindo medicamentos diante de crianças, embalagens atraentes e comprimidos coloridos que lembram doces foram as principais causas atribuídas aos acidentes envolvendo intoxicações. Ainda nesse estudo, as autoras apontaram que os medicamentos foram utilizados na maioria dos casos de tentativas de suicídio, corroborando os dados mais recentes registrados no

SINITOX. Essas considerações também foram localizadas no documento dos PCN:

É indiscutível, no Brasil, o consumo abusivo de medicamentos de forma não terapêutica¹⁵, estando os remédios muitas vezes disponíveis à criança e ao adolescente no próprio domicílio (BRASIL, 1997c, p. 272).

[...] todos os dados disponíveis não apontam para uma epidemia das drogas no Brasil; o seu consumo no país não é privilégio de jovens nem se caracteriza principalmente pelo abuso de drogas ilegais. Ao contrário, **as drogas legais e banalizadas pela sociedade associam-se aos riscos mais significativos**. Superar o alarmismo e a sensação de 'catástrofe iminente' só pode ajudar na abordagem sensata da questão (BRASIL, 1997c, p. 273, grifos da autora).

A automedicação e a BNCC

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, a carga horária mínima anual do ensino médio foi aumentada em 1000 horas e novas diretrizes curriculares foram publicadas para orientar estados e municípios na elaboração dos novos currículos. Essas diretrizes encontram-se na Base Nacional Comum Curricular, um documento normativo orientado por princípios éticos, políticos e estéticos voltados à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Para a área de Ciências da Natureza, a BNCC recomenda o comprometimento com o letramento científico dos estudantes, fundamental para auxiliá-los a compreenderem o mundo que vivem, atuarem e se posicionarem diante de situações cotidianas, favorecendo sua formação cidadã (BRASIL, 2017). No âmbito das Ciências da Natureza, pesquisadores defendem o mesmo comprometimento por considerarem a alfabetização científica uma das

15. A terapêutica congrega procedimentos destinados ao tratamento curativo ou preventivo de doenças.



prioridades do Ensino de Ciências no Ensino Fundamental e por recomendarem, no processo de ensino e aprendizagem, a articulação e o domínio da linguagem científica, simbolismos, fenômenos, conceitos, princípios e procedimentos da Ciência, as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, bem como suas repercussões a fim de compreender a linguagem em que está escrita a natureza (FOUREZ, 1997; LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001; CHASSOT, 2014; ROMANATTO e VIVEIRO, 2015).

As aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC estão orientadas para o desenvolvimento de competências gerais, que envolvem “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Em cada área do conhecimento escolar foram designadas competências específicas para serem desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Para a organização dos conhecimentos escolares foram propostas unidades temáticas, que definem um conjunto de objetos de conhecimento e estes se desdobram em habilidades, que explicitam as aprendizagens essenciais dos estudantes. Cada habilidade é composta de um verbo, que explicita o domínio cognitivo, um complemento relacionado ao objeto de conhecimento e um modificador, que esclarece o contexto ou detalha a aprendizagem esperada (BRASIL, 2017).

Os verbos apresentados nas habilidades podem ser interpretados à luz da Taxonomia dos objetivos educacionais, que aponta seis níveis cumulativos de domínio cognitivo, organizados a partir de verbos relacionados às habilidades mais simples em direção às mais complexas, na seguinte ordem: conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar (BLOOM, 1973). Assim, uma habilidade mais simples torna-se pré-requisito para a próxima habilidade, mais complexa, e constitui uma importante aliada do professor na

elaboração de suas avaliações e na aferição do nível de conhecimento dos estudantes.

Nos anos iniciais, as habilidades da área de Ciências da Natureza foram propostas para fomentar a construção de conhecimentos, na exploração e interpretação de ambientes e fenômenos, participação em atividades investigativas e “sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p.329).

Diferentemente dos PCN, no texto da BNCC não foi localizada qualquer menção direta à automedicação nas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades em Ciências da Natureza nos anos iniciais. No entanto, os medicamentos se fazem presentes de forma direta na habilidade EF02CI03: “discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.)” (BRASIL, 2017, p. 335). Esta habilidade está relacionada ao objeto de conhecimento “prevenção de acidentes domésticos” na unidade temática “matéria e energia”. Essa proposição é consonante com as preocupações manifestadas nos trabalhos da área de Saúde Pública sobre o armazenamento de medicamentos nas residências, pois na maioria das vezes os medicamentos encontram-se em locais inadequados e são acessíveis a crianças e animais, que podem manuseá-los ou consumi-los e, portanto, provocar acidentes.

No primeiro e no quinto ano, ambos na unidade “vida e evolução”, foram localizados indicativos sobre cuidados com a saúde. No primeiro ano, na habilidade EF01CL03: “Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde” (BRASIL, 2017, p. 333),

favorece ao(à) professor(a) conversar sobre as relações entre saúde e alimentação saudável, hábitos de higiene pessoal e prevenção de doenças. No quinto ano, essas relações recebem um aprofundamento nos processos cognitivos e na abordagem conceitual, expresso em quatro habilidades da unidade “vida e evolução” da seguinte forma:

(EF05CI06) **Selecionar argumentos** que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas; (EF05CI07) **Justificar a relação** entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos; (EF05CI08) **Organizar um cardápio** equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo; (EF05CI09) **Discutir a ocorrência** de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.) (BRASIL, 2017, p. 341, grifos da autora).

Essas habilidades pressupõem que os estudantes já possuam conhecimentos básicos a respeito do próprio corpo, identificação de sintomas e hábitos saudáveis. É possível verificar, nos textos das quatro habilidades, que os hábitos de higiene e a manutenção da boa saúde a partir de hábitos cotidianos podem conduzir o(a) professor(a) em uma abordagem mais detalhada sobre a automedicação, por exemplo, explorando textos publicados na internet e utilizando um vocabulário científico mais aprofundado.

Nos anos finais do Ensino Fundamental constatamos que a automedicação pode ser abordada ao realizar atividades direcionadas ao desenvolvimento da habilidade EF06CI04: “Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais” (BRASIL, 2017, p. 345). Falar sobre a produção de medicamentos requer a abordagem sobre os diferentes tipos e ações dos medicamentos, bem como o

uso terapêutico, que pode conduzir à debates sobre a importância do uso racional dos medicamentos e os riscos envolvidos ao consumir um medicamento sem orientação médica. Esta habilidade pertence à unidade “matéria e energia” e está relacionada ao objeto de conhecimento “materiais sintéticos”, o que pode sugerir discussões sobre aspectos controversos que envolvem a Ciência e o conhecimento popular, por exemplo: “natural e artificial”, “remédio tem química” e “quanto maior a dose melhor é o efeito”.

No sétimo ano, a unidade “vida e evolução” traz entre os objetos de conhecimento “programas e indicadores de saúde pública”. Estabelecendo relações com as perspectivas indicadas no trabalho de Galduróz et al. (2005), pode-se mostrar aos estudantes que a automedicação é um grave problema de saúde pública e apresentar dados qualitativos e quantitativos presentes nessas pesquisas e em outras publicadas em periódicos, em sites como os dos Centros de informações toxicológicas distribuídos pelo país, o SINITOX e a Fundação Oswaldo Cruz. Nas demais séries finais, não foram localizadas possibilidades de abordar a automedicação de forma tão direta como no sexto e sétimo anos.

Uma visão geral da automedicação nos PCN e na BNCC

A análise dos documentos curriculares revelou importantes orientações metodológicas e pedagógicas para a abordagem do tema na área de Ciências da Natureza. Tanto nos PCN como na BNCC foram localizadas orientações para a abordagem de hábitos individuais e coletivos dos estudantes escolares, cuidados com o próprio corpo, com a saúde coletiva e aspectos culturais. Estar bem informado para tomar decisões conscientes e responsáveis é um dos pressupostos da alfabetização científica e tecnológica e foi amplamente sugerido pelos PCN e pela BNCC por se tratar de um atributo indispensável à formação da cidadania.

A seguir, no Quadro 1, são apresentadas as dimensões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades associadas ao convívio social, formação da cidadania, saber se comunicar, resolução de problemas básicos do cotidiano e tomada de decisões, evidenciando a presença dos pressupostos educacionais da alfabetização científica nos documentos curriculares oficiais analisados.

Quadro 1 – Dimensões e habilidades relacionadas ao tema e à alfabetização científica.

Dimensões	Habilidades
Educativo-formativa	<i>Professor:</i> - Auxiliar na compreensão dos fatos da vida cotidiana; - Discutir sobre o consumo abusivo, indevido e incorreto de medicamentos; - Incentivar a mudança de hábitos culturais; - Promover atividades destinadas à formação cidadã;
	<i>Estudantes:</i> - Conhecer os riscos envolvidos na prática da automedicação; - Compreender fatos da vida cotidiana; - Analisar situações reais; - Utilizar adequadamente os conhecimentos de natureza científica e tecnológica. - Ter domínio do conhecimento para participar de discussões;
Social	<i>Professor:</i> - Conscientizar sobre a importância do autocuidado; - Orientar os estudantes sobre os hábitos para a manutenção do bom estado de saúde; - Estimular a mudança de atitudes; - Desenvolver valores de respeito ao próximo e respeito à vida.
	<i>Estudantes:</i> - Desenvolver competências para o exercício da cidadania; - Promover a identificação de valores para realizar escolhas; - Reconhecer as transformações corporais e comportamentais que cada pessoa sofre durante o crescimento e o desenvolvimento; - Tomar decisões racionais e responsáveis.

Fonte: atualizado pela autora após adaptação de Richetti (2008).

As habilidades listadas no Quadro 1 sugerem que a elaboração e o desenvolvimento de atividades pedagógicas sejam orientados para incentivar a participação e o protagonismo dos estudantes

escolares. Nessa perspectiva estão presentes os objetivos pedagógicos alfabetização científica e tecnológica relacionados ao desenvolvimento da autonomia, capacidade de comunicar-se com outras pessoas e domínio de conhecimentos para exercer a negociação, indispensáveis na atualidade e necessários à formação de cidadãos.

Considerações finais

A análise realizada nos PCN e na BNCC revelou a presença da automedicação no currículo oficial de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental. As orientações dos documentos foram para a abordagem de aspectos éticos, culturais e pessoais, favorecendo ao estudante a compreensão e a construção de conceitos pertencentes à sua experiência vivencial (RICHETTI, 2008).

As sugestões metodológicas apontam para a realização atividades interdisciplinares, projetos e dinâmicas de grupo. A presença da automedicação nos PCN corrobora a importância de abordar esse tema sob uma perspectiva educacional (RICHETTI, 2008). Realizando um contraponto com a BNCC, a presença do tema é menos frequente do que nos PCN, porém, há possibilidades diretas e indiretas do professor abordar com seus alunos questões relacionadas ao consumo de medicamentos sem orientação médica, em prol da conscientização sobre o uso racional de medicamentos.

Nessa perspectiva, o currículo necessita de uma reelaboração comprometida com o conhecimento científico. É importante que as escolas valorizem no currículo o ambiente em que o estudante vive e como atividade, é possível solicitar que o aluno descreva, ilustre, tire fotografias, grave vídeos para disponibilizar nas redes sociais que chamem a atenção de outras pessoas sobre a importância dos cuidados com a saúde individual e coletiva. Segundo as orientações

dos PCN e da BNCC, a alfabetização científica pode e deve ser trabalhada desde os anos iniciais do ensino fundamental, por meio de diferentes abordagens e estratégias didáticas, por exemplo, leitura de notícias, exibição de vídeos e discussão, rodas de conversa com a presença de profissionais da área da saúde, entre outras.

Através de ações educativas defende-se que a escola pode contribuir para a reflexão e, eventualmente, a tomada de decisões sobre a automedicação e outros problemas relacionados, como o uso abusivo de álcool e cigarro, muito comum entre os(as) jovens estudantes escolares. Estes, por sua vez, podem exercer atitudes cidadãs ao conversarem com familiares, colegas, pessoas conhecidas e vizinhos sobre os riscos decorrentes do uso medicamentos sem orientação médica. É nesta perspectiva de articulação entre as recomendações de pesquisadores da área da Saúde pública e dos documentos curriculares que o Ensino de Ciências na educação básica pode contribuir para o esclarecimento sobre o uso responsável de medicamentos.

Referências

BLOOM, B. S. *Taxionomia de objetivos educacionais*: domínio cognitivo. Tradução Flávia Maria Sant'Ana. Porto Alegre: Globo, 1973.

BORTOLETTO, M. E.; BOCHNER, R. Impacto dos medicamentos nas intoxicações humanas no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v.15, n.4, p.859-869, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: primeiro e segundo ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: ciências naturais (1ª a 4ª série). Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais (5ª a 8ª série)*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 6. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2014.

FOUREZ, G., et al. *Alfabetización Científica y Tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Tradução: Elsa Gómez de Sarría. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1997.

GALDURÓZ, J. C. F., et al. *V Levantamento Nacional Sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras-2004*. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas, Universidade Federal de São Paulo, 2005.

GANDOLFI, E.; ANDRADE, M. da G. G. Eventos toxicológicos relacionados a medicamentos no Estado de São Paulo. *Revista de Saúde Pública*, v.40, n.6, p.1056-1064, 2006.

LEFÈVRE, F. *O medicamento como mercadoria simbólica*. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, N. M. Automedicação: algumas reflexões sociológicas. *Sociologia, Problemas e práticas*, n.37, p.141-165, 2001.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 03, n.1, 2001.

PAULO, L. G.; ZANINI, A. C. Automedicação no Brasil. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v.34, n.2, p. 69-75, 1988.

PELICIONI, A. F. *Padrão de consumo de medicamentos em duas áreas da Região metropolitana de São Paulo, 2001-2002*. Dissertação (mestrado em saúde pública). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2004. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6132/tde-29032006-181215/>> . Acesso em 07/01/2007.

RICHETTI, G. P. *A automedicação como tema social no ensino de química para o desenvolvimento da alfabetização científica e tecnológica*. Dissertação (mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROMANATTO, M. C.; VIVEIRO, Al. A. Alfabetização Científica: um direito de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização*. Caderno 08. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, Roseli. *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. 4. ed. rev. atual. Ijuí: Unijuí, 2010.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, Eduardo F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.133-162, 2002.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, Eduardo F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.133-162, 2002.

SILVA, C. H.; GIUGLIANI, E. R. J. Consumo de medicamentos em adolescentes escolares: uma preocupação. *Jornal de Pediatria*, Sociedade Brasileira de Pediatria, vol. 80. no 4, p. 326-332, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n4/v80n4a14.pdf> acesso em 28 ago. 2019.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de química. *Química Nova na Escola*, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/04-CCD-151-12.pdf. Acesso em 28 ago. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The role of the pharmacist in self-care and self-medication*. Geneva: WHO, 1998.

MARILISE LUIZA MARTINS DOS REIS SAYÃO
RAQUEL STUMPF BERNARDES
RENATA ORLANDI

**EDUCAÇÃO DOMICILIAR:
APONTAMENTOS INICIAIS
SOBRE O MOVIMENTO DE
DESESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL**

Resumo:

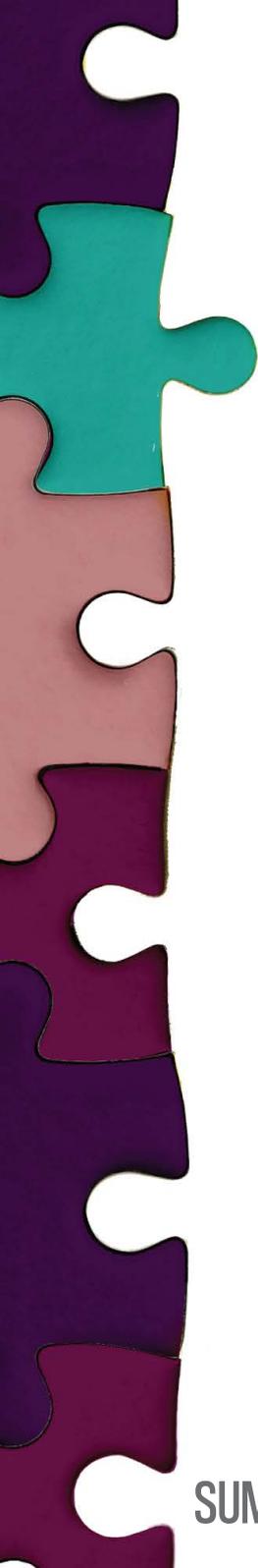
Este artigo tem como objetivo apresentar a trajetória do movimento de desescolarização brasileiro e identificar a sua atual caracterização. Partimos do pressuposto de que não há um único modelo de desescolarização, mas modelos de “desescolarização”, que englobam desde as vertentes anarquistas até as conservadoras, tornando imprescindível diferenciá-las e compreendê-las. Para tanto, tomamos como base de análise os pressupostos teóricos de Ivan Illich e John Holt. Nesta pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se artigos científicos produzidos nos últimos cinco anos e analisou-se produções jornalísticas atuais concernentes ao tema. Concluiu-se que a iminente normatização da Educação Domiciliar no Brasil está eivada por um viés conservador e religioso que faz com que apenas uma vertente do movimento de desescolarização seja tomada como base para sua implementação.

Palavras-chave:

desescolarização, *homeschooling*, *unschooling*, educação domiciliar.

Introdução

A educação é um dos legados mais importantes da humanidade e, ao longo do tempo, se transformou, entrou em crise, se reinventou, retrocedeu, sendo engendrada em meio a distintos contextos geográficos, históricos, subjetivos e culturais. Partindo dos modelos educacionais familiares aos institucionalizados, tem-se uma história repleta de conflitos, os quais conferiram à educação uma pluralidade de sentidos e perspectivas, tecendo entendimentos sobre o que se considera próprio ao processo de educar, bem como sobre quais são os espaços supostamente adequados à sua efetivação, estando entre eles a prática da Educação Domiciliar (ED).



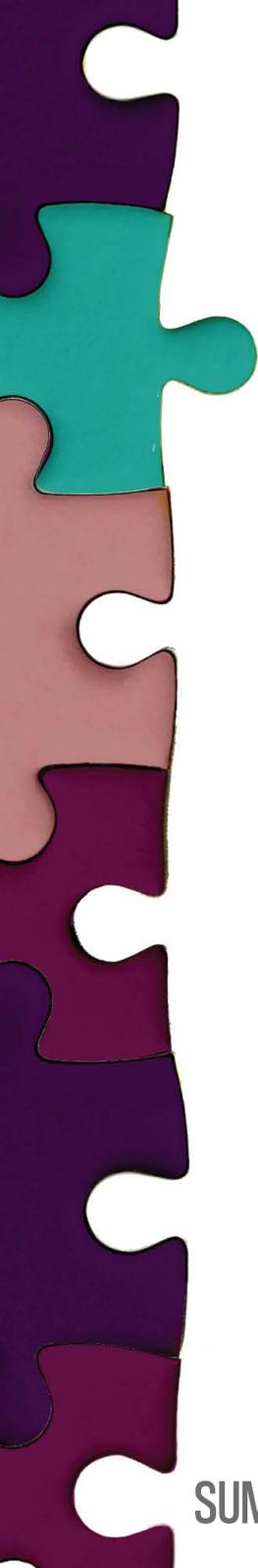
Oriunda da prática americana de *Homeschooling*, expressão empregada para designar o ato de ensinar os filhos em casa, a ED é uma modalidade em que a criança não frequenta a escola, e na qual a família opta por assumir todo processo de educação dos filhos. Conforme Viana (2011), é compreendida como sinônimo de escolarização doméstica, o “ensino praticado no lar”¹⁶. Geralmente, está organizada em torno de uma de suas vertentes principais: o *Homeschooling*, modelo de ED que designa a prática de se educar em casa utilizando programas e currículos escolares e o *Unschooling*, prática de se educar em casa de maneira livre, levando em conta os interesses das crianças¹⁷.

O *homeschooling* pode ser traduzido como educação domiciliar, educação doméstica ou ainda, família educadora. Estas nomenclaturas representam um modelo de educação em que a família adota uma metodologia semelhante às escolas, com grades curriculares, horários, materiais didáticos e aulas extracurriculares. Nesse modelo, quem assume o papel de educação são os pais ou tutores especializados por eles indicados.

A Educação domiciliar tem sido apresentada como algo novo, resultado de um movimento que se organizou nas últimas décadas, contudo, não se pode afirmar que a *homeschooling* é recente, nem tampouco inovadora. Segundo Lyman (1998, p. 4), há séculos a modalidade é praticada em diferentes sociedades e quadrantes históricos, isso durante todo o período em que não havia escolas tradicionais de frequência obrigatória. De acordo com Airès (1981), pelo menos até o século XVIII, crianças foram cuidadas e educadas

16. De acordo com Monrat (2018), existem várias nomenclaturas para designar a vida educacional fora da escola: *desescolarização*, *homeschooling*, *unschooling*, *wordschooling*, *livre aprendizagem*, *autodidatismo*, *educação domiciliar*, *educação ativa*, *educação no lar*, entre outros. Cada termo traz consigo uma identidade, agregando uma significação específica para os respectivos estudantes e famílias educadoras que a cada uma delas adere.

17. Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/unschooling-familias-estao-tirando-os-filhos-da-escola-b7x4wb144fpuhj9fdlohlpbpx/>.



em meio aos adultos, aprendendo diretamente com os fenômenos do cotidiano propriamente dito, sem a mediação pedagógica. Neste sentido, o conceito que temos hoje de Educação Domiciliar seria uma retomada, com nuances da contemporaneidade, de um antigo modo de educar e não uma nova alternativa educacional. Nos EUA, berço desse movimento, já existiam famílias que educavam os filhos em casa desde o período colonial, logo o atual movimento configura-se muito mais como o ressurgimento de uma iniciativa, do que a emergência de algo completamente novo (VASCONCELOS, 2007). No presente, a modalidade é reconhecida e praticada em países como Estados Unidos, Austrália, Canadá, Inglaterra e Chile¹⁸.

No Brasil, ambas as vertentes recrutaram adeptos, mas é nítido o fortalecimento do movimento *Homeschooling* o qual, organizado e articulado politicamente, tem dado sinais de que seria essa a modalidade com maior potencial de ser implementada e normatizada, dada a conjuntura política nacional que se estabeleceu com as eleições de 2018 no país. A exemplo disso, tem-se a fundação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), em 2010¹⁹, por iniciativa de um grupo de famílias. A ANED é a principal entidade a promover, divulgar e defender o *homeschooling* e sua história se compatibiliza com a história da organização do movimento pela Educação Domiciliar do país. Desde seu início, dedica-se em favor da regulamentação e normatização dessa modalidade de ensino. Ressalte-se que essa associação tem antiga relação com o atual governo federal brasileiro, com organizações cristãs e com empresas produtoras de materiais autodidáticos²⁰, todos apoiadores do movimento da Educação Domiciliar²¹.

18. Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/veja-quais-paises-permitem-a-pratica-da-educacao-domiciliar-20ij5zbe3ifqnovlwy7oq089i/>

19. Fonte: <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-historico>

20. Entende-se como materiais autodidáticos aqueles que têm, supostamente, condições de possibilidade de fazer com que o indivíduo aprenda/ensine sem a necessidade de professor presente. Geralmente, é o tipo de material produzido para a modalidade de Educação a Distância.

21. Ver em: <https://www.direitoja.aned.org.br/apoiadores>

No que tange à intenção de normatizar a educação domiciliar no país, desde 1994²² tramitam oito projetos de lei no Congresso Nacional, além de uma Proposta de Emenda à Constituição. Ainda que não tenham sido aprovadas, essas iniciativas ilustram as tentativas de regulamentação da modalidade no âmbito jurídico, uma vez que está em tramitação o Projeto de Lei 2401/19. Não obstante, em 2018, os ministros do STF definiram que não há inconstitucionalidade na prática e que, por isso, a ED deve ser regulamentada pelo Legislativo. Considerando a conjuntura política instituída com a eleição de Jair Bolsonaro, vemos que o cenário da Educação Domiciliar se alterou, acenando no horizonte para a sua regulamentação, dada a sua posição favorável à prática²³.

Com o aumento das adesões e das discussões no Brasil em torno do direito dos pais de educarem seus filhos em casa, bem como das inquietações relativas ao que de fato é essa modalidade de ensino, surgiram os seguintes questionamentos os quais são problematizados neste artigo: *afinal, o que é a educação domiciliar e o movimento de desescolarização que se configuram no país? Dentro desse movimento, quantas vertentes existem? O que as distintas tendências dentro do movimento entendem por educação domiciliar? Que modelo de Educação Domiciliar está se configurando no Brasil?*

O presente artigo se debruça sobre esses questionamentos. Para responder a essas questões, lançou-se mão de uma pesquisa qualitativa, alternando entre a bibliográfica e a documental, procedendo à consulta e análise de artigos científicos produzidos nos

22. Informação disponíveis em: <https://www.aned.org.br/conheca/historico-da-ed-nos-tres-poderes>

23. O primeiro movimento do atual Governo Federal frente à regulamentação da Educação Domiciliar foi por meio de documento enviado ao Congresso Nacional, enfatizando a necessidade urgente de normatização da prática. Ressalta-se que a possibilidade iminente de normatização e regulamentação da Educação Domiciliar tem gerado conflitos, não apenas no meio político, como também entre os adeptos do movimento. Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/11/bolsonaro-assina-projeto-de-lei-que-pretende-regulamentar-a-educacao-domiciliar-no-brasil.ghtml>

últimos cinco anos, artigos jornalísticos atuais e, ainda, a entrevistas e documentários concernentes ao tema. Partindo de uma perspectiva crítica e tomando como base de análise os pressupostos teóricos de Ivan Illich (1985) e John Holt (2006, 2010), buscou-se identificar as diferentes vertentes vigentes no movimento de desescolarização nacional e, a partir delas, observar qual tem maior margem de manobra e condições de ser efetivada e legitimada no atual cenário político.

Para tanto, este artigo está estruturado em três partes. Na primeira, parte apresenta-se uma contextualização histórica da Educação Domiciliar e das teorias da desescolarização desenvolvidas por Ivan Illich e John Holt. Na segunda parte, discorre-se sobre as vertentes identificadas no movimento de desescolarização do Brasil, bem como sobre o entendimento jurídico acerca do tema. Por fim, na terceira e última parte, aborda-se a questão da vertente religiosa no movimento de educação domiciliar e sua influência na nova conjuntura política brasileira, a qual considera-se como a força que configura, lidera e dirige a iminência da normatização da Educação Domiciliar no país.

Educação domiciliar: das perspectivas teóricas aos movimentos de desescolarização

Para falarmos do movimento pela Educação Domiciliar é preciso retroceder na história, até a década de 1960, e entender alguns fenômenos sociais que deitaram as bases para a sua consolidação. Segundo Taylor-Hough (2010), foi nesta década, no contexto da Guerra Fria, que surgiram os principais movimentos de contracultura, como o movimento *hippie* e os movimentos estudantis. Dada a aliança entre esses movimentos, juntam-se as principais reivindicações gravitando em torno deles, tais como a luta pela igualdade dos direitos civis, a liberação sexual, o reconhecimento

da diversidade e do pacifismo, englobando-se também a crítica aberta aos regimes políticos da época e aos padrões de comportamento da sociedade. Destaca-se aqui o ano de 1968, conhecido como o período que abalou o mundo, repleto de acontecimentos políticos, sociais e culturais que marcaram a história do século 20 e imprimiram fortes mudanças nos modos de vida e comportamentos, com efeitos na época atual²⁴.

O contexto daquela época era efervescente. Em 1968, a guerra do Vietnã viveu seu momento mais sangrento e protestos pediam a saída dos Estados Unidos do conflito e retorno imediato das tropas. No mesmo ano, Martin Luther King, símbolo da luta pelos Direitos Civis e da não-violência é assassinado, convulsionando ainda mais esse período da história (KAISER, 1988)²⁵. A educação também foi contestada e o conhecido “maio de 68” ilustrou esse processo quando o sistema educacional francês foi amplamente questionado, tendo em vista uma série de dúvidas atreladas ao mundo do trabalho, onde as possibilidades de estabilidade profissional eram incertas (JAMESON, 1986). No Brasil, o governo militar sancionava o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5)²⁶, o qual endureceu a ditadura brasileira. Essa ruptura das normas sociais fez com que diferentes movimentos sociais passassem a ser vistos e ouvidos (COHN e PIMENTA, 2008). Esse contexto conturbado e revolucionário lançou luz à emergência da que ficou conhecida como a *Teoria da Desescolarização*.

24. De acordo com o cientista político e historiador norte-americano Charles Tilly, o ano de 1968 foi o início de uma onda mobilizadora até então inédita na história contemporânea - nascem os chamados “novos movimentos sociais”, que iriam se desenvolver nas décadas seguintes, tais como os movimentos ecologistas, feministas e de direitos humanos. Os eventos e protestos revelam uma crise mundial sem precedentes, em que rebeliões sociais questionadoras da ordem reinante atingiram todos os continentes.

25. Com a morte de Martin Luther King, os Estados Unidos sofreram um dos maiores golpes da sua história, pois vinham das experiências traumáticas dos homicídios de Kennedy e de Malcolm X. Após a morte de King, morreram mais 43 pessoas, 3.500 ficaram feridas e 27.000 foram presas. Ainda, dois meses depois, aconteceu o assassinato do candidato à presidência, Robert Kennedy, marcando ainda mais este período como uma época turbulenta (KAISER, 1988).

26. Texto integral disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm



Desenvolvida a partir dos pressupostos dos pensadores Ivan Illich²⁷ e John Holt²⁸, esta teoria contestava e questionava a escolaridade obrigatória. Entende-se a potência desses referenciais dado o cenário em que emergem, marcado por reivindicações sociais e culturais de natureza contestatória. Partindo de um forte viés anarquista e da crítica sociológica às instituições escolares, Illich (1985) pontuava a escolarização obrigatória como responsável pela polarização social. Segundo o pensador, a escolarização que se institucionalizou com a consolidação da sociedade moderna não cumpriu o compromisso de universalização da educação, na medida em que, em lugar de promover a diminuição das desigualdades sociais, ao contrário, polarizou ainda mais as classes sociais. Ao ser concebida dentro da sociedade capitalista, Illich (1985) depreendeu a escola como uma mercadoria, sendo o ensino curricular a representação desse sistema, ao se voltar exclusivamente para obtenção de certificados. Para ele, esse sistema de certificação não garantia o direito igualitário à aprendizagem. Contrário a esse modelo, Illich (1985, p. 86) considerava que:

Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido.

Conforme este pensador, esse tipo de educação é improvável nos moldes do sistema escolar capitalista, pois ele tem como função a estratificação social. Illich (1985) considera que somente uma sociedade desescolarizada abriria caminhos para uma nova economia, uma nova política, uma nova educação e uma nova subjetividade. Foi o radicalismo dessas suas ideias que o fez ficar conhecido como o “pai da educação sem escola”.

27. Pensador austríaco com formação em Física, Filosofia e Teologia, fez doutorado em História. Foi crítico do sistema industrial, sobretudo, das instituições criadas pela sociedade moderna.

28. Educador estadunidense. Foi um dos primeiros autores da educação a defender a educação domiciliar.

Enquanto Illich empreendeu um debate político, econômico e social em torno da desescolarização, John Holt foi o responsável por desenvolver uma visão pedagógica a respeito do tema. No conjunto dos seus escritos, esse pensador defendeu a tese de que a escola não era o lugar do conhecimento, já que as pessoas acessam a maior parte dele fora do ambiente escolar. Nas obras *How children fail* (1964), *How children learn* (1967) e *Learning all the time* (1989), as de sua maior influência, Holt centra-se na reflexão acerca do aspecto cognitivo e da aprendizagem em si mesmos e conclui que a escola, ao promover educação de massa, não garante o respeito aos diferentes tempos e às idiossincrasias no tocante ao processo de aprender, tratando a aprendizagem como uma linha de produção e de reprodução em massa. Por isso defende a urgência de reinventá-la, bem como o fim da escolaridade obrigatória (HOLT, 2010).

Quando uma criança está aprendendo por sua conta, seguindo sua própria curiosidade, uma enorme quantidade de coisas está sendo processada. Desse fluxo, subconsciente, ela extrai as coisas de que necessita. O que fazemos quando resolvemos decidir tudo pela criança é desacelerar o processo sem aumentar a eficiência (HOLT, 2006, p. 173).

Essas obras tornaram a base da teoria da desescolarização²⁹. De fato, podemos considerar que as ideias inerentes à teoria da desescolarização desenvolvidas por Illich e Holt respondiam ao contexto de contestação da época e, por esse motivo se tornaram o principal aporte teórico dos primeiros movimentos de educação domiciliar, entre eles o Movimento *Hippie* estadunidense³⁰. O

29. De acordo com Andrade (2014, p.19), a expressão *desescolarização* foi originalmente utilizado por Holt em sua obra *Teach you own* (1981). Nesta obra, propagou a ideia de que a família pode incumbir-se da educação de seus filhos, dando-lhes autonomia e estímulos, conectando-os a diferentes formas de aprendizagem. Essa vida desescolarizada é considerada por Holt uma estrutura válida de aprendizagem, pois diferente da escola, não há padronizações. O aprendizado ocorre livremente, através das inúmeras interações às quais as crianças estão sujeitas cotidianamente.

30. De acordo com Taylor-Hough (2010), na década de 60, enquanto Holt trabalhava em sua teoria, muitos "hippies" estavam se mudando para comunidades e hesitando em mandar os filhos para as escolas, na medida em que consideravam-nas demasiadamente conservadoras. No movimento Hippie, a teoria da desescolarização vai encontrar o público para colocar suas proposições em prática.

movimento se pautava pelo pressuposto de que desescolarizar as crianças era exercer um princípio básico dos direitos humanos, uma vez que, de acordo com a Declaração Universal³¹, em seu Artigo 1º, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” e no Artigo 26º, item 3, o referido documento sinaliza que “Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos”.

São os pressupostos de liberdade e igualdade que enternecem o atual movimento *unschooling*; seus adeptos veem na desescolarização uma maneira de se opor a diferentes amarras sociais e de criticar a naturalização das instituições, sobretudo, a escolar. Segundo Monrat (2018), ao aderir ao movimento *unschooling* “você toma uma direção contrária do que vivia até então, você age de outro modo, faz diferente, cria outras possibilidades” (p.36). De acordo com a autora, a desescolarização pode ser vista como um “não sistema, onde não se vive algo pronto e imposto” (p.38), uma jornada livre de normas e modelos, um enxergar com “olhos livres” (p.41).

Se de um lado o Movimento *Hippie* configurou uma vertente de luta pela educação domiciliar desde um viés libertário, indo ao encontro das ideias revolucionárias de Illich e Holt, de outro lado também ganhou visibilidade uma vertente religiosa que se constituiu como o contraponto conservador do movimento, contrária aos processos de secularização da educação da população norteamericana. Como exemplo, aponta-se as igrejas cristãs que passaram a defender a bandeira do *homeschooling* como forma de combater o viés liberal da educação domiciliar, modelo que acabou

31. Texto integral disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>

por se difundir pelo mundo (BARBOSA, 2013)³². Destaca-se que é essa vertente que atualmente se configura como a perspectiva mestra da Educação Domiciliar em vias de ser regulamentada no Brasil. Vejamos então como se constituiu o movimento de desescolarização brasileiro, quais são as suas propostas e porque a dimensão religiosa é a sua linha condutora.

O movimento da educação domiciliar no Brasil – história e debates recentes

A história da educação domiciliar no Brasil é recente³³, tanto nos moldes do *homeschooling* quanto do *unschooling*. Segundo a ANED, os primeiros dados e registros de famílias desescolarizadas no país surgiram apenas na década de 1990. De acordo com a última pesquisa realizada pela associação para atualizar os dados de famílias desescolarizadas, temos 7,5 mil famílias praticantes de Educação domiciliar, com um número de até 15 mil estudantes entre 4 e 17 anos sendo educados nesse modelo. Está presente nas 27 unidades da federação.

A Associação afirma que houve, entre 2011 e 2018, um crescimento de 2000% na adesão à modalidade, a uma taxa de apro-

32. Ainda de acordo com a *Coalition for Responsible Home Education*, uma mudança no sistema tributário norte-americano, em 1980, fez com que muitas escolas cristãs e privadas fechassem suas portas, levando um grande número de cristãos fundamentalistas a se inserirem no movimento. Com um discurso autocrático, esse grupo declarou guerra às escolas públicas, vistas como "hibernáculos satânicos". Nesse momento houve uma divisão dentro do movimento entre aqueles que compartilhavam os ideais de Holt e aqueles que compactuavam com o pensamento das autoridades religiosas.

33. Para Vasconcellos (2007, p. 05) essa afirmação de uma história recente é contraditória já que o ensino domiciliar é uma prática existente no país desde a época colonial, cuja qual aparecia com a denominação de educação doméstica, porque se caracterizava, por vezes, para além de um domicílio, pois poderia reunir um pequeno grupo de crianças no espaço doméstico, para serem ensinadas por um mestre contratado

ximadamente 55% ao ano³⁴. Contudo, esse número poderia ser ainda maior, pois haveria muitas famílias *unschoolers* que não se identificam com a Associação³⁵, ou ainda famílias que por não se sentirem amparadas por uma legislação específica, não se manifestam publicamente.

Entre os fatores para a adesão à Educação Domiciliar, todas elas passam pela crítica ao sistema escolar institucionalizado. Nesse sentido, Barbosa (2013, p.160) aponta:

As famílias favoráveis ao *homeschooling* também fazem referência às falhas no sistema escolar e apresentam críticas ao sistema educacional público como um modelo de produção de massa, que serve aos interesses do governo, atuando as escolas como simples meios para assegurar um controle social por parte do Estado, o que resulta em um conflito de interesses e ideologias e pode limitar as oportunidades de determinados grupos, além de apresentar falhas e fracassar no intento de cumprimento dos objetivos educacionais.

Outro aspecto a ser considerado sobre a Educação Domiciliar no Brasil refere-se à dimensão jurídica. Diferentemente dos EUA, onde a educação domiciliar é legal, aqui não há regulamentação específica, gerando interpretações divergentes entre os que condenam e os que defendem a causa.

No que se refere à Educação brasileira, a Constituição de 1988³⁶, artigo 205, garante o direito de todos à educação, bem como torna dever do Estado e da família garanti-la. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³⁷, em seu Art. 6º, diz que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental (Redação dada pela Lei

34. Fonte: <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>

35. Embora haja um diálogo amigável entre os *homeschoolers* e os *unschoolers* brasileiros (descolarizados ou hackers da educação), estes últimos não se sentem representados pela entidade, porque se distanciam da ideia do que Monrat (2018) chama de “aprendizagens padronizadas”.

36. Texto integral disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

37. Texto integral disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

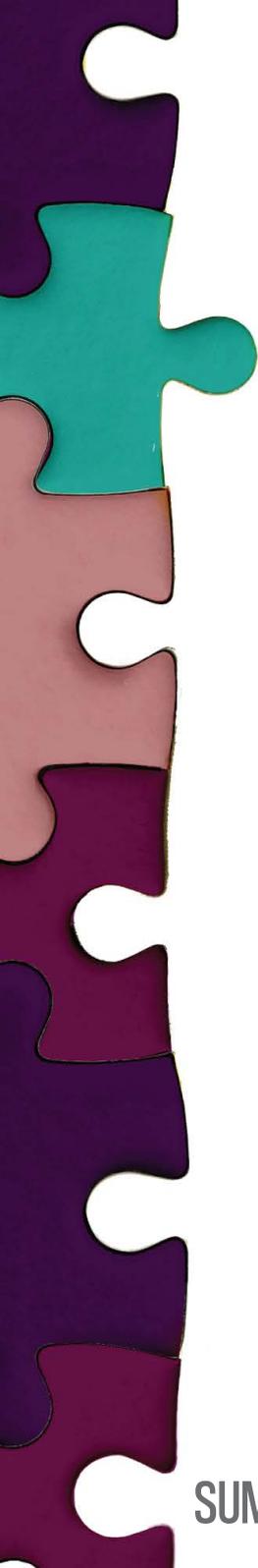
nº 11.114, de 2005). Agrega-se a eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³⁸ que afirma que *os pais são responsáveis por matricular seus filhos nas instituições de ensino e garantir a permanência deles (artigo 55 do ECA)*.

Portanto, que, além de uma atribuição do Estado – que tem o dever de fazê-los zelar pela frequência escolar (artigo 54, parágrafo 3º, ECA) –, a responsabilização pela matrícula e acompanhamento das crianças e jovens no ensino fundamental é compartilhada com a família. Nesse caso, a proposta do ensino domiciliar não apresentaria amparo legal, porque feriria o Estatuto, que determina que os pais têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino, assim como a LDB.

Criando um contraponto, o movimento em defesa da ED apresenta os Tratados Internacionais ratificados pelo Brasil como os dispositivos legais que fundamentam o direito de educar os filhos em casa: a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção Americana dos Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica). Estes abririam precedentes, ou criariam um contraditório quanto às normativas anteriormente apresentadas. O contraditório estaria posto no caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26.3 que diz que *“Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.”* e na Convenção Americana dos Direitos Humanos, no artigo 12.4, que enfatiza que *“Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”*³⁹.

38. Texto integral disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

39. Informações extraídas da Comissão de Legislação Participativa (CLP), disponível no site da Câmara dos Deputados através do link: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/banideias.htm/6-direitos-sociais/e-educacao/educacao-domiciliar>



É com base nesses dispositivos internacionais que o movimento nacional pela educação domiciliar pauta as suas ações, desde 1994, e segue assim atualmente. Até 2015 oito projetos de Lei foram encaminhados ao Congresso Nacional, além de uma Proposta de Emenda à Constituição (no ano de 2009), todos arquivadas⁴⁰. Em 2018 uma nova discussão no campo jurídico abriu precedentes para as reivindicações do movimento na busca pela regulamentação da modalidade. Mais precisamente no dia 05 de setembro entrou na pauta do STF⁴¹ o debate sobre a base legal da ED, discutindo-se “*possibilidade de o ensino domiciliar (homeschooling), ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal*”. No dia 12 do mesmo mês os ministros do STF deferiram, em votação, que não há inconstitucionalidade na prática⁴² e que a mesma precisa ser regulamentada pelo Legislativo.

Em 2019 a discussão acerca da legalidade da Educação Domiciliar conquista “novos aliados” e um novo espaço para debate. Ao defender um estado “cristão, a moral e os bons costumes”, o governo Jair Bolsonaro ataca a escola pública⁴³ e defende o direito das famílias educadoras frente ao que chama de “doutrinação de esquerda” “exercida pelas instituições escolares”. Na dianteira, a ANED assume a vanguarda do movimento, e a proposta de regulamentação da Educação Domiciliar ascende ao legislativo com um misto entre religião e conservadorismo. É sobre essa questão que trataremos a seguir.

40. Fonte: <https://www.aned.org.br/legislativo>

41. Texto integral disponível em: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>

42. Fonte: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>

43. Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html

O movimento de educação domiciliar na nova conjuntura política brasileira: a vertente religiosa e conservadora assume a vanguarda

Apresentou-se anteriormente, de forma breve, as perspectivas teóricas e o contexto em que foi tecida a Teoria da Desescolarização, base dos movimentos de Educação Domiciliar estadunidense, com destaque para as obras de Ivan Illich e John Holt. Desenrolou-se também a influência do movimento de contracultura na sua construção, dando-lhe um caráter mais libertário e autonomista, assentado, principalmente, no movimento *Hippie*. Observou-se, como reação a essa perspectiva, a emergência de uma proposta cristã conservadora, contrária ao viés libertário e que vislumbra na educação domiciliar o contraponto de uma educação liberal, tanto institucionalizada quanto desescolarizada, que parecia estar se consolidando a partir da década de 1970.

Sem desconhecer que há, no Brasil, famílias que lutam pelo direito de educarem seus filhos pautadas pelos ideais mais libertários e autonomistas da desescolarização (mais ligados ao *unschooling*), no momento atual, a vertente conservadora, religiosa e de base cristã, encabeçada pela ANED, é a que detém maior influência no movimento pela educação domiciliar. É com base nela que têm sido elaborados os projetos de lei e as normativas, bem como delineados os papéis, perfis educacionais e conteúdos a serem abordados com as crianças desescolarizadas. Contudo, esse viés religioso e conservador não aparece de forma explícita e é isso que buscamos descortinar a seguir.

A identificação desse viés no movimento começa a despontar quando se observa mais atentamente as concepções ideológicas

cristãs⁴⁴ presentes na ANED (apesar de abertamente a associação não se declarar como entidade cristã), no Governo Federal e também na maioria que forma a Frente Parlamentar em defesa da Educação Domiciliar e das empresas apoiadoras do movimento - as quais promovem cursos, produzem e comercializam material de ensino que dá suporte ao “autodidatismo” e, por consequência, formam um mercado para esta modalidade educacional. Para confirmar essa tese, sublinha-se a relação da ANED com o Governo Federal. Há conexões íntimas entre ambos, como no caso do texto que inspirou a Medida Provisória de regulamentação da ED. Esse texto foi entregue ao Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos por ninguém menos que a referida associação, cujo diretor jurídico, Alexandre Magno Moreira, tem cargo na pasta como secretário-adjunto da Secretaria Nacional de Proteção Global do ministério⁴⁵.

No que se refere à Frente Parlamentar em defesa do *Homeschooling*, a articulação se evidencia nos nomes dos deputados que a compõem, em sua esmagadora maioria da Bancada Religiosa, o que corrobora a tese do caráter cristão e conservador do movimento. Salienta-se que esta Frente foi criada em abril de 2019, tendo como autor do pedido o deputado Dr. Jaziel (PR-CE),

44. Apesar de atribuírem à escola institucionalizada e, por extensão, aos professores que nela lecionam, bem como os conteúdos que nela são problematizados, o qualificativo de ideologização e esquerdização, principalmente, em se tratando daqueles temas atrelados à educação sexual, à identidade de gênero, às relações étnico-raciais, e aos conflitos históricos, esse movimento não se percebe como ideológico, na medida em que é um discurso que busca uma universalidade imaginária, encobrindo o que de fato está por detrás dela. Como nos explica Chauí (2016, p.01), *‘A eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. A anterioridade do corpus, a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação e uma lógica da ocultação’*.

45. In: <https://oglobo.globo.com/sociedade/para-educadores-debate-sobre-ficha-criminal-dos-pais-secundario-para-ensino-domiciliar-23522778>. <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/medida-provisoria-para-regulamentar-educacao-em-casa-foi-feita-por-associacao-de-ensino-domiciliar-23411397>

da Igreja Assembleia de Deus. Além do referido deputado, assina o requerimento o deputado Dr. Otoni de Paula, também da mesma igreja. Dos 241 deputados que a compõem, 215 deputados, 89,4% do total, pertencem a igrejas na condição de pastores ou membros.

Quanto às igrejas a que pertencem os deputados que compõem essa frente parlamentar, 82,6% são evangélicas. A Assembleia de Deus e a Universal do Reino de Deus perfazem a maior parcela dos 215 deputados, 37,9% e 19,5%, respectivamente. Depois vem a Igreja Batista com 13,8%, e, com 4,6%, a Igreja do Evangelho Quadrangular. Somam 3,4% cada uma as igrejas Presbiteriana, Internacional da Graça de Deus e a Luterana. A Maranata perfaz 2,3% e a O Brasil Para Cristo, 1,1%⁴⁶.

Quanto aos demais apoiadores oficiais do movimento, encontra-se no site *Educação Domiciliar - Direito Já*⁴⁷, administrada pela ANED, uma lista com dezenove nomes, englobando organizações não-governamentais e pessoas físicas. Estes constituem dois grandes grupos: um que é composto por organizações de caráter religioso e outro tem basicamente como funções o suporte jurídico ou o apoio aos adeptos do *homeschooling*, bem como a divulgação e a comercialização de materiais autodidáticos.

Destes dezenove, quatorze são assumidamente organizações religiosas, a saber: o grupo de *Educação Domiciliar Reformada* (ECUCAR), baseado nos preceitos da Igreja *Westminster*, igreja evangélica de origem inglesa; a *Classical Conversations*, organização que apresenta como missão “oferecer e conduzir meios de descobrir as criações de Deus”; as organizações *Estudos Lógicos*

46. A pesquisa foi feita diretamente no site da Câmara dos Deputados a partir da listagem registrada dos nomes dos deputados signatários da Frente. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53980>. Cruzamos os nomes com as páginas oficiais de cada um dos deputados, buscando suas relações com igrejas cristãs.

47. Ver em: <https://www.direitoja.aned.org.br/>

e a *Homeschooling Legal*, organizações voltadas à difusão de informações políticas relativas à Educação Domiciliar, marcadamente conservadoras, de cunho católico e, ideologicamente ancoradas na direita; o *Instituto de Estudos Independentes-Intensi*, associação sem fins lucrativos formada por pesquisadores cristãos, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores, que tem como missão o desenvolvimento de estudos científicos nas mais diversas áreas do conhecimento sob a perspectiva da cosmovisão cristã; *Instituto Angelicum*, sociedade dedicada primordialmente ao ensino e divulgação das heranças clássica, patrística e medieval que deram origem à civilização cristã ocidental; a *Família de Trigo*, associação de família católica que produz e vende apostilas de autodidatismo, com base nos preceitos cristãos; o *Simeduc*, espécie de Simpósio Online de Educação Domiciliar que reúne especialistas sobre *homeschooling* e educação do Brasil e do mundo; o projeto *Educalar*, organização idealizada por um casal de cristãos reformados, membros da Igreja Protestante Reformada em Joinville/SC, que elaborou e divulga o Método da Educação Clássica Cristã, fornecendo materiais e acompanhamento para pais educarem seus filhos em casa; a *Associação Nacional de Defesa e Apoio aos Pais na Educação dos Filhos*, que reúne cristãos de diversas igrejas evangélicas de distintas regiões do Brasil em prol da educação domiciliar; a *Juntos pela Vida*, organização religiosa antiaborto, que se apresenta como organização cristã em defesa da vida em quaisquer circunstâncias desde a concepção; o projeto *Homefeltron*, plataforma *online*, uma espécie de rede social de famílias *homeschooling* na qual se compartilha experiências de educação domiciliar⁴⁸. Por fim, tem-se o serviço de *coach* cristão oferecido pela Pedagoga Glucia Mizuki, que *Homeschool Coach* e que produz materiais didáticos

48. Apesar de não estar declarado na página que seja de declinação cristã, todos os pais que participam da plataforma discutem temas educacionais com base na educação cristã. Ver em: <https://homefeltron.com/>

para Educação Domiciliar⁴⁹. Esta pedagoga, inclusive, tem um canal no youtube que se chama *Dicas Homeschooling*⁵⁰.

As cinco organizações restantes produzem e comercializam cursos, *palestras* e *workshops* concernentes ao tema, além de materiais autodidáticos e livros, assim como dão suporte jurídico e assistência social. Não têm ligação com igrejas ou com a perspectiva cristã, ou pelo menos não se autoidentificam dessa forma. Não obstante, vislumbraram uma oportunidade de mercado, o que explica a extensão do *lobby* político em torno do tema, dado o tamanho da Frente Parlamentar constituída em 2019. A *Fábrica de leitores*, a *IOM*, e a *COOP BRASIL* estão entre essas produtoras de materiais e de cursos. Já a organização norte-americana *Home School Legal Defense Association* dá suporte jurídico ao movimento e, a *Amparo*, oferta assistência social, apoia crianças em desenvolvimento em áreas como saúde, alimentação e educação e também dá suporte às famílias *homeschoolers*.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo problematizar a Educação Domiciliar, em suas distintas perspectivas, bem como a trajetória do movimento de desescolarização brasileiro, desde seu surgimento aos dias atuais. Demonstrou-se que não há um único modelo de desescolarização, mas modelos de “desescolarização”, que vão desde as vertentes anarquistas até as conservadoras, tendo como base da primeira os pensadores e fundadores da teoria da desescolarização, Ivan Illich e John Holt e, da segunda, um viés religioso

49. Todas as informações foram coletadas nos respectivos sites, sendo o link para cada um disponibilizado em: <https://www.direitoja.aned.org.br/apoiadores>.

50. <https://www.youtube.com/user/TheFamilia2011>

que se constituiu como o contraponto conservador do movimento, contrário ao processo de secularização da educação. Quanto à trajetória da Educação Domiciliar no Brasil, observou-se a presença de ambas as vertentes e, na conjuntura atual, a força do viés conservador e religioso, tomado como base para sua implementação e legitimação, tanto na esfera legislativa quanto jurídica.

Igualmente, observou-se que o movimento ganhou forma a partir do ano de 2010, com a criação da ANED, e que esta se fortaleceu dada sua vinculação com o novo Executivo e com a frente conservadora do Legislativo Federal. Essa relação, por sua vez, fez com que a discussão acerca da normatização da *homeschooling* fosse retomada e fortalecida, alicerçada em seus apoiadores que, na sua maioria, originam-se de organizações religiosas cristãs conservadoras. Em paralelo, fortaleceu-se um grupo de empresas especializadas na comercialização de materiais autodidáticos, que assessoram, promove cursos e desenvolve material de ensino voltado ao autodidatismo, criando um mercado para a promoção desta modalidade.

Por fim, percebe-se que a ANED é a principal articuladora do movimento e que presumiu, com a eleição do novo Governo Federal, da mesma maneira com a renovação da Câmara dos Deputados e a ampliação da Bancada Evangélica e Cristã⁵¹, a oportunidade de, finalmente, regulamentar a Educação Domiciliar, tendo em vista que os governos de Dilma Rousseff e Michel Temer se manifestaram de forma contrária ao *Homeschooling*. Cabe acompanhar o desenrolar desse processo que teve como última movimentação, até o momento de fechamento da escrita do presente texto, no dia onze de abril, a assinatura pelo presidente Jair Bolsonaro do projeto de

51. De acordo com o site da Câmara dos Deputados a bancada evangélica no Congresso é a terceira maior em números de parlamentares, 180 deputados federais e 3 senadores. A Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana tem 200 deputados federais e 5 senadores. A Câmara tem registrada, ainda a Frente Parlamentar Para a Liberdade Religiosa do Congresso, que conta com 191 deputados e 12 senadores. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>

lei que regulamenta a educação domiciliar. A partir desse momento, o projeto deverá tramitar no Congresso Nacional, antes de se transformar em lei. As discussões estão novamente em aberto.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. M. R. *Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?* Educação e sociedade, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, jan. 2016. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-73072017000200122&lang=pt](http://AIRÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.></p>
<p>ADELMAN, M. <i>Os anos 60: movimentos sociais, transformações culturais e mudanças de paradigmas.</i> São Paulo: Blucher, 2016.</p>
<p>ANDRADE, É. P. <i>A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação.</i> 2014, 522p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.</p>
<p>BARBOSA, L. M. R. <i>Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?</i> 2013. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <. Acesso em: 03 set. 2018.
- CHAUÍ, M. S. *Ideologia e Educação.* Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.
- COALITION FOR RESPONSIBLE HOME EDUCATION. *A brief history of homeschooling.* Disponível em: <<https://www.responsiblehomeschooling.org/homeschooling-101/a-brief-history-of-homeschooling/#>>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- COHN, S.; PIMENTA, H. (Org.). *Maio de 68.* Coleção Encontros. Rio de Janeiro, Azougue Editorial, 2008.
- ETRE ET devenir. Direção e produção de Clara Bellar. França, 2015. DVD.
- FLUIR O dever da autopoiese. Direção e produção de Lesly Monrat. Brasil, 2018.
- HOLT, J. *Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem a ser ensinadas.* Tradução de Walther Castelli Jr. Campinas: Verus, 2006.
- _____. *Como as crianças aprendem.* Campinas: Verus, 2010.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KAISER, C. *1968 in America. Music, Politics, Chaos, Counterculture, and the Shaping of a Generation*. New York, Grove, 1988.

LEARN FREE. Direção e produção de Lillian Mauser-Carter. Estados Unidos, 2010

LYMAN, I. *Homeschooling: back to the future?* Disponível em: <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>. Acesso em: 08 de julho de 2019.

JAMESON, F. *Periodizing the sixties* in *The Ideologies of Theory, Essays 1971-1986*, Volume 2, pp.181 e 207. Duke University Press, 1984.

MONRAT, L. *Fluir: o devir da autopoiese*. Florianópolis: Ed. do autor, 2018.

TAYLOR-HOUGH, D. *Are All Homeschooling Methods Created Equal?* 2010 – Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510702.pdf>.> Acesso em: 02 de fev de 2019.

VASCONCELOS, M. C. C. *A educação doméstica no Brasil de oitocentos*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

CAPÍTULO 1

Emerson Martins

Doutor em Psicologia. Professor Adjunto na Universidade Federal da Fronteira Sul. Grupo de pesquisa: Grupos de pesquisas CNPQ: DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA E CIDADANIA - DHJC - UFFS; Grupo Interdisciplinar em Gênero, Raça e Sexualidades (GIGRAS) - UFFS; e MARGENS: modos de vida, família e relações de gênero - UFSC.

E-mail: emerson.martins@uffs.edu.br

Renata Orlandi

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Psicologia Social pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de pesquisa do CNPq: (Trans)formação inicial, permanente e contínua de professores TRIPEC.

E-mail: renata.orlandi@ufsc.br

Rogério Machado Rosa

Doutorado em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Membro do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências – NUVIC/CED/UFSC.

E-mail: rogeriorosa.ufsc@gmail.com

CAPÍTULO 2

Fernanda Luiza de Faria

Docente do quadro permanente da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Departamento de Ciências Exatas e Educação do Campus Blumenau. Possui graduação em Química (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Viçosa. Mestrado e Doutorado em Química, área de concentração em Educação Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Ensino de Química, linhas de pesquisa de interesse: Estratégias de Ensino Diferenciadas no contexto da Educação Básica, Pedagogias Diferenciadas, A abordagem do conteúdo químico no Ensino Fundamental, História da Ciência e Ensino.

E-mail: fernanda.faria@ufsc.br

Ivoni Freitas-Reis

Docente do Departamento de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora desde 2011. Possui Graduação em Química - Licenciatura e Bacharelado - pela Universidade Federal de Viçosa (1977), Mestrado em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e Doutorado em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é delegada representante do CRQ em Juiz de Fora do Conselho Regional de Química II região (MG) e professora adjunto IV da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Química: Produtos Naturais, Ensino de Ciências, História da Ciência e Ensino, Educação Inclusiva em Ciências, Ensino de Química, História da Química.

E-mail: ivonireis@gmail.com

Alaim Souza Neto

É Professor do quadro permanente da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Ciências Exatas e Educação do Campus Blumenau e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras da UFSC. Possui graduação em Licenciatura em Letras, Pedagogia e Engenharia Química,

especialização em Literatura Brasileira, Construção do Texto e Informática na Educação, mestrado em Educação e doutorado também em Educação, com pesquisa sobre os usos curriculares das tecnologias digitais pelos professores da educação básica. Realizou Pós-Doutorado no PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com pesquisa sobre a relações entre Currículo Escolar, Formação de Professores e as Subjetividades Docentes que implicam diferentes usos das tecnologias digitais nas práticas curriculares. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ intitulado Observatório de Práticas Curriculares, relacionando os campos do Currículo, Formação Docente e Tecnologias. É Pesquisador no Grupo de Pesquisa ITINERA - Pesquisa em Currículo e Políticas Curriculares da UFSC, e também do Grupo de Pesquisa OPE - Observatório de Práticas Escolares da UDESC. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para as áreas do Currículo, Didática, Políticas e Práticas Curriculares, Formação de Professores, Cultura e Tecnologias Digitais, sobretudo, àquelas relativas às mudanças e inovações curriculares no espaço escolar.

E-mail: alaim.souza@ufsc.br

CAPÍTULO 3

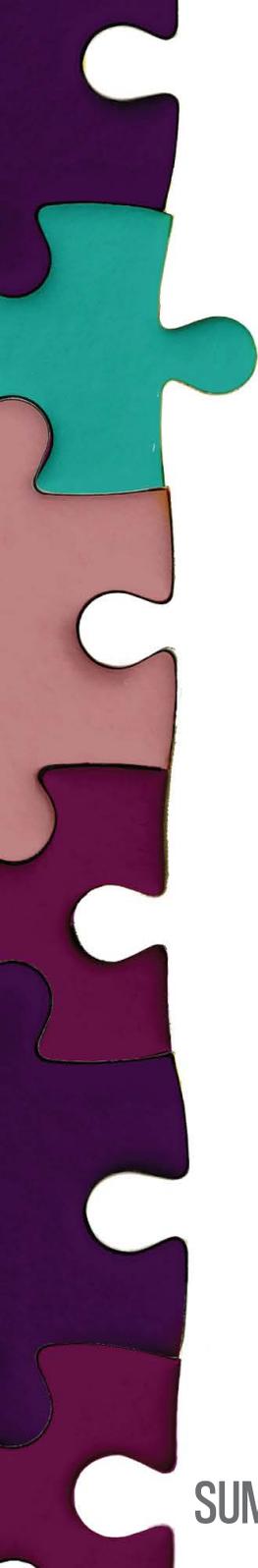
Renata Orlandi

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Psicologia Social pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de pesquisa do CNPq: (Trans)formação inicial, permanente e contínua de professores TRIPEC.

E-mail: renata.orlandi@ufsc.br

Alaim Souza Neto

É Professor do quadro permanente da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Ciências Exatas e Educação do Campus Blumenau e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras da UFSC. Possui graduação em



Licenciatura em Letras, Pedagogia e Engenharia Química, especialização em Literatura Brasileira, Construção do Texto e Informática na Educação, mestrado em Educação e doutorado também em Educação, com pesquisa sobre os usos curriculares das tecnologias digitais pelos professores da educação básica. Realizou Pós-Doutorado no PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com pesquisa sobre as relações entre Currículo Escolar, Formação de Professores e as Subjetividades Docentes que implicam diferentes usos das tecnologias digitais nas práticas curriculares. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ intitulado Observatório de Práticas Curriculares, relacionando os campos do Currículo, Formação Docente e Tecnologias. É Pesquisador no Grupo de Pesquisa ITINERA - Pesquisa em Currículo e Políticas Curriculares da UFSC, e também do Grupo de Pesquisa OPE - Observatório de Práticas Escolares da UDESC. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para as áreas do Currículo, Didática, Políticas e Práticas Curriculares, Formação de Professores, Cultura e Tecnologias Digitais, sobretudo, àquelas relativas às mudanças e inovações curriculares no espaço escolar.

Email: alaim.souza@ufsc.br

Fabiana Schmitt Corrêa

Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2005) e em Educação Especial pela Universidade Regional de Blumenau (2010). Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2003) e em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Atualmente é docente (DE) de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, campus de Blumenau/SC.

Email: fabiana.s.c@ufsc.br

CAPÍTULO 4

Keysy Solange Costa Nogueira

Doutora em Ensino de Ciências, subárea Ensino de Química, pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (PIEC-USP) e licencianda em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo. Atuou professora de Química no Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e atualmente é professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Blumenau. Tem interesse em pesquisar: Formação de professores, Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK), Conhecimento docente, Estado da arte e Identidade docente.

E-mail: keysy.nogueira@ufsc.br

Luciane Fernandes de Goes

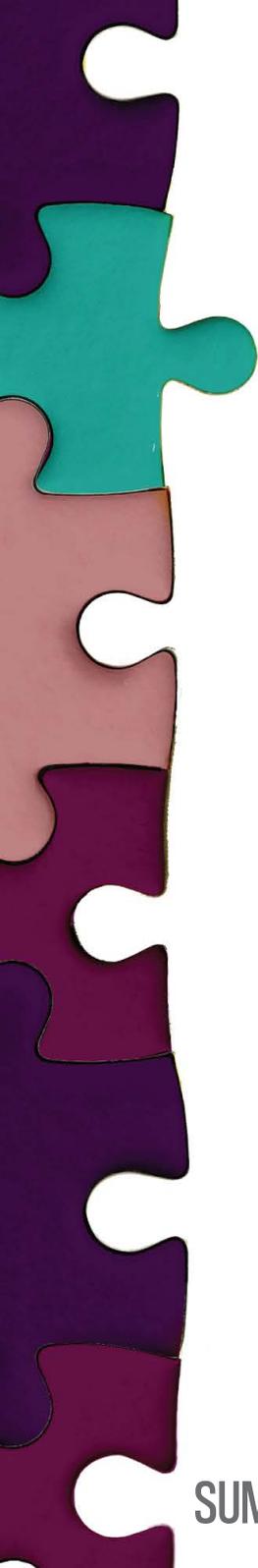
Bacharel e Licenciada em Química, Mestrado (2014) e Doutorado (2018) em Ensino de Ciências (Modalidades Química), todos pela Universidade de São Paulo. No curso de pós-graduação, participei do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na disciplina de estágio supervisionado e na disciplina de planejamento. Atualmente sou professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e participo como colaboradora do grupo PEQuim (Pesquisa em Ensino de Química). Atuo principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK), base de conhecimentos para o ensino e formação de professores.

E-mail: lucianegoes@gmail.com

CAPÍTULO 5

Graziela Piccoli Richetti

Doutora e mestre em Educação Científica e Tecnológica e bacharel e licenciada em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. Entre os anos de 2003 e 2010 lecionou a disciplina de Química em



escolas de Ensino Médio. De 2014 a 2018 foi professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e lecionou nos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia. Atualmente é professora do Departamento de Ciências Exatas e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Ensino de Ciências e de Química, atuando principalmente com os seguintes temas: alfabetização científica e Tecnológica, formação de professores e enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade.

E-mail: graziela.richetti@ufsc.br

CAPÍTULO 6

Marilise Luiza Martins dos Reis Sayão

Doutora em Sociologia Política. Professora Adjunta do Departamento de Engenharia de Controle, Automação e Computação, UFSC, Centro de Blumenau. Professora do Curso de Especialização lato sensu em Educação Escolar Contemporânea, do Departamento de Ciências Exatas e Educação, UFSC, Centro de Blumenau.

E-mail: marilise.reis@ufsc.br

Raquel Stumpf Bernardes

Especialista em Educação Escolar Contemporânea pela UFSC, Pesquisadora do movimento de desescolarização e mãe unschooler.

E-mail: raquelstumpf@gmail.com

Renata Orlandi

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Psicologia Social pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de pesquisa do CNPq: (Trans)formação inicial, permanente e contínua de professores TRIPEC.

E-mail: renata.orlandi@ufsc.br

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

DESAFIOS DA DOCÊNCIA

DEMOCRATIZAÇÃO DE SABERES EM TEMPOS DE RECUSA DO OUTRO