

VOLUME 1

ORGANIZADORAS
GABRIELLA ELDERETI MACHADO
VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

TEMAS EMERGENTES À EDUCAÇÃO

DOCÊNCIAS
EM MOVIMENTO
NO CONTEXTO ATUAL

VOLUME 1

ORGANIZADORAS
GABRIELLA ELDERETI MACHADO
VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

TEMAS EMERGENTES À EDUCAÇÃO

DOCÊNCIAS
EM MOVIMENTO
NO CONTEXTO ATUAL

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
Emanuel 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
Handerson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, 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
Patrícia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia 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 |
| Editoração eletrônica | Matheus Vieira Moraes |
| Imagens da capa | Designed by Freepik |
| Editora executiva | Patricia Bieging |
| Revisão | Organizadoras e Autores(as) |
| Organizadoras | Gabriella Eldereti Machado Valeska Maria Fortes de Oliveira |

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T278 Temas emergentes à educação: docências em movimento no contexto atual. Gabriella Eldereti Machado, Valeska Maria Fortes de Oliveira - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 254p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-034-8 (eBook)

978-85-7221-033-1 (brochura)

1. Educação. 2. Docência. 3. Formação. 4. Aprendizagem. 5. Tecnologia. I. Machado, Gabriella Eldereti. II. Oliveira, Valeska Maria Fortes de. III. Título.

CDU: 37.01

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.348

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



2019

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Prefácio | 8 |
| Capítulo 1 | |
| Imaginário social e formação continuada: discussões atuais sobre temas de gênero, etnia e diversidade sexual | 13 |
| <i>Gabriella Eldereti Machado</i> <i>e Valeska Maria Fortes de Oliveira</i> | |
| Capítulo 2 | |
| “Awop-bop-a-loo-wop-alop-bamboom”: a contribuição das narrativas autobiográficas para um novo olhar sobre a aprendizagem de história no Ensino Médio | 30 |
| <i>Waldy Luiz Lau Filho</i> | |
| Capítulo 3 | |
| Formação inicial do professor de Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva | 49 |
| <i>Rodiney Marcelo Braga dos Santos</i> | |
| Capítulo 4 | |
| “Curso de formação continuada em gênero e diversidade”: um espaço de ensino e de aprendizagem conjunta | 71 |
| <i>Cláudia Samuel Kessler, Josiane Martins Soares</i> <i>e Zulmira Newlands Borges</i> | |

Capítulo 5

Contexto do professorado no Rio Grande do Sul:
o desgaste da profissão docente em tempos adversos..... 90
*Fernanda Monteiro Rigue, Micheli Bordoli Amestoy
e Adriana Moreira da Rocha Veiga*

Capítulo 6

Tecnologia e educação: plataformas virtuais
e sua utilização na formação docente e continuada
em São Gonçalo – RJ 110
*Matheus Teles Machado Portugal Gomes
e Arthur Vianna Ferreira*

Capítulo 7

Por que os Institutos Federais estariam ameaçados?
Quatro breves hipóteses..... 127
Bruno Nunes Batista

Capítulo 8

Semeando conhecimento, com mais
igualdade e novas oportunidades 148
*Janete Webler Cancelier, Liziany Müller, Solange Casagrande,
Ângela Marmitt e Franciele Marques Nunes*

Capítulo 9

Percepción sobre la integración de las TIC a la
enseñanza de los profesores universitarios venezolanos 165
*Hebert Elías Lobo Sosa, Ana Carolina Pacheco Millan
e Jesús Ramón Briceño Barrios*

Capítulo 10
 Quem (re)educará os educadores frente
 às variáveis que assolam a educação brasileira? 188
André Gobbo

Capítulo 11
 De onde vem a educação doméstica no Brasil:
 breve estado da arte 220
Bruno Nunes Batista

Índice remissivo 243

Organizadoras 248

Autores e Autoras..... 248



PREFÁCIO

Os debates educacionais contemporâneos carregam diversos temas emergentes de contextos de problematização de questões como gênero, diversidade, meio ambiente, cinema e arte, e a docência. Devido a isto, trazemos essa compilação de discussões neste livro, buscando abranger o que entendemos como “temáticas emergentes”, com base na resolução nº 2/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores), sendo elas: o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológico; étnico-racial; gêneros; faixas geracionais; classes sociais; religiosas; necessidades especiais; diversidade sexual.

Dispomos no Volume I do livro “Temas Emergentes na Educação” de temáticas em comuns trazidas nos Capítulos que possuem uma proximidade de questões problematizadas em relação à profissão docente, formação de professores (as), questões contemporâneas que permeiam a docência e escola, processos de ensino e aprendizagem, e o cenário atual da docência. Desse modo, convidamos a navegar nos escritos, estudos, reflexões que compõem os capítulos deste livro.

As boas vindas são dadas pelo Capítulo I, *“Imaginário social e formação continuada: discussões atuais sobre temas de gênero, etnia e diversidade sexual”*, é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito da Pós-Graduação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. No qual, buscou conhecer por meio do cinema na formação continuada de docentes suas significações imaginárias sociais em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual. Utilizando como metodologia a Pesquisa Autobiográfica e o cinema como dispositivo de formação, com base nos estudos do Imaginário Social.

O Capítulo II intitulado *“Awop-Bop-A-Loo-Wop-Alop-Bamb-oom”*: *A Contribuição das Narrativas Autobiográficas Para Um Novo Olhar Sobre a Aprendizagem de História no Ensino Médio*, traz a investigação de uma vivência pedagógica a partir das narrativas de estudantes de História do Ensino Médio. Tendo como referencial a Biologia da Cognição, opera com a percepção de que os autores das narrativas, ao pensarem sobre os seus próprios pensamentos, passaram por todo um processo de complexificação. Essa trajetória permitiu lançar um outro olhar sobre a aprendizagem de História e evidenciou a importância das narrativas autobiográficas para o campo de pesquisa da educação.

No Capítulo III *“Formação inicial do professor de matemática na perspectiva da educação inclusiva”*, o autor reflete sobre a experiência vivenciada na disciplina Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva, da Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal da Paraíba. No qual, a experiência possibilitou que a discussão da Educação Matemática Inclusiva na formação inicial do professor de Matemática.

O Capítulo IV, *“Curso de formação continuada em gênero e diversidade”*: *um espaço de ensino e de aprendizagem conjunta*, as pesquisadoras problematizam a formação continuada de docentes e discentes em temáticas como gênero e sexualidade questionando preconceitos e conhecimentos provenientes do senso comum. Nesta formação realizada no segundo semestre de 2018, utilizou-se uma bibliografia com abordagens construtivista e pós-estruturalista, bem como técnicas que visavam ao engajamento do grupo e à aprendizagem a partir de: seminários, dinâmicas de grupo, *Storytelling* e o uso do jogo Veritek, que suscitaram debates sobre os conteúdos.

No Capítulo V temos as reflexões sobre o *“Contexto do professorado no rio grande do sul: o desgaste da profissão docente em tempos adversos”*, Neste estudo, recorreremos ao Plano Nacional da Educação (PNE) para pensar como as bases legais tratam das

condições necessárias para o trabalho do professor e por meio de uma atenção particular ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, Sindicato (CPERS/SINDICATO) e seu *website*, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do fazer do professor, levando em conta o parcelamento dos salários, precarização da infraestrutura das escolas, corte de gastos com educação, entre outros.

Temos no Capítulo VI “*Acervo virtual e educação: auxílio na formação de educadores sociais e pesquisadores na região metropolitana do rio de janeiro*”, apresentação de novos espaços formativos, representados pela utilização de inovações tecnológicas nos processos educacionais. O crescimento desta modalidade de ensino marca uma nova era do saber, que aflora através de redes e conexões instantâneas, que cumprem a demanda social de democratização do acesso aos saberes. Dentro deste contexto, busca-se apresentar como um acervo virtual, promovido por pesquisa de estágio interno complementar em São Gonçalo – RJ contribuiu para a compreensão e a mediação de demandas educacionais recorrentes na profissão de educadores sociais da região.

A discussão presente no Capítulo VII, intitulada “*Por que os institutos federais estariam ameaçados? Quatro breves hipóteses*”, busca refletir sobre os possíveis desdobramentos dos projetos educacionais que podem ser levados a cabo pela nova conjuntura política brasileira, este capítulo propõe responder ao seguinte questionamento: por que os Institutos Federais estariam ameaçados? Ao tomar por base as ancoragens conceituais que vem dando alicerce à expansão deste projeto – a Educação Profissional e Tecnológica proveniente do materialismo histórico-dialético, e capitaneada por Marx e Gramsci, constrói-se quatro hipóteses que, menos do que pretenderem realizar exercícios de futurologia, sinalizam, no entanto, diversos percalços para a manutenção da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos termos em que ela foi idealizada a partir de 2008.

O Capítulo VIII “*Semeando conhecimento, com mais igualdade e novas oportunidades*”, apresenta reflexões acerca das dificuldades dos estudantes da comunidade Quilombola de Cambará para a realização das atividades escolares que necessitam de materiais e meios de pesquisa. Tem como objetivos oportunizar o acesso à materiais necessários para os alunos e a comunidade, através da implantação de uma biblioteca comunitária na localidade, com o intuito de contribuir e auxiliar na realização de trabalhos e pesquisas, além de incentivar a leitura e diminuir as disparidades educacionais e desigualdades sociais.

No Capítulo IX, “*Percepción sobre la integración de las tic a la enseñanza: de los profesores y estudiantes universitarios venezolanos*”, são apresentados os resultados de uma investigação mista sobre as representações sociais – RS, sobre as tecnologias de informação e comunicação (TIC) de professores das universidades venezuelanas, localizadas em Trujillo, região dos Andes. O objetivo é revelar como eles percebem o processo de integração das TIC em suas atividades diárias e na sala de aula. Várias tendências são identificadas, além da RS hegemônica, e correlacionadas com a teoria da difusão da inovação (TDI).

O Capítulo X “*Quem (re)educará os educadores frente às variáveis que assolam a educação brasileira?*”, são apresentadas algumas reflexões acerca das múltiplas variáveis que influenciam e assolam a educação brasileira a partir do Governo Michel Temer com o objetivo de se refletir - por meio de uma análise da conjectura atual em discussão com as teorias que me influenciam a conceber e pensar a educação científica e tecnológica - a retomada do humanismo por meio do qual a sociedade possa analisar o seu estado presente e que seja capaz de redescobrir a importância de se valorizar um saber crítico, voltado para um maior conhecimento do próprio homem.

Fechando o Volume I, temos o Capítulo XI, “*De onde vem a educação doméstica no Brasil: breve estado da arte*”, o texto analisa as possíveis implicações do ensino doméstico no Brasil numa tentativa de responder ao seguinte questionamento: que prática é essa? A discussão se desenvolve tomando por base alguns conceitos sobre esse fenômeno, tratando de a) descrever alguns enunciados midiáticos sobre esse fenômeno; b) problematizar os alicerces sob os quais as premissas da educação doméstica são construídas; c) sinalizar alguns cenários prováveis.

Gabriella Eldereti Machado
Valeska Maria Fortes de Oliveira
organizadoras

1

GABRIELLA ELDERETI
MACHADO

VALESKA MARIA
FORTES DE OLIVEIRA

**IMAGINÁRIO SOCIAL
E FORMAÇÃO CONTINUADA:**
DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE TEMAS
DE GÊNERO, ETNIA
E DIVERSIDADE SEXUAL



Resumo

Esta escrita é resultado de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação¹, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Teve como objetivo conhecer por meio do cinema na formação continuada de docentes suas significações imaginárias em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual. Como metodologia, utilizamos a Pesquisa Autobiográfica e o cinema como dispositivo de formação. Em relação ao Imaginário Social, tem como base os estudos de Castoriadis (1982). Contando com vinte e um (21) docentes colaboradores(as) das duas escolas, realizamos o processo de pesquisa-formação em quatro (04) encontros com os grupos.

Palavras-chave:

Formação continuada de professores. Imaginário. Gênero. Etnia. Diversidade sexual.

1. Essa pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trazemos nesta escrita os resultados e discussões realizadas na pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, parte da Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Propomos a seguinte questão investigativa: Quais as significações imaginárias sociais dos(as) docentes de duas escolas sobre gênero, etnia e diversidade sexual, mediadas pelo cinema?

Temos como demanda atual pensar a formação de professores(as) compreendendo essas questões complexas em suas singularidades, buscando (des)construir em uma ordem simbólica alguns Tabus que assumem significados simbólicos e distintos a concepção de cada indivíduo, assim Castoriadis (1982, p. 148) aponta que “a sociedade se depara constantemente com o fato de que um sistema simbólico qualquer deve ser manejado com coerência”. Pode – se destacar o seguinte trecho de Guacira Lopes Louro (1997, p.27), onde complementa de certa forma as discussões iniciais sobre o entrelaçamento das problemáticas.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Contando também com os estudos de Davis (1982); Scott (1995); Butler (2003); Preciado (2011); Louro (1997), para alicerçar essas discussões. Temos Angela Davis (1982), trazendo em



seu livro intitulado “Mulher, raça e classe”, as questões desses elementos estão associadas, e possibilitam o entendimento do feminismo como algo dependente dessas categorias citadas acima. Onde o racismo é um ponto de extrema importância para compreensão do que Davis nos mostra, e para isto, ela recorre à história para contextualizar a figura da mulher negra no período da escravidão Americana, e o quanto este período determinante para configuração do movimento feminista, predominantemente feito por mulheres brancas (DAVIS, 1982). Como complementa Davis (1982, p.16) sobre a construção do movimento feminista nesse contexto:

Enquanto a ideologia do feminismo – um subproduto da industrialização – foi popularizada e disseminada através das novas revistas de mulheres e novelas românticas, as mulheres brancas foram vistas como habitantes de uma esfera cortada do domínio do trabalho produtivo. A clivagem entre a casa e economia pública, trazida pelo capitalismo industrial, estabeleceu a inferioridade feminina mais firmemente do que nunca antes. “Mulher” tornou-se um sinônimo da propaganda prevalente de “mãe” e de “dona-de-casa”, e ambas “mãe” e “dona-de-casa” eram uma marca fatal de inferioridade. Mas entre as escravas negras, este vocabulário não tinha lugar. Os arranjos econômicos da escravidão contradiziam a hierarquia do papel sexual da nova ideologia. As relações de homem mulher dentro da comunidade escrava não estavam conformadas com o modelo ideológico dominante.

Os estudos de Joan W. Scott (1995) mostra o olhar para as questões de gênero para além do universo simbólico no qual nossa sociedade está organizada, mas nas relações relacionadas ao corpo. Destaca que o gênero é concebido como uma construção social, pois cria-se papéis sobre a identidade de homens e mulheres, como menciona Scott (1995, p.7) “é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”. Assim, o gênero pode ser definido como um elemento constituído pelas relações sociais, baseado nas diferenças sexuais, que abarcam diversas relações de poder, permitindo romper com estruturas conceituais nos estudos sobre gênero.

Nos estudos de Judith Butler (2003), a autora busca descrever gênero como um fato histórico a posição construída em relação ao sexo e gênero, e assim, Butler fornece mecanismos de problematização sobre os parâmetros compulsórios de sexo, gênero. Ressalta o exemplo das travestis e transexuais, como representações de gênero que desvinculam-se subversivamente da ordem instituída de estereótipo socialmente “aceitável”. Nesse sentido, Butler (2003) menciona que a representação torna-se parte de um processo político de visibilidade das minorias, porém, toma a função normativa, pois reflete a desigual produção social sobre gênero, porque representações que fogem do caráter homem/mulher não possuem a mesma relevância (BUTLER, 2003).

Quando se refere às travestis e transexuais como representações subversivas de gênero, essa concepção é explicada através da teoria da performatividade, fundamentada nos estudos de Simone Beauvoir, pensando que o gênero se posiciona num sistema permeado por relações sociais e instituídas, constituindo-se como temas tabu, como reflete Butler (2003, p.18) a performatividade não pode ser entendida como um ato único, mas sim “como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia”.

Já Paul B. Preciado (2011) traz o enfoque da questão de gênero a partir dos estudos sobre a Teoria *Queer*, numa crítica a normatização dos corpos e sexualidade inspirada em Michel Foucault, como menciona a autora (2011, p.12) “a análise Foucaultiana da sexualidade é muito dependente de certa ideia de disciplina no século XIX”. Neste contexto os estudos *Queer* são uma maneira de quebrar paradigmas nas questões de gênero, propondo um caminho para isto, sendo através da contrassexualidade, podendo ser entendida como um conjunto de categorias de identidade dos sujeitos que não seguem o padrão heterossexual ou do binarismo homem/mulher. Conceitua gênero como:

O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais. (PRECIADO, 2011, p.14)

Entende o corpo e as minorias como uma divergência quando o assunto é a normatização de/do gênero, e a Teoria *Queer* torna-se um espaço de criação provocando a (des)construção, (des)caracterização da heterossexualidade, ou seja, é um movimento de resistência aos processos de instituição do que é “normal”. Nesse sentido, torna-se relevante o conceito de “Contrassexualidade” criado por Preciado (2017, p.21), onde menciona que:

A contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros. A contrassexualidade é. Em primeiro lugar: uma análise crítica da diferença de gênero e de sexo, produto do contrato social heterocentrado, cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas (Judith Butler, 2001). Em segundo lugar: a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual.

No Brasil, destaca-se os estudos de Louro (1997), menciona que o conceito de gênero deve relacionar-se com a história do movimento feminista contemporâneo, para conseguir entender como funciona a constituição da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997). Visto que a escola é um ambiente onde as relações de gênero afloram e se relacionam, possuindo identidade tanto feminina quanto masculina, pois a escola e a profissão docente possuem um simbólico do feminino, devido às ações de zelo e cuidado que são atribuídas as mulheres; já o conhecimento tem caráter simbólico masculino, por ser historicamente produzido por homens (LOURO, 1997).

Como trás Louro (1997, p.89) “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Pensando nisto, Louro (2001)

propõe a inserção dos estudos queer no contexto problematizador no espaço da escola, pois o queer sinaliza um sentido de contestação ao que está instituído, segundo a autora (2001, p. 550) “a teoria queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

A formação inicial e continuada são espaços muito oportunos para abordagem e discussão dessas questões, porém, ainda não se tem uma completude de problematização dos temas. E esta “falta” digamos assim, é uma problemática enfrentada posteriormente no cotidiano da escola, que é o contexto no qual a construção da igualdade de gênero, racial e sexual pode ser contextualizada. Cabe ressaltar que a invisibilidade das políticas públicas criadas nos últimos anos produz a invisibilidade dessas questões, consequentemente produzindo empecilhos a transformação do espaço escolar em um local de compromisso com as diferenças e aprendizagens para a cidadania e direitos humanos.

Como objetivo geral da pesquisa, de conhecer por meio do cinema na formação de docentes, as significações imaginárias sociais em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual que permeiam as escolas e o cotidiano dos alunos e alunas. E dessa forma, estabelecemos através de estudo teórico, reflexões e resultados dispostos sobre a importância da discussão dos temas para a construção de espaços escolares de diversidade. Construindo-se com o propósito de contribuir com a produção de conhecimento na formação de professores (as) no sentido de problematizar o papel social da profissão, quando se refere às representações dos modelos de gênero, etnia e sexualidade instituídos.

OLHARES ATRAVÉS DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

O olhar atua como metamorfose, pois como traz Nilda Teves (1992, p.11) o olhar “(...) arranca do mundo aquilo que passa a conhecer”. O olhar nos possibilita compreender através dele a produção de categorias culturais, que podem ser consideradas certas ou erradas, devido às leituras de mundo que o olhar produz (TEVES, 1992). Devido a isto, na pesquisa sobre Imaginário Social essa questão do olhar torna-se relevante de se pensar e ser permeada.

Em um contexto amplo, a Pesquisa Autobiográfica abrange em seu cerne as histórias de vida, as biografias e autobiografias e o memorial. Ela constitui-se por fontes como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários e outros documentos que possibilitam ao pesquisador o acesso aos elementos de análise. Dessa forma, trago alguns apontamentos teóricos sobre a Pesquisa Autobiográfica e posteriormente são delimitados os recursos escolhidos como base para a pesquisa realizada.

Então, como menciona Franco Ferrarotti (2014), a importância metodológica da Pesquisa Autobiográfica proporciona ao pesquisador um olhar significativo. O autor ressalta que é “matéria-prima essencial para uma história vista de baixo” (FERRAROTTI, 2014, p.124), em uma análise do sensível, do vivido.

Através deste caminho metodológico pode-se transitar em redes dialéticas nas relações cotidianas, já que a pesquisa na área da educação está numa categoria complexa, com diversas concepções e contextos. Deste modo, justifica-se o uso de uma abordagem qualitativa, buscando compreender as subjetividades dos sujeitos. Esse pensamento possibilita ir além da concepção trivial, dissolvendo o contexto que é mostrado na pesquisa. Nesse sentido, destaco o conceito de polo dialético que Ferrarotti (2014, p.141) menciona:

O polo dialético em relação ao qual a biografia ou o documento biográfico devem ser analisados, descritos, explicados ou interpretados, é além do indivíduo e de seu grupo primário que ele deve ser procurado. Ele situa-se no plano dos grandes agentes históricos, numa dimensão metaindividual, e se constitui a partir das características estruturais objetivas do contexto em que agem e vivem os indivíduos e os grupos primários.

Agregamos como base aos estudos, Christine Delory-Momberger (2012) no qual ressalta a postura da pesquisa em deter-se a mostrar o tempo biográfico que cada indivíduo possui. Ela traz à compreensão a pesquisa que integra as experiências que vivenciamos aos rastros biográficos que ficam em nós. O propósito é de explorar a subjetividade do indivíduo no espaço social do qual é/faz parte (DELORY-MOMBERGER, 2012), pensando que nesse processo se sobressai a questão do devir biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526):

O devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais.

No âmbito interpretativo das questões da pesquisa, Delory-Momberger (2014) traz em seus estudos diversas abordagens, no qual destaco a Hermenêutica da Escola Alemã. Ao considerar a análise do todo e das partes que o compõem, menciona a autora (2014, p.205), a “tradição hermenêutica [...] quer compreender todas as particularidades de um texto a partir de sua totalidade”. Complementando esta ideia, Delory-Momberger (2012, p.525) ainda afirma: “falar de si recobre, por sua vez, formas diversas que têm relação com a pluralidade dos objetivos enunciativos e dos tipos discursivos que elas põem em funcionamento”.

Ainda temos a compreensão de Josso ao entender que a produção dos relatos de vida produzem o olhar em relação à

formação dos sujeitos envolvidos. Nesse viés, atuam como um dispositivo que impulsiona e cria ligações na formação consigo e com o coletivo (JOSSO, 2006). Expõe Josso (2007, p. 414):

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida quotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações.

Dessa forma, as Histórias de Vida tornam-se um projeto epistemológico – metodológico potente para o trabalho em grupo, fortalecendo o ambiente de formação coletiva através da questão de atuar no papel de dispositivo de formação (SOUTO, 2007) e se movimenta com e na formação docente, no espaço da escola (NÓVOA, 1995). Uma história de vida traz um vivido singular, mas traz também uma história que é de outros, pois outras pessoas vivem ou viveram o mesmo tempo histórico.

Portanto, foi utilizada como base metodológica a Pesquisa Autobiográfica neste estudo a partir do aporte teórico de Delory-Momberger (2008; 2012) e Josso (2010), entendendo a interpretação do sujeito como um projeto de si, onde a história de vida ocorre na narrativa. Assim, Delory-Momberger (2008, p.66) menciona que “A ‘história de vida’ não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo”.

A pesquisa foi de caráter qualitativo, desenvolvida a partir da variedade de vivências/vivido que não podem ser quantificadas estatisticamente, pois em relação à formação lhe é atribuído distintos sentidos interpretativos e de significados pelos sujeitos que a compõem (BARREIRO, 2016). O contexto metodológico configurou-se como pesquisa-formação, no qual a aprendizagem se dá através da experiência de formação e o saber-fazer se mostra

a partir das significações, pensamentos e atitudes no encontro do outro e das novas experiências (JOSSO, 2004).

Os encontros com os docentes foram realizados em duas escolas da cidade de Santa Maria/RS, no processo de formação continuada. O cinema foi utilizado como um dispositivo de formação. Conforme os estudos de Marta Souto (2007), compreende-se o dispositivo como um instrumento que é fundamentado pelas significações. A autora diz ainda que é um espaço estratégico na formação, que revela os significados, analisa as situações e provoca aprendizagens (SOUTO, 2007). Assim, passou-se a construir o processo de pesquisa-formação utilizando para esta abordagem as duas escolas, a partir da disponibilidade de tempo que foi concedido pelo grupo de docentes.

Nos encontros exibimos quatro curtas-metragens para provocar a discussão e a formação nos espaços das escolas abrangidas. Um deles era uma produção da Espanha e Argentina, o curta "Lila", e os outros três, produções nacionais que são: "Sophia"; "Cores e Botas"; "Eu não quero voltar sozinho".

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE IMAGINÁRIO SOCIAL E A PROBLEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES EM DEBATE

A constituição da sociedade é fruto desse movimento de necessidades do real e do racional-funcional na sua instituição (CASTORIADIS, 1982). Dessa forma, a sociedade adquire ou cria uma série de funções, regras, maneiras de se fazer instituição como, por exemplo, a educação, pois é a partir das necessidades da sociedade que surgem ou criam-se novas maneiras de ser, agir, controlar, organizar, etc. Evidenciando este entrelaçamento,

Castoriadis chama de mundo social-histórico com o simbólico presente na instituição de uma sociedade.

Nesse sentido, o autor ressalta que (1982, p. 142) “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”. Tomamos como exemplo a rede simbólica que carrega a religião através de um poder instituído em sociedade. As instituições possuem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes e significados, incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1984).

Trazendo ao contexto deste estudo, essas relações podem ser exemplificadas ao pensar a questão do patriarcado e de sua reprodução no machismo como algo instituído em nossa sociedade e este poder instituído se efetiva de diversas formas na produção do masculino e feminino, na violência contra a mulher, na transfobia e homofobia. Desta forma, a sociedade vai se configurando diante de diversos fatores e do simbólico. Castoriadis (1984, p.152) menciona:

A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo se crava no natural e se crava no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isto faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e consequências, que não eram nem visadas nem previstas.

O espaço do indivíduo expressa-se como essencial neste contexto, pois o indivíduo é a sociedade e neste processo de socialização, como traz Castoriadis (1987-1992, p.58), o indivíduo “abre acesso a um mundo de significações imaginárias sociais”.

O imaginário social nos ajuda a compreender a sociedade instituída na medida em que cria significações imaginárias sociais que a sustentam e também porque é ele que cria a sociedade instituída. Segue a definição de Imaginário Social no olhar/estudos de Castoriadis (1982, p.13), dizendo que

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos.

Na questão do gênero masculino ou feminino instituído, torna-se relevante estas considerações sobre a sociedade, visto que Castoriadis (1982, p.268) menciona que:

A instituição da sociedade é sempre obrigada a levar em consideração esta repartição da coletividade (considerada como um conjunto de cabeças) num subconjunto masculino e num subconjunto feminino; mas este levar em consideração ocorre em e por uma transformação do fato natural de ser-masculino ou de ser-feminino em significação imaginária social de ser-homem ou de ser-mulher, o que se liga ao magna de todas as significações imaginárias da sociedade considerada.

Trazemos como destaque alguns processos do instituído, como os padrões do ser homem e do ser mulher, que se significam em instituições como o patriarcado ou na heteronormatividade, o “normal” ou normatividade, quando se pensa sobre gênero. Precisamos ter presente que essas formas de viver são construções nossas, da sociedade, instituídas historicamente. O instituinte se movimenta de diversas formas, como fica perceptível na questão da atuação do corpo como um manifesto político. Apontamos aqui em relação ao gênero instituído, no caso das travestis, transgêneros, dragqueen ou na (des)construção das relações do patriarcado pelo feminismo, as heterossexuais e a instituição do sujeito cisgênero, em outras formas de ser e identificação de gênero.

Quando se trata das significações imaginárias sociais, pensando na forma em que a sociedade institui as atribuições sociais em relação ao gênero, torna-se complexo visualizar os movimentos instituintes que modificam alguns aspectos nesse contexto: as instituições são interiorizadas pelos indivíduos no decorrer de suas vidas (CASTORIDIS, 1987-1992).



Dessa forma, a formação de professores(as) possui o desafio de contemplar essas demandas. A complexidade das relações humanas coloca exigências à educação, visto que de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual é recente em nosso país. Para começar essa discussão, destaco o conjunto dos cursos de licenciatura que a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM possui, somando trinta e nove (39) cursos de licenciatura (presenciais e EAD), dentre os quais apenas dezesseis (16) cursos dispõem explicitamente de disciplinas que abordam temas de gênero, etnia e ou diversidade sexual.

Este processo de (des)construção é fundamental para refletir sobre a escola no contexto da diversidade, modificando este espaço que possui em sua estrutura um sentido de classificar, normatizar, produzindo saberes e sujeitos, ou seja, corpos dóceis (FOUCAULT, 2012). É necessário pensar a formação de professores(as) compreendendo questões tão delicadas e complexas em suas singularidades e que ao mesmo tempo compartilham de processos similares de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contamos neste percurso com vinte e um (21) docentes colaboradores(as), das duas escolas, que se colocaram à disposição para estar nesse processo de formação continuada, experienciando o debate sobre questões que não possuíam proximidade teórica e de discussão. As questões que se produziram a partir dos encontros, acreditamos, pautaram temas com os quais puderam compreender as relações presentes nessas discussões.

A pesquisa-formação com professores(as) de escolas não é algo fácil. Nem sempre as instituições demandam de um tempo para a formação continuada, embora tenham boa vontade de promover esses espaços. O tempo para a formação é o fator principal para haver e produzir experiências ético-estéticas com os(as) docentes. O tempo de trinta (30) minutos ou uma hora não é o tempo suficiente para se colocar a pensar sobre a formação, para estar em contato com a arte do cinema e debater sobre questões pertinentes aos tempos atuais.

Os encontros com o cinema foram proveitosos no sentido de promover a aproximação entre os(as) docentes com a problematização dos temas em discussão. Nesse sentido, três significações imaginárias sociais se sobressaem com bastante força nos diálogos e falas nos encontros nas duas escolas, com destaque: a escola e seu papel em relação à discussão ou não dos temas de gênero, etnia e diversidade sexual; a família e os novos arranjos familiares também fizeram parte das falas; e o racismo e sua naturalização na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Cristhianny Bento; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas. In: *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado*. Tradução Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. 1ª publicação na Grã Bretanha. The Women's Press, Ltda.1982.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira; Revisão técnica de Fernando Scheibe. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.

FERRAROTTI, Franco. *História e história de vida*. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. *A Experiência de vida e formação*. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. – 2.ed.rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

JOSSO, Marie-Christine. *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. Tradução: Teresa Van Acker. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PRECIADO, Beatriz. *Multidões queer: notas para uma política dos "anormais"*. Tradução: Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira. Estudos Feministas, Florianópolis, 20-11 : (1)19, janeiro-abril/2011.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrassexual*. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. – São Paulo: n1- edições, 2017.

RIBEIRO, Daniel. *Eu Não Quero Voltar Sozinho*. [Filme - Vídeo]. Produção/ direção de Daniel Ribeiro, Co-produção Diana Almeida. São Paulo, Lacuna Filmes, 2010. 17 min. Cor. Som.

ROGIS, Kennel. *Sophia*. [Filme – Vídeo]. Produção Rebeca Zavaski, Roteiro Kennel Rogis, Direção de produção: Rebeca Zavaski. Pernambuco, Cozinha de Produção, 2013. 14 min. Cor. Som.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês; Tradução da versão francesa por Guacira Lopes Louro. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SOUTO, Marta et. al. *Grupos y Dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofía y Letras: EdicionesNovedades Educativas, 1999.

SOUTO, Marta. *El carácter de "artificio" Del dispositivo pedagógico em la formación para eltrabajo*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.]. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: *Imaginário social e educação*. Nilda Teves (coordenadora). – Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

VICENTE, Juliana. *Cores e botas*. [Curta-metragem]. Produção Juliana Vicente e Nalu Béco. São Paulo, Preta Porte Filmes, 2010. 16 min. Cor. Som.

2

Waldy Luiz Lau Filho

“AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”: A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA UM NOVO OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO



Resumo

Essa investigação estudou uma vivência pedagógica a partir das narrativas de estudantes de História do Ensino Médio. Tendo como referencial a Biologia da Cognição, opera com a percepção de que os autores das narrativas, ao pensarem sobre os seus próprios pensamentos, passaram por todo um processo de complexificação. Essa trajetória permitiu lançar um outro olhar sobre a aprendizagem de História e evidenciou a importância das narrativas autobiográficas para o campo de pesquisa da educação.

Palavras-chave:

Educação. Narrativas autobiográficas. Aprendizagem. Educação Histórica. Ensino Médio.



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa partiu da constituição de um ambiente de aprendizagem denominado *Aulão de História – Dia Mundial do Rock* (“AH-DMR”) e lançou o desafio de olhar para este ambiente pedagógico sob a perspectiva da complexidade.

A expressão escolhida para acompanhar essa investigação, “*AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM*”, resgata a famosa exclamação de abertura da música *Tutti Frutti*, gravada originalmente por Little Richard, um dos pioneiros do *rock n’ roll*, em Nova Orleans, em 1955.

Nascido em 5 de dezembro de 1932, com o nome de Richard Wayne Penniman, Little Richard se transformou em um músico exaltado, indomável e rebelde em relação à ordem estabelecida, um grande destaque de um estilo inovador e diferente de tudo o que já tinha ocorrido na música, que unia um ritmo rápido com pitadas de música negra do sul dos EUA e o *country*.

O propósito do artista, ao utilizar a expressão “*AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM*” era transformar em palavras o som produzido pela bateria de sua banda. Percebo neste exercício de imaginação uma metáfora possível para a perspectiva da complexidade, ao buscar conectar o que aparentemente não se relacionava. Por outro lado, a expressão remete à dinâmica da vivência pedagógica que foi o ponto de partida para esta investigação.

O “AH-DMR” consiste em uma aula de História multimídia preparada e apresentada por alunos e professores do Ensino Médio de uma escola comunitária de um município do interior do estado do RS para alunos da escola e de toda a comunidade. Tendo como ponto de partida um tema sugerido pelo professor de História, esta atividade pedagógica abrange a linguagem do teatro, do cinema,

da poesia, e relaciona a História com a música contemporânea, especialmente com o *Rock N' Roll*.

A repercussão positiva da atividade junto à comunidade escolar ao longo de uma década de apresentações levou-me a refletir sobre esta prática pedagógica e constituiu-se no eixo central de minha dissertação de mestrado em educação.

Nesta pesquisa, meu objetivo geral foi investigar como se constituíram os processos de cognição e subjetivação dos participantes da vivência “AH-DMR”, incluindo a trajetória de subjetivação/reconfiguração do próprio pesquisador, tendo como referencial a utilização de narrativas autobiográficas.

PERCURSO METODOLÓGICO

O referencial que utilizei para a constituição dessa pesquisa foi à perspectiva da complexidade. De acordo com Morin (2013), em contraposição ao paradigma da simplificação, torna-se significativo elaborar um novo paradigma, “[...] um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2013, p. 56). Para Morin (2013), o conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza.

Neste cenário a Biologia da Cognição desempenha um importante papel, especialmente quando esta afirma que a linguagem e a cognição são conectadas inextricavelmente e, por isso, estão presentes em todas as nossas atividades. Para Maturana a linguagem é compreendida “[...] como um fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos” (MATURANA, 2002, p. 58).

Interagindo com e pela linguagem, provocam-se mudanças tanto na linguagem como no humano. E, estabelecendo-se relações com os outros através da linguagem, uma multiplicidade de narrativas se torna possível, considerando que as narrativas estão presentes em vários contextos da vida cotidiana.

É a narrativa que nos une de um modo interpretativo e multipotencial à existência. No fundo, pensamos da mesma forma que existimos, através de narrativas. Vivemos em um espaço e em uma temporalidade dos quais nos damos conta através de narrativas. Neste sentido, a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos e, como o ser não é dissociável do conhecer, a narrativa é também aquilo que conhecemos. Tal como a vida, a narrativa é inerentemente aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multirrealidade e multirracionalidade. (GONÇALVES, 2002, p. 20).

A importância da narrativa está no seu potencial de auto-constituição. Ao refletir sobre si, cada sujeito, ao ler ou escrever as narrativas, está atribuindo significados para a sua própria vida, e, dessa forma, complexificando-se. Esse processo ocorre de maneira única e pessoal, onde cada sujeito se complexifica observando a si mesmo em relação aos outros e com o mundo. Ao mesmo tempo, todo esse percurso inclui o próprio pesquisador no processo de subjetivação e complexificação.

Nós, cientistas, fazemos ciência como observadores explicando o que observamos. Como observadores, somos seres humanos. Nós, seres humanos, já nos encontramos na situação de observadores observando quando começamos a observar nosso observar em nossa tentativa de descrever e explicar o que fazemos. Isto é, nós já nos encontramos na linguagem, fazendo distinções na linguagem, quando começamos a refletir na linguagem sobre o que fazemos, e como fazemos o que fazemos ao operar como animais linguajantes. (MATURANA, 2014, p. 134).

Tendo como ponto de partida a perspectiva da complexidade e a teoria de Maturana e Varela, a Biologia da Cognição, apresento nesse trabalho o processo cognitivo como inseparável do ato de viver, bem como dialogo com pesquisadores preocupados em enfa-

tizar a narrativa elaborada pela História como uma ação humana sobre o que se denomina passado.

Sob esse ponto de vista, considera-se nessa pesquisa que a vivência da história no ambiente de aprendizagem “AH-DMR” é o próprio processo cognitivo/afetivo. Mais do que isso, postulo que os alunos e os professores participantes do “AH-DMR” vivenciam não somente nesse ato a sua interpretação do passado, mas se constituem em coautores da história e de sua própria trajetória histórica.

O lugar de onde falo, a perspectiva da complexidade, permite pensar que o passado está vivo e que “[...] nunca é caracterizado por uma facticidade fixa, porque a subjetividade dos seres humanos que então agiram e sofreram está inscrita na mesma dinâmica temporal que nos atinge” (RÜSEN, 2011, p. 270).

AMBIENTE E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa proposta de pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Básica comunitária de um município do interior do estado do RS, com alunos de diferentes séries do Ensino Médio e com professores de diversas áreas do conhecimento que atuam no Ensino Médio, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2016. O tema escolhido para a edição seguinte do AH-DMR foi a relação entre Amor e Rock, com o título *Os Brutos também amam*.

Considerando que o ambiente de aprendizagem AH-DMR envolveu aproximadamente 70 (setenta) alunos e professores da escola, foram convidados a participar da pesquisa 12 (doze) alunos e 03 (três) professores de Ensino Médio, organizados da seguinte forma: 02 (dois) alunos da primeira série do Ensino Médio, 04 (quatro) alunos da segunda série do Ensino Médio e 06 (seis) alunos

da terceira série do Ensino Médio, ao lado de 03 (três) professores de diferentes componentes curriculares do Ensino Médio.

Os alunos e professores convidados a participar da pesquisa, mediante seu aceite, foram também convidados a elaborar narrativas por escrito sobre o seu processo de cognição e subjetivação desencadeado pela vivência AH-DMR. Todas as atividades preparatórias para a constituição desse ambiente de aprendizagem, bem como as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foram realizadas no turno inverso ao das aulas da referida instituição escolar. Os participantes foram todos voluntários.

Tabela 1 - Participantes da Pesquisa

| CODIFICAÇÃO | TERMINOLOGIA |
|-------------|-------------------------------|
| A01 | ALUNO 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1 |
| A02 | ALUNO 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2 |
| A03 | ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1 |
| A04 | ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2 |
| A05 | ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 3 |
| A06 | ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 4 |
| A07 | ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1 |
| A08 | ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2 |
| A09 | ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 3 |
| A10 | ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 4 |
| A11 | ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 5 |
| A12 | ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 6 |

| | |
|-----|--------------------------|
| P01 | PROFESSOR ENSINO MÉDIO 1 |
| P02 | PROFESSOR ENSINO MÉDIO 2 |
| P03 | PROFESSOR ENSINO MÉDIO 3 |

Fonte: Adaptado pelo autor.

PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E TRATAMENTO DAS EMERGÊNCIAS

Com o objetivo de estudar o processo de cognição e de subjetivação dos participantes da vivência “AH-DMR”, dois grandes caminhos foram selecionados como procedimentos de geração de emergências, à medida que a pesquisa ia se constituindo.

Em primeiro lugar, colocar-me como um observador observado por mim mesmo, inserido no próprio sistema, interagindo com alunos e professores e disparando perturbações. Esse processo ocorreu desde o início das atividades de preparação da vivência “AH-DMR”, bem como durante o próprio “AH-DMR”, sendo que oportunidades surgiram e possibilitaram múltiplas formas de aprendizagem da história. Em todos esses momentos estive ao lado de alunos e de professores participantes da pesquisa, interagindo com eles a todo instante.

A segunda estratégia adotada como procedimento de geração de emergências foi justamente a utilização de narrativas autobiográficas. As narrativas fazem parte do nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, permitem às pessoas constantemente criarem e recriarem a sua própria história, com autonomia. Esse constante criar e recriar a própria história, de forma autônoma, é o caráter *autopoietico* que emerge das narrativas autobiográficas.

As narrativas possibilitam interagir com o meio, mudando estruturalmente seus autores e o próprio meio.

Considerando esses pressupostos, para a geração e registro das emergências alunos e professores participantes foram convidados a produzir uma descrição por escrito de suas experiências de subjetivação e de cognição durante o percurso do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”. A primeira dessas narrativas, proposta no mês março, foi desencadeada a partir de duas questões centrais: a) *Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência “AH-DMR”?*; b) *Como a temática da vivência deste ano do “AH-DMR” me toca e quais as minhas expectativas?*

Partindo do princípio de que todo o processo ocorreu ao longo de aproximadamente quatro meses, uma segunda narrativa foi solicitada em meados do mês de maio, a partir das seguintes questões: a) *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”?*; b) *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?*

A terceira e última narrativa foi solicitada logo após a realização do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, no mês de julho. Alunos e professores foram convidados a escrever a partir de duas questões: a) *Considerando o ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, o que vivi naquele momento?*; b) *O que significa para mim vivenciar a História no “AH-DMR”?*

Após a realização da vivência “AH-DMR” e da finalização do processo de elaboração das narrativas, busquei explorar o processo de cognição e de subjetivação dos participantes da pesquisa, tendo como referencial a base teórica que fundamenta a mesma. Com o propósito de estabelecer uma estratégia para o estudo da vivência “AH-DMR” e das narrativas, trouxe para essa pesquisa a utilização

de alguns marcadores, instrumentos operatórios que oferecem determinadas referências e dão vida às emergências.

Os marcadores selecionados para esse trabalho de pesquisa foram os seguintes: *processo autopoietico*, *acoplamento estrutural*, *complexificação pelo ruído* e *viver em ato*. Todos esses marcadores guardam uma profunda relação entre si, sendo que as narrativas têm o potencial de trazer um ou mais de um desses marcadores, uma vez que os autores das narrativas, ao pensarem sobre as mesmas, podem fazer emergir toda uma matriz de “organização de significados” (GONÇALVES, 2002).

O primeiro marcador, o *processo autopoietico*, foi escolhido em função de sua importância dentro dessa perspectiva teórica. *Autopoiesis* significa autocriação, autoprodução. “Esta teoria considera que a conservação da organização de um sistema vivo, estruturalmente acoplado ao meio onde existe, é condição *sine qua non* de sua existência” (MORAES, 2003, p. 85).

Autopoiesis (...) é um termo cunhado pelos biólogos H. Maturana e F. Varela (1990), para explicar o funcionamento dos seres vivos como autoprodutores de sua própria realidade. O vocábulo é composto de duas partes originárias do grego: *auto* - por si e *poiesis* - produção. O conceito se refere originalmente à capacidade que tem uma célula, como um sistema, de criar seus próprios elementos se constituindo de maneira autônoma através de um mecanismo de auto-organização. Os seres vivos são seres autopoieticos porque são sistemas que se produzem continuamente a si mesmos, regenerando seus componentes no processo de viver. (PELLANDA, 2006, p. 79).

O marcador *acoplamento estrutural* está fortemente conectado ao *processo autopoietico*. Para Moraes (2003), um sistema é vivo por estar em processo de contínua mudança estrutural, derivada a partir das possibilidades de conservação de suas condições de adaptação ao meio, com o qual se relaciona em seu viver. “É vivo porque interage constantemente com o meio ambiente e, a partir de suas interações, acontecem mudanças estruturais congruentes

com as mudanças também estruturais que ocorrem no próprio meio (MORAES, 2003, p. 88).

O pensamento com o qual opero parte do princípio de que as narrativas autobiográficas trazem a possibilidade de fazer emergir a percepção *autopoietica* em um processo vital contínuo, em que o sujeito, ao se relacionar com o meio, percebe o quanto ele transforma ao mesmo tempo em que desencadeia mudanças em suas próprias estruturas. Considerando que o ambiente de aprendizagem AH-DMR trabalha com várias formas de linguagem, como a música, o teatro e a poesia, da mesma maneira que também é um espaço para aprender a viver/conviver com o outro, percebo o potencial que esse contexto possui para o processo de cognição e de subjetivação dos participantes da pesquisa.

Para Maturana, cognição tem tudo a ver com o ambiente. O desenvolvimento de uma competência ou a expressão de um talento qualquer está também muito ligado, não apenas a fatores internos do indivíduo, mas aos fatores que os circundam. Um ambiente que valorize determinadas habilidades e competências influencia na maneira como elas se desenvolvem. (MORAES, 2003, p. 95).

Por sua vez, o marcador *complexificação pelo ruído* se comunica com a concepção de *acoplamento estrutural*, tendo em vista que dependemos do ambiente para o exercício de nossa própria autonomia. E, finalmente, todos esses marcadores convergem para o marcador *viver em ato*. Nessa pesquisa, considera-se que a vivência da história no ambiente de aprendizagem AH-DMR é o próprio processo cognitivo.

O FLUXO DA PESQUISA

Nesta etapa do trabalho, descrevo como ocorreu o percurso da pesquisa empírica, bem como tento perceber as

perturbações que emergiram nos participantes da pesquisa e em mim mesmo ao longo desse processo.

A primeira narrativa autobiográfica foi elaborada e enviada por todos os participantes da pesquisa. Em relação à pergunta *Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência “AH-DMR”?*, a maior parte dos alunos consultados utilizou expressões como “honrado”, “lisonjeado”, “feliz”, “orgulhoso”. O aluno A01, por exemplo, escreveu sobre se sentir “[...] um pouco nervoso, assustado e preocupado”, mas, ao mesmo tempo, satisfeito por ter sido convidado para participar do projeto. Algo semelhante foi trazido pelos professores participantes da pesquisa, mostrando uma mistura de apreensão pelo desafio apresentado com a satisfação em fazer parte desse projeto.

Em relação à segunda pergunta formulada para a elaboração da primeira narrativa, *Como a temática da vivência deste ano do “AH-DMR” me toca e quais as minhas expectativas?*, grande parte dos participantes da pesquisa rememorou em sua narrativa suas experiências trazidas de edições anteriores da vivência “AH-DMR”, inclusive mencionando os temas trabalhados em outros anos. Diferentes alunos igualmente manifestaram grande expectativa em relação à temática escolhida, *Os brutos também amam*, destacando a importância do tema, como, por exemplo, o fato de ser “adorável e gratificante” (A07 e A08); por poder falar sobre esse assunto, bem como seu caráter “abrangente” (A04 e A06); por ser “complexo” (A04); e por ser “subjetivo” (A06).

Percebo nesses fragmentos novamente aspectos *autopié-ticos*. Fundamentalmente, o ato de aprender umbilicalmente conectado a uma ação emocionada no presente. Esses acoplamentos estruturais, por sua vez, foram se manifestando nas narrativas iniciais a partir das perturbações disparadas pelo núcleo da temática da vivência “AH-DMR”, o amor.

Em uma perspectiva mais abrangente, a maior parte das narrativas autobiográficas trilhou esse caminho. De um lado o encantamento com a temática, de outro o sentimento de um grande desafio pelo caminho. Desse duplo sentimento, a expectativa de poder fazer um trabalho que fizesse a diferença e que, ao mesmo tempo, pudesse ser “[...] *divertido, diferente e incrível*” (A12).

De acordo com o cronograma anteriormente relatado, os preparativos para a vivência “AH-DMR” prosseguiram nas semanas seguintes à elaboração da primeira narrativa. Em meados do mês de maio, repetindo-se o procedimento já utilizado, uma segunda narrativa foi solicitada a alunos e professores participantes da pesquisa.

Em relação a primeira pergunta da segunda narrativa, *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”*, alunos e professores participantes da pesquisa se manifestaram de forma semelhante ao que haviam trazido em seu primeiro registro. Foram recorrentes em suas narrativas os termos “*nervoso*”, “*honrado*”, “*feliz*”, “*lisonjeado*”, “*gratificante*”, palavras inseridas em um contexto de avaliação satisfatória de todo o processo.

Já sobre a segunda pergunta formulada para a elaboração da segunda narrativa, *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?*, a maior parte dos alunos pesquisados manifestou em sua narrativa a importância de abordar a temática da conexão entre amor e rock nessa edição do “AH-DMR”. O sujeito A07, por exemplo, escreveu que “[...] *nos encontramos num mundo em que a falta de compaixão leva muitos a acreditarem que o amor não existe mais para todos e ter a oportunidade de falar disso é muito significativo*”.

A VIVÊNCIA “AH-DMR”

A vivência “AH-DMR”, ponto de referência para esse estudo sobre o processo de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da pesquisa, ocorreu no mês de julho, em dois momentos. As duas apresentações foram realizadas no teatro da Escola de Educação Básica comunitária em que a pesquisa foi realizada.

Para então possibilitar as emergências de todo esse processo, vivido intensamente por alunos, professores e por mim mesmo, na condição de observador implicado, optei novamente pelas narrativas, espécie de fio condutor para a percepção desses fluxos empíricos. Nesse sentido, cumpre ressaltar que a terceira e última narrativa foi solicitada logo após a realização do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”. Alunos e professores foram convidados nessa etapa da pesquisa a escrever a partir de duas questões.

Sobre a primeira pergunta, *Considerando o ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, o que vivi naquele momento?*, alunos e professores expressaram em suas narrativas emergências que considero muito significativas. Os alunos participantes da pesquisa, em particular, manifestaram que esse ambiente de aprendizagem lhes permitiu “[...] *viver um momento único, com um tema forte e abrangente*” (A09), como também registraram sentir uma “[...] *forte emoção*” (A11), além de também ter sido exposto nas narrativas que “[...] *a experiência foi incrível, sendo assim possível vivenciar algo diferente*” (A02). Ainda em relação a primeira pergunta da terceira narrativa, o sujeito A04 expressou-se de forma muito peculiar.

Eu pude viver a personagem Julieta do clássico de Shakespeare, porém na atualidade com o texto antigo. Dessa forma, compreendi melhor, em função do texto, a grande evidência da característica mais lembrada de um amor adolescente que é o exagero e a voracidade do amor jovem, que é uma verdade e não deixa de ser em várias outras histórias de amor. (A04).

Ao narrar esse momento específico da vivência e ao mesmo tempo narrar-se, o sujeito A04 utilizou a expressão “*viver a personagem*”, em total consonância com o que Varela (1994) denomina de enação. Não se tratava de representar um mundo preestabelecido. Na realidade, tratava-se de viver a personagem, personagem e sujeito, sujeito e personagem em uma ação emocionada em ato. Ou seja, a cognição não como recuperação ou projeção, mas como ação corporalizada.

Ao usar o termo *corporalizada* pretendemos destacar dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras e, segundo, que estas capacidades sensório-motoras individuais se encontram elas próprias mergulhadas num contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente. Ao usar o termo *ação* pretendemos destacar uma vez mais que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 226).

Utilizar a expressão *viver* em detrimento da expressão *representar* ilustra claramente, em minha observação, o que a Biologia da Cognição sustenta através de suas pesquisas, ou seja, a percepção de que “[...] as estruturas cognitivas emergem dos tipos de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada pela percepção” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 230-231).

A segunda pergunta formulada para a elaboração dessa terceira narrativa foi *O que significa para mim vivenciar a História no “AH-DMR”?* Enquanto observador implicado, essa questão despertou em mim uma grande expectativa.

Para os professores participantes da pesquisa, o caráter interativo do ambiente pedagógico “AH-DMR”, percebido tanto no diálogo entre alunos e professores nas etapas preparatórias, como nas trocas ocorridas com a plateia na vivência em si, foi um aspecto importante destacado em suas narrativas. Sob a minha ótica, a primeira pista

sobre o que para esse grupo de professores pesquisados significaria “vivenciar a história”, manifestou-se na narrativa de P03.

Para o sujeito P03, “[...] com certeza, em algum momento, cada pessoa lembrou de uma vivência que já teve”. Segundo o ponto de vista desse professor, a história de cada pessoa é marcada por diferentes elementos, como fatos importantes, músicas, comerciais de televisão. Reunir alguns desses elementos nesse ambiente pedagógico a partir da temática do amor permitiu um momento que “nos fez pensar” (P03). Sob esse prisma, fatos importantes, como músicas ou comerciais de televisão, seriam os elementos externos que provocariam nos participantes da vivência as afecções que, por sua vez, desencadeariam nesses sujeitos um processo de complexificação. “Vivenciar a história”, assim, seria um processo pessoal de resgatar essas marcas, essas afecções, de acordo com o historial de vivências próprio de cada sujeito.

A segunda pista sobre o que seria “vivenciar a história” foi expressa na narrativa do sujeito P02 que, por sua vez, manifestou a seguinte reflexão a esse respeito: “[...] Muito interessante foi que o projeto permitiu-me pensar a história – à la Ítalo Calvino – como um passado que não terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (P02).

Por sua vez, as narrativas autobiográficas dos alunos participantes da pesquisa, em relação à temática do que significava para eles vivenciar a história no “AH-DMR”, expressaram novamente um sentimento de alegria e satisfação pessoal em participar desse ambiente pedagógico. Para o sujeito A06, por exemplo, tratou-se de “[...] uma experiência sem igual”, enquanto que para o sujeito A01 significou “[...] uma experiência de aprendizado de forma mais leve”. O sujeito A03, por sua vez, expressou que o processo em si de participação na vivência foi “maravilhoso”, e que esse envolvimento “significa muito, já que contam com a minha participação no projeto” (A03). Mais uma vez emergia das narrativas a importância

que os alunos atribuem a um real envolvimento nas atividades escolares, diferentemente de uma postura que ainda os submete a uma atitude de passividade.

Da mesma forma, para o sujeito A04 “vivenciar a História” significaria “[...] dar vida à História na forma de arte”. Na mesma direção aponta o sujeito A05, quando afirma que a vivência “AH-DMR” permite “[...] pesquisar, estudar, criar e atuar sobre história”. Percebo nessas duas narrativas a compreensão de que “vivenciar a história no AH-DMR” foi algo possível para esses alunos, em função da utilização de recursos artísticos. O teatro e a dança seriam alguns dos caminhos que permitiriam a esses estudantes “[...] dar vida à História” (A04) e “criar e atuar sobre História” (A05).

Assim, a História deixaria de ser vista apenas como o estudo do passado, mas também como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado, resgatando o que Varela (1994) entende por *enação*. “Enaço implica o desenvolvimento ou o pôr em prática de uma linha de vida. Evoca a imagem de seres vivos a traçarem caminhos históricos através de suas próprias dinâmicas e das dos meios ambientes a que estão estruturalmente acoplados” (THOMPSON, 2007, p. 255).

Nesse contexto, minha contribuição para esse debate consiste não somente em problematizar concepções tradicionais de educação e de História, mas, a partir da perspectiva da complexidade, repensar a História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o percurso desta pesquisa, e mais especificamente no tratamento das emergências trazidas por alunos e professores participantes da mesma, pude perceber, em suas narrativas, as sutis marcas, assim como os delicados registros de seu

processo de cognição e de subjetivação. Sob o meu ponto de vista, a vivência “AH-DMR” e, mais especificamente, a temática do amor e do *rock* nessa vivência, possibilitaram um interessante percurso para todos os participantes da pesquisa, entre os quais me incluo.

Durante todo o percurso da pesquisa, procurei acompanhar a trajetória da vivência “AH-DMR” e perceber os momentos mais significativos, transformando esta pesquisa em uma autonarrativa. Dessa forma, pude perceber a circularidade entre eu, pesquisador, e os participantes da pesquisa, indicando os indícios desse processo de complexificação.

Igualmente observei nestas diferentes manifestações o significativo papel que a vivência “AH-DMR” desempenhou para esse grupo de alunos e professores, no sentido de proporcionar um reencontro com o ato de aprender e a constituição de um novo olhar sobre o papel que a instituição escola ocupa em suas vidas. Percebi também em suas narrativas autobiográficas a emergência da indissociabilidade entre o ato de conhecer e o fluxo do viver, o que também se traduziu em recorrentes referências de alunos e de professores em relação a assumir a autoria de suas vidas e sobre o seu processo de aprendizagem.

Além do mais, operei nessa pesquisa com a percepção de que cada participante do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, ao estudar o passado e, ao mesmo tempo, vivenciar esse passado, não apenas elaborou uma narrativa sobre o mesmo, mas, sobretudo, situou-se a si próprio na História e assumiu também sua autoria sobre a História.

Meu processo pessoal de complexificação se manifestou similar e simultaneamente aos participantes da pesquisa. Com as suas narrativas autobiográficas, pude refletir com eles e sobre o que expressavam. Nesse ato reflexivo, emocionado e corporificado, pude perceber o quanto é significativo buscar na instituição escola

ambientes pedagógicos verdadeiramente cooperativos e dialógicos, bem como o grande potencial que as narrativas autobiográficas possuem para enriquecer o campo de pesquisa em educação. Pude perceber, da mesma forma, como essa tarefa ainda está incompleta e que há muito ainda desse caminho que precisa ser percorrido.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Óscar F. *Psicoterapia cognitiva narrativa*. Manual de terapia breve. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Autonarrativas e Hipertextos: dispositivos digitais de construção de sujeito/conhecimento. *Anais do XXVI Congresso da SBC*. Campo Grande, MS, 2006. p. 77-84.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História. In.: SALOMON, Marlon (Org.). *História, Verdade e Tempo*. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 259-290.

THOMPSON, Evan. *A mente na vida*. Biologia, Fenomenologia e Ciências da Mente. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VARELA, Francisco. *Conhecer, As Ciências Cognitivas, Tendências e Perspectivas*. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente corpórea*. Ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

3

Rodiney Marcelo
Braga dos Santos

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



Resumo

Esta pesquisa relata uma experiência vivenciada na disciplina Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva, da Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal da Paraíba. O objeto de estudo aqui supracitado compreende um vasto e fértil campo de investigação. A experiência nos possibilitou que além de necessário, é possível discutir e considerar Educação Matemática Inclusiva na própria formação inicial do professor de Matemática.

Palavras-chave:

formação de professores, metodologia de ensino, matemática inclusiva.



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa relata uma experiência vivenciada na disciplina Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva, a partir do desenvolvimento de atividades laborais produzidas pelos alunos de uma turma do 8º período da Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras, no primeiro semestre do ano de 2018. No contexto da formação inicial do professor de Matemática, a referida disciplina tem como objetivo nuclear promover um ambiente que favoreça o aprimoramento do diálogo através do caráter multidisciplinar da Educação Matemática Inclusiva.

Silva e Bazante (2015) apontam que tímidas são as pesquisas sobre a formação do professor de Matemática numa perspectiva inclusiva. Assim, nosso objeto de estudo compreende as estratégias de ensino como meio mobilizador da promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, mais precisamente, sob o olhar do professor de Matemática, ainda, em processo de formação inicial. No âmbito da formação inicial do professor de Matemática, optamos por refletir o estudo de estratégias de ensino que facilitassem o aprendizado do aluno com deficiência visual, auditiva e intelectual, desde as possíveis adaptações necessárias que possam ser implementadas até as impressões dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Esta escolha (que cada professor faz ao menos implicitamente) é influenciada por múltiplas variáveis: o ponto de vista do professor a respeito da disciplina ensinada (o que é a matemática?, o que é fazer matemática?), seu ponto de vista a respeito dos objetivos gerais do ensino e a respeito dos objetivos que considera específicos da Matemática, seu ponto de vista a respeito dos alunos (suas possibilidades, suas expectativas), a imagem que faz das demandas da instituição de ensino (explícitas, implícitas e supostas), da demanda social e também dos pais dos alunos (CHARNAY, 2001, p. 38)

Do ponto de vista legal, o conceito de deficiência está agregado a algum tipo de bloqueio ou dificuldade. Segundo, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, art. 2º, considera-se pessoa com deficiência aquela que: “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 01).

No contexto escolar, a escola deve ser ambiente da vivência coletiva, das aprendizagens e habilidades múltiplas que surgem. Todavia, mesmo com o aparato legal o ensino especializado para alunos com deficiência é tido como um grande desafio a ser superado, pois:

Apesar da determinação legal, a educação especial tem sido um grande desafio para professores, coordenadores e outros profissionais da educação, pois muitas vezes não possuem conhecimento adequado para desenvolver trabalhos de aprendizagem com esses alunos. Essa falta de conhecimento ocorre desde a graduação, pois os acadêmicos também não são preparados para lidar com ocasiões como esta. Portanto, apesar de termos cada vez mais alunos incluídos, a inclusão educacional para os alunos com deficiência ainda é um desafio para os profissionais da educação (FERREIRA, 2015, p. 13).

Em uma escola verdadeiramente inclusiva, todos os alunos devem estar participando e interagindo, ou seja, sem exclusões, sendo cada qual reconhecido em sua singularidade (CARVALHO, 2013).

As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiências seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2013, p. 29).

No âmbito educacional nacional, destacamos a Lei nº 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes Bases da Educação (LDB) e sinaliza

a Educação Especial como modalidade de ensino, sendo oferecida, preferencialmente, na rede regular (BRASIL, 1996). Outrossim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que orienta quanto à superação da ordenação de sistemas paralelos de educação especial a partir da garantia ao acesso à escolarização do ensino regular, bem como, a oferta do atendimento educacional especializado na perspectiva de erradicar a exclusão no cenário social (BRASIL, 2008).

Assim, quais as ações da escola podem contribuir para a inclusão, participação e aprendizagem dos alunos? Bedaque (2015) sinaliza que devem compreender: a promoção da compreensão de uma escola que atenda, reconheça e valorize as diferenças em todos os momentos de interação e práticas educativas; a articulação da participação dos estudantes mobiliza a escola a novos paradigmas educacionais; o estreitamento de novas relações institucionais; a ressignificação das concepções e práticas sobre o que é ensinar e aprender; o protagonismo do papel da comunidade escolar e a promoção políticas públicas.

A escola deve promover adaptações para o acesso ao currículo, sendo previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – Adaptações Curriculares. Uma das atitudes sugeridas é “mudar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, isto é, considerar que o aluno com necessidades especiais pode alcançar os objetivos comuns do grupo, mesmo que possa requerer um período mais longo de tempo” (BRASIL, 1998, p. 51). Segundo Antunes (2000, p. 43), temos que:

A orientação proposta nos PCNs está situada nos princípios construtivistas e apóia em um modelo de aprendizagem que reconhece a participação construtivista do aluno, a intervenção dos professores nesse processo e a escola como um espaço de formação e informação em que a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades operatórias favoreça a inserção do aluno na sociedade que o cerca e, progressivamente, em um universo cultural

mais amplo. Para que essa orientação se transforme em uma realidade concreta é essencial a interação do sujeito com o objeto a ser conhecido e, assim à multiplicidade na proposta de jogos concretiza e materializa essas interações.

TRILHA METODOLÓGICA

O protocolo metodológico compreende duas etapas, quais sejam: ambientação teórica/metodológica e desenvolvimento/avaliação das atividades laborais. Assim, buscamos a partir do planejamento e desenvolvimento de atividades laborais instigar a criatividade dos alunos matriculados na disciplina já supracitada, bem como a promoção de um ambiente dialógico com o intuito de fomentar a apreciação de ideias que venham a contribuir de forma significativa para o ensino da Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva. Os sujeitos que participaram da referida pesquisa compreendem um grupo de sete alunos. Vale ressaltar que os participantes envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual constavam os benefícios e riscos quanto a sua participação na referida pesquisa.

A etapa de ambientação consistiu na promoção do embasamento teórico e metodológico necessário para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades laborais, o que correspondeu a 2/3 da carga horária da disciplina (67 horas/aulas). Durante o semestre letivo foram abordados temas desde os paradigmas da Educação Inclusiva (MANTOAN, 2015), marcos legais até os procedimentos didáticos e pedagógicos que permeiam a prática educativa.

Destarte, foram feitos os encaminhamentos necessários para o planejamento e desenvolvimento das atividades laborais, sendo disponibilizado um roteiro com objetivos e critérios de avaliação.

Assim, os participantes da referida pesquisa foram ordenados em três grupos para abordar estratégias de ensino que facilitassem o aprendizado do aluno com deficiência visual, auditiva e intelectual. Quanto à gestão do tempo, foram disponibilizadas 08 horas aulas para realização das atividades laborais, desde protocolo de planejamento, execução e avaliação, o que equivale a 1/3 da carga horária da referida disciplina.

Para Weisz e Sanchez (2011, p. 65), “As situações de aprendizagem consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento e, essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem”.

O primeiro grupo, composto por dois integrantes, abordou o estudo dos sólidos geométricos por meio do sistema BRAILE e materiais concretos. O segundo grupo, formado por dois integrantes, trouxe o estudo da operação aritmética adição e comparação de números naturais utilizando LIBRAS e jogos matemáticos. O último grupo, contemplado com três integrantes, abordou o estudo das expressões numéricas por meio da ludicidade.

A culminância deu-se por meio de uma mostra de produções socializadas para os alunos de outros períodos no laboratório de Matemática do Campus, bem como a avaliação foi realizada através de um debate quanto às potencialidades das estratégias desenvolvidas. Reiteramos, que os resultados foram satisfatórios em virtude da promoção de um ambiente dialógico, onde as práticas foram ressignificadas diante das especificidades e demandas que permeiam nosso objeto de estudo.

ESTUDO DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO SISTEMA BRAILLE E MATERIAIS CONCRETOS

De acordo com o Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea “c”, a deficiência visual pode ser caracterizada como cegueira e baixa visão. Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Conforme Dias (1994), quanto ao momento de aquisição, a deficiência visual pode ser congênita (ocorrendo antes ou durante o nascimento) e adquirida (após o nascimento). Ademais, o autor sinaliza a necessidade de algumas modalidades de atendimento na área da deficiência visual: orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma, escrita cursiva, soroban, sistema Braille e auxílio de leitor.

No âmbito escolar, Cerqueira e Ferreira (1996) classificam os recursos didáticos em: naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais. Também, elencam alguns critérios imprescindíveis para a aquisição desses recursos, quais sejam:

a) tamanho – deve ser adequado à condição do aluno - não muito pequeno, que dificulta a apreensão de detalhes; nem grande demais, que dificulta a sua compreensão da totalidade (visão global) e a formação do conceito;

b) significação tátil – relevo, texturas diferentes, contrastes – áspero/liso, espesso/fino etc.;

c) aceitação – não deve ocasionar rejeição ou sensações/reações desagradáveis;

d) estimulação visual – com cores fortes e contrastantes;

e) fidelidade – representação mais próxima do modelo original;

f) facilidade de manuseio – simples e prático;

g) resistência – produzidos com material que não se estrague com facilidade e

h) segurança – não devem oferecer perigo ao aluno na hora de manusear.

Tendo em vista que o sentido tátil para pessoas com deficiência visual é o meio mais eficaz para se adquirir conhecimento ao passo que somente a oralidade se torna ineficaz para que este aprendizado aconteça (MOLOSSI, 2013). Outrossim, conforme Abreu (2013, p. 39), “Os alunos cegos devem ser estimulados desde cedo no que diz respeito à exploração do sistema háptico (o tato ativo ou em movimento) através de atividades lúdicas, do brinquedo e de brincadeiras”. O primeiro grupo trouxe o sistema BRAILLE e a utilização de materiais concretos para o desenvolvimento das atividades laborais.

O Sistema Braille é um sistema de leitura e escrita tátil que consta de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar de “cela Braille”. Os pontos são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna ou fila vertical esquerda, têm os números (1, 2, 3), os que compõem a coluna ou fila vertical direita cabem os números (4, 5, 6). A posição inicial da cela é reconhecida por um corte na parte superior da peça no lado direito.

Quanto ao alfabeto em Braille, as dez primeiras letras do alfabeto (A-J) são compostas exclusivamente por combinações diferentes entre os quatro pontos superiores. As dez letras seguintes (K-T) são compostas pelo acréscimo de um ponto inferior esquerdo às dez letras anteriores. Dessa forma, quando o ponto superior esquerdo, que geralmente representa a letra “A”, vem junto de um ponto inferior do mesmo lado, a cela passa a representar a letra “K”. Para a letra seguinte, “L”, basta adicionar esse mesmo ponto à cela que representa “B”. Esse padrão se repete até a letra “T” do alfabeto.

Para escrever um número em Braille, usam-se duas celas, na primeira coloca-se o símbolo de número (para diferenciar de letras) e na segunda as letras de (A-J). A letra “A” representa o número “1”, a letra “B” será o número “2” e conseqüentemente até o “J”, que representará o zero. Por exemplo, o número quatro é representado por uma cela dupla a primeira representa o sinal de número e a segunda a letra “D” que corresponde ao número quatro.

Inicialmente, o referido grupo abordou a importância de se trabalhar com materiais concretos nas aulas de Geometria. Em seguida, foram confeccionados alguns tipos de poliedros, utilizando canudos e massa de modelar, sendo abordados conceitos, características e relações quanto às arestas, faces e vértices dos poliedros em estudo. Ademais, foi tratada a representação dos números do sistema decimal com o sistema BRAILE. Foram utilizadas cartelas com a representação numérica no sistema BRAILE para que os participantes pudessem relacionar o número de arestas, faces e vértices de cada poliedro confeccionado. A avaliação aconteceu de forma coletiva e por meio de uma gincana, ou seja, alguns alunos foram vendados e os demais auxiliaram na execução das tarefas e vice-versa. Cada equipe pôde escolher um poliedro para relacionar o número de arestas, vértices e faces. Reiteramos, que todos os poliedros confeccionados foram explorados. Desse modo temos que:

qualquer material pode servir para apresentar situações nas quais os alunos enfrentam relações entre objetos que poderão fazê-los refletir, conjecturar, formular soluções, fazer novas perguntas, descobrir estruturas. Entretanto, os conceitos matemáticos que eles devem construir, com a ajuda do professor, não estão em nenhum dos materiais de forma a ser abstraídos deles empiricamente. Os conceitos serão formados pela ação interiorizada do aluno, pelo significado que dão às ações, às formulações que enunciam, às verificações que realizam. (PASSOS, 2006, p. 81).

Foram constadas limitações quanto à avaliação, em virtude da falta de embasamento necessário para apropriação do sistema BRILE. Todavia, a proposta de promover um ambiente coletivo e cooperativo foi significativo para execução dos trabalhos. As experiências relatadas por parte dos sujeitos participantes que apresentaram alguma vivência de sala de aula com a presença de aluno com a deficiência visual tornaram o diálogo mais robusto. Foram sinalizados desdobramentos quanto à utilização de outros recursos potenciais para a promoção de uma prática de ensino mais acessível à demanda do público-alvo. Neste sentido, as discussões foram calorosas e permitiram o aprofundamento e a reflexão quanto ao objeto de estudo.

Outrossim, para os alunos participantes desta pesquisa, as escolas não estão preparadas para promoção de uma escola inclusiva, visto que não dispõem de condições adequadas, bem como não há recursos humanos suficientes para lidar com essa demanda. Destarte, no âmbito do ensino da Matemática, depreendemos que não se trata de uma dificuldade em conceber uma prática de ensino comprometida com uma aprendizagem inclusiva, mas uma problemática permeada por falta de sensibilidade, competência, infraestrutura e políticas.

ESTUDO DA OPERAÇÃO ARITMÉTICA ADIÇÃO E COMPARAÇÃO DE NÚMEROS NATURAIS UTILIZANDO LIBRAS E JOGOS MATEMÁTICOS

A deficiência auditiva é a mais prevalente no mundo, acometendo, em diferentes graus de comprometimento, cerca de 16,7% da população brasileira (IBGE, 2000). O decreto N° 5296/04, que regulamenta as leis 10.048 e 10.098/2000, caracteriza a deficiência auditiva como: “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004).

Segundo Russo e Santos (1994), a deficiência auditiva pode ser congênita e adquirida quanto ao momento de aquisição, bem como pode ser classificada quanto ao local da lesão e sua intensidade. No âmbito da família, as fases envolvidas nesse processo de ajustamento emocional, são: negação, resistência, afirmação e aceitação (DEMÉTRIO, 2005).

Tendo em vista que o sentido visual para pessoas com deficiência auditiva é o meio mais eficaz para se adquirir conhecimento, o segundo grupo fez a apropriação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o desenvolvimento das atividades laborais. Conforme Poker (2009, p. 6), “O uso da LIBRAS na atual conjuntura educacional, é condição básica para se possibilitar ao surdo o acesso aos conhecimentos, as interações sociais, a manifestação de suas opiniões e, enfim, o desenvolvimento do seu pensamento”. O Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 14, impõe que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Inicialmente, o referido grupo fez a ambientação dos participantes a partir da apresentação da LIBRAS, dada ênfase ao sistema de numeração decimal. Na primeira atividade, do tipo dinâmica, os alunos, dispostos em dois grupos, foram convidados a identificar no quadro o número em LIBRAS correspondente aos algarismos indo-arábicos. Na segunda atividade, os alunos receberam uma cartela com uma sequência de números em que deveriam realizar comparações entre os números naturais representados por meio da Libras, com o uso de um conjunto de LEGO para empilhar o maior número de peças correspondentes aos acertos dos itens da referida cartela. Na terceira e última atividade, com os números dispostos em LIBRAS, os alunos receberam outra cartela com uma sequência de operações do tipo adição. Nesta última atividade, os alunos fizeram uso da “Caixa de Somar”. Quanto à produção deste recurso, precisou-se de uma caixa de sapatos, sendo feito dois furos na parte da tampa de diâmetro igual ao da boca de um copo descartável de 100 ml. Por fim, na parte inferior da caixa abriu-se um espaço para passagem das bolinhas (representam os números solicitados na adição) e encaixa-se no espaço aberto da caixa, que servirá de depósito para a soma realizada.

Sobre o conceito de jogo, Ortiz (2005, p. 17) afirma que “é tão versátil e elástico que escapa a uma localização conceitual definitiva. Nesse sentido, qualquer tentativa, por mais erudita que seja somente será capaz de captar uma parte de verdade do jogo, não global ou total”. Para Shimazaki e Pacheco (2000, p. 164), “Os jogos matemáticos favorecem a criatividade e auxilia na construção da autonomia, isso pode ser verificado a partir do momento em que os alunos começam a criar suas próprias regras e organizar os jogos”.

Foram verificadas dificuldades por parte do grupo quanto à ambientação, ou seja, apropriação da LIBRAS. Todavia, as limitações diagnosticadas foram discutidas na perspectiva da ampliação e aperfeiçoamento. Reiteramos que todos envolvidos nesta

pesquisa cursavam a disciplina Libras. Outrossim, foram sinalizados desdobramentos quanto às competências, habilidades e atitudes que poderiam ser consideradas na prática da Matemática Inclusiva. Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 11) afirmam que:

O espaço da classe deve ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante para o desenvolvimento dos alunos, bem como deve fornecer a interação entre diferentes significados que os alunos aprenderão ou criarão a partir das propostas que realizarem e dos desafios que vencerem. Nesse sentido, os grupos de trabalho tornam-se indispensáveis, assim como os diferentes recursos didáticos.

Também, foram relatadas experiências, que fomentaram indagações, quais sejam: Por que será que a sociedade apresenta tanta dificuldade para aceitar, acolher e respeitar as diferenças? Será que as leis, decretos e convenções permitirão mudanças substanciais nas relações humanas que garantam o direito de todos à cidadania? De onde surge tanta resistência e preconceito? Esta situação pode mudar? Por que a colaboração e criatividade são imprescindíveis no trabalho educacional envolvendo professores de sala regular e professor especializado? Será que de fato vivemos em uma sociedade inclusiva? E o professor está preparado para inclusão? Neste sentido, as discussões foram calorosas e permitiram o aprofundamento e a reflexão quanto ao objeto de estudo.

Para os alunos envolvidos, a troca de experiências durante a realização da atividade configurou-se como uma oportunidade de compartilhar vivências e ideias relacionadas ao ensino da Matemática para alunos com deficiência intelectual sob um olhar voltado à busca de estratégias e meios que venham a contribuir de modo potencial na inclusão desses indivíduos no contexto de uma sala de aula regular.

ESTUDO DAS EXPRESSÕES NUMÉRICAS POR MEIO DA LUDICIDADE

Para Almeida (2015), o termo deficiência intelectual é recente na literatura e foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá. O uso do referido termo também vem sendo recomendado pela *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities*. Para o autor, a mudança de terminologia é fruto de amplo debate nos meios científicos internacionais, representando um novo paradigma, por se referir ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

O termo deficiência intelectual se refere a:

Limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo, caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho (ANGONESE; SCHMIDT, 2009, p. 294).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APS, 1995), o diagnóstico da deficiência intelectual é embasado em três importantes critérios: coeficiente de Inteligência (QI) abaixo de 70; limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança; e ocorrer antes dos 18 anos.

A deficiência intelectual possui muitas etiologias diferentes e pode ser vista como uma via final comum de vários processos

patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central (ALMEIDA, 2015): hereditariedade (5%); mutações gênicas, erros inatos metabólicos; alterações precoces do desenvolvimento embrionário (aproximadamente 30%); alterações cromossômicas ou dano pré-natal causado por toxinas; problemas da gravidez e perinatais (aproximadamente 10%); desnutrição fetal, prematuridade, infecções virais, trauma encefálico, entre outros; condições médicas gerais adquiridas no início da infância (aproximadamente 5%); infecções, traumas e envenenamento; e influências ambientais (aproximadamente 15-20%) e privação de afeto e cuidados, bem como a falta estimulação social, linguística e outras.

No tocante à deficiência intelectual, Milanez (2013, p. 18) salienta que:

A escola brasileira ainda apresenta dificuldades para apropriar-se de uma concepção mais interacionista da deficiência intelectual e, além disso, de compreender quais seriam as compensações educativas possíveis de igualarem o direito e a oportunidade, na esfera educacional.

Para tanto, no que concerne a prática de ensino, o ambiente escolar demanda a apropriação de estratégias que potencializem a promoção de um fazer que aceite as diferenças e apoie a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. A competência do professor em sala de aula deve estreitar a relação do saber escolar com os pares participantes de forma que o ambiente de aprendizagem seja de pertencimento e protagonista.

A predisposição de professores para a integração de alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se esses problemas são graves e têm um caráter permanente, é um fator normalmente condicionante dos resultados que se obtém. Uma atitude positiva é já um primeiro passo importante que facilita a educação desses alunos em uma escola integradora (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 1995 apud ALMEIDA; MAIA, 2002, p. 4).

Tendo em vista que a ludicidade é tomada de partida potencial para viabilizar a construção do conhecimento de forma inclusiva, pois pode atender as demandas cognitivas do público com deficiência intelectual, bem como daqueles que não apresentam esta deficiência, porém apresentam déficits quanto ao conhecimento matemático, foi considerada para o desenvolvimento das atividades laborais promovidas pelo terceiro grupo.

A primeira etapa, consistiu em abordar a importância de se trabalhar de forma lúdica nas aulas de Matemática, dada ênfase ao estudo das expressões numéricas. A prática lúdica valoriza a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento. Segundo Kishimoto (2008, p. 32), “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”.

Na segunda etapa, foi utilizado o jogo “Dominó com 28 peças”. Cada peça continha uma expressão numérica e a solução de uma expressão que está definida em outra peça. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos para resolverem as expressões numéricas que estavam dispostas no jogo intitulado “A Caminho da Roça”. Assim, sendo promovido um ambiente de competição, ou seja, ganhava o grupo que chegasse na roça primeiro e tivesse acertado todas as expressões ao longo do percurso. Na quarta etapa, foi utilizado o jogo “#Matemática” que é composto por expressões dispostas em linhas e colunas. Os participantes respondiam e marcavam com uma ficha à medida que fossem solucionando-as. Reiteramos que todos os recursos aqui utilizados foram confeccionados através de cartolinas

Na última etapa, foi feita a apropriação de um jogo virtual, intitulado “Expressões Numéricas”, de forma que pudesse contemplar a dinâmica de cada sujeito, ou seja, seu “tempo” e “espaço”. Para Oliveira e Moreira (2015, p. 375), “as tecnologias podem melhorar e

inovar o processo de ensino-aprendizagem, trazendo novas possibilidades, recursos dinâmicos e interessantes, que despertem a atenção, a curiosidade e o interesse pelo conhecimento”.

Foi delimitado como tópico de estudo as expressões numéricas em virtude de os “Documentos oficiais, como os [...] (PCN) de Matemática e relatórios de avaliação, entre eles os apresentados pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), ressaltam o estudo das operações básicas como um tema central nos currículos do Ensino Fundamental” (BEZERRA, 2008, p. 17).

Todas as atividades propostas tiveram o intuito de fomentar a memorização das fases da resolução das expressões indicadas, bem como promover um ambiente lúdico e inclusivo para o público-alvo em questão. Assim, possibilitando a socialização, autonomia e aprimoramento do conteúdo objeto de estudo. Constatamos, que as propostas desenvolvidas se configuram como uma atividade potencial para o estudo das expressões numéricas.

Os participantes não apresentaram dificuldades para resolverem os exercícios propostos, tendo em vista que são acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática. Todavia, puderam identificar e analisar as potencialidades dos jogos supracitados como recursos didáticos e pedagógicos potenciais para o ensino da Matemática, dada ênfase para alunos com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, as atividades laborais desenvolvidas, e, que compreendem esta pesquisa, potencializaram um ambiente dialógico pertinente à formação inicial do professor de Matemática no escopo da promoção da prática de ensino comprometida com uma práxis inclusiva.

Foi sinalizado pelos participantes a importância de como acontece o processo de aprendizagem do aluno e como ele descreve, compreende e analisa os resultados; configurando assim,

como algo inovador e significativo para ele. Destarte, depreendemos que o professor surge como mediador do processo de ensino e aprendizagem, devendo promover um ambiente de descoberta de novos conceitos, novas relações, e novas maneiras de interpretar a realidade que é, em parte, foco da investigação deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência nos possibilitou, através dos resultados obtidos, que além de necessário, é possível discutir e considerar Educação Matemática Inclusiva na própria formação inicial do professor de Matemática. O objeto de estudo aqui supracitado compreende um vasto e fértil campo de investigação. Portanto, a motivação percorrida nesta pesquisa em promover um diálogo acerca das aulas de Matemática sob o olhar do professor em processo de formação inicial, possivelmente, irá instigar o debate, na perspectiva da Educação Inclusiva.

As atividades laborais propostas e desenvolvidas pelos sujeitos participantes desta pesquisa potencializaram um ambiente dialógico, pertinente à formação inicial do professor de Matemática. Neste ambiente, foram verificadas tomadas de partida potenciais que podem corroborar para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática na perceptiva da inclusão escolar, quais sejam: a apropriação da ludicidade; o uso de recursos concretos, jogos e tecnologias e a utilização de ferramentas de comunicação e informação, à guisa de explicação a LIBRAS e o sistema BRAILE.

Contudo, entendemos que a formação inicial do professor de Matemática deve potencializar um ambiente de aprendizagem convidativo à promoção de uma práxis permeada pela sensibilidade em acolher o próximo e protagonizar a inclusão no seu campo de atuação profissional, e, mais avante, no meio o qual é pertencente.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. E. B. *O ensino de matemática para alunos com deficiência visual*. 85 f. Dissertação (Mestrado em Matemática). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Goytacazes, 2013.

ALMEIDA, A. M. M. de. MAIA, J. L. F. *Educação Inclusiva um estudo descritivo das ações docentes*. Universidade da Amazônia. Belém, Pará. 2002.

ALMEIDA, M. R. de. *Deficiência Intelectual e o atendimento educacional especializado*. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

ANGONESE, L. S.; SCHMIDT, A. O Adulto com Deficiência Intelectual: concepção de deficiência e trajetória escolar. IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia. *Anais...* PUCPR, 2009.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências – os jogos e os parâmetros curriculares nacionais*. Campinas: Papirus, 2000.

APS. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BEDAQUE, S. A. P. *Atendimento educacional especializado*. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BEZERRA, M. C. A. *As quatro operações básicas: uma compreensão dos procedimentos algorítmicos*. Natal, 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Exatas e da Terra. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. *Decreto nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº. 10.048 de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que as específicas, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília, 2004.

_____. *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: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm >. Acesso em: 30 de outubro de 2018.

_____. *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. *Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em 21 novembro 2018.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

CERQUEIRA, J.; FERREIRA, E. M. B. Recursos Didáticos na Educação Especial. *Revista Benjamin Constant* – 05/MEC/IBCENTRO. Dez., 1996.

CHARNAY, R. *Aprendendo (com) a resolução de problemas*. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Orgs.). *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DEMÉTRIO, S. E. S. *Desenvolvimento sócio-afetivo da criança*. IN: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos (SP): Pulso Editorial, 2005.

DIAS, E. M. *Deficiência visual e o atendimento educacional especializado*. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

FERREIRA, H. M. S. *Deficiência intelectual e o ensino da matemática: um trabalho sistematizado com materiais concretos a favor da aprendizagem*. 2015.41f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal de São Paulo, Campus Birigui, 2015.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000populacao.pdf>>. Acesso em: 19 de dezembro de 2018.

KISHIMOTO, T. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Sammus, 2015.

MILANEZ, S. G. C. (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MOLLOSSI, L. F. S. B. *Educação Matemática no Ensino Fundamental: um estudo de caso com estudante cego*. Joinville, 2013. Disponível em: <<http://pergamumweb.udesc.br/dados-bu/00001a/00001ad9.pdf>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

OLIVEIRA, V. A.; MOREIRA, H. As tecnologias da informação e comunicação como mediação pedagógica no curso de pedagogia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 10, n. 2, p. 371-389, 2015.

ORTIZ, P. J. *Aproximação teórica à realidade do jogo*. In: MURCIA, J. A. M. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PASSOS, C. L. B. *Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática*. In: LORENZATO, S. *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006.

POKER, R. B. *Surdez, funções cognitivas e libras*. Unesp/Marília, 2009. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto3.pdf Acesso em: 30 de outubro de 2018.

RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M. *Audiologia infantil*. São Paulo: Cortez, 1994.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. *Matemática para alunos com retardo mental, por meio de jogos*. In: MORI, N. N. R. (Org.). *Educação Especial: olhares e práticas* – Londrina: Ed. UEL, 2000.

SILVA, J. J.; BAZANTE, T. M. G. D. Análise das Produções de Educação Inclusiva nos Encontros Nacionais de Educação Matemática. In: II Congresso Nacional de Educação. *Anais...* UFCG, Campina Grande, 2015.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *Resolução de Problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2000. – Coleção matemática de 0 a 6

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2011.

4

Cláudia Samuel Kessler

Josiane Martins Soares

Zulmira Newlands Borges

"CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO E DIVERSIDADE":

UM ESPAÇO DE ENSINO
E DE APRENDIZAGEM CONJUNTA



Resumo

A formação continuada de docentes e discentes em temáticas como gênero e sexualidade questiona preconceitos e conhecimentos provenientes do senso comum. Nesta formação realizada no segundo semestre de 2018, utilizou-se uma bibliografia com abordagens construtivista e pós-estruturalista, bem como técnicas que visavam ao engajamento do grupo e à aprendizagem a partir de: seminários, dinâmicas de grupo, Storytelling e o uso do jogo Veritek, que suscitaram debates sobre os conteúdos.

Palavras-chave:

educação; formação; gênero; sexualidade.



O atual contexto político vivido no Brasil, especialmente após a candidatura e eleição do atual presidente Jair Bolsonaro se tornou tenso em torno de algumas questões. Com uma linha de pensamento mais conservadora, Bolsonaro apresentou-se à população brasileira como uma versão política semelhante à do presidente estadunidense Donald Trump, alinhado à supressão de direitos da população LGBTIA+ e de outros grupos vulneráveis¹, tais como negros, índios e mulheres.

Durante o período eleitoral, embora Jair Bolsonaro demonstrasse despreparo e amadorismo no trato de diversas questões, ele afirmava estar na contramão de uma política esquerdista ligada à corrupção e escândalos, que havia se demonstrado inábil para se refazer em meio a denúncias e investigações. Sua grande plataforma foi a luta contra a corrupção do Partido dos Trabalhadores, que havia vencido as eleições de 2002 a 2014.

O militar reformado aliou-se a grupos religiosos e ruralistas. Baseou sua campanha na liberação da posse de armas para a “população de bem” e, com a proposta de luta contra a corrupção, apresentou-se como a “única” alternativa de mudança, capaz de responder aos anseios de uma parcela da população que se preocupava mais com uma renovação econômica e política, do que com a preservação de políticas públicas para populações desprivilegiadas, tais como o *Brasil Sem Homofobia*, que desde 2004

1. É importante esclarecer que a vulnerabilidade é uma chance de exposição a algum agravo, violência, adoecimento, agressão ou morte (AYRES, 2003; DELOR E HUBERT, 2000). Existem três tipos de vulnerabilidade: a social, a individual e a programática. A ausência de políticas públicas de proteção a esses grupos desprivilegiados ou a retirada de políticas educacionais gera uma vulnerabilidade programática; a vulnerabilidade social está ligada às condições sociais de acesso à saúde, informação e educação para uma vida digna. A vulnerabilidade individual é consequência da vulnerabilidade social, pois tem a ver com características emocionais, cognitivas ou de comportamento que o indivíduo tem e que podem torná-lo vulnerável. No curso, tentamos debater e analisar de que forma esses grupos estão vulneráveis a vários tipos de violências e em especial às violências que alcançam aqueles que não se submetem às regras de comportamento social esperadas para o seu sexo.

combateu a violência contra pessoas LGBT+. Jair Bolsonaro foi deputado federal entre 1991 e 2018, sendo publicamente reconhecido por frases preconceituosas, como: “Prefiro que um filho meu *morra* num acidente do que apareça com um bigodudo por aí” (EL PAÍS, 2018) e “Eu tenho cinco filhos. Foram quatro homens, aí no quinto eu *dei uma fraquejada* e veio uma mulher” (GUNKEL, 2017).

Damares Alves, forte liderança do movimento evangélico pentecostal brasileiro, foi escolhida para comandar o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Ao discursar na solenidade de posse do cargo, Damares afirmou que “O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã” (BORGES, 2019). Logo após o discurso, em outro vídeo, a ministra afirmou que se iniciava uma “nova era” em que “Menino veste azul e menina veste rosa”, bem como outros depoimentos que claramente defendem a cis heterossexualidade e a família conjugal heteronormativa tradicional.

Falar sobre gênero, portanto, não é apenas importante, mas imprescindível nesse contexto político e econômico brasileiro. Isso sem falarmos nos dados que retratam a desigualdade entre gêneros, bem como abusos sexuais ou outras formas de violência de gênero. Considerando estimativas do IBGE (2018), ao falarmos sobre mulheres, por exemplo, não podemos afirmar que este grupo é minoritário, pois representa cerca de 51,09% da população brasileira. Entretanto, em termos de acesso a posições de poder, as mulheres ainda estão longe de uma posição de igualdade. Conforme Silveira (2018), as mulheres são minoria em cargos de chefia no Brasil, representando 37,8%. Elas também recebem 76,5% do salário recebido por homens que ocupam uma mesma vaga de emprego. Elas são vulneráveis à violência doméstica, à violação de seus corpos e à violência de homens que, quando são rejeitados, as agredem e as matam. A cada hora uma mulher sofre algum tipo de violência no Brasil (PISCITELLI, 2009).

No contexto escolar, é importante ressaltar a violência de gênero sofrida por alguns estudantes nesse espaço educacional. Lésbicas, gays, garotas masculinas, garotos afeminados, jovens trans. Toda essa população sofre por seu desvio em relação às normas tradicionais que são socialmente aceitas. Suas existências são entendidas como agressões à cis heteronormatividade e, por isso, seus comportamentos e atitudes são constantemente regulados e punidos.

Além das marcas físicas, os tratamentos injustos e discriminatórios podem repercutir e se ampliar por meio de violências simbólicas, tais como insultos, constrangimentos e agressões. Psicologicamente, estudantes que sofrem com o preconceito podem ter a autoestima afetada, promovendo a evasão escolar. Pesquisas como a de Udrig (2015) demonstram que vítimas de homofobia em escolas britânicas abandonaram o ensino formal e tiveram maior tendência de sofrer com depressão, ansiedade, dependência química, suicídio ou automutilação. Borges e Meyer (2007) também apontam para a vulnerabilidade dessa população em escolas brasileiras, as quais muitas vezes são espaço de violência e de exclusão, embora tenham grande potencial para educar e reverter esse cenário.

Existe, portanto, a necessidade de problematizar e desestabilizar alguns dos padrões que impedem a promoção da diversidade sexual e de políticas de inclusão escolar. De acordo com Junqueira (2009), jovens LGBTQ+ são expostos desde cedo a uma “pedagogia do insulto”, composta por piadas, humilhações, hostilidades e dizeres que promovem o silenciamento e a dominação simbólica. Dessa forma, o papel dos/das docentes é fundamental para romper com a reprodução de um sistema heterossexista de dominação, que despreza e afasta corpos e gestuais considerados “estranhos”, “inferiores” e “contagiosos”.

Para estar na norma, é preciso constantemente reafirmar a norma no andar, na fala, na movimentação dos corpos e na expressão dos sentimentos. De acordo com Junqueira (2009), a LGBTfobia vulnerabiliza física e psicologicamente, afetando a construção da autoestima e a vida socioafetiva dos sujeitos. A inserção social de pessoas trans é uma das mais comprometidas, convivendo com estigmas e discriminações sociais e familiares. Políticas públicas e ações de enfrentamento podem proporcionar mudanças neste cenário de discriminação. “Essa invisibilidade a que estão submetidas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais comporta a sua exclusão enquanto tais do espaço público e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão” (JUNQUEIRA, 2009, p. 30).

Com o intuito de promover um espaço de crítica e debate sobre a produção acadêmica em relação às formas de discriminação que afetam o ambiente educacional, o Grupo de Estudos Pesquisa em Cultura, Gênero e Saúde (GEPACS/UFMS) realizou um trabalho formativo de médio prazo, com encontros quinzenais, de agosto a dezembro de 2018. O projeto de ensino “Curso de formação continuada em gênero e diversidade” abrangeu um total de 10 encontros, cada um com duração de duas horas. Os encontros foram realizados com um grupo de 15 pessoas inscritas, no campus sede da Universidade Federal de Santa Maria. Os/as participantes do curso eram estudantes de graduação, bacharéis, técnicos administrativos, pós-graduandos de diversas áreas e professoras da rede pública municipal de ensino. Ao propor esta capacitação, teve-se como objetivo instrumentalizar docentes da rede pública de ensino e discentes da graduação e da pós-graduação para abordar as questões de gênero em sala de aula. Algumas das perguntas que nortearam o processo de seleção e escolha dos conteúdos e atividades foram: O que deve ser ensinado? Por que essas escolhas são válidas? Como apresentar esses conteúdos?

Para a realização deste curso, foi escolhida uma bibliografia que contemplava clássicos dos Estudos de Gênero, bem como outras leituras que estavam relacionadas a temas mais atuais. Em um primeiro bloco de conhecimentos, os dois primeiros encontros abordaram as temáticas gênero e sexualidade. O primeiro encontro discutiu um artigo de Miriam Pillar Grossi (1998). Este texto é considerado um clássico, pois preencheu algumas lacunas que existiam na bibliografia brasileira, esclarecendo os usos da categoria “gênero” e apresentando um histórico da constituição do campo de estudos de gênero no Brasil. O segundo encontro da capacitação abordou um texto de Adriana Piscitelli (2009), que traz importantes dados sobre a desigualdade de gênero, a violência sofrida por mulheres e um histórico sobre as reivindicações desde o final do século XIX (quando aconteceu a considerada “primeira onda” do feminismo), passando pela segunda e terceira ondas do movimento feminista, apontando a importância do feminismo negro e indo até o início dos anos 2000.

Após o debate de alguns conceitos básicos, o terceiro e o quarto encontros discutiram mais especificamente as questões de gênero na educação. No terceiro encontro, privilegiou-se a abordagem pós-estruturalista de Guacira Lopes Louro (2008, 2011), questionando a reprodução de algumas noções preconceituosas, arraigadas em nossa cultura e no senso comum. Em consonância com os textos anteriores, o quarto encontro, discutiu um texto sobre “ideologia de gênero”, escrito por Fernando Seffner e Yara de Paula Picchetti (2016); bem como um texto de Aline Bonetti (2016). A partir das leituras, buscamos esclarecer algumas confusões e desfazer algumas interpretações falaciosas em relação aos estudos de gênero, constantemente difundidas pelos inventores da categoria acusatória da “ideologia de gênero”.

A respeito da chamada “ideologia de gênero” e de seus usos políticos e ideológicos, essa é uma categoria pejorativa, utilizada

por setores religiosos e políticos com o sentido de promover o movimento político Escola Sem Partido e projetos de lei que buscam censurar, desde 2015, dentre outras coisas, o ensino sobre questões de gênero nas escolas (BORGES e BORGES, 2018). Bonetti (2016) afirma que a expressão “ideologia de gênero” é polissêmica e controversa, geralmente utilizada com o intuito de reafirmar uma possível desvalorização da família e a consolidação de um ensino ideológico. Nesse sentido, primeiramente vale a pena esclarecer aqui que ideologia nada mais é do que um esquema conceitual, um conjunto de ideias, que se propõem a uma aplicação prática, como ensina Bonetti (2016, p.50).

Obviamente, os criadores da categoria acusatória de “ideologia de gênero” estão sendo profundamente ideológicos e têm o objetivo muito explícito de instituir a ação prática da Escola Sem Partido, a qual é profundamente carregada de ideologia dos partidos políticos que a defendem. A ideologia é, portanto, um conjunto de ideias que podem servir para a dominação de determinados grupos sobre outros. Tendo em vista que essa bandeira vem sendo carregada por grupos religiosos e partidos de cunho nada democráticos, bem como políticos que defendem e saúdam o período da ditadura militar, podemos deduzir que a Escola Sem Partido busca a proposição de uma escola onde somente um partido e apenas um conjunto de ideias terá espaço e legitimidade, o que confere risco à democracia. Ao discutir a categoria “ideologia de gênero” debatemos brevemente três das principais informações que foram disseminadas e que espalharam um pânico moral na população, tais como:

1) Ninguém nasce homem ou mulher, “*mas deve construir sua identidade, isto é, seu gênero ao longo da vida*”. A ameaça, segundo esse grupo, é de que cada um tenha a liberdade de escolha em relação à sua identidade de gênero. Quando Simone de Beauvoir disse a célebre frase “Não se nasce mulher, torna-se

mulher” (BEAUVOIR, 1949), ela quis dizer que ser mulher não é algo baseado apenas na biologia, mas numa construção social. Não é, portanto, uma escolha livre ou apenas individual. Cada sociedade impõe suas regras e seus valores. Somos construídos *na e pela* sociedade, adotando valores e regras da nossa sociedade. A sociedade sempre determina o que é aceitável ou inaceitável para os seus integrantes, valorizando os que se enquadram em suas normas e desqualificando, punindo, perseguindo e até criminalizando aqueles que resistem ou que delas escapam.

2) “*Gênero seria uma construção pessoal auto-definida*”. A ameaça é de que a criança vai aprender que ela pode escolher se quer ser menino ou menina. O que dizem os estudos de gênero? Semelhante à questão anterior, sabe-se que o comportamento instituído para cada sexo não é uma construção individual ou pessoal e muito menos uma escolha livre. Ao contrário, é uma construção cultural e social baseada em padrões culturais hegemônicos e nas regras que são consideradas importantes para cada cultura, determinando o comportamento adequado para homens e mulheres. Gênero é um conceito relacionado com a forma como cada sociedade constrói seus valores e crenças em torno das diferenças entre homens e mulheres, muitas vezes transformando-as em desigualdades e violências.

3) Um terceiro argumento muito usado é de que “*a ideologia de gênero quer acabar com as nossas famílias*”. A formulação correta seria o oposto: os estudos de gênero nas escolas ajudam a construir e a garantir que as famílias se mantenham na sua melhor e mais esperada função, que é de dar segurança, abrigo, afeto, acolhimento e educação para os seus membros. Os estudos de gênero e sexualidade nas escolas ajudam a construir o respeito entre homens e mulheres. Contribuem para diminuir a violência de gênero, para diminuir o número de crianças abandonadas, a gravidez na adolescência, a violência contra a mulher e a violência

doméstica. Os estudos de gênero, ao ensinarem nas escolas sobre a igualdade de direitos de homens e mulheres, pode inclusive auxiliar na promoção das mulheres em posições de liderança. Homens e mulheres são diferentes e devem ser respeitados em suas especificidades. É fundamental ensinar nas escolas que homens e mulheres devem ter direitos iguais à educação, ao respeito, à autonomia, à escolarização, ao esporte, etc. Enquanto cidadãos, todos devem ter direitos iguais.

De uma forma mais sucinta, as leituras discutidas trouxeram aspectos importantes, tais como o texto de Miskolci (2016), que aborda conceitos importantes referentes à heteronormatividade como modelo social que regula as formas de relacionamento das pessoas. Pontuamos também a importância de Lins, Machado e Escoura (2016), que reafirmam a importância de formações continuadas, para que professores (as) saibam lidar com a diversidade de olhares, desejos e sentimentos expressados pelos jovens. A atenção destes profissionais impede que estudantes sejam molestados, humilhados ou atacados, minimizando violências e acolhendo as diferenças. Por fim, com o intuito de abranger também questões relacionadas ao feminismo negro e interseccional, trouxemos um texto de Joice Berth (2018), que fala sobre o empoderamento como contribuição para as lutas de grupos socialmente oprimidos.

Ao longo da capacitação, experimentamos diferentes formas de apresentação do conteúdo e de avaliação do aprendizado. A partir da técnica do *Storytelling*, foi solicitado aos/às participantes que criassem uma redação de três parágrafos, utilizando ao menos três dos elementos apresentados, que tinham relação com o debate realizado sobre o texto discutido num dos encontros, conforme a figura a seguir:

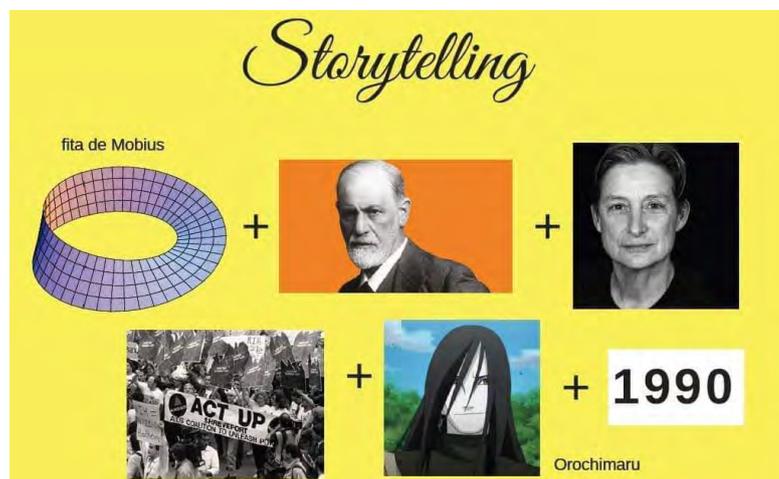


Figura 1 - Montagem com elementos sugeridos para o *Storytelling*.

A Figura 1 apresenta seis elementos, dentre os quais: uma fita de mobius, Freud, Judith Butler, uma manifestação do *Act Up*, o personagem Orochimaru e o ano de 1990. Após duas semanas, os/as participantes fizeram a leitura de seus textos em voz alta, para todo o grupo. Dentre as produções, selecionamos uma das que consideramos mais instigantes, elaborada pela acadêmica Leandra Cohen.

“Menino nasce menino”, “Deus não fez Adão e Ivo”, “Não à ideologia de gênero!” Um “tec, tec” alto saía do teclado do computador enquanto GHT%\$# digitava com força e postava nas redes sociais. Por trás do perfil fake, Márcio é um homem branco, alto, 50 anos, tem dois filhos, uma mulher, um cachorro e uma arma ilegal. Márcio é a favor da família e dos bons costumes, paga o dízimo todo mês e acha que “bandido bom é bandido morto”. Toda quarta à noite, desde 1990, Márcio mente que vai jogar futebol com os amigos e vai para o motel com sua amante, Carla, uma transex por quem ele é apaixonado, mas tem vergonha de assumir.

Na terça, Márcio foi protestar contra a palestra de Judith Butler no Brasil. Durante o protesto, ele mesmo ajudou a atear fogo em uma boneca vestida de bruxa com o rosto de Butler, aos berros de “Menos Butler! Mais família!”. No último encontro, Carla havia tentado convencê-lo a não ir e tentou explicar que Butler não queria

ensinar crianças a fazer sexo e nem convencer “meninos a serem meninas”, o que ela queria era discutir gênero enquanto algo construído pela sociedade, uma performance que todos nós fazemos a partir da descoberta do nosso sexo, por nos sentirmos pressionados a isso e não por ser algo natural. Carla também tentou explicar a diferença sobre gênero e sexualidade, aos berros de Márcio que afirmava que ela era mais uma vítima da doutrinação comunista nas escolas e que o curso de Psicologia a estava influenciando negativamente. Cansada de tanto tentar argumentar, Carla simplesmente virou de lado na cama e esperou Márcio ir embora.

Um dia depois do protesto, na quarta, Márcio não encontra Carla no Motel. No lugar da moça, havia uma carta em cima da cama. Márcio lê a carta, que começava falando sobre Freud e a Teoria da Sexualidade. Carla explicava que Freud modificou a forma de se pensar sobre a sexualidade, antes atrelada ao divino e às questões reprodutivas, para pensá-la a partir da pulsão e do prazer e que, conseqüentemente, isso acabou gerando várias discussões sobre a questão da moralidade, que pairavam ainda sobre grande parte da sociedade, inclusive dos preconceitos de Márcio. Carla também disse que amava Márcio, mas que não aguentava mais ser “a outra” e que cada vez era mais difícil conviver com um homem com um conflito interno tão grande, que o deixava cheio de ódio e que por isso estava terminando com ele. Márcio amassa a carta, joga no chão, pega o carro, dirige até à casa de Carla e dá um tiro na testa dela com sua arma sem registro, joga a arma num mato, foge e espera a notícia sair para compartilhar no Facebook com a legenda “Traveco merece morrer”. Por trás do perfil fake, Márcio é uma versão falsa dele mesmo (Texto de Leandra Cohen, dezembro 2018).

O texto da estudante Leandra é interessante não apenas pelo aspecto didático do uso desta ferramenta, mas para entendermos que, embora seja ficcional, retrata uma realidade violenta e transfóbica. É extensa a literatura que aponta a vulnerabilidade desses grupos e o descaso da sociedade com eles (BORILO, 2001; CARRARA, 2004). Sendo assim, reflete uma realidade de grande violência, constantemente apresentada na mídia e sobre a qual a escola não deveria se omitir.

No *Storytelling*, observamos que cada texto produzido possuía um enfoque, um estilo de escrita. Embora todos os elementos envolvessem a temática “Teoria Queer”, alguns textos

eram mais jornalísticos, outros eram mais acadêmicos, mais ficcionais ou mais subjetivos, compartilhando elementos da vivência de quem escreveu. Certamente, a técnica proporcionou um espaço de criação, onde foram trazidas reflexões que geralmente não fazem parte dos escritos acadêmicos. Com o tempo de duas semanas, os/as participantes puderam aperfeiçoar seus textos em várias versões ou até mesmo dedicar mais tempo à leitura de textos e outros materiais complementares, realizando um exercício de escrita diferente do habitual. Ainda mais, a leitura para o restante do grupo foi surpreendente, pois proporcionou aos/às participantes apresentar suas produções, com suas próprias vozes e entonações.

Em outro encontro, planejamos outra experiência diferente, que permitiria não apenas a verificação do conteúdo, mas um engajamento em busca de terminologias que no texto não apareciam de forma tão clara. Utilizamos como referência textual um capítulo de Ileana Wenzel (2013), que aborda, entre outras questões, a forma como as crianças constroem e atribuem significado às brincadeiras escolares. Propusemos uma dinâmica diferente, com a utilização do jogo Veritek, o qual foi trazido do Canadá pela educadora Esther Pillar Grossi (vinculada ao Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação).

O Veritek é uma caixa retangular com duas fileiras de doze peças quadradas, numeradas de um a doze. De um lado de cada peça há um número; do outro, um desenho colorido. Este material serve de suporte para jogos didáticos de correspondência. Para a utilização do jogo em sala de aula, podem ser produzidas fichas didáticas que desafiam o/a jogador(a) a parear as respostas da primeira e da segunda fileiras. O gabarito do jogo é uma figura geométrica colorida, apresentada no canto superior direito da ficha didática (apresentada na Figura 2). Após tentar acertar todas as correspondências, sugere-se que se feche a caixa com a tampa e vire o material de ponta cabeça. Dessa forma, perceber-se-á que o

colorido dos quadrados formará uma figura geométrica. Se ela for idêntica à do gabarito, o grupo acertou todas as respostas. Desse modo, cada participante sabe se acertou ou errou, podendo voltar ao texto e corrigir suas respostas até coincidir com a figura.

A proposta do Veritek como um material didático cumpre seu papel no processo de aprendizagem, garantindo uma situação didática capaz de desafiar e fornecer elementos para que estudantes possam pensar e aprender. Este jogo privilegia elementos presentes no texto escolhido, complexificando, desafiando e oportunizando a troca de ideias entre os/as participantes.

Após a discussão do texto em um grande grupo, o jogo foi realizado em pequenos grupos, formados a partir da proximidade entre os/as participantes. Como a característica da turma contemplava uma heterogeneidade de áreas de conhecimento, garantiu-se características de diversidade na composição destes pequenos grupos, aspecto fundamental para uma interação mais rica.

A seguir, apresentamos a ficha didática. Na coluna da direita estão os conceitos ou categorias; na esquerda estão os significados associados ao conceito ou categoria selecionados. O jogo Veritek provoca os/as estudantes a retornarem ao texto para encontrar a solução do desafio. Outro importante aspecto é o estímulo ao debate de ideias, em busca da resposta mais adequada para fechar o gabarito que consta na folha do exercício.

CURSO DE ANTROPOLOGIA, GÊNERO E DIVERSIDADE
GEPACS
VERITEK

BONECAS E BARBIES NO CONTEXTO ESCOLAR: feminilidades em pauta?



| | | | |
|-------------------|----------------------------|---|--|
| 1 | 7 | 1 | 7 |
| Gênero | Gênero e Sexualidade | Mecanismo que a criança utiliza para não se aproximar muito daquilo que os meninos/as "não pretendem/deviam ser". | Operam de diversos modos com significados de corpo, gênero e sexualidade na cultura infantil. |
| 2 | 8 | 2 | 8 |
| Vigilância | Educação | Uma cultura particular enraizada no prazer, produzida por grandes corporações - com alto poder econômico. | Espaço ou distância que a criança estabelece para se sentir segura e não se aproximar muito daquilo que representa perigo. |
| 3 | 9 | 3 | 9 |
| Zona de segurança | Códigos de segurança | Mecanismo para prevenir condutas não desejadas dentro do espaço escolar e para encaminhar a sexualidade "normal" para uma sexualidade aceita e normalizada. | Processo de negociações/aprendizagens culturais que se dão dentro de um contexto em particular. |
| 4 | 10 | 4 | 10 |
| Brinquedeiras | As crianças | Permite mapear como os sentidos são construídos e negociados em diferentes instâncias do brincar. | Espaço cultural com múltiplos sentidos. |
| 5 | 11 | 5 | 11 |
| Kindercultura | Brinquedos e brincadeiras | Permite compreender que as diferenças entre mulheres e homens são social e culturalmente construídas, e não biologicamente determinadas. | aprendem a ser meninos e meninas, segundo os diferentes contextos sociais e podem desenvolver estratégias durante a brincadeira de forma diferenciada. |
| 6 | 12 | 6 | 12 |
| Escola | Processos de generificação | Fazem parte do cotidiano, atravessam e constituem nosso espaço escolar, nossos corpos e nossas práticas. | São ressignificadas por meio da cultura. |

Figura 2 - Ficha didática do Veritek, elaborado com base no texto de Wenez (2013).

Consideramos que, ao proporcionarmos situações didáticas como as que apresentamos, nos adequamos às metodologias ativas, que suscitam a busca pelo conhecimento. Provocamos também os/as participantes no sentido de que sintam-se desafiados e desafiadas com novas possibilidades e técnicas, a fim de que possam instrumentalizar-se para discussões em outros espaços de atuação, especialmente nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos com Louro (2009), percebemos que há duas palavras que, quando postas lado a lado, suscitam diversos questionamentos: verdade e sexo. Dessa forma, podemos indagar: O que se compreende como verdade e quais são as “verdades” e saberes que podem ser visibilizados? Quais as relações de poder valorizadas para que a cis heterossexualidade seja validada como natural e hegemônica? Louro (2009) explicita que o medo e a aversão às formas de relacionamento que se distinguem da heterossexualidade foram construídos socialmente, principalmente a partir do final do século XIX. Entretanto, há a reprodução de um imaginário negativo sobre as vivências de pessoas trans, bissexuais ou homossexuais, as quais são marginalizadas, influenciando nos ensinamentos que até hoje são perpetuados em espaços de ensino. É necessário, portanto, expandir as oportunidades de vivências nos espaços educacionais.

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

Entendemos que o espaço educacional deve incentivar o aprendizado e o respeito às diferenças. Aprender com as diferenças é proporcionar um ambiente mais seguro para a expressão de ideias e desejos. É, ainda, conforme Miskolci (2016), mudar as relações de poder e questionar desigualdades. É permitir a manifestação de idiosincrasias e comemorar os sujeitos e as suas singularidades.

REFERÊNCIAS

- AYRES, José Ricardo; FRANÇA-JUNIOR, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira; SALLETI FILHO, Haraldo César. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios; In: CZERESNIA, Dina (org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- DELOR, François; HUBERT, Michel. Revisiting the concept of "vulnerability". *Social Science & Medicine*, v. 50, n. 11, p. 1557-1570, 2000.
- BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BONETTI, Alinne de Lima. Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais: reflexões sobre a polêmica em torno da "ideologia de gênero". In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (Orgs.). *Gênero, Interseccionalidades e Feminismos: desafios contemporâneos para a educação*. São Leopoldo: OIKOS, 2016, p. 47-62.
- BORGES, A. "Fiz uma metáfora contra ideologia de gênero", diz Damares sobre vídeo. *O Estado de São Paulo*. 3 jan. 2019. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-alves,70002665826>>. Acesso: 24 jan. 2019.
- BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-23-23, 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949. BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.
- CARRARA, Sérgio Luis; VIANNA, A. R. B. "As vítimas do desejo": os tribunais cariocas e a homossexualidade nos anos 1980. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio (org.). *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, v. 1, p. 365-383.
- EL PAÍS. O que Bolsonaro já disse de fato sobre mulheres, negros e gays. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html>. Acesso: 20 jan. 2019.
- GROSSI, Miriam Pillar. *Identidade de Gênero e Sexualidade*. Antropologia em Primeira Mão, n. 24, Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1998.

GUNKEL, Nicolas. Piada de Bolsonaro sobre sua filha gera revolta nas redes sociais. 18 set. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/piada-de-bolsonaro-sobre-sua-filha-gera-revolta-nas-redes-sociais/>>. Acesso: 20 jan. 2019.

IBGE. Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso: 20 jan. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-52.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-94.

LOURO, _____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n.2, (56), p. 17-23, 2008.

LOURO, _____. Educação e docência: Diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola*. Capítulo 5: Vamos falar de sexualidade? São Paulo: Reviravolta, 2016, p. 68-80.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (orgs.). *Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (orgs.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009.

SILVEIRA, Daniel. Cai a participação de mulheres em cargos gerenciais no Brasil em 2016, aponta IBGE. *Portal G1*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/cai-a-participacao-de-mulheres-em-cargos-gerenciais-no-brasil-em-2016-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso: 20 jan. 2019.

UHRIG, SC Noah. Sexual orientation and poverty in the UK: A review and top-line findings from the UK household longitudinal study. *Journal of Research in Gender Studies*, v. 5, n. 1, 2015, p. 23-72.

WENETZ, Ileana. Bonecas e Barbies no contexto escolar: feminilidades em pauta. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2013, p. 193-214.

5

Fernanda Monteiro Rigue

Micheli Bordoli Amestoy

Adriana Moreira da Rocha Veiga

CONTEXTO DO PROFESSORADO

NO RIO GRANDE DO SUL:

O DESGASTE DA PROFISSÃO DOCENTE
EM TEMPOS ADVERSOS



Resumo

Neste estudo, recorremos ao Plano Nacional da Educação (PNE) para pensar como as bases legais tratam das condições necessárias para o trabalho do professor e por meio de uma atenção particular ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, Sindicato (CPERS/SINDICATO) e seu website, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do fazer do professor, levando em conta o parcelamento dos salários, precarização da infraestrutura das escolas, corte de gastos com educação, entre outros.

Palavras-chave:

Contextos adversos. Trabalho Pedagógico. Docência.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor em sala de aula é, ao nosso ver, uma das últimas instâncias do seu amplo e complexo fazer didático-pedagógico. Antes disso, o docente necessita realizar estudo prévio acerca dos conhecimentos e da temática, preocupar-se com as estratégias metodológicas para desenvolvê-los com os estudantes, construir materiais didáticos, entre outros. Cada docente, levando em conta como sua Formação Inicial fora realizada bem como suas concepções e visões de mundo, acaba construindo e produzindo suas perspectivas e concepções educativas acerca do trabalho docente realizado em sala de aula. Pensamos a partir dos escritos de António Nóvoa (1997) que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente” (p. 25).

Com isso, reconhecendo o contexto contemporâneo da educação brasileira é possível considerar que “as condições do trabalho docente continuam, via de regra, bastante ruins no Brasil” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 89). Embora tenhamos muitas iniciativas no campo das políticas públicas educacionais que objetivem a implantação de condições mínimas para o funcionamento do sistema de ensino e de uma formação docente significativa e consistente, o trabalho docente permanece inversamente proporcional ao que as políticas apresentam em seu discurso legal, porém não legitimado na prática.

Como exemplo, podemos citar a Lei nº 11.738 de 2008, no art. 5º, a qual estabelece que o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério público da Educação Básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano posterior (2009). Por sua vez, após dez anos do estabelecimento da lei supracitada, ainda não temos na prática a aplicação da mesma.

Outro exemplo está presente na Portaria Interministerial MEC/MF nº 08, de 29 de novembro de 2017, e na Portaria Interministerial MEC/MF nº 07, de 16 de dezembro de 2016, que resolve no art. 1º que o valor do Piso Profissional Nacional do magistério público da Educação Básica, na forma prevista na Lei nº 11.738, de 2008, fica definido em R\$ 2.455,35 (dois mil quatrocentos e cinquenta e cinco reais e trinta e cinco centavos) para o exercício de 2018.

Tendo em vista a percepção da situação educacional brasileira, é possível conceber que o modo com que se configuram as condições de trabalho do professor interferem diretamente no seu exercício profissional, o que acaba por vezes dificultando ao docente implementar na prática todas as possibilidades existentes no campo pedagógico nas suas atividades escolares. Consequentemente, nesse trabalho, temos como anseio principal problematizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente em meio aos tempos e contextos de adversidade.

Nossa ênfase dirige-se, inicialmente, para o contexto específico do Estado do Rio Grande do Sul (RS), tendo em vista a crescente precarização dos recursos, instrumentos necessários para os professores e corte de gastos em educação em nível estadual. Motiva-se pela nossa inserção enquanto pesquisadoras em educação em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) da região central do RS, bem como a nossa responsabilidade enquanto tal, no que diz respeito à reflexão, problematização e tencionamento de situações educacionais no nosso contexto de inserção social, política e econômica.

Por conseguinte, o nosso olhar estará direcionado para a produção de materialidades que apresentem o quanto as iniciativas políticas e econômicas têm interferido e produzido efeitos no contexto de trabalho do professor. Para tanto, operamos com o que aponta o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul -

Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO), no seu *website*. Ao mesmo tempo, conjuramos as formas de concepção de trabalho, atreladas à produção de políticas educacionais, mais especificadamente do Plano Nacional de Educação (PNE), o que resulta na produção de condições significativas ou não para que o docente exerça o seu trabalho em condições necessárias.

Realizamos um empenho qualitativo bibliográfico no que diz respeito ao “[...] procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos já pronunciados” (VEIGA-NETO, 2017, p. 45), aqui operando a partir dos autores com que nos dispomos a dialogar. Damos ênfase à espécie de rede que apresenta interferência direta das decisões externas na escola, por conseguinte na produção dos sujeitos professores que ali estão inseridos.

FORMAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A Formação Inicial do professor é um percurso indispensável para que o mesmo se encontre com os saberes e os fazeres condicionados para o exercício posterior da profissão. Ao mesmo tempo é período necessário para que o futuro professor aprimore as concepções e conhecimentos de cunho pedagógico e também específico da área escolhida (no caso das Licenciaturas), bem como entre em contato com os modos como se configuram os universos escolares a partir das intervenções propostas, principalmente nos Estágios Curriculares Supervisionados. Por sua vez:

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 90).

Tendo em vista essa relação estreita entre as condições de trabalho docente e a forma com que os momentos de aprendizagem são desenvolvidos, é possível afirmar que a docência na escola possui interferência direta das iniciativas externas à instituição como, por exemplo: a economia, a política, as leis, os serviços, violência, etc. Diante disso, “os professores constituem-se uma categoria profissional que sofre permanentemente processos de desvalorização da sua força de trabalho” (OLIVEIRA et al., 2002, p. 58). Nesse sentido, consideramos pertinente direcionar o olhar para o caso da escolarização em nível estadual do RS, no que diz respeito à situação produzida em que os professores estão inseridos e organizados.

Com uma longa história de tencionamentos o CPERS/SINDICATO tem procurado produzir resistência às iniciativas que acabam por tornar precárias as condições de trabalho e exercício profissional junto a crianças e jovens nas escolas de todo o território do RS, sendo dado já o primeiro passo em meados de mil novecentos e quarenta e cinco (1945). Conforme apresenta o *website* [<http://cpers.com.br/>] do referido sindicato, foram inúmeras as greves impulsionadas pelo mesmo, demonstrando o descontentamento dos professores com o que vem sendo feito em nível estadual com a educação de caráter escolar.

No referido *website*, cartas abertas acerca dos retrocessos sociais, questões como o feminicídio, se combinam com publicações de calendários anuais, revistas, materiais didáticos e pedagógicos produzidos pelo próprio sindicado. Notícias de diferentes realidades do RS também são divulgadas no *website* do CPERS diariamente, como vemos das figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1: Notícia acerca da realidade dos professores no RS.



Figura 2: Notícia acerca da realidade dos professores no RS.



Fonte: < <http://cpers.com.br/dia-de-luta-educadores-as-saem-as-ruas-para-denunciar-o-governo-sartori-destacando-a-miserabilidade-na-qual-colocou-a-categoria/>>.

O *website* conta com diferentes informações úteis para a população, como: História do Sindicato, serviços (jurídico, legislação, tabelas, vencimentos, entre outros), diferentes núcleos do Sindicato, publicações, notícias, TV CPERS, entre outros. Dentre essas inúmeras informações, na aba de tabelas, o CPERS elenca

uma série de alterações e iniciativas realizadas no Estado. Uma dessas tabelas enumera a defasagem salarial dos docentes na educação do RS. Assim, ao analisarmos apenas dois níveis (dos seis existentes) dos docentes do Estado, é possível visualizar o quanto os professores deixaram de receber no ano referência de 2016. Demonstramos com a figura 3, a seguir.

Figura 3: Defasagem salarial na Educação do Rio Grande do Sul

| | Vencimento Básico do Magistério do Rio Grande do Sul (nov/14) | Estimativa da tabela considerando Piso Nacional R\$2.135,64 40hs (jan/16) | Estimativa que o professor deixa de receber* com o não pagamento do piso (jan/16) |
|---------------|---|---|---|
| | 20 horas | | |
| Classe | Nível 1 | | |
| A | 630,10 | 1.067,82 | 437,72 |
| B | 693,11 | 1.174,60 | 481,49 |
| C | 756,12 | 1.281,38 | 525,26 |
| D | 819,13 | 1.388,17 | 569,04 |
| E | 882,14 | 1.494,95 | 612,81 |
| F | 945,15 | 1.601,73 | 656,58 |
| Classe | Nível 2 | | |
| A | 724,61 | 1.227,99 | 503,38 |
| B | 797,07 | 1.350,79 | 553,72 |
| C | 869,53 | 1.473,59 | 604,06 |
| D | 941,99 | 1.596,39 | 654,40 |
| E | 1.014,45 | 1.719,19 | 704,74 |
| F | 1.086,91 | 1.841,99 | 755,08 |

Fonte: <<http://cpers.com.br/tabelas-2/>>.

A tabela supracitada foi construída com base dos dados do Ministério da Educação (MEC) e demonstra o quanto os docentes do RS têm sofrido com a defasagem no recebimento do salário.

A partir do olhar direcionado para a produção de sentidos oriundo dessas notícias é possível compreender que o coletivo de professores sócios do sindicato vem resistindo constantemente com a crescente precarização das escolas e das condições

de trabalho, principalmente no que tange ao corte de verbas e o parcelamento dos salários dos últimos anos. Com base nesse cenário é preciso reconhecer que:

[...] considera-se que os sindicatos, como representantes dos interesses dos trabalhadores da educação, possuem um papel fundamental. Historicamente, foram os sindicatos que produziram os tensionamentos na dinâmica das condições de trabalho e saúde, seja denunciando ou reivindicando melhorias para a classe trabalhadora (GOUVÊA, 2016, p. 207).

Tendo como base o que argumenta Gouvêa (2016) acerca dos sindicatos é possível discorrer que o fato do Governo do Estado do RS estar parcelando o salário dos docentes também é um agravante extremamente assombroso para o modo como se concebe a qualidade de vida dos professores, o que certamente acaba por produzir efeitos diretos no modo com que esses mesmos docentes desenvolvem o trabalho didático-pedagógico nas instituições em que exercem sua profissão. Isso porque, segundo Michel Foucault (1992) os sujeitos também são produzidos no interior das condições que vivenciam.

Do mesmo modo, não é difícil perceber que é agravante o excesso de carga-horária dos docentes em sala de aula, o que causa uma sobrecarga na saúde mental do professor, bem como a diminuição de tempo hábil para a produção das condições mínimas para a qualificação do exercício profissional. Conforme analisa Gouvêa (2016), “a relação entre as condições de trabalho e os seus efeitos para os professores, no que se refere aos agravos à saúde, tem implicações, não só para os professores, mas para toda a estrutura escolar e de ensino” (p. 211).

Essa crescente realidade no RS produz efeitos subjetivos diretamente na produção e constituição identitária dos professores. A situação objetiva, demarcada pelas interferências externas (políticas, econômicas e sociais) nas escolas, produz uma reação em

cadeia no modo como os docentes planejam suas aulas, constroem seus materiais didáticos, e, ao mesmo tempo, narram e discorrem sobre seu trabalho. As condições de possibilidade produzem os docentes, bem como seus discursos.

Na perspectiva foucaultiana, o discurso trata de “um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2009, p. 132). Quando refletimos sobre formação de professores e valorização da carreira docente, deparamo-nos com um discurso ambíguo: “[...] de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação, de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhes concedeu” (IMBÉRNON, 2010, p. 57).

Essa ambiguidade também aparece nas políticas públicas brasileiras de caráter educativo, uma vez que alguns benefícios proclamados por essas políticas, não são materializados no campo prático contextual da vida dos professores e dos estudantes. Não seria um absurdo afirmarmos, por exemplo, que há uma distância muito grande entre os textos que constituem os arquivos legais e seu contexto no âmbito prático.

Isso porque, mesmo que algumas medidas relacionadas à formação de professores emergjam com frequência nas políticas, leis e diretrizes brasileiras, no âmbito prático, essas não se materializam, produzindo apenas uma espécie de normativa que condiciona legalmente como a escola precisa existir e também funcionar, sem produzir efetivamente impactos no fazer diário da escola, seus universos complexos.

TRABALHO DOCENTE: PROFISSIONALISMO, ASSALARIAMENTO E POSIÇÃO DE CLASSE

A produção de atratividade para inserção dos sujeitos na carreira docente constitui-se, na contemporaneidade, em uma problemática preocupante. Segundo aponta Oliveira (2010):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada (p.24).

Diante dessa realidade, poderíamos dizer que as políticas que tangem o desenvolvimento profissional docente precisariam garantir um atrativo maior para a inserção dos sujeitos no contexto de formação dessa profissão. Nesse sentido, conforme argumenta Nunes (2014), se faz necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhorias das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão.

Ainda com base no que diz Nunes (2014) com o advento da estatização da educação e da massificação das instituições escolares, os professores passam à condição de dependência desses espaços formais e institucionalizados para a efetivação do ofício. Então, a docência sai da esfera de atendimento particularizado e da condição de espaço extraordinário (na própria casa do mestre ou em locais improvisados para a realização de atividades de ensino) para a centralização das instituições sobre o controle do Estado ou

de empresários licenciados pela administração estatal a comercializar educação, absorvendo, desse modo, a lógica gerencial capitalista do trabalho. É o que podemos chamar de lógica colonial e neoliberal de percepção de educação no âmbito da escolarização, com um objetivo específico de formação dos estudantes e, conseqüentemente, dos professores.

Tendo como possibilidade de reflexão o que foi apresentado até aqui, quanto a uma espécie de caracterização de classe do professor, é possível entendê-lo, de acordo com o excerto a seguir:

[...] de forma ampla, por suas distinções internas, como ser coletivo que apresenta uma situação de classe contraditória: com características das classes médias (culturais, busca de profissionalismo como meta, principalmente se forem incluídos os professores universitários) e das classes trabalhadoras (pelas condições de trabalho e de via a que está sendo submetido). A condição de classe também deve levar em conta os processos de construção de uma identidade social e de classe. Os professores primários, por suas condições sociais, culturais e econômicas, estão se distanciando cada vez mais do padrão e modelo de vida das classes médias (HYPOLITO, 1997, p.106).

Ao mesmo tempo, de acordo com Oliveira (2009), o tema relacionado ao desenvolvimento profissional surge a partir da produção de políticas educativas da atualidade como um imperativo, o que interfere diretamente na necessidade dos professores que busquem permanentemente melhorias no seu desempenho, na sua forma e lógica de atuação. Essa necessidade de atualização também se encontra marcada pelas táticas e estratégias neoliberais de dependência do docente das tendências internacionais, colocando, em consequência disso, o professor em uma permanente lógica de falta, o que gira a engrenagem que alimenta muitos dos cursos de Formação Continuada e, ao mesmo tempo, a economia. Isso, certamente, toma força através da proliferação de discursos que justificam a necessidade de permanente atualização do professor.

Com base nesse empenho bibliográfico, observa-se uma forte tendência dos achados quanto à necessidade de formação coletiva e colaborativa para qualificação do docente. Para Hypolito (1997):

Muitas vezes, ouve-se falar na necessidade de uma profissionalização docente; muitos defendem a ideia de que um grande número de problemas da educação seria solucionado com uma boa profissionalização, entendida como formação mais sólida etc. outras sustentam que a perda de prestígio social que os professores experimentam neste momento pode ser recuperada. Essas análises, que são importantes, pois ninguém poderia ser contra uma formação profissional adequada, correm muitas vezes o risco de cair no idealismo. (p. 107).

Nesse âmbito de reflexão acessado nesse ensaio é possível adentrar ao modo como se concebe a temática da formação do professorado a partir do que argumenta o PNE, tendo em vista que se trata de um documento ainda em vigência no Brasil, o que acaba por produzir uma espécie de orientação para o modo como se organiza e pensa o trabalho docente na contemporaneidade.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Aqui nos ateremos à análise das metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, relacionadas à formação e valorização dos professores. Após realizarmos uma análise do referido documento, percebemos que os temas formação docente e valorização profissional encontram-se expressos nas respectivas metas do plano: 15, 16, 17 e 18 (BRASIL, 2014). Contudo, esses temas podem ser também encontrados em outras metas, de modo direto ou indireto.

A seguir, conforme apresenta o quadro 1, é possível compreender de forma sintética as metas supracitadas conforme estão no PNE (2014):

Quadro 1: Metas direcionadas à formação e valorização dos profissionais da educação PNE (2014-2024)

| | |
|---------|--|
| Meta 15 | Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos professores da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. |
| Meta 16 | Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. |
| Meta 17 | Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o sexto ano de vigência deste PNE. |
| Meta 18 | Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais de Educação Básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional dos profissionais, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. |

Fonte: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Ao analisar a meta 15, consideramos tal meta desafiadora, pelo curto espaço de tempo para o seu cumprimento, uma vez que a mesma prevê que os professores da Educação Básica devam

adquirir formação em nível superior no prazo de um ano de vigência do PNE, ou seja, esta meta deveria ter sido cumprida até julho de 2015, o que não aconteceu em sua totalidade.

Em relação à meta 16, a qual estabelece o aumento de 50% do nível de formação em pós-graduação dos professores da Educação Básica, entendemos que, para o seu total cumprimento até o ano de 2024, se fará necessário um amplo planejamento do governo federal, bem como solidificar articulações entre a Educação Básica e Superior para a realização desses cursos nas instituições públicas de Educação Superior. A nosso ver, essa meta é pontapé que alimenta a entrada de ainda mais iniciativas de Formação Continuada advindas da Educação à Distância (EaD) e o fortalecimento de instituições privadas.

A meta 17 está relacionada especificamente à valorização dos professores, ao propor a equiparação do seu rendimento salarial com os demais profissionais com escolaridade equivalente. E, em consonância e complementariedade à meta 17, tem-se a meta 18 a qual propõe a implementação de planos de carreiras tomando como referência o Piso Salarial Nacional da categoria. Já estamos no quinto ano de vigência do referido PNE e nenhuma das duas metas acima citadas encontram-se totalmente cumpridas. Ao nosso ver, ambas as metas são ousadas. Para que se efetivem precisam de forte articulação entre federação, Estados e Municípios, além, é claro, de perspectivas educacionais que avancem em mesma frequência e sintonia.

Após a análise dessas quatro metas, foi possível fazer um balanço sobre os cinco anos de vigência do PNE e afirmarmos que, nesse período, poucas metas e estratégias (devendo terem sido cumpridas até 2017), foram alcançadas total ou parcialmente. A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas trazem consequências. De acordo com o autor a seguir citado:

[...] exigem um investimento direto e objetivo na educação pública, a fim de que se obtenha, de uma vez por todas, escolas com um padrão mínimo de qualidade – tanto em termos de prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como em termos de materiais didáticos e recursos de ensino –, assim como políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso (HYPOLITO, 2015, pp. 521-522).

Por isso, para esse autor, o PNE é impreciso quanto aos termos utilizados, pouco específicos por vezes, ora repetitivos. Acima de tudo, apresenta-se como um plano confuso e paradoxal, um pouco por vício de origem, pela “colcha de retalhos” em que foi transformado; e por indefinições da própria política educacional brasileira que há anos vem ensaiando políticas para a formação docente e não há concepções concisas operando quanto a um sistema nacional de formação do professorado. Além disso, para o mesmo autor, o plano é fragilizado por uma realidade que é confusa e desestruturada. Por exemplo, o problema do financiamento da educação. Não basta discutir um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, há que se debater como os recursos serão utilizados, em que políticas educacionais serão aplicadas, horizontes e possibilidades.

É fato que em políticas educacionais não há garantias efetivas de efeitos positivos na prática. Porém, nas políticas educacionais previstas no PNE, principalmente na Lei do Piso Salarial, a qual está amplamente dependente de forças não só de caráter político, mas também social, econômico e cultural, ainda teremos um longo período de indefinições, incertezas e disputas durante os próximos anos de vigência do PNE. As quais, em nossa percepção, interferem significativamente no desgaste da profissão do professor.

Diante do cenário contemporâneo educacional do Brasil, o PNE pode ser percebido como um avanço com metas que empoderam não só os docentes, mas também os movimentos sociais

coletivos, no sentido de fazer valer os direitos para a melhoria das condições para o desenvolvimento de processos educacionais. Ao mesmo tempo, pode ser pensado como um plano paradoxal por apresentar uma dualidade de perspectivas quanto à viabilidade e capacidade de implantação para a educação no território nacional.

Em algumas metas do plano é possível identificarmos um empenho para o desenvolvimento democrático, mas, ao mesmo tempo, um perfil de tratamento meritocrático, que nos revela uma formação com ênfase mercadológica, pautada nos valores da mecânica neoliberal, bem como em políticas educacionais atreladas aos mecanismos e organismos internacionais que enfatizam a meritocracia e a performatividade para ser professor.

Com a reflexão aqui proposta, apoiada nas escolhas bibliográficas decorrentes do trabalho de revisão, é possível considerar que boa parte dos efeitos sentidos no âmbito do professorado estadual do RS, encontra-se fortemente alicerçado pela inconsistência das políticas públicas voltadas para esse contexto, ao mesmo tempo em que se justificam pela falta de possibilidade econômica das unidades federativas, de um modo geral, em realizar o pagamento dos salários, bem como condições mínimas para a qualificação do trabalho docente e das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na atenção para a situação do professorado do Estado do RS, por meio do CPERS e das informações do seu website, realizamos um alargamento de problematizações no que diz respeito à situação vivida pelo coletivo de professores, tendo em vista a crescente da precarização das condições de trabalho nas escolas. Os alicerces teóricos elencados contribuíram para tencionar o contexto

em questão, dando respaldo para a crucial importância de condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho do professor.

A escola é constantemente produzida pelas políticas e iniciativas governamentais. Por sua vez, essa escola pensada pelo âmbito normativo legal nem sempre atravessa o âmbito prático do dia-a-dia das instituições e do trabalho do professor. Como é possível exercer a docência em meio a essas adversidades e à insistência em não olhar para a profissão do professor como indispensável para o desenvolvimento e a produção de subjetividades pensantes?

As marcas das contingências que perpassam o contexto do trabalho do professor, o produzem permanentemente. O professor é "sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é cada instante fundado e refundado pela história" (FOUCAULT, 2013, p. 20). Logo, é eminente o desgaste da profissão docente em situações como as quais demonstramos relevo nesse estudo.

Como horizonte possível para o enfrentamento dessas circunstâncias conseguimos verificar o empenho que já vem sendo impulsionado pelo próprio CPERS, que trata da discussão coletiva com os professores acerca de atividades, cartilhas informativas e greves que procuram tornar visível a sociedade o quanto a desvalorização da atividade docente coloca em cheque a qualidade da educação que é oferecida e desenvolvida dentro dos muros das escolas.

O desgaste da profissão docente só terá condições de possibilidade de ser revertido, quando condições mínimas de trabalho e sobrevivência do professor forem, significativamente, foco das reflexões e iniciativas da sociedade como um todo. Ao passo que ocuparem destaque nas pautas políticas, para além da dependência daquelas que priorizam a economia e as transações financeiras. Quando tornar-se assunto prioritário na pauta das políticas de Governo, com o respeito que é devido aos que educam a nação

brasileira. Assim poderemos prospectar tempos futuros em que as mudanças sociais não terão impacto destruidor na profissão e nos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 24 abr. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula*. *Revista Educação & Linguagem*, v. 10, n. 15, p.82-98 jan./jun, 2007.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

GOUVÊA, L. A.V.N. de. *As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical*. *Saúde debate* [online], v. 40, n. 111, p. 206-219 out./dez, 2016.

HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho*. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 35, n.97, p. 517-534, set./dez., 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.



NUNES, C. P. Desenvolvimento profissional docente e mudança na escola. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 2014, Fortaleza. *Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*. Fortaleza: UECE, 2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro2/DESENVOLVIMENTO%20PROFISSIONAL%20DOCENTE%20E%20MUDAN%C3%87A%20NA%20ESCOLA.pdf> > Acesso em 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. *Trabalho & Educação*, n. 11, p. 51-65, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, D. A. et al. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: MEDRANO, C. V. de; VAILLANT, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana, p. 99-107, 2009.

OLIVEIRA, D. A. et al. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial, p. 17-35, 2010.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

6

Matheus Teles Machado
Portugal Gomes

Arthur Vianna Ferreira

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO:
PLATAFORMAS VIRTUAIS
E SUA UTILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO
DOCENTE E CONTINUADA
EM SÃO GONÇALO - RJ



Resumo

Este trabalho busca apresentar novos espaços formativos, representados pela utilização de inovações tecnológicas nos processos educacionais. O crescimento desta modalidade de ensino marca uma nova era do saber, que aflora através de redes e conexões instantâneas, que cumprem a demanda social de democratização do acesso aos saberes. Dentro deste contexto, busca-se apresentar como um acervo virtual, promovido por pesquisa de estágio interno complementar em São Gonçalo – RJ contribuiu para a compreensão e a mediação de demandas educacionais recorrentes na profissão de educadores sociais da região.



DEFININDO AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Com o avanço da tecnologia, discussões sobre seus usos na formação educacional são fomentados, gerando mudanças em modelos de ensino e aprendizagem. Neste momento, diversas plataformas virtuais ganham visibilidade, pois disponibilizam uma informação digitalizada, trazendo flexibilidade e interatividade aos processos educativos. Estes ambientes virtuais disponibilizam recursos para pesquisas, ferramentas para elaboração e compartilhamento e oportunizam buscas por novas informações. Desta maneira, este novo universo permite a socialização, a participação, a colaboração, o acesso democrático e uma pluralidade de saberes que são compartilhados, de forma a construir coletivamente o conhecimento, promovendo uma “Cibercultura” que se difunde no “Ciberespaço”.

“O termo ‘Ciberespaço’ especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LÉVY, 1999, p.17).

Para Santaella (2003), estas mensagens e pensamentos que circulam por este mundo virtual são capazes não só de moldar pensamento de seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. Em consequência deste novo mundo, com novos modelos informacionais, pesquisadores e estudantes de diversas temáticas estão mais conectados e informados, já que estes espaços de informação, socialização, pesquisa e entretenimento são altamente frutíferos para apresentações, elaborações e pesquisas de conteúdo, o que proporciona facilidade para associar as estratégias pedagógicas às tecnologias



da informação. Diversos espaços virtuais estão disponíveis para serem usados como recursos educacionais, como sites, blogs, aplicativos e redes sociais, proporcionando a oportunidade de elaborar estratégias de aprendizado, com diversos auxílios, que possam personalizar o ensino conforme demandas necessárias. Esta alta disponibilidade de recursos é importante para termos no processo de ensino e aprendizagem uma perspectiva integradora, socializadora, de caráter e acesso democrático, que, como mostra Matos (2010), é uma perspectiva necessária nos pensamentos dos educadores, por ser uma concepção de prática pedagógica que promove o aperfeiçoamento humano de forma integral.

Hoje, o educador precisa demonstrar e utilizar técnicas de acesso e trocas de informações e otimização do tempo, de forma a estimular em seu aluno a busca contínua e a discussão de informações, enriquecendo seu aprendizado. Neste contexto, será útil ao educador saber utilizar destas tecnologias e seus recursos para orientar e disponibilizar materiais neste novo espaço informativo, a fim de atender relevâncias e demandas de cada tipo de aprendizado. O professor poderá apresentar possibilidades e orientar seus alunos quanto às formas de aprendizado mais pertinentes a cada tipo de estudo, diante das diversas opções a alcance da internet, como vídeos, gravações, textos raros e outros.

Para este papel, o professor precisa ter uma combinação de conhecimentos e técnicas acerca de tecnologias, principalmente relacionadas a computadores e internet, para que, como discorre ser necessário Schon (1997), atenda a contextos e consiga planejar modelos de ensino que supram demandas, como a necessidade de um vídeo, de uma página para interação em grupo, de materiais para estudantes com algum tipo de especialidade, entre outras. Alguns exemplos de como utilizar as tecnologias de informação são com a aprendizagem baseada em jogos, que podem desenvolver o cognitivo, o raciocínio lógico, escolhas, regras e tomadas de decisão; e

a aprendizagem com utilização de ambientes colaborativos, onde é proporcionando a participação de todos em debates, elaboração de atividades e outras tarefas. Ambientes colaborativos precisam ser incentivados para que o conhecimento seja distribuído numa rede de ligações pelas quais os estudantes precisam se acostumar a circular, estimulando o “conectivismo”¹, como proferido por Siemens (2004).

Novas maneiras de apresentar os materiais educacionais estão surgindo neste mundo de interatividade, como os chamados “Hipertextos”², como proferido por Silva (2010). Este hipertexto pressupõe uma montagem de conexões em rede, que permite uma multiplicidade de interações e dinâmicas. De acordo com o autor, o “hipertexto” comporta diferentes aspectos, sendo eles: Intertextualidade³, Intratextualidade⁴, Multivocalidade⁵, Navegabilidade⁶, Mixagem⁷ e Multimídia⁸. Na perspectiva de Silva, o educador consegue definir rotas a serem exploradas e ajudar o aluno a adicionar outras novas rotas, de maneira a construir uma rede de conhecimento aberta à navegação e disposta a interações, ajudando na construção do conhecimento de maneira conjunta entre professor e aluno.

Exemplos de plataformas virtuais que tem características de um hipertexto são os repositórios, locais online com diversas mídias e recursos úteis, e os referatórios, que são sites que indicam

1. O “Conectivismo” é a tese de que o conhecimento se distribui através de uma rede de conexões, portanto, a aprendizagem consiste na capacidade de construir e atravessar essas redes.
2. Os “Hipertextos” são textos que fazem parte do universo virtual e comportam diferentes aspectos de acessibilidade e navegabilidade.
3. Intertextualidade representa a conexão entre documentos e plataformas digitais.
4. Intratextualidade representa a conexão com o mesmo documento.
5. Multivocalidade representa a multiplicidade de pontos de vista.
6. Navegabilidade representa o aspecto de facilidade de acesso e transparência de informações
7. Mixagem representa a integração de várias linguagens: Sons, textos, gráficos, etc.
8. Multimídia representa a assimilação de vários suportes midiáticos.

onde encontrar as mídias e ferramentas que necessitamos. Com auxílio destas plataformas, os educadores podem trabalhar como designers instrucionais, apresentando e elaborando atividades de formas diferentes, com base em necessidades existentes, associando estratégias pedagógicas às tecnologias de informação e comunicação. Como referido por Almeida (2010), o processo de aprendizagem é um processo colaborativo, que torna indispensável o planejamento, o desenvolvimento de ações e conexões que desenvolvam a interaprendizagem, para que necessidades e demandas possam ser atendidas.

Como dito anteriormente, estas redes de conhecimento estabelecidas nas plataformas virtuais abrem a oportunidade de o educador conseguir selecionar os materiais que permitam resolver problemas de seu cotidiano, de forma a possibilitar a atuação na transformação de sua conjuntura. Estes problemas do cotidiano podem ser representados por questões sociais, questões que tem algum passado causador, questões relacionadas a projetos educacionais anteriores, questões de posição geográfica, de transportes, entre outros, que podem ser contornados ou pode haver a tentativa de contorná-los com a utilização de algumas redes tecnológicas de transmissão de conhecimento e de participação na produção do saber, além da utilização de materiais provenientes de pesquisas para também atender a estas necessidades, contribuindo para a formação do aluno da maneira que melhor conseguir lhe atender.

Segundo Ferreira (2018), é necessário um campo de reflexão e análise sobre ações pedagógicas em espaços fora da sala de aula. Além disto, o autor mostra que é imprescindível que no desenvolvimento formativo de futuros educadores proporcionem aprendizados acerca da existência e da atuação nestes espaços não formais, para que os profissionais da educação saibam lidar com demandas de sujeitos que se encontram em espaços socioeducativos diferentes do espaço formal. Oliveira (1995) aponta

que é necessária a instrumentalização do futuro professor para captar, resolver e mediar conflitos postos pela prática pedagógica, de maneira que também aprendam sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino. Esta instrumentalização é composta de uma ampliação do mundo de ação e reflexão por parte do professor, como cita Silva e Ramos (2006) em uma passagem onde argumentam sobre a temática:

“Nesse sentido, os professores precisam ampliar seu mundo de ação e de reflexão, ultrapassando os limites da sala de aula, transcendendo para um espaço de análise do sentido político, cultural e econômico, cujo contexto, a escola, se insere. A partir dessa tomada de consciência, surge a necessidade de aspiração à emancipação que se interpreta como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social amplo em transformação.” (Silva e Ramos, 2006).

TECNOLOGIA A AUXÍLIO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SÃO GONÇALO - RJ

Tendo em vista reflexões de Ferreira (2018) e Oliveira (1995) sobre a necessidade de trazer para a formação do docente o pensamento e a organização acerca do trabalho do educador em espaços não escolares, e as noções de educação e tecnologia de Silva (2010), Santaella (2003), Siemens (2004) e Lévy (1999), este trabalho busca mostrar como a utilização de acervos virtuais pode criar espaços de reflexão, presenciais e à distância, utilizando como exemplo um acervo virtual proveniente de uma pesquisa de estágio interno complementar da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que seleciona materiais acerca de educação e de práticas socioeducativas designadas à camada empobrecida da população de São Gonçalo – RJ e cidades adjacentes, de forma a assessorar pesquisadores, educadores sociais e outros interessados na temática, disponibilizando os materiais para consulta

pública de forma online. Desse modo, a pesquisa busca proporcionar novos espaços formativos para graduandos, pesquisadores e demais interessados na temática, com intuito de os interessados poderem identificar os espaços, práticas e demandas socioeducativas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, em discursos provenientes de veículos midiáticos, para que sirvam de auxílio em sua formação educacional.

Esta pesquisa de caráter exploratório é proveniente de um estágio interno complementar da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo – RJ. O trabalho teve início em setembro de 2017 e ainda está em andamento, utilizando como material um computador com acesso à internet. Esta investigação concerne uma investigação em veículos midiáticos da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, aqui utilizados os periódicos “O Fluminense”, “O São Gonçalo”, “Página Gonçalense” e “Jornal Império de Notícias”, do período de 1930 até os dias atuais, que estão disponíveis pela plataforma virtual da biblioteca nacional⁹ e pelos sites próprios dos periódicos¹⁰.

A exploração resume-se a uma procura por todas as reportagens nos periódicos diários que expressem práticas sociais e educativas destinadas a camadas desfavorecidas de São Gonçalo e cidades vizinhas. Cada reportagem e recorte encontrados são salvos e compilados com as outras reportagens selecionadas, que sejam provenientes do mesmo jornal e do mesmo período. São criados arquivos com materiais de cada jornal e de cada década

9. Plataforma virtual da Biblioteca Nacional do Brasil, que disponibiliza diversas fontes e materiais que estão localizados e armazenados na própria Biblioteca Nacional, e que fica disponível pelo endereço <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em 16/09/2018.

10. Link para site de “Página Gonçalense”: <http://paginagoncalense.com.br/>; Link para site de “O São Gonçalo”: <https://www.osaogoncalo.com.br/>; Link para site “Império de Notícias”: <http://impriedenoticias.com.br/>. Acesso em 16/09/2018.

pesquisada, obtendo coletâneas como: “O Fluminense – Década de 1930”, “O São Gonçalo – Década de 1940”, dentre outras. Em seguida, todo material é convertido em arquivos PDF¹¹ através do programa Microsoft Word¹².

Posteriormente à seleção do material, uma análise escrita é produzida acerca de cada coletânea de materiais, em busca de semelhanças, diferenças, contextos históricos e pontos importantes expostos nos materiais. A análise é necessária para a complementação de toda pesquisa, pois todo material, de qualquer caráter ou datação, reflete apenas parcialmente a realidade histórica, remetendo ao pesquisador, a tarefa de destrinchar e compreender o que as fontes de que dispomos indicam, como é elaborado por Chesneaux (1995). As análises dos documentos são organizadas em formato de relatórios e separadas da mesma maneira que as seleções dos materiais, ou seja, por jornal e por década. Em seguida, todos os materiais e relatórios organizados são publicados virtualmente para o público livre, em um site¹³ disponibilizado para este fim, pretendo que se criem espaços de reflexão e de divulgação dos materiais pesquisados.

11. PDF é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems em 1993, para representar documentos de maneira independente do aplicativo, do hardware e do sistema operacional usados para criá-los.

12. Microsoft Word é um processador de textos produzido pela Microsoft Office em 1983.

13. Site proveniente da pesquisa: <https://estagiocomplementar.wixsite.com/socioeducacao>. Acesso em 16/09/2018

Imagem 1: Página da pesquisa, que mostra alguns dos materiais provenientes da investigação e como são expostos e disponibilizados para acesso e download.



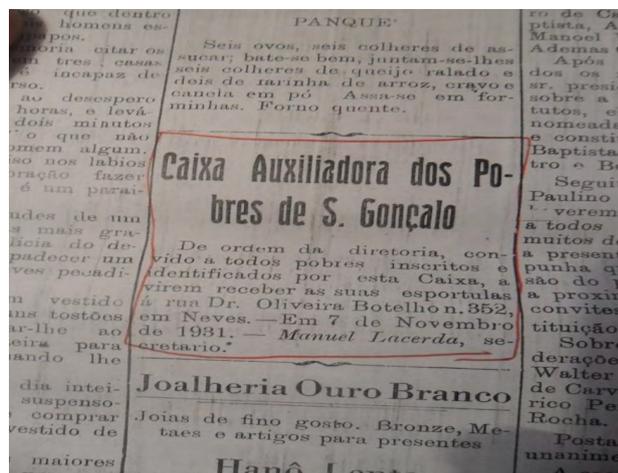
Fonte: <https://estagiocomplementar.wixsite.com/socioeducacao/projetos>.
Acesso em 16/09/2018

Com a disponibilização dos materiais investigados e analisados, um novo espaço de aprendizado para educadores da região metropolitana do Rio de Janeiro é formado. Diversas reportagens se mostram úteis, criando espaços para análise da educação e das práticas socioeducativas designadas a camadas desfavorecidas da cidade de São Gonçalo e adjacências, além de apresentar como eram representadas estas práticas por veículos midiáticos de suas épocas. O foco é que os educadores e futuros educadores consigam identificar os espaços e as demandas da região no decorrer da história, para que estes os ajudem no desenvolver de seu ensino e de sua aprendizagem.

A pesquisa mostra que no periódico “O Fluminense”, durante as décadas de 1930 e 1940, diversas reportagens mostraram atenções dadas aos desfavorecidos da região de São Gonçalo – RJ. Anúncios de “Cursos de Férias” e matérias que mostravam caixas

Com o periódico “O São Gonçalo”, também durante as décadas de 1930 e 1940, também percebemos as ações sociais e assistenciais sempre provenientes de filantropos e doadores, que direcionavam suas doações às páginas de jornal, para que fossem distribuídas para o “Natal dos pobres” ou à “Caixa dos Pobres de São Gonçalo”, que também funcionava com base em cadastro de necessitados. Alguns programas educacionais também podem ser encontrados em matérias do jornal, como reportagem acerca da “Tarde Brasileira da Infância”.

Imagem 3: Material recolhido do periódico “O São Gonçalo”, da década de 1940.



Fonte: <https://estagiocomplementar.wixsite.com/socioeducacao/o-sao-goncalo>. Acesso em 16/09/2018

Imagem 4: Material recolhido do periódico "O São Gonçalo", da década de 1940.



Fonte: <https://estagiocomplementar.wixsite.com/socioeducacao/o-sao-goncalo>.
Acesso em 16/09/2018

A seleção dos materiais na pesquisa é baseada na procura por reportagens que permitam a abertura de espaço de discussão e de análise acerca de projetos, assistenciais e educacionais, de seus organizadores e de seu público. O foco é que as informações permitam auxiliar a resolver problemas cotidianos, para que ocorra uma compreensão social, de forma a possibilitar a atuação na transformação de sua conjuntura. Estes problemas do cotidiano podem ser representados por questões sociais, questões que tenham algum passado causador, questões relacionadas a projetos educacionais anteriores, questões de localização, de transportes, entre

outros, que podem ser contornados com a utilização de algumas redes tecnológicas de transmissão de conhecimento que permitem alcance destas informações, como nos materiais provenientes de pesquisas como esta, que disponibilizam conteúdos e contribuem para a formação do educador e do futuro educador.

Utilizando como exemplo esta mesma pesquisa, as conclusões nos mostram como a filantropia fazia parte do processo de organização de assistências aos pobres e indicam exemplos de classificação de beneficiários, além de apresentar a localização da realização dos programas assistenciais e de seus favorecidos na região. Com a utilização das plataformas virtuais de aprendizado para expor saberes como estes originários da pesquisa, os professores e futuros professores que as utilizam conseguem ampliar seu âmbito de ação e de reflexão, ultrapassando limites formais da sala de aula da escola e estendendo o espaço de ensino e da aprendizagem para espaços políticos, culturais e econômicos, cujos contextos, o espaço formal também está inserido, construindo conexões entre a prática profissional de educador e os contextos sociais, amplos e em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constantemente os termos “formação” e “educação” estão entrelaçados. Atualmente, estes termos são conectados a formações profissionais, humanas e sociais, demonstrando que seus sentidos conferem diversas e potentes significações. Por esta razão, a formação pode ser apresentada como um exercício essencial para a vida, e que deve ser exercida permanentemente.

Uma das palavras que podem ser utilizadas para definir a sociedade contemporânea é: conectada. Dentro dos vários sentidos

da palavra, ela exprime algo que está ligado, conexo, unido e relacionado, e esses significados do termo podem ser vistos como ações ou como adjetivos, que definem os indivíduos do século XXI e suas maneiras de se relacionar no que chamamos de mundo globalizado. E as ferramentas que mediam esse cenário são as novas tecnologias.

As novas tecnologias criaram contextos de possibilidades das mais diversas possíveis. O relacionamento interpessoal foi intensamente afetado, tanto no que tange a maneira como se fala com o outro à distância, quanto pessoalmente. A visão dos indivíduos foi imensamente ampliada com a oportunidade de estar presente em situações que acontecem em distintas partes do mundo. Dentro do cenário da internet, as redes sociais são o ponto alto desta conjuntura e, por meio delas, importantes processos históricos foram construídos através da organização em massa da sociedade civil.

No advento deste mundo e desta “cibercultura” novos espaços surgiram, aprimorando e inovando o sistema educacional, facilitando a democratização do conhecimento por meio de distribuição de saberes e aflorando aspectos da interaprendizagem¹⁴. A plataforma virtual viabilizada pela pesquisa, que dispõe de todos os materiais provenientes da investigação, passa a compreender e fazer parte da rede do “conectivismo”. Esta construção de redes e territórios de materiais educacionais a serem explorados estimulam formandos da educação e educadores sociais, contribuindo com novas informações e produzindo novos recursos, participando do processo de comunicação e aprendizagem. Os materiais do repositório vêm facilitando o entendimento do ensino e de sua prática, viabilizando aprendizados sobre os contextos socioeconômicos e culturais de São Gonçalo e regiões adjacentes, que podem amparar professores e futuros professores na adaptação da aprendizagem

14. Aprendizagem que resulta da ação entre duas ou mais pessoas, uma ação recíproca que produz saberes.

a educandos e seus saberes e demandas heterogêneos. A partir desta plataforma, o educador pode aprender, além da temática sobre práticas socioeducativas, sobre as utilizações das tecnologias de informação na transmissão do conhecimento e criação de interatividade, que vem se tornando cada vez mais comuns e necessárias para a facilitação dos métodos de ensino e aprendizagem. O repositório e a pesquisa permitem que o educador utilize suas plataformas no processo de planejamento e no de ensino, auxiliando a mediar conflitos diários na sua formação e no seu ambiente de ensino, tanto formal, dentro da escola e da sala de aula, quanto o informal, fora da escola e da sala de aula. Desse modo, a pesquisa apresentada é um arquétipo de como a utilização da tecnologia, aliada à educação, pode auxiliar no desenvolvimento desta sociedade contemporânea globalizada e conectada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Criação de redes de conhecimentos*. In: Tecnologias na escola. 2010

CABRAL, Angela Ninfa. *Política da Formação do Pedagogo: Uma abordagem das Políticas curriculares para a atuação do pedagogo em espaços não escolares*. In: ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.5, n.1, pp.25-35, Junho a Dezembro de 2012.

CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito*. IN: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábulas do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo, 1995.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial*. In: ____ (org.). Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social. Curitiba: CRV, 2018.

GRACIANI, Maria Stela. *Pedagogia Social*. São Paulo: Cortez, 2014

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. *A hospitalização escolarizada e a formação do professor para atuar em contexto hospitalar*. Curitiba, 2010. (Cadernos temáticos)

MIRANDA, Maria Irene; RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima. *A configuração da docência expressa no projeto pedagógico do curso de Pedagogia: um estudo de caso*. In: Olhar de professor, Ponta Grossa, 13(1): 155-169, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas. Papirus, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura e artes do pós humano: Da cultura das mídias à cibercultura*. 2010.

SCHON, Donald. *Os professores e sua formação*. Coord. de Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997

SIEMENS, George. *Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a Idade Digital*. 2004.

SILVA, Jovina da; RAMOS, Maria M. da S. *Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar*. 2006

SILVA, Marco. *Interatividade: Uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. 2010.

SILVA, Roberto da. *Visão e concepções necessárias a Teoria Geral da Educação Social*. IN: ____; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente. *Pedagogia Social e as Políticas sociais no Brasil*. In: IN: SILVA, Roberto da; ____; MOURA, Rogério. (Orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

7

Bruno Nunes Batista

**POR QUE OS INSTITUTOS FEDERAIS
ESTARIAM AMEAÇADOS?
QUATRO BREVES HIPÓTESES**



RESUMO:

Aos possíveis desdobramentos dos projetos educacionais que podem ser levados a cabo pela nova conjuntura política brasileira, este capítulo propõe responder ao seguinte questionamento: por que os Institutos Federais estariam ameaçados? Ao tomar por base as ancoragens conceituais que vem dando alicerce à expansão deste projeto – a Educação Profissional e Tecnológica proveniente do materialismo histórico-dialético, e capitaneada por Marx e Gramsci, constrói-se quatro hipóteses que, menos do que pretenderem realizar exercícios de futurologia, sinalizam, no entanto, diversos percalços para a manutenção da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos termos em que ela foi idealizada a partir de 2008.

Palavras-chave:

Institutos Federais. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Educação profissional e tecnológica. Formação humana integral.





Um dos empreendimentos mais ambiciosos da história da Educação Brasileira foi a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ainda que existente no País desde 1909, e representada durante o século XX pelos centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas e os colégios vinculados a universidades, foi a partir de 2008, com a formação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que assistimos a uma verdadeira revolução copernicana nessa Rede. Expandida por intermédio de 38 Institutos, nada menos do que 500 campi foram inaugurados em todo o território nacional entre 2003 a 2016, totalizando o surpreendente número, por ora, de 644 unidades em funcionamento. Como contam Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), nos eventos e discussões que antecederam a Lei 11.892, de 2008, já causava estranheza a apresentação da proposta que orbitava em torno do termo “Instituto”; historicamente, o status de produção do conhecimento científico e cultural esteve representado pelas universidades. Não por acaso, a defesa de uma nova cara para a RFEPCT teve que se ancorar em novos parâmetros e discursos.

Inspirado em parte no modelo das universidades públicas, mas nascendo sobre as raízes dos antigos cefets, um Instituto teria que se erguer em meio a caminhos que seriam traçados durante a caminhada. Ao efetuar seus próprios referenciais demarcadores, não seria um exagero afirmar que o novo desenho da RFEPCT se desenvolvia em meio a um grande desafio. Em primeiro lugar, os campi se obrigariam a oferecer educação tanto básica quanto superior, lastreando ambas por critérios de práticas tecnológicas e científicas. Por outro lado, eles teriam que assumir um protagonismo regional, assumindo juntos com as lideranças locais a responsabilidade de trazer desenvolvimento ao espaço de entorno. Não menos importante, é destacado no próprio documento norteador da RFEPCT que o próprio trabalho deveria assumir centralidade

nas práticas pedagógicas; no entanto, não se trataria de uma mera questão de empregabilidade, cujo objetivo principal seria responder às exigências aligeiradas do mercado (BRASIL, 2008): o foco reside na relação dos institutos com o mundo do trabalho, o que significa formar sujeitos com espírito crítico, inovador e que se mostrariam competentes e autônomos em situações variadas. Por último, a questão da verticalidade: não é raro que um campus de dimensões pequenas da rede, localizado em uma região periférica, ofereça vagas do Ensino Médio à Pós-Graduação.

Ao olharmos seja as diretrizes orientadores da RFEPCT, veríamos alguns textos que hoje são considerados fundamentais para entendermos as condições de possibilidade para a transformação da Educação Profissional e Tecnológica na contemporaneidade. Quando os estudamos, é possível tanto entender o nó central que explica de onde vem e para onde deveria a RFEPCT, como apontar algumas ameaças a esse empreendimento que, é possível afirmar sem exageros, encontra-se ainda sob fogo cruzado.

E é daí que entramos no objetivo maior deste texto. Passadas as tensões eleições de 2018, em que a Educação entrou numa pauta de discussão talvez inédita (muito devido aos dilemas que foram levantados, aliás), caberia conjecturar se, frente às posições tomadas pelo Ministério da Educação, assim como ao projeto acionado pelo novo Governo (em que se vinculam ideários conservadores com pautas exemplarmente neoliberais), o que se poderia esperar em termos de futuro para a RFEPCT. O que posso adiantar é que já é possível sinalizar que, de fato, ela está ameaçada. Não se trata de um mero exercício de futurologia: bastaria o entendimento das bases conceituais sob as quais tal rede foi implementada. Com efeito, é no intuito de responder à inquietude feita no título deste texto que, nas seções seguintes, assinalarei brevemente (em formato de “hipóteses”) os quatro *topoi* que aparecem frequentemente no interior dos documentos oficiais relacionados aos institutos federais:

a) o pensamento marxista/gramsciano; b) o combate às pedagogias das competências; c) a politécnica; d) a “travessia” ao socialismo. São eles o que tornam seu projeto de Educação Profissional e Tecnológica forte; são eles que, igualmente, colocam-no sobre o fogo cerrado dos novos movimentos políticos insurgentes no País.

HIPÓTESE 1: PORQUE AS BASES CONCEITUAIS DA RFEPT ADVÊM DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Para compreender o alicerce sob o qual a RFEPT se desenvolve filosoficamente, é necessário considerar, sobretudo, a noção que a mesma utiliza para se referir ao conceito de trabalho. Mais do que mera teorização, trata-se de uma âncora básica, que define as problematizações posteriores.

A partir dos textos-base de Saviani (2007) e Ramos (2008), entende-se por trabalho aquelas atividades que estão na base da existência humana, inerentes à própria vida. Nessa linha de raciocínio, estamos trabalhando no momento em que efetuamos modificações sobre a natureza, agindo sobre ela com determinados fins; é por esse motivo que Saviani, com semelhanças à Aristóteles (que dizia que o homem era um animal político), escreve que o ato de trabalhar constitui, de fato, a nossa essência. Ramos (2008, p. 4) é enfática: “O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”. Por outro lado, trata-se exatamente daquilo que nos faz seres históricos: ao nos colocarmos na exigência de procurarmos ferramentas e possibilidades que nos facilitem a mediação exitosa com a realidade e a natureza, vamos evoluindo em termos interativos com o ambiente, formatando-o às necessidades imediatas e futuras. Como resultado, vai-se robustecendo

um arcabouço de técnicas e procedimentos que, na junção retro-ativa entre ação e reflexão, formam tanto a consciência histórica como a própria cultura (PINTO, 2011).

Na visão desses mesmos autores, é através do trabalho que um outro processo, de suma importância para a manutenção da sobrevivência, automaticamente acontece: a Educação. Iniciados nos movimentos de uma sociedade que eles não conhecem, os recém-chegados passam a ser introduzidos automaticamente na cultura de transformação da realidade pela ação dos mais velhos, que lhes inculcam os valores e as atitudes necessários para a vida em sociedade (RAMOS, 2008; ARENDT, 2011). Como viver em sociedade pressupõe, necessariamente, um agir sobre a realidade, pode-se concluir que a Educação é um fenômeno indissociável do próprio trabalho, de forma que ao trabalharmos, educamos, e ao educarmos, estamos trabalhando. Não se trata de uma experiência natural, cujas características inatas carregamos desde sempre no nosso código genético. Ao contrário, por sermos históricos aprendemos por intermédio dos costumes e práticas anteriores, que os antepassados foram selecionando-as de acordo com as suas necessidades. Nessas, os atos exitosos realizados pelo trabalho são transmitidos espontaneamente às novas gerações.

Conforme nos explica Saviani (2007), uma ruptura histórica, a partir do advento da propriedade privada, viria para modificar aquilo que se considerava por trabalho e Educação. De uma relação anteriormente inextricável, que produziria a própria ontologia dos homens e mulheres, configurou-se uma divisão que, a grosso modo, desdobra-se entre a classe dos proprietários e aqueles do não-proprietários e isso, como resultado, “[...] tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar” (SAVIANI, 2007, p. 155). Recorte que delimita que uns exerçam domínio sobre o tempo e o espaço dos outros, tornou as relações educativas menos orgânicas e diferenciadas. Afinal de contas, numa sociedade de classes, em

que uns poderiam dedicar-se ao ócio enquanto outros deveriam, por sobrevivência, trabalhar serviçalmente, a Educação assume a frente desse processo e ramifica-se num viés dualista, em que é aberta para alguns privilegiados e fechada para os desfavorecidos. O maior exemplo dessa divisão aconteceria na invenção daquilo que conhecemos por escola. No final da Idade Média, ela já assumia seu papel excludente, permitindo que apenas as classes oriundas dos grandes proprietários feudais frequentassem seus ambientes. Mas foi com a Revolução Industrial que ela se transformou numa grande maquinaria de segmentação social.

Através do incremento das tecnologias nos processos produtivos, aliados à explosão demográfica nas cidades e o esvaziamento dos meios rurais, assistimos à emergência de duas novas classes: a burguesia e o proletariado. A primeira é a dona não só de grande parte da propriedade privada, mas também dos meios de produção. A segunda, despojada da maior liberdade que possuía nos tempos do artesanato e da manufatura, obriga-se a vender sua força de trabalho no interior de uma produção seriada, em que se recebe um salário pela manipulação repetitiva das máquinas. Ao narrar brevemente esses eventos aqui, não apreendemos a dramaticidade dessas rupturas produtivas. Mas basta um exercício projetivo para perceber a gravidade envolvida em tal transição: um artesão dos Seiscentos, através dos conhecimentos que adquiriu e que foi aperfeiçoando-os, qualificava-se no domínio sistemático da sua produção de mercadorias; ele, a rigor, sabia o que estava fazendo e porque o fazia, podendo explicar assim o êxito dos seus artefatos. A sociedade industrial, no interior dos seus movimentos, corta o vínculo entre saber técnico e saber científico. Numa típica fábrica inglesa da Primeira Revolução Industrial, podia-se facilmente localizar aqueles que pensavam e aqueles que obedeciam, aqueles que conheciam o processo produtivo e aqueles que apenas seguiam as instruções. Assim, poucos acumulavam capital econômico/

cultural/político, enquanto a parte restante viveria em condições de submissão permanente, temerários de perder um emprego que a maioria da população sobrance poderia executar imediatamente.

Nesses acontecimentos de grande repercussão para as sociedades contemporâneas, o trabalho não deixou de perder sua matriz ontológica, tampouco o fenômeno educativo, por seu turno, cessou de, espontaneamente, ocorrer. No entanto, no momento em que o ato de trabalhar perde em realização humana para se transformar em necessidade primordial de um modo de produção, a própria existência demanda a inserção forçada nesse processo histórico (RAMOS, 2008). Em meio aos desdobramentos da industrialização, a escola assume um papel duplo tanto de socializar os recém-chegados naquela nova configuração social que se anunciava quanto, principalmente, encaminhar os indivíduos para as funções que deveriam futuramente exercer. Ora, não surpreende que, numa época em que era muito claro a existência de duas classes - a burguesia e o proletariado -, implementar-se-ia uma escola de alta cultura para os dirigentes e uma escola de ordem técnica ou meramente socializante, cujo objetivo principal não seria nem mesmo o de ensinar, mas produzir corpos dóceis e desejáveis para uma produção capitalista fabril (FOUCAULT, 1987).

Nesse voo panorâmico que estou fazendo em torno de uma categoria de tanta complexidade, o que espero que tenha ficado em relevo se resume na seguinte conclusão: o trabalho se constitui como uma realização humana, que começa a acontecer a partir dos primeiros momentos em que passamos a interagir com a realidade natural e social e, conseqüentemente, transformando-a. Fazemos isso de uma melhor forma com a mediação do ato educativo que, ao ser realizado pelos mais experientes, conduzem-nos a manter acesa as tradições e produções históricas humanas. É por isso que, desde os primórdios da vida, trabalho e Educação se sobrepõem, inviabilizando que se faça um sem o apoio do outro. Tomando por base os



teóricos que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica, no entanto, é com o advento da propriedade privada que a separação entre trabalho e Educação começa a ocorrer, anunciado uma clivagem que, a partir da Revolução Industrial, seria materializada como nunca antes através do advento da escola. Pensando com Saviani (2007), Ramos (2008) e Manacorda (1989), a escolarização em massa não só socializa para as grandes cidades, mas define a priori as tarefas que os indivíduos devem saber. Proveniente da luta de classes, tal definição passaria pelo crivo da própria desigualdade de acesso ao capital e à propriedade privada; internalizada pela rotina da fábrica, encaixar-se-ia às suas demandas e expectativas. Obviamente, inserida numa lógica excludente e dualizada, não ofertaria um ensino igual para todos. Formataada numa espécie de corrida de cancha reta, em que uns poucos largam à frente ao passo que a grande maioria começa bem atrás, desde então o espaço escolar especializou-se em produzir os sujeitos que mandam e os sujeitos que obedecem.

É contra esse quadro que se colocariam Karl Marx e Antonio Gramsci. Muito embora ambos não tenham sido teóricos da Pedagogia, eles disponibilizaram os trampolins para que, na segunda metade do século XX em diante, a dualidade estrutural escolar fosse posta em xeque pela EPT. O primeiro é um cânone do século XIX; o segundo, por seu turno, foi um dos principais responsáveis por uma espécie de atualização do materialismo histórico-dialético aos arranjos espaço-temporais do século XX. Vale, mesmo que brevemente, trazer à luz suas contribuições ao debate que estou movimentando.

Marx, ao contrário de Hegel, tinha sérias ressalvas sobre a capacidade de o Estado promover a emancipação intelectual dos indivíduos. Sua posição era clara: esse havia sido erguido sob os alicerces da sociedade burguesa, de forma que sua estrutura serviria aos interesses da classe dominante. Com esse cenário,

seria surpreendente se a burguesia oferecesse à classe trabalhadora o seu pleno desenvolvimento cultural e científico – e a lógica dualista está aí para comprovar a tese marxista. O projeto contra hegemônico de Marx, nesse direcionamento, é bastante sóbrio naquilo que se aplica à reforma das instituições escolares: dever-se-ia promover a união entre instrução e trabalho, algo que ficaria conhecido por politecnia ou educação politécnica (MARX, 2004).

Conforme nos explicam Moura, Lima Filho e Silva (2005), os princípios da politecnia se baseavam em uma junção entre educação intelectual, física e tecnológica, isto é, um currículo que transmitiria aos jovens as características dos processos produtivos e elementares de todos os ofícios. Olhando atentamente, podemos perceber que existe aqui uma diferença entre técnica e tecnologia, já que a primeira se referiria à simples instrução de rotinas e procedimentos mecânicos enquanto a tecnologia iria mais além, articulando teoria e prática. Ao desertar da alienação pelas vias da politecnia, o trabalhador chega ao mais alto estágio de formação humana, em que o acesso às artes e às ciências lhe encaminha para a ultrapassagem da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Uma vez que dominaria as etapas do trabalho produtivo e efetivaria relações entre produção e cultura, poderia fazer-se agente histórico, construindo mudanças qualitativas no seu entorno. A proposta de instrução intelectual, física e tecnológica de Marx, com efeito, reafirma o ideal da formação humana na sua integralidade, portanto incongruente com a sociedade industrial do século XIX. Justamente por isso, foi uma orientação revolucionária.

Antonio Gramsci vive em outro momento (o século XX) e em outra sociedade (a italiana). Porém, naquilo que entende por Educação, seus escritos convergiram com os de Marx. Como apresentação a esse autor, duas terminologias nos serão muito caras: a escola “desinteressada” e “unitária”. O primeiro termo é formidável: corolário das duas classes de cidadãos, o currículo



se desdobrou majoritariamente num modelo “interessado”, que, de maneira precoce, encapsulava os jovens desfavorecidos num ensino profissionalizante, em que as demandas do mercado ritmavam os processos de ensino. Enquanto isso, a escola desinteressada-do-trabalho visava atender aos desejos e às aspirações de uma elite privilegiada: sem a obrigação prematura de ter que trabalhar, os filhos dos burgueses recebiam um programa humanista e universal que poderiam aproveitar aos poucos, sem a pressa daqueles que, por mera sobrevivência, tinham que trabalhar (NOSELLA; AZEVEDO, 2012). O termo “desinteresse” não se trata de algo inútil, mas sim que mira objetivos de longo alcance, cujos frutos só podem ser colhidos às custas de paciência e espera. Ora, o filósofo italiano não defenderia a extinção da escola desinteressada-do-trabalho: opositamente, o objetivo seria superar a dicotomia interesse/desinteresse, propondo, logo, uma mesma escola para todos (GRAMSCI, 2001). Fundada no mesmo padrão do ensino desinteressado, o projeto assumiria, contudo, outro nome: a “escola unitária”.

De inspiração humanista e com o intuito de fomentar uma cultura geral, a ideia unitária preconiza como princípio educativo a junção entre o *faber* e o *sapiens* ou, em outras palavras, que a racionalidade industrial não abstraia do trabalhador a intelectualidade. Por outro lado, também não abdicaria de apresentar ao aluno o mundo do trabalho nas suas dimensões ontológicas e históricas. Consequentemente, Gramsci (2001) pega para si da escola desinteressada o currículo científico, filosófico e cultural para, com a sua concepção, vinculá-lo de modo integrado às questões do trabalho. O aluno, não importa a sua proveniência de classe, receberia uma educação completa, abrangendo os saberes científicos e tecnológicos necessários não apenas ao trabalho produtivo, mas principalmente a uma vida feliz, em que as artes e a fruição coexistem com a transformação da realidade (NOSELLA, 1992). Como resul-

tado, isso tudo significaria uma formação *omnilateral*, implicada pela anexação entre cultura, ciência e trabalho. Os documentos oficiais que balizam a implementação dos Institutos Federais apontam como meta maior tais vinculações.

HIPÓTESE 2: PORQUE OS INSTITUTOS FEDERAIS VÃO ALÉM DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Frigotto (2001, 2007) considera as pedagogias das competências projetos eminentemente burgueses, sendo veiculados por reformas curriculares que atendam às demandas e lógicas do mercado. É parte de uma estrutura societária indexada a um tipo de capitalismo associado e dependente, cujo interesse vai de encontro a um Ensino Médio de qualidade e verdadeiramente emancipatório. Justamente por isso, as pedagogias da competência se alicerçam numa visão, segundo Ramos (2008), utilitarista, pois se atêm a uma concepção reducionista do trabalho; nessa, as necessidades são imediatas e puramente técnicas, de forma que uma formação levada a bom termo se assemelharia a um tipo de adestramento profissional.

Uma outra crítica bastante contundente é encontrada no texto de Araújo e Rodrigues (2010), em que, sob as bases conceituais da EPT, realiza-se uma dissecação sobre a introdução das competências no currículo da Escola Básica. Conforme eles explicam, o solo originário sobre o qual se edificam tais pedagogias adviria do pragmatismo de John Dewey: nesse sentido, o conhecimento é produzido pelas condições materiais da realidade, sendo a prática mais importante do que a teoria. Com um cunho parecido, as pedagogias das competências propõem uma adaptação do aluno ao estado econômico de uma região; como a economia de mercado é mutável e imprevisível, caberia à escola proporcionar aos estudantes proce-

dimentos flexíveis, com o objetivo de que eles pudessem inserir-se rapidamente numa disposição do capitalismo hegemônico. Os objetos de cada componente curricular, tal como os conteúdos transmitidos, deveriam seguir esse direcionamento.

Araújo e Frigotto (2015), por seu turno, vão mais além, chegando a taxar as pedagogias das competências como práticas modistas que, malgrado apresentem verniz liberal, assumem um notório descompromisso com a transformação da sociedade. Como tais didáticas abrem mão de problematizar a realidade, não se preocupam com a transmissão de saberes culturais que possam carregar em si mesmo potências para questionar o status quo vigente. Duarte (2001), nessa mesma linha de raciocínio, sinaliza com veemência os perigos que as pedagogias das competências carregam: por retirarem da escola a tarefa de comunicar à juventude um conhecimento objetivo, fazem por tabela uma espécie de deserção coletiva às verdades de um capitalismo excludente e desigual. Nas palavras desse autor, esse movimento pedagógico hegemônico acaba por ser um “[...] instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2001, p. 28).

Em resumo, enquanto os princípios fundamentais da EPT assumem a realidade como contraditória e injusta e, por isso mesmo, procuram imbuir de condições materiais e subjetivas os alunos para efetuarem uma transformação revolucionária, com as pedagogias das competências o fluxo é inverso. Decorrente de um encobrimento das relações reais idealizadas pelo capitalismo, elas negam ao estudante aquilo que pode fazê-lo sujeito político e histórico. Mais do que isso, ameaçam-no com um engodo discursivo ancorado na ideia de uma sociedade dinâmica, em que os conhecimentos históricos e científicos não teriam utilidade. Oferece-lhe tão somente os requisitos indispensáveis para inseri-lo velozmente

na exploração do trabalho, como uma mão-de-obra descartável que deve habilitar-se ao eterno retorno de mais e mais recomenços profissionais. No final das contas, daria para se dizer que as competências, no bojo do dualismo estruturalista cimentado na história da educação brasileira, nada mais seriam do que a volta de uma página mofada e que insiste em não ser virada.

HIPÓTESE 3: PORQUE OS INSTITUTOS FEDERAIS ASPIRAM À POLITECNIA

No afã de oferecer à classe desfavorecida dos trabalhadores elementos que pudessem emancipá-los, a educação politécnica sabe que não pode abrir mão da vinculação entre o conhecimento propedêutico e a inserção no mundo trabalho. Todavia, o que difere o berço politécnico da simples instrução arraigada na Pedagogia das Competências é que não existe no primeiro o descompromisso com a transmissão de um patrimônio cultural, científico e histórico. Assim, a politécnia estabeleceria, em termos marxianos, uma dupla função, que atenderia tanto às necessidades prementes daqueles que precisam trabalhar quanto do direito que esses possuem de conhecer os saberes acumulados pela humanidade.

Com essas credenciais postas à mesa, a Educação Profissional e Tecnológica ideal promoveria aquelas bases precognizadas por Ramos (2008): desencaixada da dualidade estrutural, seguiria o projeto de educação unitária presente em Gramsci, em que o conhecimento é garantido para todos, independentemente da classe pertencida. O aluno não é visto como mera mão de obra adaptável ao capitalismo que se impõe: antes pelo contrário, ele se integraria a uma tripla dimensão subjetiva e objetiva, em que se valoriza a concepção humana, profissional e escolar. Com esse currículo ofertado, possibilitar-se-ia ao estudante o controle sobre o

seu futuro, pois lhe seria possível realizar múltiplas escolhas. Essas prerrogativas não se relacionam, porém, àquilo que entendemos por polivalência. Como bem explica Ciavatta (2005), não interessa à Educação Profissional e Tecnológica produzir mais um trabalhador pós-industrial, capacitado a manejar múltiplas máquinas simultaneamente. O sujeito politécnico, com efeito, não é apenas um polivalente, mas alguém que, devido à passagem por uma educação integrada, atinge critérios de ordem física, mental, cultural, política, científica e tecnológica (CIAVATTA, 2015).

A visão de Moura, Lima Filho e Silva (2015) serve como um complemento à discussão em torno da politecnia. Pensando com o auxílio desses autores, isso significaria defender que o currículo não penda nem para a teoria (própria da escola tradicional), nem para a prática (como na dualidade histórica), mas que procure uma vinculação inextricável de mão dupla. A partir do momento em que ambas se fundem, a realidade serve como mola propulsora da construção do conhecimento que, nesse viés, age perante as condições materiais. É por isso que, na politecnia, os conteúdos desejáveis devem ser aqueles que sejam socialmente úteis (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Nas palavras de Saviani (2007), trata-se de engendrar um domínio dos fundamentos científicos por parte dos alunos, de maneira que construam soluções para os problemas postos pela vida; com isso, superar-se-ia a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Kuenzer (2002), por sua vez, comenta que na junção entre o conhecimento teórico e prático as barreiras artificiais impostas pelas disciplinas são corroídas pela integração orgânica dos saberes.

Finalmente, é possível dizer que esse projeto contra hegemônico tem um notório compromisso com a transformação social. Não somente devido ao fato das próprias teorias serem revigoradas pela prática cotidiana. Bem além disso, o que está em jogo aqui é a operacionalização de uma educação laica, pública, obrigatória

e gratuita, em que os ideários unitários gramscianos são manejados em favor da formação de sujeitos autônomos, protagonistas e críticas; em suma: cidadãos ativos (FRIGOTTO, 2001).

Uma leitura mais atenta dessa proposta de EPT ancorada no materialismo histórico e dialético poderia questionar se, contudo, a emergência de um profissional que mescle o uso da inteligência com a atividade laboral não estaria em consonância justamente com aquele tipo de sujeito mais requisitado pelo capitalismo contemporâneo. Ora, essa mesma leitura poderia concluir que, no frígido dos ovos, a EPT estaria acompanhando a própria acumulação flexível do capital e, portanto, forjando a capacitação de mão de obra própria ao toyotismo. Em outras palavras, aquelas características que a classe hegemônica mais estaria precisando. Bem, pelo menos na visão clássica daqueles teóricos que fornecem ancoragem ao funcionamento da Educação Profissional e Tecnológica, não é disso que se trata. Mas, para tanto, é necessário entender a recorrência à politécnica como uma solução temporária.

HIPÓTESE FINAL: PORQUE, EM TERMOS UTÓPICOS, EXISTIRIA UM CAMINHO PRÓXIMO AO SOCIALISMO

Existe uma espécie de ponto pacífico entre as teses contemporâneas sobre a educação unitária e/ou politécnica: pensar o projeto da Educação Profissional e Tecnológica como uma travessia em direção a uma nova configuração de sociedade. Vejamos como.

Com o apoio de Moura (2007), seria viável conjecturar que a Educação Profissional e Tecnológica não se trataria de uma concessão à economia de mercado capitalista, tampouco um engendramento de mão de obra flexível e volátil. Conforme explica esse

autor, a justificativa para que a escola da classe trabalhadora continue a ter o trabalho como princípio organizador se sustenta pela própria estrutura da sociedade brasileira: proveniente de um capitalismo dependente e, também por isso, detentora de uma das maiores desigualdades do mundo, seria uma utopia se os pobres pudessem, de fato, dedicarem-se apenas aos estudos da arte, da ciência e da cultura. Entretanto, devido às condições materiais que lhes são apresentadas desde muito cedo, os jovens se veem pressionados a entrarem precocemente no mundo do trabalho. A educação politécnica, nesse sentido, dissemina uma solução possível, em que os mais desfavorecidos podem preparar-se profissionalmente sem que lhes seja negado o acesso ao conhecimento mais elevado, crítico e tecnológico. Uma vez inseridos nessa junção curricular e organizacional, esses alunos teriam em si potencializados os elementos que fariam desabrochar, futuramente, uma sociedade mais socialista, justa e igualitária. Consequentemente, A EPT tal como está sendo posta acabaria transformando-se em uma página virada.

Em continuidade semelhante, Ramos (2008) defende que a travessia da escola politécnica/unitária edifica as condições para a superação da proposta educacional burguesa. Com argumentação análoga àquela de Dante Henrique Moura, essa autora concorda que, lastimavelmente, a juventude brasileira não pode, em sua maioria, dar-se ao luxo de adiar o ingresso nas atividades econômicas. Por tabela, enquanto o Brasil permanecer sob a estratificação de classes assimétricas, também não se poderia conjecturar um Ensino Médio que desertasse da função de assistir aos jovens no processo de profissionalização. Mas se, aparentemente, a Educação Profissional e Tecnológica obedece ao mercado, na sua essência estariam sendo plantadas as sementes para um futuro diferente, em que os trabalhadores, emancipados, assumiriam o lugar da classe dirigente.



Como estamos vendo, a travessia institui um percurso provisório. Ela é ponto de partida, não de chegada. A bússola teleológica, com efeito, faroliza a emergência de uma escola socialista, em que a omnilateralidade é ancoragem fundadora; a Educação Profissional e Tecnológica ideal, nas suas diversas modalidades, mas principalmente no Ensino Médio integrado, estabelece as gêneses para uma transformação do capitalismo de dentro para fora (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Põe-se um ponto final na estrutura dualista que reproduz a desigualdade e adentra os jovens para os requisitos imediatistas do capital. Não retira da classe trabalhadora, é verdade, a obrigação de ter que trabalhar; no entanto, passa a lhe oportunizar uma formação em que os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos compõem um conjunto indissociável. Para as gerações futuras, é justamente essa oportunidade hoje hidratada que asseguraria posteriormente “[...] aos jovens das classes populares concluir a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensar em uma profissão” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1072).

Vale dizer que esse futuro viria a calhar com as previsões que vêm sendo feitas a respeito do capitalismo. É amplamente sinalizado por diversos intelectuais, dentre eles De Masi (2000), que é certo que as máquinas assumirão grande parte do trabalho socialmente necessário, liberando o tempo dos homens e das mulheres para atividades que envolvam o ócio e o seu usufruto. Saviani (2003) explica que tal movimento já pode ser sentido na maioria dos arranjos produtivos; infelizmente, porém, os frutos dessa transformação tecnológica vêm sendo aproveitados apenas por uma pequena parcela da humanidade, ao passo que a massa de trabalhadores permanece tendo que se submeter a trabalhos repetitivos e/ou manuais. Eis que a politécnica, por essa perspectiva, objetiva captar essas contradições, posto que dá a chance para os desfavorecidos desenvolverem-se intelectualmente (SAVIANI, 2003), construindo um novo modelo de sociedade.

E SE...?

E se essas quatro hipóteses acabarem sendo nada menos do que hipóteses, e bastante distantes de se transformarem em teses? E se, num horizonte fúnebre que se vislumbraria para a Educação Profissional e Tecnológica emergisse, dessas novas forças reacionárias, um movimento diferente que, malgrado o status quo em vigência, encontrasse outras rotas de fugas, dribles à formação medíocre e à mera formação de braços flexíveis para o capital? E se, no fim de tudo isso, não houvesse a pretensiosa utopia de um socialismo romantizado, mas tão somente uma sociedade capitalista um pouco mais justa, menos desigual, mais propensa à condição humana? Não custa imaginar, não custa nada se esforçar. Mas, enquanto isso, talvez a melhor recomendar seja que nos mantenhamos atentos, sabendo que os Institutos Federais, por causa justamente das bases conceituais que lhe dá guarida está, sim, seriamente ameaçado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio-ago. 2015.

ARAÚJO, R. M.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. *Boletim Técnico do Senac: Revista de Educação Profissional*, v. 36, n. 2, maio.-ago. 2010.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARATA, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. *Boletim Técnico do Senac: Revista de Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set.-dez. 2008.

BRASIL. MEC/Setec. *Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: MEC/Setec, 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho necessário*, Niterói, v. 3, n. 3, 2005.

DE MASI, D. *O ócio criativo*: entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan.-jun. 2001.

_____. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere, volume 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, M. *História da Educação*: da Antiguidade aos nossos dias. Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Natal, v. 23, n. 2, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____, P.; AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio.-ago. 2012.

PACHECO, E.; PEREIRA, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan.-jun. 2010.

PINTO, A. Trabalho, ciência e cultura como princípio e fundamento da Educação Profissional. In: FREITAS, R.; JORDANE, A.; SCHIMIDT, M.;

PAIVA, M. *Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores*. Vitória: IFES, 2011.

RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan.-abril. 2007.

8

Janete Webler Cancelier

Liziany Müller

Solange Casagrande

Ângela Marmitt

Franciele Marques Nunes

**SEMEANDO CONHECIMENTO,
COM MAIS IGUALDADE
E NOVAS OPORTUNIDADES**



Resumo

Os livros podem ser utilizados como ferramentas que oportunizem o despertar do conhecimento. Este capítulo apresenta reflexões acerca das dificuldades dos estudantes da comunidade Quilombola de Cambará para a realização das atividades escolares que necessitam de materiais e meios de pesquisa. Tem como objetivos oportunizar o acesso à materiais necessários para os alunos e a comunidade, através da implantação de uma biblioteca comunitária na localidade, com o intuito de contribuir e auxiliar na realização de trabalhos e pesquisas, além de incentivar a leitura e diminuir as disparidades educacionais e desigualdades sociais.

Palavras-Chave:

Educação, Biblioteca comunitária, Incentivo à leitura, Comunidade Quilombola.



INTRODUÇÃO

A leitura sempre foi o caminho necessário para entender o mundo, a partir dela pode-se compreender histórica e socialmente distintas realidades e espaços. É a base do conhecimento para a formação de sujeitos críticos e atuantes tanto profissional quanto intelectualmente. Propiciar o acesso a leitura com diferenciados materiais é permitir a construção de sujeitos emancipados.

A biblioteca comunitária cumpre este papel, se coloca enquanto um espaço destinado ao envolvimento e inserção do público local, oportuniza o acesso à informação e cultura, com a finalidade de promover a inclusão social e a redução da desigualdade (MACHADO, 2009; BLANK, SARMENTO, 2010). Quanto mais participativa for a inserção dos sujeitos, maior é a possibilidade da biblioteca transformar-se num ponto estratégico para integração social.

No que se refere ao aspecto social Freire (1989, p.13), evidência que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo em prática consciente”. Propiciar um espaço como uma biblioteca comunitária é possibilitar aos sujeitos a compreensão do contexto histórico-social e da realidade em que estão inseridos, assim como a transformação de suas práticas tomando como base reflexão e diálogo.

Neste contexto, este capítulo resulta de um projeto¹ desenvolvido no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria, e tem como

1. O projeto foi desenvolvido no ano de 2018, sem recursos financeiros. A proposta era que os discentes, orientados diretamente por docentes do curso, realizassem ações em conjunto com povos tradicionais, referente a melhorias e desenvolvimento em relação à educação no espaço de pesquisa, sendo necessário atender alguma demanda da comunidade. O contato com povos tradicionais oportunizaria ao futuro Licenciado em Educação do Campo a oportunidade do convívio e a articulação direta entre teoria-prática.

objetivo organizar uma mini biblioteca comunitária na comunidade quilombola de Cambará, localizada no limite dos municípios de Cachoeira do Sul e Caçapava do Sul no estado do Rio Grande do Sul, como pode ser observado a partir da Figura 1.

Figura 1: Localização da comunidade quilombola de Cambará.



Fonte: Mello, 2012.

Com base na visita a comunidade e reuniões com famílias definiu-se, a partir dos anseios da comunidade, pela mini-biblioteca, a qual se apresentava como essencial, já que os alunos pela distância da escola e carência de recursos, não tinham como realizar os trabalhos escolares em casa pela inexistência de uma biblioteca na comunidade. Posteriormente aplicou-se 13 questionários², em

2. Constituído de questões abertas e fechadas, com caráter qualitativo, direcionadas a responder aos objetivos da pesquisa, ou seja, sobre os principais problemas e as dificuldades que eles enfrentam referente a educação. Assim como, conhecer dificuldades, obstáculos, possibilidades e perspectivas na constituição e no processo de desenvolvimento de ações coletivas voltadas para práticas de leitura. A abordagem utilizada foi pesquisa-ação, pois procura diagnosticar um problema específico, com o intuito de atingir uma relevância na prática dos resultados. Pretendeu-se elaborar uma análise dialética das dificuldades e possibilidades em que se encontram.

especial aos que continham filhos estudantes, e para concluir a criação do acervo dentro da comunidade, organizado um espaço definido em conjunto com os moradores destinado a biblioteca.

Semeando Conhecimento parte do intuito de oportunizar o desenvolvimento social e local para essa população que gradativamente vem lutando para sair da condição de excluídos. Apesar das dificuldades, como as limitações para o deslocamento e financeiras, a comunidade anseia pelo acesso ao conhecimento. Desta forma, busca-se promover o acesso livre ao conhecimento e incentivo à leitura através da disponibilização de um acervo diversificado, que possibilitará a realização de atividades escolares e culturais para a comunidade.

A mini biblioteca proporcionará melhores condições de estudo aos estudantes da comunidade quilombola Cambará, uma vez que, oportuniza o acesso a materiais que auxiliam na realização de suas pesquisas e trabalhos escolares, de forma a amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e contribuir para a diminuição da disparidade na aprendizagem.

Ainda, poderá ser utilizada como um espaço de convivência social, um ambiente que estimule o prazer pela leitura, que promova o (re)conhecimento e o fortalecimento da cultura local. Uma vez que, o espaço pode vir a se tornar um ponto de referência, para a realização de reuniões, encontros, oficinas, teatro, contação de histórias, etc.

Todos os livros e materiais foram obtidos por doações. A partir deste levantamento foram disponibilizados na mini-biblioteca da comunidade livros entre literatura infantil, literatura para jovens e adultos, livros didáticos, de pesquisa e técnicos, que abrangem diversas áreas de informação do conhecimento. Incentivar à educação e à cidadania, a partir da leitura representa um grande passo para aquisição do conhecimento e do pensamento crítico.

REVISÃO DA LITERATURA

Os Quilombos representaram nos séculos XVII e XVIII, no Brasil, uma forma de resistência a escravidão imposta pelos portugueses. Assim como os primeiros exemplos de organização e defesa dos negros, contra não só a escravização, mas também contra a discriminação racial e o preconceito que se estenderam para além da abolição da escravatura. Os escravos que fugiam para as matas acabavam se estabelecendo nesses lugares, sobrevivendo com a agricultura de auto-consumo, e fortalecendo suas raízes com dança, música, e a religião combinados com sua cultura.

Ao falar em quilombos é essencial citar Zumbi dos Palmares, um dos líderes e símbolo da resistência e luta contra a escravidão, lutou pela liberdade de culto, religião e prática da cultura africana no Brasil Colonial. O dia de sua morte, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o território nacional como o Dia da Consciência Negra.

A partir da Constituição Federal de 1988, o termo “quilombo” teve seu conceito ampliado de modo que é considerado como área ocupada por comunidades remanescentes dos antigos quilombos, ou Comunidades Quilombolas. Já a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) define os quilombos de forma a incorporar sua contemporaneidade, ou seja, são grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (ABA, 1994, p. 2).

Atualmente, essas comunidades passam por identificação, autodefinição e certificação, passos administrativos de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares para que lhes sejam atribuídas à legalidade e a posse inalienável de seus territórios. Decorrente a posse está a garantia do acesso aos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal.

Com o passar dos anos, o território ocupado pelos quilombolas diminuiu consideravelmente. As terras foram sendo perdidas em razão da falta de condições para arcar com as medições e encaminhar o reconhecimento das posses e aquisições ainda no século XIX.

Assim, os quilombos ou mais precisamente as comunidades remanescentes de quilombos, mais que uma herança que ultrapassa o tempo, devem ser pensadas em suas diferentes formas, como experiências historicamente situadas na formação social de nosso país, que na luta por sua existência desenvolveram identidades próprias.

Dentro deste contexto, está inserida a Comunidade Quilombola de Cambará. A mesma é composta por cerca de 50 famílias dispersas em quatro núcleos distintos, integrados por redes de parentesco e casamentos, a origem da comunidade remete ao período da escravidão. O território formou-se a partir da fragmentação de uma grande propriedade por heranças, vendas e permutas. Teve início a partir da atuação dos escravos libertos que adquiriram frações da propriedade original, ainda durante o período da escravatura nos anos de 1831 a 1835, fazendo com que o local virasse ponto de referência para outros ex cativos.

Atualmente o território possui 56 hectares, cada família habita uma área pequena onde praticam a agricultura para o auto-consumo e a criação de pequenos rebanhos. As principais fontes de renda são o trabalho como diarista, empregos nas propriedades vizinhas em atividades agrícolas e a aposentadoria.

Assim como em outras comunidades quilombolas, a porção reduzida de terras e a falta de emprego dificultam a permanência das gerações mais novas na comunidade de Cambará.

Um diferencial nesta comunidade se refere ao apoio recebido, há 16 anos, do Movimento Negro Urbano e do Instituto de Apoio às Comunidades Remanescentes de Quilombo – IACOREQ,

a partir do qual, as famílias do Cambará conseguiram organizar a sua Associação Comunitária, passo decisivo para a conquista de reconhecimento e direitos sociais.

A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA COMO PRINCIPAL AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Em um contexto amplo, a biblioteca comunitária surge tanto em espaços urbanos quanto em rurais. A principal prerrogativa presente é a ausência de investimentos e iniciativas governamentais, onde o acesso à informação e a educação é precário.

O próprio nome já sugere, é uma biblioteca para comunidade em seu entorno, feita em parceria com a comunidade, que através de suas lideranças estão sempre em busca de incentivos e promoção social. Surgindo em espaços alternativos, o que move a construção é o desejo de disseminar conhecimento contribuindo para diminuir as disparidades educacionais daqueles que estão à margem do saber.

Machado (2010, p. 98) evidência que “o motivo principal para a criação desses espaços é a dificuldade de acesso ao livro e à leitura, ou seja, a carência de espaços públicos para esse fim – bibliotecas públicas e escolares.”

Pode-se facilmente reconhecer a biblioteca como importante meio para manutenção da cultura, não simplesmente sendo um depósito de livros, mas como organismo atuante para práticas culturais, contribuindo para a formação de indivíduos com pensamento crítico e reflexivo. Pois, não o conhecimento não deve ficar somente registrado, precisa ser disseminado para o maior número de usuários possível.

Neste sentido, a biblioteca comunitária mesmo com pouco apoio e sem uma estrutura adequada consegue desempenhar a ideia de ampliar conhecimento, que é seu principal objetivo. Sendo que, sua vantagem é o fato de estar mais próxima e aberta para população, (MILANESI, 2002: 91). Vínculo esse que é percebido mais claramente em uma comunidade que se disponibiliza em instituir seu próprio acervo, partindo de uma iniciativa individual ou em parceria, e assim se propaga entre os demais membros da comunidade.

Sob o mesmo ponto de vista, MACHADO (2010, p. 51) também destaca que,

[é] interessante perceber que a biblioteca comunitária surge como um poder subversivo de um coletivo, uma forma de resistência contra-hegemônica, de quase enfrentamento social, numa nova realidade, que escapa das medidas e das categorias descritivas existentes, passando praticamente despercebida pela academia. De forma empírica e criativa, elas trabalham no empoderamento da comunidade, criando mecanismos para colaborar no desenvolvimento social, potencializando os talentos dos indivíduos e das comunidades, constituindo-se em espaços públicos voltados à emancipação, onde a prática cidadã pode aflorar de forma inovadora, criativa e propositiva.

Com base nestes pressupostos, segundo (LAKATOS, 2007), o acesso à informação e à leitura é condição básica para o exercício da cidadania e para uma participação ativa da sociedade além de se constituir em condição fundamental para o desenvolvimento de práticas sociais, culturais e políticas que determinam a nossa existência no mundo e as nossas atuações profissionais.

A cerca destas discussões Perrotti (1990, p. 70) relata que “o objetivo principal da biblioteca deve de ser o de incentivar a leitura recreativa, propiciar condições para o desenvolvimento para o hábito de leitura e oferecer atrativos para incentivar o uso do livro e da biblioteca”. A criação de um projeto de incentivo a leitura através de uma biblioteca é de extrema importância.

A leitura é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas” (SILVA, 2000, p.79-80).

Considerando que a educação é um dos direitos humanos básicos para a formação dos sujeitos propõe-se que os quilombolas busquem conquistar não só o direito ao acesso, mas principalmente as condições de permanência e assim poder atuar na construção de uma escolarização que contemple sua identidade, sua cultura, e seus valores.

Nesse contexto, a biblioteca comunitária é inserida na localidade como alternativa de resposta às necessidades informacionais imediatas das pessoas que ali convivem, buscando materiais que contribuem para a educação básica em todos os níveis. Deve ser mantida pela própria comunidade e/ou com parcerias, através de iniciativas de captação de recursos, fomentando as estratégias de ações culturais, que por sua vez atraíam as pessoas à participação das atividades promovidas pela unidade de informação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na pesquisa realizada percebeu-se que a comunidade Cambará possui muitas dificuldades, fenômeno este que se repete em demais quilombos. No que se refere especificamente a educação, a impossibilidade de acesso e falta de meios para acompanhar as atividades propostas pela escola, influenciam negativamente no desenvolvimento e engajamento do estudante, que acaba desmotivado em dar continuidade nos estudos.

Sendo assim, fica claro que embora o acesso à escola seja facilitado, ainda que o transporte escolar esteja presente, são

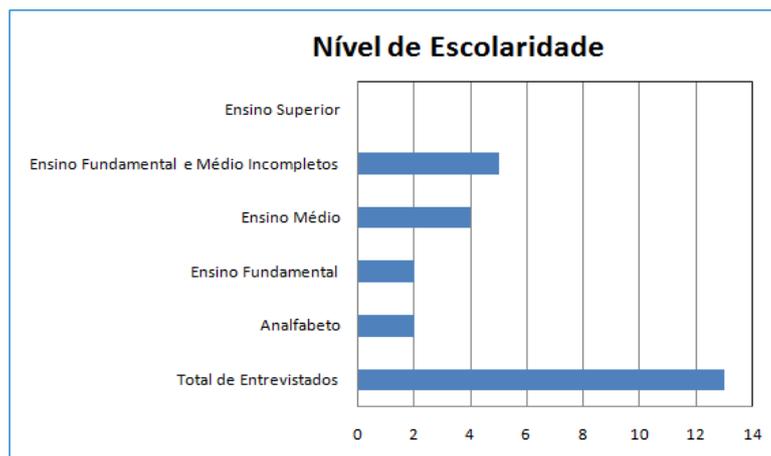
necessárias iniciativas que deem suporte para estes estudantes, auxiliando a alterar este quadro, impulsionando-os na busca por uma educação plena e transformadora.

Constatou-se vários fatores que contribuem para a desigualdade e para o baixo no desempenho escolar, entre os quais se destaca a dificuldade para realização das atividades escolares que necessitam de pesquisa. Fenômeno este causado principalmente pela impossibilidade de acesso à internet e bibliotecas. O problema se agrava pela localização geográfica em que a comunidade está inserida, ou seja, situa-se distante da escola e da cidade, os alunos não dispõem de recursos financeiros, o que torna inviável o deslocamento, em turno inverso a aula, onde teriam condições de acesso à internet e utilização do acervo da biblioteca, para realização das atividades.

A disponibilidade de acesso à livros e a prática da leitura propiciam a compreensão da realidade e da sociedade, possibilitar que o aluno tenha acesso a livros é colocar o mundo ao seu alcance. Em pleno século XXI, onde as informações navegam em tempo real com o auxílio da internet é inconcebível encontrar comunidades que não possuem minimamente livros para atender as demandas escolares.

As pessoas da comunidade possuem uma grande dificuldade em continuar estudando como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - Nível de escolaridade da comunidade quilombola de Cambará.



Fonte: Autoras (2018).

Os níveis de escolaridade não ultrapassam o ensino médio, chamando atenção o grande percentual nos níveis incompletos de ensino, os analfabetos, a inexistência do ensino superior, além do alto índice de repetência conforme Figura 3.

Figura 3 - Índice de repetência da comunidade quilombola de Cambará

| Índice de Repetição | | |
|-------------------------------|----------------|------------|
| Total de alunos Entrevistados | Não Repetentes | Repetentes |
| 13 | 6 | 7 |

Fonte: Autoras (2018).

De acordo com os resultados observados das figuras 1 e 2, fica visível que ocorre uma deficiência tanto nos níveis de ensino quanto nos de aprendizagem. Fenômenos estes recorrentes de uma soma de fatores que vão desde: a situação de exclusão enfren-

tada pelos alunos, a falta de políticas públicas que direcionadas as necessidades destes sujeitos, que tenham objetivo de oferecer uma concepção de educação emancipatória, de transformação social, além da falta de iniciativas e meios que promovam o acesso dos alunos a espaços para desenvolver sua autonomia, o gosto pelo aprender e o interesse pela leitura.

Todos estes fatores associados são causas para a desmotivação, para a falta de perspectiva, resultantes nos baixos índices de aprendizagem, ocasionando altos índices de repetência e por consequência a evasão escolar.

Embasados pelos resultados obtidos e apontados, chega-se a necessidade de criar um acervo dentro da comunidade, construído num espaço de fácil acesso aos moradores e que este seja destinado a biblioteca comunitária. Assim, esta ação contribuirá de forma positiva, criando melhores condições de estudo e pesquisa. Suprindo minimamente a falta de informação, de incentivo e iniciativas, alcançando desta forma a possibilidade de acesso a uma formação emancipatória, que possibilite melhorias em sua escolaridade com mais igualdade, o que em última instância, lhes garantirá melhores oportunidades.

Mediante o exposto, concorda-se com Freire (2001) ao afirmar que, “educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo, quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses e transformá-lá”. Tomando como base os preceitos de Freire, institui-se a mini biblioteca na comunidade de Cambará, entende-se que independentemente da função ocupada dentro da sociedade pode-se fazer a diferença com pequenas ações, transformando a realidade daqueles que vivem principalmente em nosso entorno.

No mais, de acordo com o pensamento do pedagogo, a educação é fundamental para a formação plena do indivíduo, e através desta plenitude nos tornamos capazes de refletir, criticar e atuar no contexto geral da sociedade, faz com que deixemos de ser massa de manobra e passamos a ser autores de nossa própria história. A partir da Figura 4, é possível visualizar a motivação dos jovens da comunidade em conhecer o espaço da mini biblioteca, assim como realizar as leituras do acervo disponível.

Figura 3 - Integração e realização do Projeto com a Comunidade Quilombola



Fonte: Autoras (2018).

A escola possui papel fundamental a partir do incentivo a prática de leitura, pode vir a possibilitar a autonomia e a emancipação social e pessoal dos sujeitos. É necessário que a educação possibilite aos sujeitos, entre eles os quilombolas, o acesso ao ensino e o estímulo à continuidade dos estudos, a esse respeito Lopes e Silva (2018, p.201), afirmam que,

A partir da educação os jovens quilombolas passam a ter consciência do legado histórico dos antigos remanescentes de quilombos. E, principalmente, mantenham-se fortalecidos na identidade cultural

e racial negra brasileira. Isso permite melhora na estima dos jovens estudantes remanescentes quanto à identificação como descendentes dos africanos, bem como pode reforçar vínculos com seu meio de origem.

Considerando que a educação é um dos direitos humanos básicos para a formação das pessoas, os quilombolas buscam meios para conquistar não só o direito ao acesso, mas principalmente as condições de permanência, e assim, atuar para a construção de uma escolarização que contemple sua identidade, saberes, cultura e valores. Devido à falta de comprometimento das organizações públicas com as comunidades mais afastadas, a iniciativa individual e comunitária tornam-se uma das principais alternativas para construir meios que promovem e incentivam o empoderamento destes sujeitos, tornando-os cidadãos agentes da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de uma biblioteca comunitária com livros e demais materiais constituem-se em uma ação positiva e ativa de ensinar. A proposta se concretiza em sua amplitude quando os leitores utilizam a biblioteca para seus trabalhos e pesquisas. Desta forma, a mesma passa a oferecer oportunidade para os sujeitos, auxiliando-os no sentido de se desenvolverem.

Conclui-se então que o estudo atingiu seus objetivos, uma vez que conseguiu oferecer materiais abrangentes à vários assuntos, capazes de favorecer a comunidade, no sentido de suprir em parte a carência existente. Objetiva-se, que a mini biblioteca continue e que venha até mesmo expandir, de forma a manter um acervo cada vez mais organizado e diversificado reforçando entre os moradores a importância da disponibilidade da biblioteca para o uso constante

da comunidade. Possibilitando a utilização do espaço por todos e para todos, somente assim a mini biblioteca desempenhará o seu papel para comunidade, conforme fora idealizado.

Neste propósito, embora seja uma pequena iniciativa, almeja-se que a mini biblioteca tenha capacidade de desenvolver cada vez mais atividades que estimulem a curiosidade dos sujeitos, desenvolvendo o hábito de ler, e assim possibilitar um novo horizonte e despertar a comunidade para a possibilidade de acesso a uma formação mais emancipatória, garantindo melhores oportunidades a estas pessoas, trazendo-lhes maior autonomia no exercício da cidadania, Inserindo-os num ambiente social, como leitores críticos com a capacidade de argumentar e refletir sobre sua realidade.

REFERÊNCIAS

ABA. Documentos do Grupo de Trabalho sobre as Comunidades Negras Rurais. In: *Boletim Informativo NUER*, n. 1, 1994.

ANTUNES, W. A; ANTUNES, M. C; CAVALCANTE, G . A. *Curso de capacitação para dinamização e uso da biblioteca pública*: manual. São Paulo: Global,2000.

BLANK, C. K.; SARMENTO, P. S. *Bibliotecas comunitárias*: uma revisão de literatura. *Biblionline*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 142-148, 2010.

DA SILVA, D.J et al. *EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM DIREITO A SER EFETIVADO*. cartilha, [S.l.], p.01-28, jan.2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf>. Acesso em: 20 maio de 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 24. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, D.L.; SILVA, C.S. A formação de professores na educação quilombola e seus desafios contemporâneos. In: DAVID, Cesar; CANCELIER, Janete Webler (Org.). *Reflexões e práticas na formação de educadores*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. p.203-214.

MACHADO, E. C. Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 80-94, 2009.

MELLO, Marcelo Moura. *Reminiscências dos Quilombos: território da memória em uma comunidade negra rural*. São Paulo: Terceiro Nome. 2012.

MILANESI, Luís. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

QUEIROZ, B. J. Miguel . *O NASCIMENTO DE UMA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA*. 45p. Belém, 2017. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/163/1/TCC_NascimentoBibliotecaComunitaria.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Teixeira, P. R *As Bibliotecas Comunitárias como uma alternativa de Inclusão Social para Comunidades periféricas da Ilha de São Luís*. Trabalho de Graduação do curso de Biblioteconomia 2012, 10f. Universidade Federal do Maranhão, 2012.

9

Hebert Elías Lobo Sosa

Ana Carolina Pacheco Millan

Jesús Ramón Briceño Barrios

**PERCEPCIÓN SOBRE
LA INTEGRACIÓN
DE LAS TIC A LA ENSEÑANZA:
DE LOS PROFESORES
UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS**



Resumen

Se presentan los resultados de una investigación mixta acerca de las representaciones sociales (RS) sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de profesores de universidades venezolanas, ubicadas en Trujillo, región de Los Andes. El objetivo es develar cómo perciben el proceso de integración de las TIC en sus actividades cotidianas y el aula de clase. Se identifican varias tendencias, además de las RS hegemónicas, y se correlacionan con la teoría de difusión de innovaciones (TDI).

Palabras clave:

Representaciones sociales. TIC. Enseñanza. TDI.



INTRODUCCIÓN

Como parte de un proyecto de investigación más amplio, para desarrollar un modelo teórico para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, se realizó este estudio sobre las representaciones sociales de profesores y estudiantes universitarios en el estado Trujillo de la República Bolivariana de Venezuela, acerca de cómo perciben y responden a todo el proceso de cambio que ha venido generando en la sociedad en general y, en la escuela y universidad, en particular.

Se tiene presente que, al diseñar los mecanismos de integración en el ámbito educativo nacional, no es necesario, ni prudente, continuar ciegamente los pasos dados en otros países, no sólo para evitar repetir errores y falencias no superadas, sino, sobre todo, para que la integración de las TIC responda a las expectativas, opiniones, intereses y particularidades de quienes son protagonistas del hecho educativo en cada país. A esto se refería Salinas (2004) al señalar que:

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. Las innovaciones en educación tienen ante sí como principal reto los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones (las cosas materiales y la información son, desde luego, más fáciles de manejar y de introducir que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos) (p. 4).

Tampoco tendrá sentido la integración de nuevas tecnologías a las aulas de clase, si con ello, sólo se pretende acelerar los procesos y multiplicar las fuentes de información, pero dejando intactos los problemas relacionados con el desarrollo del currículo universitario, los que, a fin de cuentas, determinan el perfil profesional de nuestros

egresados. No se puede concebir este proceso como la apuesta por multiplicar el número de equipos de computación o la ampliación de la cobertura, al ancho de red o la velocidad de conexión.

Las potencialidades para generar cambios de calidad en los aprendizajes de los universitarios quedarían desaprovechadas si sólo se aprecian como “una herramienta o recurso tecnológico agregado más al proceso educativo en las aulas de clase, sino que, las TIC agregan una dinámica de transformación de la que, ya ha dado cuenta, el resto de la sociedad” (Lobo et al., 2014, p. 35).

La investigación tuvo la intención de develar las representaciones de profesores y estudiantes, no sólo, en relación con el proceso educativo, sino, también y primordialmente, con el impacto social generado por las TIC en su vida cotidiana, lo cual brinda una idea de las diferencias de grado y forma como las TIC se han integrado en diferentes ámbitos del acontecer social. En este reporte sólo se incluyen resultados referentes a los profesores universitarios; la de estudiantes y gerentes TIC se presentarán posteriormente, en de forma separada, para una mayor comprensión del asunto.

La teoría de las representaciones sociales surge del trabajo de tesis doctoral realizado en 1961 por Moscovici (1979) “El psicoanálisis, su imagen y su público”, en el cual propuso que es posible caracterizar el pensamiento del sentido común como algo diferente al pensamiento científico y, entonces, encontrar explicación al proceso de cómo una nueva teoría científica se transforma al ser difundida socialmente y de cómo esto cambia la visión de la gente sobre determinados objetos o situaciones. De acuerdo con León (2001), la teoría de las representaciones sociales “versa, en esencia, acerca de las formas sociales del conocimiento de sentido común”, haciendo hincapié en “la participación activa y creativa de los grupos en la interpretación de la realidad” (p. 367).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son parte importante de nuestra vida desde hace un tiempo relativamente corto, medido desde principios de los noventa cuando aparece Internet, pero mucho más reciente para quienes forman parte de la sociedad venezolana.

Muestran tres características necesarias para ser más que un *themata* (Moscovici, 2001) en construcción: a) despiertan interés en ciertos grupos sociales, en particular entre los jóvenes y los profesores universitarios, b) su utilización es parte de debates en todos los niveles y son ciertamente controversiales (hay quienes las glorifican y quienes las estigmatizan); por cuanto las RS no tienen que ser consensuales c) son un producto relacionado con el avance científico, del cual se tiene una idea vaga, que se ha ido formando más que por la práctica cotidiana con ella, por lo menos en lo educativo, por lo que los medios y los expertos señalan, como ocurría con el psicoanálisis en tiempos del primer trabajo de Moscovici.

El análisis de la data cualitativa de la primera fase del estudio condujo a estructurar y validar los instrumentos de recolección de datos de la fase cuantitativa, pero, también permitió comparar las tendencias de opinión, noción, creencia y actitudes resultantes de las entrevistas de los informantes claves con las detectadas en la población una vez conocidos los resultados cuantitativos.

Los resultados de la etapa cuantitativa del estudio se contrastaron con los esperados por la Teoría de Difusión de las Innovaciones (TDI) de Rogers & Shoemaker (1995) que establece que, como grupo social, incorporamos gradualmente cualquier innovación tecnológica, según el concepto de *capacidad de innovación* que es el grado de prontitud (lo temprano) que muestra un individuo u otro tipo de unidad social, en la adopción de nuevas ideas relativo a otros miembros de un sistema social. Hay cinco categorías de adoptantes, o clasificaciones de los miembros de un sistema social

sobre la base de su capacidad para aceptar la innovación: (1) innovadores, (2) primeros en adoptar, (3) mayoría temprana, (4) mayoría tardía y (5) rezagados; distribuidos como ilustra la fig. 1.

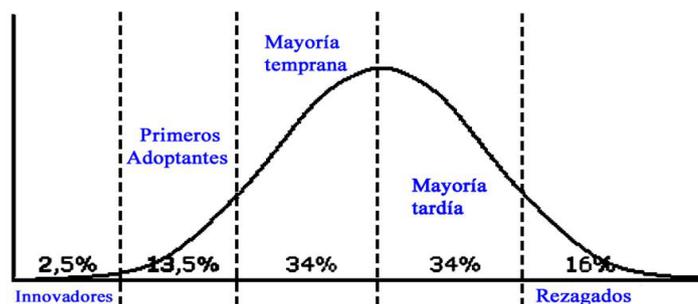


Figura 1. Curva de Adopción/Innovación. Fuente: Rogers & Scott (1997)

METODOLOGÍA

Para interpretar, desde la perspectiva de las representaciones sociales, la percepción que poseen de las TIC los profesores y estudiantes, enfocándolas en tres aspectos principales; lo que saben (cognitivo), lo que hacen (conductual) y lo que sienten (afectivo), se procedió, de acuerdo con un diseño metodológico mixto, en dos etapas sucesivas para a recabar y procesar la información necesaria.

En la primera etapa se utiliza como instrumento, para la colecta de datos cualitativos, una entrevista en profundidad, semiestructurada, aplicada a un grupo de doce (12) informantes claves, profesores universitarios, seleccionados directamente y no al azar, considerando los resultados de conversaciones y/o participación en discusiones del proyecto original, de manera que se reunieran opiniones similares o diferentes, coincidentes o encontradas, acerca de las TIC en los procesos educativos. Los resultados de esta etapa

se procesaron utilizando el software *Atlas.ti* para el análisis de data cualitativa, cuya base metodológica está concebida a partir de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002)

En la segunda etapa de carácter cuantitativo, se utilizaron dos instrumentos tipo cuestionario. El primero dirigido a una muestra de 60 profesores de las cinco instituciones universitarias que formaron parte del estudio, con 38 preguntas con opción de respuestas múltiples formuladas a partir de los resultados del análisis cualitativo de respuestas a las entrevistas en profundidad de la primera etapa. El segundo cuestionario, aplicado a una muestra estadísticamente significativa de 560 estudiantes, para un nivel de confianza del 90% (Arkin y Cohen citados en Gaitán y Piñuel, 1998, p.150), incluyó 28 proposiciones con cuatro opciones de respuesta en una escala de Likert para manifestar su nivel acuerdo o desacuerdo.

RESULTADOS Y ANÁLISIS.

Del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los informantes claves destaca:

1. Surgieron tres categorías principales articuladoras del discurso, de la clase super códigos (*super codes*): *A. TIC y sociedad, *B. TIC, educación y universidad y *C. Estudiantes y TIC, que corresponden a los tres ejes en torno a los cuales se organizaron los cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes en la segunda etapa. Para ello, cada super código asocia un conjunto de subcategorías surgidas de las entrevistas, las cuales generan una estructura en forma de redes o bosque de códigos (*code forest*) como se ilustra en la figura 2, como ejemplo de la primera categoría. Cada una de subcategorías condujo a un conjunto de las preguntas del cuestionario final, como, por ejemplo, la subcate-

goría 1. *Definición TIC*, deriva en la cuestión: 1. *¿Cómo defines las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?*

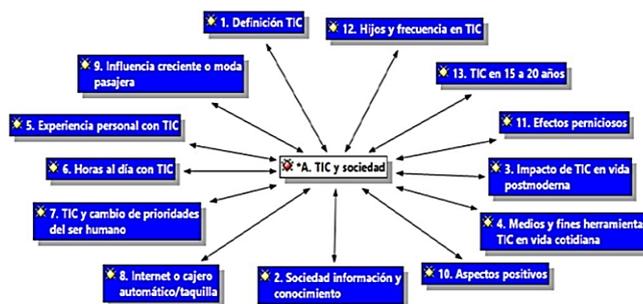


Figura 2. Red de códigos asociados a la categoría *A.TIC y sociedad

2. Similarmente, cada subcategoría generó una red con los segmentos de respuestas (*quotes*) de cada informante clave, las cuales sirvieron de base para establecer las tendencias presentes como acciones, opiniones, nociones y creencias acerca de las TIC, en los profesores y estudiantes, transformándose en las opciones de respuesta de los ítems del cuestionario. Por ejemplo, para la categoría 1. *Definición TIC*, cuya red se muestra de forma simplificada en la figura 3:

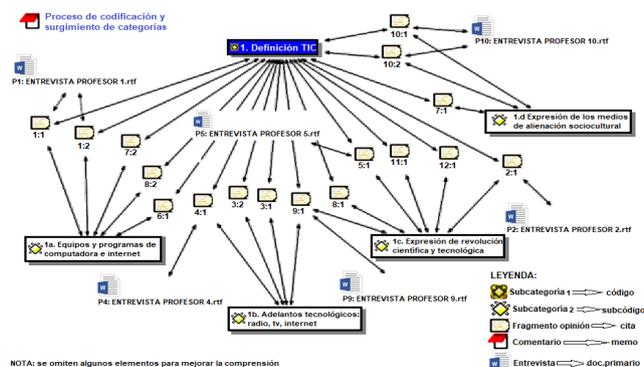


Figura 3. Proceso de codificación y surgimiento de categorías, para la subcategoría 1. *Definición de TIC*. Fuente: Autor

Generando el análisis las siguientes opciones: 1a. *Equipos y programas de computadoras e Internet*; 1b. *Adelantos tecnológicos: radio, tv, internet*; 1c. *Expresión de revolución científica y tecnológica*; 1d. *Expresión de los medios de alienación sociocultural*, que pasaron a ser los ítems de la pregunta con respuesta de opción múltiple.

3. También a manera de ejemplo, se muestra lo correspondiente a la tercera pregunta de esta sección de la entrevista que fue codificada como: 3. *Integración TIC universidades*, de la sección: *B. *TIC, educación y universidad*. A partir de las respuestas se obtuvieron las siguientes categorías: 3.a. *La integración está muy avanzada, con dos citas*, como p.e.: “En eso se viene trabajando mucho, mi hijo que estudia en una universidad privada rinde sus evaluaciones de algunas materias por internet desde la casa, sin problemas” [9:20]. La 3.b. *La integración es deficiente*, con cinco citas, como p.e.: “Es un proceso irregular, que debe revisarse prontamente, las TIC son necesarias, pero faltan muchos recursos y programas de formación. No puede haber a estas alturas que alguien no sepa que es el HTML y para que se puede utilizar” [6:22]. La 3.c. *Estamos en pleno desarrollo*, con cinco citas también: “el proceso en Venezuela y acá en Trujillo más aún el proceso va lento pero seguro, queda mucho por hacer es verdad, pero con las nuevas generaciones de profesores y estudiantes estoy seguro de que se acelerará” [4:23]. La 3d. *No hemos avanzado mucho*, con cinco citas, como p.e.: “Bueno unos estamos haciendo el esfuerzo, otros se resisten y la mayoría es indiferente o está desinformada de como traer las TIC al aula” [8:19].

La figura 4 ilustra que la formación de las categorías tuvo su origen en una distribución de opiniones bastante equilibrada, excepto la opción 3.a. que sólo tuvo dos citas.

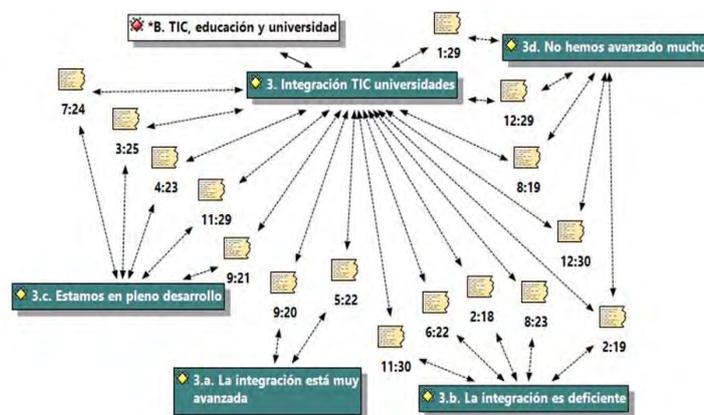


Figura 4. Red para el código 3. *Integración de las TIC a las universidades.*
Fuente: Autor

Parece ser que la percepción de la mayoría de los informantes claves es más bien negativa respecto a este indicador, como resultado de su propia experiencia o porque evalúa los resultados que tiene a su alrededor. Tomando las cuatro categorías se construye la pregunta correspondiente del cuestionario que permitió luego cuantificar las representaciones de profesores y estudiantes, como se puede observar en la tabla 2, verificándose, al mismo tiempo, que los avances en el proceso de integración de las TIC a las universidades no satisfacen a sus profesores.

Tabla 1. Interrogante 16) con respuesta de opción múltiple resultado del análisis cualitativo

| | |
|-----|--|
| 16) | De acuerdo a su experiencia ¿cómo han integrado las instituciones universitarias las TIC al proceso educativo? |
| — | a. La integración está muy avanzada tanto en el aula de clase como en el resto de los procesos educativos. |
| | b. La integración es deficiente pues no se ha avanzado en la “virtualización” de los procesos educativos. |
| | c. Estamos en pleno proceso pero falta avanzar un largo trecho. |
| | d. Tengo la impresión de que hemos avanzado muy poco. |

Fuente: Autor, Cuestionario sobre Representaciones Sociales (AVA).

Nota: Las opciones de respuesta están asociadas a las categorías surgentes del análisis cualitativo de entrevistas.

4. Del análisis cualitativo de las entrevistas, surgen cuatro tendencias diferenciadas;

a. La mayoritaria, referida a una percepción muy positiva, en ocasiones demasiado optimista, acerca del impacto de las TIC en todos los escenarios sociales incluyendo la educación, aunque no esté acompañada con una experiencia personal sustentable en la práctica docente, aunque sí en la vida cotidiana. Es el grupo más efusivo sobre las expectativas de la ciencia y la tecnología a futuro.

b. La segunda, que reúne también bastantes opiniones favorables, se identifica igualmente con las potencialidades de las TIC, pero, de forma un tanto más realista; reconociéndola como una excelente herramienta, que además requiere otros cambios simultáneos en el currículo y el entorno. Parece estar asociada a quienes han tenido poca experiencia de alguna clase en educación virtual. Señala diferencias entre, el bajo o mediano impacto en educación universitaria, en contraste con, el visible impacto en otros ámbitos de la sociedad.

c. La tercera, asociada a un grupo minoritario que muestra resistencia a su utilización en el aula universitaria, planteando dudas sobre su eficacia, la calidad de la educación, la confiabilidad de la evaluación, pero, que parece estar asociada también a la falta de pericia en el uso de nuevas tecnologías, la edad o antigüedad en el trabajo del informante, la profesión o área de conocimiento en la que ejerce sus actividades como profesor.

d. La última, minoritaria en principio, representa la opinión contraria a las tecnologías de la comunicación asociadas al proceso de globalización, pues, basándose en la interpretación crítica del papel que juegan en la conformación y sostenimiento del poder en la sociedad moderna; no se trata de una resistencia directa a su integración, sino, más bien, al control y manipulación que de tales

tecnologías se hace, desde la época del nacimiento de la radio, la prensa y la TV como *mass media*.

5. Los resultados del estudio cualitativo fueron confirmados, como tendencias en la percepción de las TIC (nociones, opiniones, actitudes, creencias) por parte de los profesores como población, al analizar los resultados cuantitativos de la aplicación del *Cuestionario sobre Representaciones Sociales acerca de las TIC*, instrumento compuesto por un total de 45 preguntas. Para la sección: *Sobre las TIC y la Sociedad*, se evaluaron, luego de los ajustes, un total de trece (13) cuestiones, de las que se toman los resultados más relevantes, resumidos, a continuación, en las tablas 2-5:

Tabla 2. ¿Cómo definiría usted las TIC?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|--|------------|--------------|----------------------|
| a) Conjunto de equipos y programas asociados a las computadoras e Internet. | 8 | 13,3 | 13,3 |
| b) Adelantos tecnológicos para la difusión de información y comunicación desde la radio y tv hasta internet. | 26 | 43,3 | 56,7 |
| c) Expresión más importante de la revolución científica y tecnológica que ha transformado positivamente la vida... | 24 | 40,0 | 96,7 |
| d) Expresión más reciente de los medios de alienación sociocultural impuestos por los países industrializados. | 2 | 3,3 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | |

Tabla 3. ¿Cómo ha sido su experiencia con las TIC?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|--|------------|--------------|----------------------|
| a) He tenido dificultades para aprender a utilizar las aplicaciones TIC pero he logrado superarlas y ahora las... | 15 | 25,0 | 25,0 |
| b) En el uso de las TIC requiero ayuda para utilizar las aplicaciones. | 8 | 13,3 | 38,3 |
| c) Ha sido una maravillosa experiencia utilizarlas y destaco la facilidad que tiene su utilización. | 33 | 55,0 | 93,3 |
| d) Trato de utilizar la menor cantidad de aplicaciones tecnológicas y las TIC sólo aceleran la vida de las personas... | 4 | 6,7 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | |

Tabla 4. ¿Cuáles cree usted son los aspectos que conlleva el uso de las TIC en la sociedad actual?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|---|------------|------------|----------------------|
| a) Se ha logrado producir, almacenar y disponer el acceso de una inmensa cantidad de información. | 24 | 40,0 | 40,0 |
| b) Se han multiplicado y acelerado los procesos de comunicación social en el mundo actual. | 28 | 46,7 | 86,7 |
| c) Se ha mejorado la calidad de vida de una gran cantidad de seres humanos. | 8 | 13,3 | 100,0 |
| d) Son más los aspectos negativos agregados que los que han tenido provecho social. | 0 | 58,3 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | |

Tabla 5. ¿Cuál de los siguientes efectos perniciosos por efecto de las TIC considera usted es más notable en los usuarios promedio, en particular los más jóvenes?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|---|------------|------------|----------------------|
| a) Descuido o abandono de responsabilidades por adicción a aplicaciones y juegos virtuales. | 44 | 73,3 | 73,3 |
| b) Acceso indiscriminado y sobreexposición a la pornografía. | 8 | 13,3 | 86,7 |
| c) Promoción de conductas violentas o sociopáticas. | 2 | 3,3 | 90,0 |
| d) Participación en actividades ilícitas, tales como fraudes, prostitución y drogas | 6 | 10,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | |

Fuente: Autor (todas las tablas)

6. La figura 4 que representa las respuestas de los docentes a la pregunta: *¿Cómo imagina el papel de las TIC en el mundo dentro de 15 a 20 años?*, por su diversidad (mide expectativas, creencias y valores sobre el tema), servirá para ilustrar como se confirma la existencia de cuatro tendencias que ya había sido establecida en el análisis cualitativo:

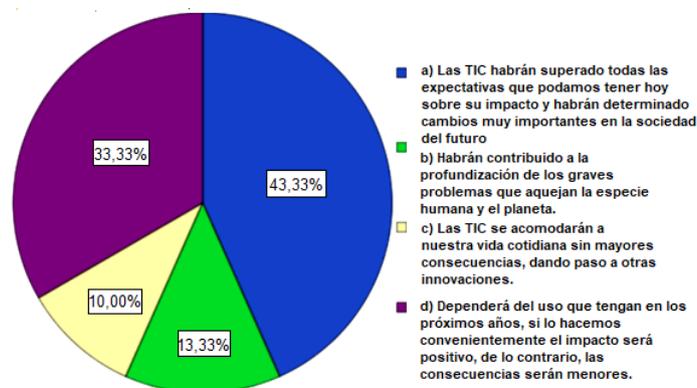


Fig. 4. Distribución porcentual en la pregunta: *¿Cómo imagina el papel de las TIC en el mundo dentro de 15 a 20 años?* Fuente: Autor.

Una marcadamente optimista y favorable al papel de las TIC en la sociedad moderna, a su integración en la mayoría de las actividades cotidianas, con unas expectativas mayores que las del resto de los grupos. La distinguen frases como “son una experiencia maravillosa” y “las TIC superarán todas las expectativas”, con las cuales se identifican. Esta tendencia, de manera consistente, es mayoritaria en todas las situaciones planteadas a la muestra, con resultados fluctuantes como se puede constatar, pero sin incurrir en errores de apreciación importantes, se puede estimar de acuerdo con los sectores de la figura 4, en cerca del 45% del total.

Esta primera forma de representación, por ser mayoritaria, es una de las que mayor atención debe prestarse. Más allá si es verdad que manejan todas las tecnologías, si tienen los dispositivos de última generación, si permanentemente las utilizan con fines académicos y educativos, lo que debe rescatarse es que aún hoy este grupo de dimensiones considerables tiene una actitud muy positiva respecto a las TIC y eso habría que aprovecharlo en el fortalecimiento del proceso de integración a la educación. Esta cifra coincide perfectamente cuantitativa y cualitativamente con la cifra

esperada de los usuarios integrantes de los segmentos “Mayoría Temprana” (*relativity early*, 34%) y “Primeros Adoptantes” (*very early*, 13,5%) de la teoría de difusión de las innovaciones (TDI) de Rogers.

La siguiente tendencia se identifica con las TIC, pero sus expectativas son más reposadas y reflexivas, parecen haberlas adoptado en su vida cotidiana, sin tenerla como solución a todo. La distinguen frases como “Está por verse cuál será el efecto de las TIC en la formación de valores en la sociedad del conocimiento” y “Dependerá del uso que tengan en los próximos años, si lo hacemos convenientemente el impacto será positivo”, con las cuales se logra identificar, con alrededor del 33,3% de las opiniones.

Vale recordar que es perfectamente legítimo que surjan varias tendencias, además de las representaciones sociales hegemónicas, que son uniformes y coercitivas y tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas; también están las emancipadas que se derivan de la circulación del conocimiento e ideas pertenecientes a subgrupos; y las polémicas, expresadas como aceptación y resistencia en medio de conflictos sociales. El propio Moscovici esclarece este punto cuando señala que:

Cada uno de nosotros acepta sin dudas la idea de que los contenidos y significados representados varían dentro de la misma sociedad, la misma cultura, así como sus medios de expresión lingüística. Pero estamos obligados a asumir que estas diferencias en el significado se deberán juzgar de acuerdo con las diferencias en la manera de pensar y comprender, en definitiva, de acuerdo con los principios de racionalidades distintas. Como hemos visto, las especificidades del universo consensual y el universo cosificado, el contexto de la comunicación que con estas representaciones se elaboran, son responsables de estas diferencias. Los contrastes entre ellas son socialmente marcados y reforzadas de tal manera como para distinguir cada forma de racionalidad. (Moscovici, 2001)

Estaríamos en presencia, de pensamientos diferentes, de interpretaciones de la realidad con racionalidades distintas que arrojan “contenidos y significados”, vale decir representaciones

sociales diversas que coexisten en la sociedad y en grupos sociales tan complejos como las universidades.

La interpretación a la luz de la TDI sería la correspondencia de quienes aparecen vinculados a esta tendencia con el cuarto grupo descrito por Rogers (1995) como la Mayoría Tardía, que en teoría representa el 34 % de los individuos en adoptar una innovación, cifra que coincide casi perfectamente con el 33,3% obtenido en la muestra. Además, al revisar sus características, de nuevo, se encuentra una extraordinaria coincidencia cualitativa con el perfil del grupo. La existencia de este segmento “Mayoría Tardía” nos dice cuán avanzado está el proceso de integración de las TIC en la sociedad venezolana, pero, y esto es justo lo que se discutirá en las dos partes restantes, no necesariamente en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las instituciones universitarias.

La tercera y cuarta tendencia tienen rasgos en común, aunque en esencia sean diferentes. Son obviamente minoritarias y queda la duda si están en vías de extinción. Pero, en todo caso, persisten de acuerdo con los resultados. La primera, aparte de su tamaño, es que van en contracorriente a los cambios promovidos para integrar las TIC, la segunda es su visión pesimista del efecto que pueden tener a futuro, una de ellas identificada con la visión más conservadora, siempre opuesta a los cambios, que declara la intrascendencia de la innovación, lo inútil del cambio; que reúne alrededor del 10% de las opiniones y la otra vinculada a la visión crítica de la sociedad, que se declara contraria a los mecanismos de control de la sociedad capitalista, entre los que se cuentan los medios de comunicación de masas, a través de los cuales se perpetúan los mensajes directos y subliminales de dominación de quienes son propietarios, no sólo de los medios de comunicación, sino de todos los medios de producción; alcanzando una representación entre 10% y 13% también si continuamos tomando de referencia la figura 4.

Para ubicarlos en la curva de difusión de Rogers (figura 1), veamos la descripción del último grupo que llega a adoptar la innovación: Los rezagados, que representan el último 16% de los individuos en un sistema que adoptan una innovación. Esto parece describirlos bien, pero habría que reconocer que el estudio arrojó una cifra significativamente superior, pues, al sumar los dos grupos resistentes resulta entre 20-23%, superior al 16% teórico, pero aceptable desde el punto de vista estadístico, pues, tal como lo señalamos en la explicación de las características metodológicas de la investigación, el tamaño de la muestra se adecuaba para que los resultados arrojados se interpretaran con un margen de confianza del 90%, que en su momento se consideró más que adecuado.

7. Para las secciones: *Sobre las TIC, la educación y la Universidad y TIC y los estudiantes*, se evaluaron, luego de los ajustes, un total de veintinueve (21) y once (11) cuestiones respectivamente, obteniéndose resultados importantes sobre el proceso de integración de las TIC en todos los niveles educativos, los que se muestran, por razones de espacio, una pequeña muestra en las tablas 6-10:

Tabla 6. ¿Cuál es el impacto que han tenido las TIC en la vida postmoderna?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|--|------------|--------------|----------------------|
| a) La integración está muy avanzada tanto en el aula de clase como en el resto de los procesos educativos. | 6 | 10,7 | 10,7 |
| b) La integración es deficiente pues no se ha avanzado en la “virtualización” de los procesos educativos. | 12 | 21,4 | 32,1 |
| c) Estamos en pleno proceso pero falta avanzar un largo trecho. | 34 | 60,7 | 92,9 |
| d) Tengo la impresión de que hemos avanzado muy poco | 4 | 7,1 | 100,0 |
| Total | 56 | 100,0 | |

Tabla 7. ¿Cuáles experiencias TIC en la educación universitaria le es más familiar?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|--|------------|--------------|----------------------|
| a) La utilización de recursos audiovisuales combinado con actividades asignadas a los estudiantes cuya... | 31 | 51,7 | 51,7 |
| b) Las clases apoyadas por la intercomunicación via correo electrónico o redes sociales para compartir... | 16 | 26,7 | 78,3 |
| c) El uso de plataformas virtuales en las que se colocan todos los recursos necesarios para el desarrollo de la... | 11 | 18,3 | 96,7 |
| d) Aprovechamiento de otras estrategias didácticas apoyadas en tecnologías no virtuales o informáticas para el... | 2 | 3,3 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | |

Fuente: Autor (todas las tablas)

Aquí se aprecia que una mínima parte de los profesores declara que realmente utiliza las plataformas virtuales, las cuales, por cierto, si incluyen, por defecto, algunas aplicaciones de la Web 2.0. Esta situación, que dio origen a esta investigación, reitera las premisas y los resultados de la fase cualitativa. Las razones que destacan como parte de este problema son los equipos e instalaciones deficientes y la falta de entrenamiento. Un grupo importante, sin embargo, señala la necesidad de consultar a profesores y estudiantes y un grupo pequeño, la falta de normas obligatorias.

Tabla 8. ¿Por cuáles medios de aprendizaje muestran preferencias los estudiantes?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|--|------------|--------------|----------------------|
| a) Tradicionales: pizarra, tiza o marcador, textos o guías en papel. | 4 | 6,9 | 6,9 |
| b) Tecnológicos visuales tradicionales: proyector, videobeam. | 29 | 50,0 | 56,9 |
| c) Tecnológicos virtuales: internet, guías y libros digitales. | 25 | 43,1 | 100,0 |
| d) Plataformas virtuales de aprendizaje. | 0 | 0,0 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | |

Tabla 9. ¿Cómo es el esfuerzo para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|---|------------|--------------|----------------------|
| a) Lo reduce y facilita ampliamente el proceso. | 19 | 31,7 | 31,7 |
| b) Es similar en la enseñanza-aprendizaje sin TIC. | 11 | 18,3 | 50,0 |
| c) Requiere más pues se complica un poco el proceso de enseñanza. | 19 | 31,7 | 81,7 |
| d) El esfuerzo es mucho mayor pues se complica demasiado el proceso | 11 | 18,3 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | |

Tabla 10. ¿Cuáles son los materiales ofrecidos a los estudiantes a través de las TIC?

| OPCIÓN | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Acumulado |
|--|------------|--------------|----------------------|
| a) Principalmente documentos o fotocopias en formato Word o PDF. | 23 | 38,3 | 38,3 |
| b) Principalmente presentaciones en formato PDF o PPT. | 16 | 26,7 | 65,0 |
| c) Actividades interactivas on-line o software de paquetes. | 14 | 23,3 | 88,3 |
| d) No utilizo material a través de las TIC. | 7 | 11,7 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | |

Fuente: Autor (todas las tablas)

Acá hay algo importante; los materiales y recursos que proveen los profesores, a través de las TIC, son de la misma naturaleza y calidad que se utilizan en la enseñanza tradicional, sin ningún valor agregado, como la interactividad, la simulación, los factores lúdicos, la promoción de la investigación en la resolución de problemas, el trabajo cooperativo y el desarrollo metacognitivo del aprendizaje.

Adicionalmente a esta información se establecieron un conjunto de situaciones que contribuyen a delinear las representaciones sociales de los profesores, respecto a los estudiantes y las TIC, tales como:

a) que los estudiantes tienen disposición y capacidad para adaptarse y trabajar con TIC en tareas educativas, b) que la mayoría

de los profesores encuestados está convencido de que ha venido integrando las TIC al proceso de enseñanza/aprendizaje, c) esa misma mayoría siente que el proceso es lento y complejo pero que avanza sin detenerse, d) que aunque esto sea cierto, en principio, la mayor parte de quienes lo declaran, al mismo tiempo confiesan estar utilizando en el aula, con mayor frecuencia recursos del tipo pre-Web (presentaciones con video proyector) por ejemplo y, si bien, tales recursos son parte de las TIC, en el sentido más amplio, la verdad es que muestra un rezago en aplicaciones de última generación y plantea la ampliación de la brecha tecnológica respecto al estado de integración en otros países, incluyendo varios vecinos a Venezuela, e) también declaran la mayoría de los docentes que la herramienta más utilizada es el correo electrónico, otra excelente herramienta de la Web 1.0, con la cual intercambian materiales e información con los estudiantes, f) aunque la mayoría declara trabajar con herramientas Web 2.0, al pedirle detalles específicos no aparece en las respuestas. Parece no haber correlación entre tal declaración y las herramientas que realmente se utilizan con mayor frecuencia, g) los profesores no observan en su mayoría, efectos palpables en relación con los procesos metacognitivos y al aprendizaje colaborativo, pues adolece de un plan que aproveche las potencialidades que tienen las múltiples aplicaciones contenidas en la Web.

CONCLUSIONES

En el estudio cualitativo de las representaciones sociales en un segmento de población de profesores universitarios se encontraron cuatro tendencias de opinión y actitud respecto a las TIC, que sirvieron de guía para la elaboración de los instrumentos aplicados en la fase cuantitativa del estudio: una tendencia mayoritaria con a una percepción muy positiva y optimista, sobre las TIC en la

sociedad y la educación, otra tendencia que se identifica de manera más moderada con las potencialidades de las TIC, destacando sus virtudes, potencialidades, defectos y limitaciones como herramienta, este grupo parece asociarse a quienes han tenido experiencia en educación virtual, la siguiente tendencia se relaciona a quienes manifiestan resistencia a su utilización, con dudas sobre su eficacia y suele estar asociada también a la falta de pericia en el uso de nuevas tecnologías, la edad o antigüedad y la última tendencia, más pequeña en número, tiene una opinión negativa de las TIC por su vinculación al proceso de globalización, en cuanto a proceso que perpetua la imposición cultural y el control y manipulación que de los medios de comunicación masivos.

El estudio cuantitativo de las representaciones sociales de los profesores de las instituciones que formaron la población de estudio confirmó plenamente las tendencias señaladas previamente. Igualmente, al cuantificarlas y analizar los resultados arrojados por los indicadores en el segmento TIC y Sociedad, se verifica una coincidencia absoluta con los valores esperados por la Teoría de Difusión de Innovaciones de Rogers, confirmando que en términos sociales el uso de las TIC se ha difundido como cualquier otra innovación importante, aunque a nivel educativo los resultados no sean tan halagadores.

Las representaciones sociales, como ya habíamos apuntado, pueden ser hegemónicas, y circularán con fuerza en el tejido social, no sólo a través de conversaciones y otros tipos de interacciones interpersonales, sino también, a través de los medios de comunicación. Se anclan en las percepciones que los grupos sociales forman a partir del sentido común (León, 2001; Rodríguez, 2007). Luego, no cabe duda de que esta percepción de las TIC, un tanto eufórica y hasta exagerada, ha sido promovida a través de los medios, circulando además por entes gubernamentales, comercios, bancos, universidades, escuelas y familias. Es promovida como la solución

para muchos problemas de nuestra sociedad, su utilización trae mayor confort y mejor calidad de vida (acá vale el ejemplo de la cola del banco o la posibilidad de pagar, con una tarjeta plástica o el celular inteligente, el almuerzo en un restaurant o la entrada al cine).

Estas representaciones sociales sobre las TIC y la sociedad, como todas las relacionadas con conocimientos científicos, se construye a veces sobre supuestos falsos o, por lo menos incompletos, por ejemplo, la idea de que la demencia puede ser contagiosa o el SIDA es una enfermedad exclusiva de homosexuales, son algunas de las representaciones estudiadas por otros investigadores y, acá es donde vale distinguir los aspectos de la representación que, por ser reales, la sustentan o, como señala la teoría de Moscovici (2001), las anclan no en la mente de los individuos, sino en la cultura, en la sociedad, en el “mundo”.

REFERENCIAS

GAITÁN J., y PIÑUEL J. *Técnicas de investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis, 1998.

LEÓN, M. Representaciones Sociales Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social, en J. F. Morales et al. (coords.). *Psicología Social*. México: Prentice Hall, 2001.

LOBO, H. et al. Las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias naturales en las universidades del estado Trujillo-Venezuela: Un estudio de indicadores. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, v.3, n.1, pp. 29-44. ISSN: 2530-4895. 2014. Disponible: <https://journals.epistemopolis.org/index.php/tecnoysoc/article/view/1178>.

MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.

_____. *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. N. York: Univ Press, 2001.



RODRIGUEZ S., T. Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales, en T. Rodríguez y M. García (comp.) *Representaciones Sociales: Teoría e investigación*, pp. 157-188. México: Universidad de Guadalajara, 2007.

ROGERS, E.M. *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press, 1995.

ROGERS, E. M. y SCOTT, K. L. *The Diffusion of Innovations Model and Outreach from the National Network of Libraries of Medicine to Native American Communities*. Dept. of Com. and Journ., University of New Mexico. Seattle, 1997.

SALINAS, J. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad & Sociedad del Conocimiento*. v. 1, n. 1, pp. 1-16, nov 2004. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/28810/28644>. ISSN 1658-580X.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos*. Ed. Universidad de Antioquia. Fac. de Enfermería, Universidad de Antioquia: Colombia, 2002.

10

André Gobbo

**QUEM (RE)EDUCARÁ
OS EDUCADORES FRENTE
ÀS VARIÁVEIS QUE ASSOLAM
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA?**

Resumo

Neste artigo apresento algumas reflexões acerca das múltiplas variáveis que influenciam e assolam a educação brasileira a partir do Governo Michel Temer com o objetivo de se refletir - por meio de uma análise da conjectura atual em discussão com as teorias que me influenciam a conceber e pensar a educação científica e tecnológica - a retomada do humanismo por meio do qual a sociedade possa analisar o seu estado presente e que seja capaz de redescobrir a importância de se valorizar um saber crítico, voltado para um maior conhecimento do próprio homem. Na introdução, apresenta-se um pequeno retrospecto do desmonte do Estado iniciado após o golpe de 2016 o qual é apoiado por forças nenhum pouco ocultas. No marco teórico travamos um diálogo entre autores que ousaram analisar as mudanças sociais e educacionais assistidas nas últimas cinco décadas, dentre os quais podemos citar as reflexões encontradas nos clássicos de Neil Postman e Charles Weingartner (1971) e Norman Goble (1980). Por fim, essas reflexões me levaram a constatar que é premente sonhar coletivamente um sonho possível de reverter a situação imposta e, por isso, cabe a nós, professores, (re)educarmos a nós próprios para que, dessa forma, possamos reacendermos a fagulha da esperança e nos mantermos na luta em nome do presente-futuro de nossos alunos e, fundamentalmente, de nós mesmos enquanto profissionais.

Palavras-chave:

CTS. Formação de professores. Humanismo. Variáveis contemporâneas.

INTRODUÇÃO

Antes mesmo do torpe golpe assistido em 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, as forças que imbecilizavam parte significativa da sociedade brasileira eram fortes e engenhosamente arquitetadas para que atingisse seu objetivo maior. As elites econômicas e intelectuais se uniram a um único projeto: acabar de vez com as políticas de redistribuição de renda e inclusão social por meio das quais as classes mais pobres ascenderam a níveis e espaços que antes somente a eles eram reservados. Assim como a oligarquia midiática brasileira, entregue a poucas famílias que a todos manipulam; os partidos políticos que legislam em favor de seus próprios interesses; as igrejas que 'orientam' seus fiéis no combate a tudo que vá contra aos dogmas por meio dos quais elas são capazes de expandirem seus negócios em meio à crise; as universidades e instituições de ensino, onde supostamente estariam abrigados os intelectuais, passaram a compactuar com a situação instaurada. Por meio dessas instituições escolares o 'racismo científico' passa a ser legitimado e, dessa forma, a sociedade brasileira se vê dividida entre o ódio que distingue os 'coxinhas' dos 'mortadelas'.

Com o financiamento da FIESP os patos amarelos tomaram conta das avenidas e praças de norte a sul do Brasil. Uma elite indignada pelo fato de não ter mais 'mão de obra' barata e que trabalhava mesmo sem precisar ter seus direitos previdenciários garantidos (Carteira assinada, para apenas citar um exemplo) saiu às ruas vestida com as cores do pavilhão nacional e, sob a escolta da polícia estatal, bateu panelas contra um Estado demonizado e uma Presidenta legitimamente eleita. E assim o golpe se fez! Numa tarde de domingo a rede nacional de comunicação abriu espaço 'gratuito' para transmitir ao vivo o 'espetáculo' promovido pela Câmara dos Deputados. "Por meu Deus! Pela minha família! Pela

minha amada esposa! Pela minha honestidade! Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o terror de Dilma!” – gritavam os engravatados a cada voto acalorado em favor do impeachment.

Em pouco tempo, sob a batuta de um Poder Judiciário acovardado e que mesmo togado não se esquivava de comer no mesmo no prato da desmascarada parcialidade, um paladino ‘da moralidade e das transformações necessárias’ foi alçado ao cargo maior da nação. Com ele no poder os discursos mudaram de uma hora para outra ao preço de altos investimentos de dinheiro público entregue às publicidades que mantêm os donos da mídia e, conseqüentemente, manipulam as massas. Ao povo foram dadas as migalhas permitindo-lhes que sacassem das contas inativas do FGTS e, com isso, permaneceu imóvel e deitado em berço esplêndido frente ao desmonte do Estado.

Quem se atreveu ir às ruas contra o novo sistema foi recebido a balas de borracha e bombas de gás de pimenta. Os ‘mortadelas’ – repetem continuamente – não passam de um bando de baderneiros e vagabundos que saem às ruas e promovem greves em dia útil, posição contrária à elite que de forma ‘ordenada’ organiza seus movimentos em domingos à tarde em defesa de um novo Brasil que já havia sido sonhado anos antes com a candidatura derrotada do então candidato Aécio Neves, afilhado político do grande ‘príncipe’ da sociologia brasileira contemporânea.

O desmonte estatal começa pela educação e pela saúde com a imposição da redução de ‘custos’, se estende pela previdência e os direitos trabalhistas conquistados a duras lutas décadas atrás e pela isenção de impostos às grandes empresas e seus proprietários inadimplentes. Entregue aos interesses das grandes corporações, da mídia vendida e da elite que nos últimos tempos teve que dividir os mesmos espaços com a ‘ralé’ ascendente, o ‘paladino da moralidade pública’ ganhou legitimidade maior por meio das bancadas

ruralistas e 'ditas cristãs' que dominam o Congresso Nacional, bem como por uma Suprema Corte que se não bastante não conseguir mais esconder sua dependência ao Poder Maior, recebe nas suas trincheiras o 'soldado maior' do então 'Presidente Taumaturgo' da República Federativa do Brasil.

Frente a tudo o que vivemos nos últimos tempos quais foram as ações práticas dos professores dentro das escolas e universidades? Se a eles compete formar os cidadãos críticos e cômicos de suas responsabilidades na defesa da soberania da nação, o que fizeram diante do golpe e suas consequências que até hoje são passivamente aceitas por uma parcela significativa da população? É claro que alguns se encorajaram, tomaram prédios públicos, saíram às ruas, levaram bala de borracha ou então pancadas de cassetetes; outros abriram espaços para discutir tais 'reformas' em suas aulas; mas nada se compara ao movimento dos 'Caras Pintadas' de que participamos no início dos anos 90 do século passado.

Se pouca foi a participação da comunidade escolar/acadêmica nessas situações que atentam inclusive ao futuro do próprio sistema educacional brasileiro, parto da premissa de que o cerne de tal problemática está justamente no acovardamento, na política de obediência e no 'racismo científico' que se instaurou dentro dessas instituições que cada vez mais estão entregues aos interesses impostos pelo sistema neoliberal que domina a sociedade contemporânea. É visível que o pensamento morreu em grande parte dessas instituições! O que lhes interessa é formar 'mãos e mentes de obra' que se coloquem a serviço dos que têm o controle de tudo. A isso, o próprio prestígio garantido pelo capital intelectual formado pelas universidades está disposto a manter esse mesmo sistema que aí está. Diplomados nas especialidades que a profissão requer para ser exercida se esquecem de pensar, refletir e intervir no mundo em que eles próprios vivem e padecem de suas mazelas. Tornam-se

mais especialistas sem ter conhecimento de todas as variáveis contemporâneas que nos acometem. Cada um parece preocupado em ensinar a disciplina, doutrinar por meio dos compêndios que o próprio Estado elabora e lhes fornece, esquecendo-se de ensinar o mundo sob o prisma de determinada disciplina.

Em meio a uma educação impregnada pelos valores neoliberais do incentivo constante ao consumo, a extinção da luta das classes, do livre comércio global, da destruição da identidade nacional é que com o presente estudo me proponho a discutir a retomada do humanismo por meio do qual a sociedade brasileira possa refletir o seu estado presente e que seja capaz de redescobrir a importância de se valorizar um saber crítico (voltado para um maior conhecimento do próprio homem). Para isso entendo que a educação tem um papel fundamental buscando se reinventar e se reconstruir sobre os próprios escombros de sua recente história, que lhe amarram e sufocam, para isso a pergunta que me faço é justamente a expressa no título desse estudo: Quem (re)educará os educadores frente às novas variáveis que assolam a educação brasileira?

Talvez você, caro leitor, possa se perguntar: o que tudo isso tem a ver com a educação científica e tecnológica? Talvez em certa perspectiva nada para alguns; talvez tudo para aqueles que ao lerem o Brasil contemporâneo forem capazes de perceber que um movimento chamado de 'Escola sem partido' cada vez ganha mais adeptos, tanto da elite intelectual quanto da 'ralé' que sai às ruas e ocupa importantes cargos nas instituições que governam e ditam o caminho a ser percorrido pela massa que aí está, entregue a essa 'vida de gado'.

Como bem asseveram Bordin e Bazzo (2017, p. 226) "[...] entender CTS sem compreender as questões diárias que estão nas mais variadas fontes (em grande parte não acadêmica) é contribuir para a perpetuação do pedestal que, historicamente, ocupam

a ciência e a tecnologia”. Corroborando com esse entendimento, acredito que devemos sim lançar uma visão crítica e atualizada sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), pois entendo isso como fundamental para que se possa rever esse projeto neoliberal que aí está sendo enfiado ‘goela abaixo’ e que faz com que as escolas se mantenham presas à proliferação de ideias meramente tecnicistas e não humanas e/ou filosóficas. O debate sobre tamanha e enfadonha realidade que estamos submersos é sustentado nas próximas seções por meio de um estudo bibliográfico.

O MOVIMENTO HUMANISTA CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO

No discurso contemporâneo pouco se sabe quanto ao significado das palavras humano e humanismo, afinal, genuinamente, todo problema, seja social ou pessoal, é humano e, por conseguinte, filosófico. Neste sentido, é o problema quem dá sentido à própria humanidade. Pensar em uma filosofia sem pensar no humano torna-se vazio. O que se torna premente para os dias atuais é considerar o que os termos humano e humanismo significam, afinal: “[...] somos revelados a nós mesmos quando encontramos o nosso próprio tempo [...]” (SOUZA, 2004, p. 15).

Na contemporaneidade, de forma inversa ao que se propunha a acreditar como sendo ‘Deus’ em suas diversas abrangências culturais, o poder sai deste mesmo ‘Deus’, acreditado por todos como divino e recai ao homem o ‘poder’ do credo em si, onde a religião não mais habita no externo, mas na significação pessoal. A inversão desses papéis dá significado ao homem e lhe devolve o poder de decisão, assim como das escolhas que a ele são imputadas diante daquilo que merece ter significado para a própria vida. Neste sentido,

“[...] o cerne da revolução religiosa da modernidade não foi perder a fé de Deus, e sim adquirir fé na humanidade” (HARARI, 2016, p. 228).

Pensar no hoje é conceber uma crise pelo declínio da confiança, das razões totalizantes expressas em diferentes áreas por conta do abalo dos fundamentos epistemológicos que se deixam penetrar por aquilo que não é. Pensar, hoje, é levar esta crise em consideração e se permitir penetrar nela, dando importância às palavras que não substituem a realidade (SOUZA, 2004). Afinal, quando não se tem direção, qualquer local é trilhado e, nas escuras, busca-se pelo sagrado em qualquer espaço e fonte, onde o bem e o mal estão a serviço e disponíveis, mesmo que distantes dos sentimentos íntimos, isto é, fora da ligação íntima do ser em si. Na Idade Média, segundo Harari (2016), a ética e a política valiam mais que a estética; atualmente estes parâmetros não estão mais presentes, afinal, o homem envolto de suas melodias está distante de atribuir beleza, já que seus valores estão perdidos no externo.

Entendemos como humanismo a reconciliação da humanidade consigo mesma “[...] muito mais ampla e profunda, porque se apoia na humanidade considerada não apenas sujeito de razão e de direito, mas também sujeito de paixões, de amor e de fraternidade, eventualmente de ódio e de conflito” (FERRYa, 2012, p. 226). Frente a esse conceito é que entendo o humanismo contemporâneo como uma revolução das paixões, do amor por assim dizer, onde se deve evocar a espiritualidade laica (em oposição à religiosa), a arte e a política.

Diante disso, Harari (2016) ressalta que à medida que o humanismo propôs a ‘confiança em si mesmo’, alcança-se uma nova fórmula na qual o conhecimento seria o resultado das experiências multiplicado às sensibilidades, pois vivemos em uma época de grandes representações rumo à compressão do mundo real. Sobre essa questão ele destaca:

Contudo, o humanismo ofereceu uma alternativa. À medida que os humanos adquiriam confiança em si mesmos, uma nova fórmula para alcançar um conhecimento ético se revelava: Conhecimento = Experiências x Sensibilidades. Se quisermos ter a resposta a qualquer questão ética, precisamos nos conectar com nossas experiências interiores e observá-las com a máxima sensibilidade. Na prática, isso significa que estamos em busca de conhecimento quando passamos anos reunindo experiências e aguçando nossa sensibilidade de modo a compreender corretamente essas experiências (HARARI, 2016, p. 243).

Convém ressaltar que referido autor entende experiências não como dados empíricos, mas sim como um fenômeno subjetivo que inclui sensações, emoções e pensamentos. Já sensibilidade por ele é definida como uma aptidão prática e não abstrata que só pode amadurecer e ser consolidada quando for aplicada na prática. Logo, sensibilidade e experiências se incrementam reciprocamente, ou seja, não somos capazes de experimentar alguma coisa se não tivermos sensibilidades; do mesmo modo, não temos a capacidade de desenvolver sensibilidades a menos que passemos por uma variabilidade de experiências. Frente o exposto, entende-se que o humanismo percebe a vida como:

[...] um processo gradual de mudança interior, que parte da ignorância e chega à iluminação por meio de experiências. O mais alto objetivo de uma vida humanística é desenvolver completamente seu conhecimento mediante uma grande variedade de experiências intelectuais, emocionais e físicas (HARARI, 2016, p. 245).

Corroborando com o até então exposto, ao citar o legado do filósofo Buber, Souza (2004) ressalta que o diálogo não se dá na solidão, mas no fluxo reflexivo e na interação ética entre as pessoas propondo, dessa forma, a quebra dos velhos paradigmas, da essência e da consciência, que são feridos de morte e nascem na compreensão da existência enquanto condição humana, pela via fenomenológica ou filosófica. Portanto, a existência passa a ser pensada sobre este prisma na relação com o outro e com o mundo. Conforme referido autor, Buber afirmara que a subjetividade é derivada deste encontro de mais de um, pois é nesta união que ocorre o pensar, afinal:

O homem se torna EU na relação com o TU. O face-a-face aparece e se desvanece, os eventos de relação se condensam e se dissimulam e é nesta alternância que a consciência do parceiro, que permanece o mesmo, que a consciência do EU se esclarece e aumenta cada vez mais (SOUZA, 2004, p. 70).

Nesse sentido, entendo que no campo da educação a consciência do eu nesse encontro emerge como uma força crescente onde o eu e o tu passam a não ser mais vistos como separados, portanto, a solidão não acontece e a tomada de consciência de sua existência ocorre por meio desta relação com o outro; isso é: na relação do professor com o seu aluno ou do aluno com o próprio colega.

Ainda de acordo com Souza (2004), Buber entende que a relação com o mundo é nomeado como EU-ISSO e quando o homem é transformado em EU é colocado diante do EU-ISSO em um fluxo de ação recíproca. A subjetividade, portanto, ocorre por meio do processo de criação e recriação na relação com a realidade do mundo que se apresenta com infinitas possibilidades e dimensões, ressaltando-se aí a presença de uma variedade de tecnologias que influenciam no jeito de ser e de viver da sociedade contemporânea. Não obstante, o mundo não significa necessariamente uma ordenação, afinal, este oferece infinitos caminhos e propor uma ordem seria desconsiderar as relações dos homens. Portanto, o TU se apresenta ao EU para que nessa comunhão ocorra a relação de existência propriamente dita, onde a realidade não é exaurida.

Mesmo diante das infinitas possibilidades quanto às capacidades, habilidades e competências do homem, veem-se por vezes, na realidade social, muitos seres ignorantes e corruptíveis incapazes de compreenderem e refletirem sobre suas verdades, arrastados por ilusões e enganos advindos dos prazeres ilusórios. Diante da 'falta de direcionamento' deparamo-nos com o engano quanto ao livre arbítrio quase sempre vinculado às autoridades pelas quais somos capazes de nos basear, justamente pela falta de embasamento e

pelo desejo dos sentimentos frívolos de poder e domínio. Portanto, o objetivo da existência perpassa, segundo Harari (2016, p. 245), na “[...] destilação de mais ampla experiência de vida possível para formar sabedoria”. Referido autor descreve também que só existe um ponto culminante na vida: ter tomado as providências necessárias para sentir tudo o que é humano.

No entanto, a realidade que assistimos em grande parte dos ambientes escolares é certo desencantamento pelo ato de ensinar. Tal falta de paixão é fruto, conforme o saudoso Rubem Alves (2014, p. 140) do fato de os professores estarem muito mais preocupados em preencherem os relatórios que o sistema burocrático exige do que com as atividades de ensino; “O que vale são as pesquisas publicadas em revistas internacionais” e, com isso, os professores deixam de ser educadores para se transformarem em pesquisadores que se sentem incomodados pelos seus próprios alunos. Assevera o autor:

Eu, pessoalmente, acho que ensinar é muito mais importante que pesquisar. Porque é no ensino que se aprende a pensar. E é da capacidade de pensar que surgem os pesquisadores. Se a pesquisa é um fruto, o ensino são as sementes que foram plantadas. Sem sementes não há árvores, sem árvores não há frutos (ALVES, 2014, p. 140).

Diante da sacralização de si mesmo surge neste cenário de crise o professor que, envolto por essa realidade contemporânea, busca explicar e sobreviver aos monstros a ele impostos buscando ressuscitar os valores e princípios perdidos pelo empobrecimento do ‘contato’ ético, moral e social.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE ÀS VARIÁVEIS CONTEMPORÂNEAS

Diante das variáveis advindas com o humanismo contemporâneo, onde os juízos éticos, políticos e sociais interferem nos fenômenos subjetivos do homem, o estudante deve passar a ocupar o centro do processo de aprendizagem em um ambiente escolar onde não se devem impor significações padronizadas, mas sim a ampliação e aperfeiçoamento das capacidades individuais e singulares desse 'ser informação'. Nesta seara, os professores devem trabalhar com as percepções dos alunos sendo que, desta forma, quando os estudantes tiverem consciência de que as aulas são sobre as suas próprias significações, e não apenas a do professor, todo o contexto escolar ficará diferente e "A aprendizagem deixa de ser um duelo entre eles e algo fora deles [...]" (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 133).

À luz disso, é que referidos autores fundamentam a metáfora da 'formação de significação' a qual obriga a centrar o foco na individualidade e unicidade do autor de significações (o mentalizador) o qual não tem limitações, pelo contrário, continua criando novas significações e fazendo novas transações com o seu meio ambiente. Neste sentido, "[...] se os professores atuarem como se seus alunos forem mentalizadores (autores de significações), quase tudo mudará no processo de escolarização" (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 126-7), vez que abandonarão a prática de preparação e uso de programas e compêndios que estabelecem as espécies de conhecimentos que devem ser aprendidos por todos os estudantes.

Há de se destacar que há mais de 40 anos Goble (1980) já chamava a atenção que em mundo mergulhado em mudanças é premente que se pense e se institua uma educação diferente, afinal,



tanto a sua democratização quanto o seu desenvolvimento criaram exigências que excedem, qualitativa e quantitativamente, o que é vivenciado atualmente nos espaços escolares. Três aspectos de mudança social a esse respeito devem ser levados em consideração. O primeiro deles é que é visível que vivemos em uma época de grandes e rápidas mudanças sociais o que fez com que a reserva de conhecimentos e experiências do passado é completamente inadequada. O segundo ponto a ser considerado é que atualmente os novos conhecimentos que se proliferam fora dos muros escolares não só são muito maiores quantitativamente, mas têm despertado muito mais interesse nos alunos. A isso, a escola deve renovar o seu próprio 'estoque' de conhecimento, selecionando-os segundo determinadas prioridades de modo que se adapte à nova função de ensinar os jovens a usarem e processarem essa massa de conhecimentos que encontram diariamente tanto dentro quanto fora da escola. O terceiro aspecto é justamente a questão da competência do professor desse tempo de profundas e constantes mudanças, sendo que essa influi diretamente no funcionamento da escola.

Frente o exposto, Goble (1980) entende que é preciso haver um esforço para que se adaptem os sistemas educacionais às novas necessidades econômicas e sociais, especialmente no que diz respeito aos papéis que os professores devem desempenhar, bem como na elaboração de normas coerentes para sua formação. Desta forma é que se poderá antever uma significativa melhora na qualidade da educação e, sobretudo, garantir uma maior igualdade de oportunidades.

Coadunando com a realidade acima exposta, convém destacar que mais recentemente, em janeiro de 2017, a publicação do relatório *The New Work Order*, divulgado pela *Foundation for Young Australians (FYA)*, apontou que mais da metade dos estudantes do referido país estão se formando para profissões que se tornarão obsoletas devido aos avanços tecnológicos e pela automação da

mão de obra. Referida pesquisa revela que 60% dos jovens entram no mercado de trabalho em profissões que serão radicalmente afetadas pela automação e que o prazo estabelecido para que isso ocorra é entre 10 e 15 anos. Frente a essas previsões, tal documento recomenda que se dê mais ênfase às habilidades digitais e ao empreendedorismo, isso porque, os robôs já estão efetuando as tarefas mais mecânicas do processo de produção, no entanto, os centros organizacionais continuarão precisando de trabalhadores envolvidos em pesquisa e desenvolvimento (THE ROOTS, 2017). Referidas mudanças podem elevar o número de desempregados bem como as desigualdades sociais além de pôr em xeque a segurança que se tem nos empregos. Dessa forma, entendo que tal situação que nos ameaça não pode ser ignorada pelos educadores do século XXI, sendo premente que esses busquem soluções capazes de ajudar tanto ao educando quanto ao ser humano, ao mesmo tempo em que o alargamento tecnológico siga o seu curso sem ferir ou se sobrepor ao desenvolvimento humano.

Ao defender a necessidade de uma reforma, por meio de uma educação contínua do professorado, Goble (1980, p. 18) diz ser premente que se estabeleça um diálogo entre as propriedades educativas que “[...] com demasiada frequência estão distanciados por uma mútua desconfiança e oferece a esperança de que a teoria se submeta à prova da prática, e de que a prática será iluminada e refinada pela teoria com mais frequência e eficácia do que no passado”. Neste sentido, assim como é preciso para qualquer outro profissional, devem ser garantidos aos professores incentivos aos seus comportamentos habituais, vez que a educação desse profissional tem uma dupla responsabilidade: de responder às mudanças requeridas em sua função, bem como de promover novas mudanças. Essas questões só poderão ser realizadas quando se operar diretamente junto à escola, considerando que esse é um processo contínuo e de longo prazo. Assim, “[...] não

se pode esperar que reforma alguma tenha êxito a menos que seja plenamente compreendida, totalmente aceita e efetivamente implementada pelos professores” (GOBLE, 1980, p. 19).

Corroborando com o exposto, ao questionarem “Onde iremos arranjar os novos professores necessários para traduzir a nova educação em ação?” Postman e Weingartner (1971, p. 176) afirmam que a maioria dos professores está comprometida com metáforas, métodos e objetivos da velha educação e, conseqüentemente, são incapazes de se adaptarem à nova realidade. Neste sentido, a principal fonte de professores para esta nova educação proposta deverá vir das instituições que estão formando os candidatos ao magistério, no entanto, advertem, ninguém pode forçar outra pessoa a mudar sua percepção.

Há de se destacar que as mudanças acontecem independentemente se queremos ou não. Neste sentido, não podemos ficar passivos, sendo que a missão do professor é justamente promover a aprendizagem, inter-relacionando-se com diversos setores sociais. Questionamento como ‘O que o aluno deve aprender?’ e ‘Para quê?’ mudam de um lugar a outro e de tempos em tempos, no entanto, o que se observa atualmente é que o papel do professor se modela, de certo modo, pelas características e limitações da instituição docente. A isso Goble (1980, p. 23) entende ser premente mudar a função do professor, pois apenas por meio dessa transformação é que alteraremos o papel da instituição escolar bem como dos seus agentes formais e informais que intervêm no processo educacional, afinal, assevera: “Falar em mudança da função do professor é falar também em mudança nos papéis dos pais, da comunidade, e dos meios de comunicação social, das igrejas e de um incontável número de agências e profissionais”.

Contribuindo para que a educação dos futuros professores possa produzir seres humanos capazes de funcionarem na nova

educação, Postman e Weingartner (1971) afirmam que os educadores devem desencadear uma revolução, caso contrário a mesma nunca ocorrerá. Esta questão está relacionada à educação dos futuros professores que tem a responsabilidade de fazê-los terem iniciativa para mudar, convertendo-os em inventores de novas estratégias viáveis de ensino, colocando-os diante de “[...] problemas especialmente designados para suscitar nele perguntas sobre o que está fazendo, por que o está fazendo, que vantagem tem e como poderá verificar a utilidade do que faz” (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 186).

Convém explicar que ao proporem a eliminação dos exames convencionais é justamente pelo fato de entenderem que os mesmos estão sendo utilizados como instrumentos de julgamento e, neste sentido, todo o processo de escolaridade se transfere da educação para o treino em vista de que produzam notas e aprovações. Sobre os requisitos convencionais, os autores supracitados também se mostram desfavoráveis, pois são vistos como sistemas de prescrições e proscricções que visam, exclusivamente, limitar os movimentos físicos e intelectuais dos estudantes. Já quanto ao fim dos administradores escolares acreditam que, por ser democrática, a escola deveria ser uma responsabilidade dos estudantes os quais deveriam desempenhar um papel importante no desenvolvimento das diretrizes e métodos operacionais. Por fim, quanto a se gastar tanto tempo confinados dentro de pequenas caixas metidas em caixas maiores, afirmam eles que a escola tradicional não ensina os seus educandos a enfrentarem as realidades, em outras palavras, a serem felizes.

Nesta seara é preciso que compreendamos a educação como um processo por meio do qual integramos o indivíduo à sociedade, fomentando-se o desenvolvimento de certos poderes e exercendo uma influência sobre a opção desse indivíduo no exercício daqueles poderes de modo que contribuam para a sua

própria sobrevivência, bem como para o bem-estar do grupo social em que ele esteja inserido. Neste sentido, reduzidos a uma pequena ilha, fruto do desenvolvimento tecnológico acelerado, cabe ao professor do século XXI, ao planejar as finalidades de suas aulas ('Para quê?'), que saiba distinguir entre os problemas que são verdadeiramente únicos e exclusivos de determinado lugar e/ou momento daqueles que são preocupações e problemas universais. A isso a escola não deve fazer seus alunos 'robôs' que registram uma série de perguntas e capazes de dar respostas automáticas, pelo contrário, para o bem deles é preciso que forme homens – no sentido pleno da palavra – criadores e reformadores da sociedade, e isso só será possível por meio de um processo educacional em que os indivíduos e os grupos sociais sejam capazes de adquirirem uma consciência crítica de suas realidades históricas e culturais em que vivem, cada um sendo corajoso em assumir as suas responsabilidades e cumprir com as ações necessárias para transformá-las em realidade (GOBLE, 1980).

Essa reforma almejada pelo autor supracitado, de democratização do ensino para a formação de um novo tipo de humano e de uma sociedade mais justa, deve se contrapor ao sistema conservador e antigo que ainda permeia as instituições de ensino e, conseqüentemente, a prática dos professores. Tal reforma se faz necessária vez que, pela primeira vez na história, atualmente a educação está empenhada em preparar os homens para um tipo de sociedade que ainda não existe e essa constatação nos leva adotar uma postura que, a primeira vista, pode ser entendida como paradoxal, de quem crê que a libertação da individualidade e, portanto, a criatividade e a inventividade, favorecem os interesses da coletividade e isso exige, de outro lado, a superação do autoritarismo, do conformismo e do ensino orientado aos exames padronizados.

Por sua vez, Postman e Weingartner (1971, p. 265) deixam claro que a função de toda educação é incrementar as perspec-

tivas de sobrevivência do grupo e não se dedicar exclusivamente à conservação de velhas ideias, conceitos, atitudes, aptidões e percepções. É preciso “[...] desaprender conceitos mortos [...]”, destacam referidos autores, sendo que nossa sobrevivência em meio a uma sociedade em rápida transformação depende de nossa capacidade de identificar os velhos conceitos que ainda são relevantes para as exigências impostas pelas novas ameaças à sobrevivência, dentre os quais citam sete conceitos obsoletos atribuídos a Lynn White (1956), a saber:

- a) o conceito de ‘verdade’ absoluta, fixa e imutável, particularmente de uma perspectiva polarizante de bom-mau;
- b) o conceito de certeza. Há sempre uma e só uma resposta ‘certa’, que é absolutamente ‘certa’;
- c) o conceito de identidade isolada, de que ‘A é A’, ponto – de uma vez para sempre.
- d) o conceito de estados fixos e ‘coisas’, com o conceito implícito de que se soubermos o nome entenderemos a ‘coisa’;
- e) o conceito de causalidade simples, singular e mecânica; a ideia de que todo e qualquer efeito é o resultado de uma causa singular, facilmente identificável;
- f) o conceito de que as diferenças existem somente em termos paralelos e opostos: bom-mau, certo-errado, sim-não, curto-comprido, alto-baixo etc.;
- g) o conceito de que o conhecimento é ‘dado’, que emana de uma autoridade superior e que deve ser aceito sem discussão.

Tais conceitos obsoletos acima enunciados geraram nos alunos que a eles foram submetidos personalidades “[...] passivas, aquiescentes, dogmáticas, intolerantes, autoritárias, inflexíveis

e conservadoras, que desesperadamente necessitam resistir à mudança num esforço para manter intactas as suas ilusões de certeza” (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 272). A isso, a tarefa da nova educação é fazer com que os alunos desaprendam os conceitos irrelevantes como condição prévia de toda a aprendizagem, sendo que, segundo eles:

A nova educação tem como finalidade o desenvolvimento de um novo tipo de pessoa, uma que – em resultado da interiorização de diferentes series de conceitos – será uma personalidade indagadora, flexível, criadora, tolerante, inovadora, liberal, capaz de enfrentar a incerteza e a ambiguidade sem desorientação; que poderá formular novos e viáveis significados para fazer frente às mudanças no meio que ameaçam a sobrevivência individual e mútua (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 273).

Mas, afinal: O que devem aprender os estudantes? Com que finalidade? Só quando soubermos o que queremos conseguir é que poderemos decidir o que é necessário aprender para consegui-lo. Neste sentido, parte dessa nova função do professor é justamente ter a capacidade de elaborar um currículo adequado aos novos objetivos. Nessa questão Goble (1980) questiona: ‘Quem deve aprender nas escolas?’ e, por conseguinte, o próprio autor responde que devem ser todos os que desejam, e nesta concepção as escolas devem deixar de estar a serviço das elites para se transformarem em centros que ofereçam a todos a possibilidade de aperfeiçoarem-se.

Contudo, a ciência social crítica não é algo que se deve deixar às salas de aula dos privilegiados e aos jornais da ínfima oligarquia dominante. É preciso restituir a reflexão àqueles que foram transformados em marionetes de um drama que não compreendem e do qual não são os autores, o sentido e o comando sobre sua própria vida (SOUZA, 2015).

Nesta concepção compreendemos que o aprendizado não pode estar dissociado da vida. A educação deve ser permanente, continuada, sendo que a aprendizagem é um pré-requisito para a

vida contemporânea, acompanha a mesma e é um meio para nos readaptarmos às novas responsabilidades que devem ser assumidas, orientando não a aquisição de uma porção seletiva de conhecimentos passados, mas sim do domínio de técnicas que nos permitem interpretar e aplicar novos descobrimentos imprevisíveis. “O ensino, portanto, terá que responder às necessidades de aprendizagem que surjam em lugar de condicionar ao educando impondolhe modelos e programas arbitrariamente pré-determinados” (GOBLE, 1980, p. 28, tradução nossa).

Ao fazer uma distinção entre educação (processo geral de integração em sociedade) e escolarização (controle deliberado desse processo) o autor supracitado também enfatiza que a base da educação é a experiência – própria e dos outros. Neste entendimento é que, por vezes, as escolas são reprovadas por certas sociedades vez que são demasiadamente fieis aos seus próprios objetivos tradicionais e não suficientes sensíveis para entenderem as necessidades atuais dos seus aprendizes e das pessoas que ela deve servir.

Dando prosseguimento a essa questão, percebemos que a escola tradicional que está condenada no sistema que vivemos possui quatro funções intimamente relacionadas: de custódia; de indoutrinar; de preparar vocacionalmente o profissional e, por fim, de credencia-los a ter certo status social por meio dos títulos e diplomas que acumula, sem se levar em conta se o aluno teve êxito em suas atividades (GOBLE, 1980).

Neste sentido entende-se que é um dever da escola orientar a função docente por novos caminhos, sem desprezar as tradições válidas nem rompendo as frágeis estruturas de confiança e compreensão tão necessárias para manter o aluno em um ambiente seguro e afetivo em suas relações com a família e a comunidade. Afinal: “Os novos conhecimentos, as novas destrezas, têm que

ser introduzidas em um contexto que respeite as formas anteriores e preserve seus valores humanos e culturais” (GOBLE, 1980, p. 43, tradução nossa). A isso se compreende ser fundamental integrar as contribuições das tradições locais e os resultados mais recentes da ciência e das tecnologias educacionais, buscando integrar valores autênticos aos novos sistemas educacionais. Em outras palavras, a sociedade deve encontrar o modo de mudar o seu sistema escolar de acordo com suas próprias necessidades. Por sua vez, a escola deve mudar a sociedade incluindo programas orientados a salvar as diferenças e incompreensões entre o público em geral e os graduados pela nova educação.

Voltando aos ensinamentos de Postman e Weingartner (1971) convém destacar que se a data de publicação desta obra nos separa de a quase cinco décadas dos dilemas que ora sofremos parece-me que, enquanto educador, a possibilidade de aperfeiçoamento da condição humana por meio da educação e da inovação inteligente, conforme outrora por eles foi anunciado, ainda é possível de se esperar, afinal de contas, a escola é a única instituição que nos é imposta e, neste sentido, a mesma tem o poder de influenciar os caminhos presentes e futuros a serem seguidos pela humanidade, tanto para o bem quanto para o mal. A isso convém destacar que o sistema educacional precisa reconhecer que a sociedade está em constante, acelerada e ubíqua mudança e compete a ela desenvolver as atitudes e aptidões de crítica social, política e cultural.

Obstante a esse cenário, a tese defendida pelos autores é de que “[...] a mudança – constante, acelerada, ubíqua -, é a característica mais impressionante do mundo em que vivemos e que o nosso sistema educacional ainda não reconheceu isso” (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 16). Neste sentido, compreendemos que a escola ainda precisa ser mudada, pois a mesma não está fazendo o que precisa ser feito, para isso deve estabelecer como missão “[...] criar um clima escolar que possa ajudar a

juventude a dominar conceitos necessários à sobrevivência, num mundo em rápida transformação” (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 16), de modo que esses jovens tenham competências para aplicar as melhores estratégias existentes na luta pela sobrevivência neste mundo de grandes conflitos, incertezas e oportunidades sem nenhum precedente.

Diante dessa realidade, entende-se ser necessária uma mudança fundamental na função docente: de monopolizadora para mediadora. Ou seja, até então é dada prioridade àqueles conhecimentos que parecem ser mais úteis para a promoção do desenvolvimento econômico e para manter a distinção social dentro da ordem estabelecida, porém, para que o sistema educacional mude, faz-se preciso também mudar a sua escala de valores. Neste sentido, o professor deve perceber que muitos conhecimentos adquiridos de forma arbitrária e autossuficiente são improcedentes, bem como que as disciplinas – por meio das quais se deseja impor a ordem no processo de aprendizagem – criaram muitas dificuldades, sendo que por meio delas, damos uma visão parcial e artificial da realidade (GOBLE, 1980).

No entanto, questiona o autor supracitado: O que significa ser um mediador? A isso ensina que o professor deve ser capaz de controlar e avaliar suas próprias percepções para ver quais decisões poderá favorecer sua sobrevivência sem opor-se aos imperativos do bem comum. Para mudar e ceder lugar aos novos conhecimentos é preciso mudar os próprios esquemas mentais elaborados pelos conhecimentos anteriormente adquiridos, crescendo intelectual e espiritualmente; é preciso confiar em sua autoimagem e ter uma consciência fundamentada e realista de seus próprios valores e potencialidades, sem perder de vista um profundo respeito aos valores dos demais.

Frente a essas novas funções propostas por Goble (1980), o professor não reclama do monopólio do conhecimento; pelo contrário, é consciente de que as fontes de conhecimento estão acessíveis em toda a parte, são múltiplas e variadas, logo, esse profissional é consciente que viver nesse mundo é estar em constante processo de aprendizagem e deve ajudar as pessoas a aceitarem essa realidade. No entanto, convém lembrar que ao assumir referidas funções não quer dizer que o novo elimina o tradicional, mas percebe-se que as novas funções atribuídas ao professor vão muito além do que transmitir conhecimentos. Seus esforços estarão concentrados em ensinar a descobrir os novos conhecimentos, a comprová-los, assimila-los e usá-los como base para outras experiências de aprendizagens e, deste modo, seja capaz de formar e modificar suas ideias e seus objetivos, tomando decisões racionais. Mais do que uma fonte ou um provedor de informações, dentre as funções do professor do século XXI está a necessidade de se portar como um organizador das aprendizagens e um instrutor das técnicas de investigação e de reflexão.

Convém também destacar que, conforme Postman e Weingartner (1971), é preciso que as escolas se convertam, conscientemente, em centros de treinamento da 'subversão', vez que estamos em um meio totalmente novo que exige um repertório inteiramente novo de estratégias de sobrevivência; ou seja, um inevitável e necessário novel tipo de educação com o estabelecimento de novos padrões de defesa, percepção, compreensão e avaliação vez que a finalidade é subverter atitudes, crenças e pressupostos que fomentam o caos e a esterilidade.

Nessa mesma perspectiva Goble (1980) reafirma que o professor deve ter um compromisso libertador. Libertar o estudante! Libertar as energias intelectuais e morais do indivíduo em desenvolvimento e integrá-lo a essa sociedade de constantes mudanças, sabendo respeitar sua identidade e reconhecer as suas capaci-

dades particulares. Ademais, deve libertar a comunidade fazendo da escola um instrumento que esteja a serviço do seu desenvolvimento, da sua auto expressão e do seu progresso. No entanto, esse sistema educativo liberto e libertador só será possível se for bem governado, por meio de um processo democrático, afinal:

Só uma busca decidida da liberdade de pensamento e de investigação, junto com um compromisso geral com os objetivos que determinem uma valorização racional do bem-comum, podem oferecer *algumas esperanças de um futuro tolerável para toda a raça humana* (GOBLE, 1980. p. 63, grifo e tradução nossa).

Em função de tais considerações, acredita-se que, pelo menos na teoria tem-se que um dos princípios fundamentais de uma sociedade democrática é a liberdade de pensamento e de expressão. Neste sentido, a escola tem o papel de desenvolver nos jovens a consciência desta liberdade, como também despertar neles a vontade de exercê-la e, concomitantemente, a capacidade e as perspectivas intelectuais para que a exerçam efetivamente. No entanto, sabe-se que há pessoas influentes que comandam as instituições e, por seus interesses financeiros e/ou políticos, consideram que as mudanças são inconvenientes e, nesta seara, incluem-se as escolas que quando entregues ao comando desse tipo de gente não encoraja os jovens a inquirirem, duvidarem ou contestarem qualquer que seja o setor da sociedade em que vivem (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971).

Ao declararem que “[...] a tecnologia repeliu a Declaração de Direitos”, Postman e Weingartner (1971, p. 26) criticam as consequências do desenvolvimento tecnológico registradas no século XX e defendem a ideia de que é necessário um papel ‘subversivo’ para as escolas, dentre as quais primeiramente destacam a homogeneização quase total do pensamento entre aqueles que os meios de comunicação de massa alcançam, vez que, “[...] à medida que o número de mensagens aumenta, o montante de

informação transmitida decresce. Temos muito mais meios para comunicar cada vez menos ideias significativas” (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 27). Esta manipulação faz com que o homem funcione de maneira abstrata e mecânica, deixando pouca margem para o pensamento e as ações individuais.

O segundo problema por eles citados e que evidencia ser necessário um papel ‘subversivo’ para as escolas é a ‘Revolução da Mudança’ ou, em outras palavras, a ‘explosão do saber’ que acontece em todos os campos do conhecimento. Conforme eles, a estabilidade e a previsibilidade são características de outros séculos e não se aplicam mais ao tempo que se vive, vez que agora as mudanças ocorrem rapidamente levando-nos a criar continuamente um conjunto de crenças, valores e padrões de comportamento viáveis a cada um de nós. “E logo que acabamos de identificar um sistema exequível [...] resulta que ele já é irrelevante, porque tanta coisa mudou, enquanto estávamos empenhados em criá-lo” (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 31). Esse estado frustrador de coisas também se aplica à educação, vez que muitas vezes nos sentimos como enciclopédias ambulantes de informações obsoletas.

O terceiro problema a que eles se referem diz respeito à ‘*burocracia florescente*’, repositórios de pressupostos convencionais e práticas rotineiras que nos impelem a sermos resistentes às mudanças. Entendem eles que as estruturas burocráticas retardam o desenvolvimento e aplicação de novas estratégias de sobrevivência e por isso é necessário que as escolas sejam subversivas, “[...] que sirvam como uma espécie de burocracia antiburocracia, fornecendo aos jovens uma perspectiva ‘Para que serve isso?’, a respeito da sua própria sociedade” (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 33). Notadamente, é responsabilidade dos professores gerarem essa mudança, no entanto, o problema é que muitos deles ainda se comportam como ‘disseminadores de informação’

enquanto outros se preocupam apenas com a 'transmissão da nossa herança cultural'.

Para o que foi supracitado a escola deve estar inserida numa constante e responsável interação com a sua sociedade e o professor tem um papel importante, o que permite dizer que isso exige uma mudança de atitude de ambas as partes: professor e sociedade devem lutar por uma vida melhor e para isso a escola deve sair do seu tradicional isolamento e identificar-se com as experiências vitais e as aspirações comunitárias.

Em resumo, nessa mudança de orientação do novo sistema educativo devem ser adotados os objetivos de democratização: autonomia individual, competência e cooperação voluntária ao invés da seletividade, coerção, artificialidade e submissão aos interesses dos grupos dominantes. Essas novas funções exigem do profissional da educação uma formação contínua para que possa adquirir as destrezas necessárias para conviver em um sistema escolar cada vez mais sensível às mudanças (GOBLE, 1980).

Conforme verificado na discussão das novas e muitas variáveis que desafiam a educação do século XXI, podemos concluir que um exército de máquinas e nano máquinas coloca em risco o futuro da humanidade, sendo que ao mesmo tempo em que ele pode ser usado para garantir maior qualidade de vida à maioria da população, também pode ser utilizado para gerar lucros gigantescos para poucas corporações em contraponto ao caos mundial com a população perdida entre a miséria e o apogeu de um consumismo exacerbado (THE ROOTS, 2017). Combater esse provável colapso da humanidade e auxiliá-la a encontrar novos caminhos para que sobreviva a tantas incertezas é o papel fundamental dos educadores do século XXI, porém insisto na mesma pergunta: Quem (re)educará os professores frente às variáveis que assolam a educação brasileira?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo ser premente um levante popular, sobretudo dos marginalizados jogados à própria sorte, para que o Brasil se reencontre com seu passado, com vistas a se dirigir a um futuro muito mais humano.

Homens e mulheres ligados à educação devem livrar-se das castas 'imaculadas' da qual pertencem e que os protege, bem como da ilusão de superioridade que as togas e os diplomas lhe concedem, e se comprometerem com o bem-viver coletivo. A comunidade escolar não pode continuar alheia ao que se passa ao seu mundo exterior. Deve ter coragem para se libertar dos compêndios e reelaborar uma equação civilizatória que privilegie e relacione as questões humanas com as técnicas; afinal, entendo que o Brasil de hoje carece de 'humanos' uma vez que está repleto de 'técnicos'.

A escola precisa tomar partido; ter coragem de posicionar-se; e a educação científica e tecnológica não pode continuar sendo dissociada das questões políticas, sociais, históricas e culturais que nos assolam; em outras palavras, a escola deve ser entendida como o ambiente propício para que se disseminem conhecimentos e se fomentem interpretações da realidade que se vive e não um mero ambiente de repetição de teorias e de reverbalização de discursos prontos de pseudointelectuais que estão a serviço da ordem político-econômica imposta.

Frente o exposto é que entendo ser premente se investir constantemente na reflexão frente a essa problemática evidenciada: Quem (re)educará os educadores frente às novas variáveis que assolam a educação brasileira? É fundamental derrubarmos as barreiras, perseguirmos a justiça, indignar-se frente às barbáries políticas, econômicas e sociais que nos assolam, e isso poderá ser viabilizado pela retomada do humanismo por meio do qual

possamos valorizar um saber crítico voltado para um maior conhecimento do próprio homem, de suas experiências e sensibilidades!

Os educadores do século XXI estão sendo obrigados a reavaliarem as funções atribuídas às escolas, sendo que mesmo que o objetivo geral da educação não mudou nos últimos tempos, mas os meios para consegui-lo devem ser adaptados às novas circunstâncias em que estamos inseridos, sendo premente uma readaptação cada vez mais rápida e um reajuste cada vez mais drástico.

Aprender a adaptar-se às novas condições globais, buscando a aquisição de novos conhecimentos requeridos para se atingir o bem da coletividade e exploração proveitosa do meio ambiente são atribuições tanto da sociedade como um todo, quanto das escolas e dos professores. Nesse olhar humanístico lançado sobre a educação, entendo que os professores devem ser instruídos sobre a urgente necessidade de solidariedade humana em um mundo que está cada vez mais inter-relacionado; devem estar dispostos a servirem à humanidade, com respeito à vida e à ecologia. Ele – o professor – é o elemento chave para o ensino dessa moralidade global por isso deve ser ajudado e animado, de maneira eficaz, para que busque e descubra informações que apoiem com mais força as teses básicas de tal moralidade.

Para que isso se concretize em nossas práticas didático-pedagógicas o professor não pode mais ser considerado um mero transmissor e provedor de materiais previamente preparados de acordo com as ideias preestabelecidas; um ator obediente em um contexto de que não é autor. Deve sim ser considerado um profeta, um inovador ou criador do currículo, um guia de seu próprio contexto de aprendizagem empenhado em um contínuo e deliberado esforço para criar situações que modifiquem os gostos dos seus alunos frente às mensagens transmitidas e, desta forma, acelerar a mudança no centro promotor de ideias na sociedade.

É aqui que tanto a formação contínua do professor bem como a capacidade de o mesmo elaborar o currículo se apresenta como o meio mais efetivo para se provocar as mudanças necessárias nesse campo de estudo.

É preciso que o professor mantenha um equilíbrio entre transmitir conhecimentos com outras funções sociais mais amplas dentre as quais podemos citar: ajudar aos estudantes a integrarem a uma filosofia coerente. Neste sentido, o professor deve ser um mediador do encontro do indivíduo com a massa de informações reais, conjecturais e mitológicas que continuamente lhe ameaça e parece ultrapassá-lo. Um encontro em que a seleção e o uso dos conhecimentos são muito mais importantes do que a sua absorção.

No cenário que estamos inseridos não há muito que comemorar! Medidas Provisórias de toda ordem que comprometem a garantia dos direitos básicos do povo brasileiro como educação, saúde e assistência social, são aprovadas sem grandes esforços e muitos jantares entre a base aliada. Estamos à mercê de uma elite machista, branca e dominante que, com pressa e sem muitos debates, comprometem a educação científica e nos condenam a, deste modo, passarmos a ser uma nação consumidora de conhecimento advindo dos grandes impérios capitalistas a quem eles servem. Ao mesmo tempo tentam sufocar o desenvolvimento de uma *educação humanística* sem a qual o país perderá seu poder de reflexão. A isso convém destacar que não há ciência sem reflexão, sem arte, sem erros e acertos, sem filosofia.

Frente a este cenário repugnante em que a mordaza é imposta aos professores brasileiros é oportuno que se investigue e defenda a importância da educação científica bem como a formação inicial e contínua dos professores para a vida docente de modo que se possa compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade por meio de uma premente educação humanística em que muito mais do

que meros transmissores de informações possamos ter e perceber os professores como facilitadores e aprendizes que se reúnem em ambientes acolhedores para tecerem uma teia de conhecimentos.

Mudar o mundo é abrir o olhar! Neste sentido, compreendendo a escola como um lugar de se falar de amor vejo a necessidade de se estabelecer um diálogo entre ciência e consciência, afinal, simplesmente analisar não gera amor e solidariedade que o mundo tanta clama, apenas tecnociência. Hoje, o que está em jogo é a sobrevivência da educação e da humanidade!

Falar sobre educação humanística remete-me à história de uma tribo africana Zulu. Conta a história que quando um integrante da referida tribo encontra alguém, costuma dizer: – *Sawu bona*. Que significa: *Olá! Eu te vejo!* A resposta: – *Sikona*. *Eu estou aqui!*

Tal história me conduz a refletir sobre a educação contemporânea visto que por meio dela é que estabelecemos relações e, neste sentido, se vemos o outro, ao exaltarmos a existência alheia, significa que esta pessoa é importante para nós. Do mesmo modo, se o outro nos responde “Eu estou aqui!”, significa que a sua presença fortalece a colaboração, pois ela está para o seu encontro, porquanto não existimos para vivermos sozinhos. Em resumo: precisamos que alguém nos veja, caso contrário não existiremos, nada seremos.

A isso entendo que ver é um diálogo, não é um simples eu. E quando dois seres se encontram neste gesto significa que se reconhecem e se veem uns aos outros e a partir daí investigarão o potencial mútuo para participar da vida um do outro. Vendo o outro significa estabelecer um acordo de afirmar a realidade que o olhar nos possibilitou e a nos colocarmos a seu serviço.

As crises pelas quais passamos sequestraram a visão que temos do outro, nos especializou. Sabemos quase tudo de quase nada. Para reverter essa situação é fundamental abrir o olhar e para

isso é basilar desaprender um olhar menor. Precisamos de uma nova educação, a partir de um novo olhar: desenvolver a inteligência da comunhão! Afinal, é nas nossas raízes que encontraremos a seiva de nosso futuro. Em outras palavras, é fundamental olhar o que de melhor o outro tem; o belo, o bem, o bom, pois apenas desta forma é que o mundo será melhor frequentado. Te vejo! Estou aqui!

Frente o exposto, acredito que os professores têm em suas mãos o poder necessário para mobilizarem essa sociedade que permanece calada frente às atrocidades políticas cometidas repetidamente contra a educação. No entanto, o professor é quem deve ser o primeiro a se indignar com a situação que aí está e se perceber como um trabalhador que está a serviço do processo de formação de seres mais humanos. O único naufrágio é não partir! É preciso sonhar coletivamente um sonho possível de reverter a situação imposta e por isso cabe a nós, professores, (re)educarmos a nós próprios para que, dessa forma, possamos reacendermos a fagulha da esperança e nos mantermos na luta em nome do presente-futuro de nossos alunos e, fundamentalmente, de nós mesmos enquanto profissionais. Eu te vejo! Estou aqui!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Ostra feliz não faz pérola*. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

BORDIN, Leandro; BAZZO, Walter Antonio. Sobre as muitas variáveis – e incógnitas – que se articulam em torno da complexa e não linear relação entre engenharia e vida. In: *Revista Tecnologia e Sociedade*. Curitiba, v. 13, n. 28, p. 224-239, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/5326>> Acesso em 14 jun. 2017

FERRY, Luc. *A revolução do amor: por uma espiritualidade laica*. Tradução de Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOBLE, Norman M. El profesor en un mundo en cambio. In: GOBLE, Norman M.; PORTER, James F. *La cambiante función del profesor: perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1980. Cap. 1 ao 5. p. 13-101. Tradução de Aurora Carmeno e Nieves Boyd. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136043so.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. Tradução Paulo Geiger. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. *Contestação: nova forma de ensino*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971. Tradução de Álvaro Cabral.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Ricardo Timm de. *As fontes do humanismo latino: A condição humana no pensamento filosófico contemporâneo*. Vol. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

THE ROOTS, Pablo. 60% dos jovens estão aprendendo profissões que a AI vai ocupar em menos de 20 anos. Suporte Ninja. [s.l.] Publicado em 04 jan. 2017. Disponível em: <<http://suporteninja.com/60-dos-jovens-estao-aprendendo-profissoes-que-ai-vai-ocupar-em-20-anos/>> Acesso em 16 jun. 2017

11

Bruno Nunes Batista

**DE ONDE VEM A EDUCAÇÃO
DOMÉSTICA NO BRASIL:
BREVE ESTADO DA ARTE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.348.220-242



Resumo

O texto analisa as possíveis implicações do ensino doméstico no Brasil numa tentativa de responder ao seguinte questionamento: que prática é essa? A discussão se desenvolve tomando por base alguns conceitos sobre esse fenômeno, tratando de a) descrever alguns enunciados midiáticos sobre esse fenômeno; b) problematizar os alicerces sob os quais as premissas da educação doméstica são construídas; c) sinalizar alguns cenários prováveis.

Palavras-chave:

Educação doméstica. História da Educação. Desescolarização.

SOBRE UM FENÔMENO EDUCACIONAL EMERGENTE

Passou da hora de problematizarmos a emergência da educação doméstica na contemporaneidade brasileira. Trata-se de um tema emergente. Esse é o objetivo maior deste texto. Antes disso, no entanto, quero fazer três avisos.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que não assumirei o papel de “juiz de ciências” para, com efeito, contrapor qualitativamente a educação doméstica às práticas escolares e pedagógicas consideradas convencionais. Nesse sentido, não farei nenhuma análise interna mais ampla das características subjacentes a tal prática. Não porque me falte disposição ou conhecimento suficiente; porém, como irei rever esse tema sob um viés mais analítico do que prescritivo, não há sentido algum em colocar-me num papel de defesa ou ataque à educação do lar. Como estou mais interessado na genealogia desse fenômeno, penso ser mesmo mais produtivo tal perspectiva de trabalho.

O segundo aviso a se frisar é que o fato de não empreender um exame mais profundo dos pressupostos internos da educação doméstica não inviabiliza a interpelação que operacionalizarei. Lembro-me, nessa situação, das palavras de Tomaz Tadeu da Silva ao indagar a epistemologia genética piagetiana; segundo ele, “A desautorização por não conhecer o construtivismo equivale a desautorizar qualquer crítica da Igreja por não conhecer seus dogmas e disputas internas” (SILVA, 1994, p. 10). Com efeito, se fosse o meu desejo entender a aplicabilidade e a eficiência das metodologias pedagógicas da educação doméstica seria, de fato, imprescindível estar absorto nessa prática. Não se trata disso, contudo.

Por último, cabe a explicação a respeito da opção pelo termo “educação doméstica”. Acompanhando-me de Vasconcelos (2017), utilizo tal terminologia com o intuito de referir-me à prática e a escolha feitas pelos pais quando decidem ensinar em casa seus filhos. Educação doméstica, portanto, difere-se de “ensino domiciliar” (usualmente utilizado em discussões jurídicas) e, até certo limite, da “educação em casa”, que abrange uma escolarização formal no ambiente doméstico, em que o currículo convencional é vertido a um outro espaço de aprendizagem.

Com as ressalvas pontuadas, posso dizer, finalmente, a que vem este artigo. Inicialmente, valer-me-ei de algumas descrições usualmente feitas em alguns meios de comunicação para caracterizar, pelo viés do senso comum, em que pé andaria a educação doméstica no Brasil. No entanto, demonstrarei na sequência que tal prática educativa faz parte da própria historicidade educacional brasileira. Sendo assim, não me esforçarei por saber se a educação doméstica é bem ou mal aplicada, mas sim em destacar a sua historicidade, exemplificando como ela aparece na trajetória educacional brasileira e de que maneira, atualmente, esse modo de vida é posto em execução. À guisa de uma revisão panorâmica de literatura, valer-me-ei dos seus principais teóricos para ilustrar em que pé estão as discussões sobre o ensino doméstico no Brasil.

Com o intuito de amarrar o que foi descrito, a parte conclusiva do artigo será aquela na qual me arriscarei brevemente em sinalizar quais poderão ser os efeitos das práticas escolares domésticas nas políticas educacionais futuras. Essa conjectura será desdobrada através de uma dúvida cuja posse não é só minha: seria o ensino doméstico uma tendência ou, ao contrário, mais um entre outros tantos modismo passageiro na educação?

PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: ALGUMAS DESCRIÇÕES MIDIÁTICAS

Aparentemente, a escola tal como a conhecemos parece estar com os dias contados. Pelo menos na visão de alguns pais.

Segundo um deles afirmou em entrevista ao jornal gaúcho *Correio do Povo*, “Chegamos à conclusão de que seria impossível dirigir a formação das crianças de modo que ficassem protegidas do arrastão de deformação moral a que são submetidas nos dias atuais. E a escola potencializa essa deformação” (SOUZA, 2010). Restou-lhe retirar seu filho de uma escola regular, passando a assumir a responsabilidade de ensiná-lo em casa.

Parece que foi a mesma perspectiva que levou uma mãe de Curitiba, conforme relato na *Gazeta do Povo*, a tomar medida semelhante. Tendo inclusive experiência como professora, atividade através da qual pôde identificar “[...] crianças lanchando sozinhas, crianças sendo rechaçadas pelos colegas de sala, crianças sendo vítimas de constantes abusos por vários motivos” (SCANDELARI, 2018), ela decidiu entrar para o reduzido grupo de brasileiros que praticam a educação doméstica. Igualmente vítima da mesma instituição, a artista Leila Garcia confidenciou à *Folha de São Paulo* a desmatrícula do seu filho após sucessivos episódios de *bullying*; na sua opinião, a escola não socializa, sendo na realidade um mero “[...] um grupo de crianças juntadas aleatoriamente. Você sofre e no dia seguinte tem que estar de novo com o agressor” (PINHO, 2017).

Todavia, esses eventos extremos não se constituem em elemento geral para resultar no aumento pequeno, porém constante, de pais e responsáveis que vêm indo de encontro à escolarização obrigatória básica, capitaneada seja pelo Estado, seja pela iniciativa privada. Nem sempre vítimas das mesmas experiências



traumáticas dos pais descritos anteriormente, em torno de 2500 famílias brasileiras - embora esse número é inexato, podendo ser inclusive maior (BARBOSA, 2016) - disparam suas críticas principalmente contra os modelos de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que, inversamente, põem em operação a educação doméstica. Uma mãe, na *Gazeta do Povo*, defende que um ensino individualizado é mais pertinente ao desenvolvimento da criança, pois respeita a sua faixa etária e o seu ritmo de aprendizagem; por outro lado, essa singularidade estimula sua autonomia intelectual, afinal “A criança se envolve com o conteúdo de modo ativo e se torna protagonista de sua educação” (MARTINS, 2018). Entre os benefícios dessa possibilidade, está a oportunidade de centralizar os conteúdos nos interesses do seu filho, que possui uma realidade própria que deve servir como alavanca para a aprendizagem: tratam-se de “[...] viagens, passeios, recursos eletrônicos e digitais, experimentos científicos feitos pelo educando, visitas a bibliotecas” (MARTINS, 2018).

No *homeschooling*, a criança deixa de dividir a atenção do professor com dezenas de colegas para assumir a frente da sua própria biografia escolar. Conforme explica à *Gazeta do Povo* uma outra mãe sobre a educação que fornece à sua filha, em casa “[...] quem descobre a solução são as próprias crianças, enquanto os adultos estão ali perto, sustentando a segurança que emana de sua presença” (SCANDELARI, 2018). É interessante que, do ponto de vista daqueles que estão aprendendo, a descrição também é favorável. Para um deles, em fala publicada na *Folha de São Paulo*, “Me senti livre para usar meu tempo da forma mais confortável. Na escola, você segue o ritmo do professor” (SOUZA, 2015). Guilherme contou ao *Estadão* como também se beneficia dessa independência: “Começo de manhã e paro no fim da tarde. Estudo duas ou três matérias por dia, mas quando gosto de um conteúdo fico o dia todo nele. É uma liberdade que não teria na escola” (PALHARES,

2016). Jônatas, na edição de 25 de fevereiro de 2015 da Folha de São Paulo, corrobora a visão dos outros *homeschoolers*, inclusive tecendo críticas à escola tradicional, em que, para ele, o ensino é muito “formal” e feito de “decorebas” (SOUZA, 2015).

Caso fôssemos analisar discursivamente as palavras-mestras referentes à educação doméstica que vêm sendo publicadas na mídia brasileira nos últimos anos, rapidamente decodificaríamos as principais linhas de força dessa prática educacional. Veríamos que, em primeiro lugar, as famílias analisadas esbravejam pelo direito de educar seus filhos conforme seus padrões morais e pedagógicos. Elas fazem isso, é claro, daquele lugar que tece contundentes ataques à escola tradicional, denunciando suas supostas mazelas e apontando a insuficiência dos seus métodos. Sob outra perspectiva, os argumentos favoráveis à sua escolha advêm da possibilidade de ensinar as crianças a partir de métodos ativos e dinâmicos, nos quais elas vão avançando qualitativamente nos conteúdos segundo uma velocidade própria e um desejo singular. Por último, esses pais e filhos, quando entrevistados, negam qualquer posicionamento, sobre a educação doméstica, devido à sua incapacidade de socialização das crianças e adolescentes: para eles, uma coisa não impede a outra, de forma que, inclusive, existiriam históricas de crianças introspectivas que uma vez escolarizadas no lar tornaram-se mais agradáveis, proativas e colaborativas. Conforme as palavras de um pai, em resumo, “Nós temos o direito de educar nossos filhos da maneira que achamos melhor e, que sabemos inclusive, ser melhor academicamente do que a de muitas escolas” (PALHARES, 2016).

LITERATURA LEVANTADA

Começo destacando que, de maneira alguma, poderíamos colocar a educação doméstica como uma atividade contemporânea – apesar da mídia, não raramente, tentar vender tal fenômeno como algo inovador. Malgrado já seja possível identificarmos um recrudescimento acelerado de tal prática nos últimos anos, assim como uma maior presença na mídia de tais implementações (BARBOSA, 2017), um retorno arqueológico às raízes do sistema de ensino brasileiro localiza no século XIX um predomínio da educação doméstica – e isso sem alargamos tal investigação à Grécia Antiga, em que antes mesmo do século V a.C. as crianças já eram educadas no bojo da família por orientadores, filósofos e preceptores. Aliás, também seria um erro remeter a gênese da educação doméstica ao modelo estadunidense preconizado em meados da década de 1960. Mas, por ora, vamos nos deter no caso brasileiro.

Conforme as pesquisas realizadas por Vasconcelos (2005, 2007), as famílias abastadas e culturalmente elitizadas do país passaram a replicar a partir da segunda metade dos Oitocentos uma prática já bastante comum no ocidente europeu, isto é, ensinar para seus filhos em casa os conteúdos formais que deveriam estar presentes na escola. Seja devido aos poucos recursos dispendidos às escolas públicas, seja pelos obstáculos culturais decorrentes da cisão entre uma sociedade escravagista e um pequeno número de privilegiados, seja, acima de tudo, como um ato duplo de diferenciação social e resistência à interferência estatal, as elites saíam fervorosamente em defesa da educação doméstica.

Comumente, as famílias que escolhiam a educação doméstica recorriam a grupos de professores especializados num ensino variado que englobava não apenas as letras e a Matemática, mas também conhecimentos como a música, as artes e a oratória.

Tais docentes eram categorizados normalmente em três classes: os mestres particulares, os preceptores e os padres de capela (VASCONCELOS, 2005). Os primeiros atendiam com hora marcada, em respectivos dias da semana, atendendo individualmente ou pequenos grupos de crianças; para tal, recebiam valores específicos de acordo com os cursos que realizavam. No que se refere aos preceptores, tratava-se do seletivo grupo de mestres que eram contratados em tempo integral para a educação dos jovens e adultos, inclusive morando na mesma casa em que esses. Por isso mesmo, custavam mais caro, sendo assim privilégio de um grupo ainda mais seletivo de famílias que podiam arcar com tais despesas. Por outro lado, há que se destacar a figura do padre capelão, que ensinava gratuitamente na casa dos indivíduos que faziam parte da sua jurisdição e/ou alinhamento religioso. Finalmente, aqueles jovens que não se enquadravam em tais delimitações eram cobertos pelo auxílio dos seus pais, avós, tios e amigos próximos.

O exercício didático recorrente entre esses modelos básicos aos quais me referi se alicerçava no método individual de ensino, em que o professor exercia um papel de orientador do seu aluno, guiando-o solitariamente e verificando o estágio da sua aprendizagem; de forma semelhante, também era responsável por avaliar a apreensão dos conhecimentos definidos, realizando avaliações, sabatinas e tomadas de lições com as crianças e os jovens (VASCONCELOS, 2007). No entanto, é importante sublinhar que essa dinâmica nem sempre era seguida à risca, isso porque com o gradativo agrupamento dos alunos de famílias próximas para serem educadas por um mesmo docente, esse acabava dispensando pouca atenção individual: como resultado, não raramente eram observadas situações de tédio, indisciplina ou improdutividade dos discentes, que se viam tendo que esperar excessivamente pela hora em que seriam assistidos (VASCONCELOS, 2005).

Embora esse cenário tenha tido seu auge e, vale salientar, remunerava satisfatoriamente seus professores (em comparação à rede pública de ensino), será por volta da década de 1870 que se pode assinalar o início da sua queda no Brasil. Segundo explica Vasconcelos (2005), entre os principais fatores responsáveis por tal decadência estariam tanto a pressão do Estado pela escolarização obrigatória em ambientes autorizados quanto por preferência dos próprios docentes, que passaram a se interessar mais pela estabilidade das escolas públicas e particulares. E com a mão pesada do Estado no sentido de normatizar e ampliar o sistema nacional educativo, ampliando a reboque o aumento da oferta das vagas nas escolas confessionais e privadas, a educação doméstica sofreria uma sequência de reveses que, adentrando na aurora do século XX, desvanecer-se-ia em números insignificantes (VIEIRA, 2012).

A contar da década de 1960 é que, entretanto, assistiremos a um novo deslocamento produtivo em torno da educação doméstica, capitaneada essa, principalmente, pelo modelo norte-americano. Ela foi sendo desenvolvida na esteira de um movimento que emergia em meio à contracultura dos *sixties* e aos protestos de maio de 1968; tratava-se, nesses casos, de colocar sob suspeita as instituições que estavam a serviço do Estado e que, por isso mesmo, disseminavam capilarmente a sua autoridade. No que tange à educação, poderíamos perceber ferozes críticas a ela dirigidas, tendo essas como expoentes os autores John Holt e Ivan Illich. O primeiro deles entendia as instituições escolares como se fossem locais de enquadramento das crianças ao sistema capitalista de produção. Obra de cunho libertário e que inspirou parte das correntes pedagógicas anarquistas, visava promover uma espécie de desconstrução institucional, algo aliás nítido no próprio título de algumas das suas principais obras, como *How Children Fail* e *Instead of Education*. Segundo os argumentos de Holt, a escola burguesa vem tratando as crianças como “[...] ratos de laboratório em uma

gaiola, sendo treinados para fazer algum tipo de truque. Na maioria das vezes, um tipo de truque que nenhum rato na vida real teria qualquer razão para fazer” (HOLT, 2006, p. 168). Era urgente reformá-la, começando pela regularização e ampliação de ambientes educativos para além daqueles formalizados e estatais.

Ivan Illich, por sua vez, não só concordaria com Holt como extravasaria a proposta do mesmo: urgia fomentar uma sociedade sem escolas, título esse do seu mais famoso livro. Partindo da premissa de que as crianças poderiam aprender em inúmeras situações, com diversas pessoas, e que as escolas, nesse sentido, vinham fracassando nesse intento, era chegada a hora de engendrar novos estímulos e percursos de aprendizagem. Illich (1977) propôs a teoria das quatro redes, baseada na atividade do aluno e que se ancoraria nos seus interesses imediatos; com efeito, a ideia era a) oferecer às crianças e aos jovens diversos conteúdos e multimídias, como um tipo de banco de dados; b) uma vez tendo acesso a tais recursos, esses estudantes autodidatas estariam conectados a grupos de intercâmbio com interesses semelhantes aos seus, nos quais ensinariam e aprenderiam reciprocamente; c) haveria um diretório de professores com a formação de cada um bem explicitada, caso fosse necessário ou do interesse do indivíduo esclarecer alguma dúvida ou receber um determinado tipo de serviço; d) esse diretório, finalmente, estaria ancorado num sistema de referências e indicações, de forma que apenas profissionais com histórico favorável (ou por meio de votação) teriam direito ao respectivo cadastramento.

Com Holt e Illich como âncoras teóricas da educação doméstica, não demorou para que outros atores da sociedade estadunidense tenham começado a se apropriar (mediante suas cosmovisões) das ideias-chave de um ensino fora da escola formal. Frisa-se, nessa linha, os deslocamentos provenientes de orientação religiosa, como o casal Raymond e Dorothy Moore, adventistas que

adquirem notoriedade em 1975 com o livro *Better Late Than Early*, chegando até o famoso *How Grown Kids*, de 1981, além de James Dobson, membro da Igreja Evangélica com vasta obra focada na proeminência da família sobre outras esferas educativas (VIEIRA, 2012; OLIVEIRA NETO, 2016).

Com o terreno sendo aplainado pelas críticas à educação compulsória e o solo sendo sedimentado, enquanto isso, pelas pedagogias de vertente libertárias, eis que a educação doméstica efetiva uma nova movimentação a partir da segunda metade do século XX, tendo como local notório de eclosão os Estados Unidos. País no qual o termo *homeschooling* se desloca com maior tranquilidade, e onde as pesquisas sobre essa opção de escolarização estão em estágio avançado, trata-se do epicentro em que mais de dois milhões de sujeitos estão exercendo tal modalidade educativa e pedagógica (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017). Exatamente por isso, é que é de lá que nos é fornecida uma literatura que oportuniza traçar um perfil majoritário dos *homeschoollers* (VIEIRA, 2012). Normalmente brancos, encaixados na clássica média norte-americana, integram-se a famílias estáveis, em que os pais são os provedores, enquanto as mães se debruçam sob atividades do lar. Entretanto, essa categorização também padece de homogeneidade, pois já se identifica um número crescente de afro-americanos de origem econômica humilde optando pela educação doméstica; por outro lado, também não é possível remeter todos esses praticantes às perspectivas religiosas: na maioria das vezes, a escolha se dá menos por crenças teológicas e muito mais por críticas à escola pública e/ou privada (VIEIRA, 2012).

Ainda que esse número estadunidense não se configure como uma prática de massa, vale pontuar que ele não se está isolado, incluindo-se numa rede internacional de 63 países, que tanto aplicam quanto reconhecem como válida e juridicamente legal a educação doméstica (BARBOSA, 2016). Número, na visão

de Vieira (2012), plástico e que estaria em processo de crescimento vertiginoso. No nosso país, conforme aponta Barbosa (2016), tomando como referência dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), a educação doméstica no Brasil teria cooptado em torno de 2500 famílias, embora é de valor ressaltar que mesmo esse dado é incerto, podendo ser inclusive maior.

Para entendermos a incerteza que paira sob esse quantitativo, é preciso considerar o próprio imbróglgio judicial em que se insere o *homeschooling* brasileiro: trata-se de um debate processualmente confuso, cujo avanço se dá a passos tortos. Segundo um entendimento que engloba não só o Conselho Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como também as interpretações que vêm sendo feitas pelo Supremo Tribunal Federal, o ensino é de responsabilidade do Estado, sendo ele a instituição que outorga quem está autorizado a executá-la. Nesse sentido, a via única residiria na escolarização obrigatória, ato passível de punição legal para quem desconsiderá-la. Todavia, desde a década de 1990, diversos atores sociais vêm entendendo de outra maneira esses princípios, até mesmo acreditando que eles ferem direitos constitucionais básicos. Como assinalaram Oliveira e Barbosa (2017), a partir do ano de 1994 oito projetos de lei e uma proposta de emenda constitucional foram apresentados à Câmara dos Deputados, com o objetivo de normatizar a educação doméstica. Além disso, o Supremo Tribunal Federal passou a receber desde 2001 pedidos de legalização da educação domiciliar no Brasil, negando, aliás, a possibilidade de todos eles. No entanto, com a repercussão geral do tema, o crescente interesse da mídia pelas famílias defensoras do *homeschooling*, mas, principalmente, pela polêmica judicial que se deu com um juiz de Maringá/PR (que autorizou uma família a fazê-lo), e outro em Canela/RS (respondendo negativamente a um pedido), a educação doméstica entrou na pauta de análise do STF de maneira mais pormenorizada, cabendo

o escrutínio ao Ministro Roberto Barroso (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017). No momento em que redijo estas linhas, aguarda-se o julgamento da questão.

Mesmo com um estado notoriamente enroscado, algumas pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros já conseguem traçar em que pé se encontra a educação doméstica no país. Em termos de princípios pedagógicos e políticos, ela parece se assemelhar aos exemplos que ocorrem, precipuamente, no modelo estadunidense. Vasconcelos (2007) e Kloh (2016) comentam que a opção pela educação doméstica se insere no bojo da crise da escola moderna, que desde os anos 1960 vem dando sinais de esgotamento. Entre os fatores mais relevantes que estariam envolvidos nessa conjuntura poder-se-ia assinalar, na visão dessas autoras, a sua incapacidade de lidar com a massificação que passou a lhe pressionar a partir da segunda metade do século XX, estando completamente afundada nos processos tecidos em meio à desigualdade econômica e à diversidade cultural. Por outro lado, por estar mergulhada nessa contraditória sociedade, não conseguiu cumprir as suas promessas iniciais, dentre elas a celebrada inserção no mercado de trabalho – não raramente, essa ocorre por maneiras alternativas e em meio a atalhos criativos. Quando, em meados da década de 1990, a tecnologia se populariza entre as diversas classes sociais, eis que os métodos pedagógicos serão, por sua vez, postos novamente sob crítica severa, repaginando novamente os ideários não só de Illich e Holt, mas também de Paulo Freire e Pierre Bordieu.

No que se refere aos dispositivos organizacionais e didáticos, é ponto pacífico que a principal bandeira levantada pela educação doméstica provém da sua diferença pedagógica em comparação à escola convencional. A partir do que explicam Ribeiro e Palhares (2017), a metodologia evocada centraliza o percurso menos no ensino e mais na aprendizagem, de maneira

que a criança e/ou jovem construa com autoria o seu conhecimento. Nesse sentido, faz-se o esforço de flexibilizar tanto o itinerário curricular formativo quanto os tempos e espaços de estudo, com o objetivo de adaptar tudo isso ao ritmo, ao interesse e ao desenvolvimento particular de cada aluno. Uma vez que os atendimentos do mediador (um adulto ou docente contratado) devem ser preferencialmente individualizados, são encontrados na educação doméstica no máximo pequenos grupos de alunos, isso quando eles existem. Com efeito, tudo orbita em torno de prestar “[...] atenção às idiossincrasias dos alunos, ao constante nutrimento do desenvolvimento físico, cognitivo e espiritual e à constante elevação das necessidades da criança acima das demais prioridades da vida” (RIBEIRO & PALHARES, 2017, p. 80).

Com um projeto eminentemente ancorado na autoaprendizagem, a criança passaria a ser agente da sua história, construtora do saber e protagonista da sociedade. Em virtude de estar crescendo num ambiente que a valoriza pela pessoa única que é, ela iria se comunicar com maior liberdade, liberando-se das amarras da escola totalitária para se constituir como sujeito diferente. Entrementes, os adultos não direcionam esse caminho e, tampouco, obstaculizam o respectivo crescimento: atuam enquanto observadores privilegiados, respeitando a individualidade da criança e, até mesmo, aprendendo com ela. Trata-se de uma relação mútua em que a hierarquia não pode acontecer: as decisões são negociadas, aceitas e discutidas (RIBEIRO; PALHARES, 2017).

Com essas prerrogativas em perspectiva, não faz sentido que um adulto imponha uma grade curricular pré-determinada e fixa aos jovens e às crianças. Longe disso, compete-lhe fornecer as condições materiais e subjetivas para que os sujeitos assumam o papel que lhes é de direito, isto é, o de pesquisadores. Crendo que a aprendizagem deriva da curiosidade do aluno, as pedagogias da educação doméstica estimulam a sua autonomia, “[...]”

tendo como ponto de partida os interesses e a curiosidade natural das crianças, sendo estas que decidem o que aprender, como aprender e quando aprender” (RIBEIRO; PALHARES, 2017, p. 74). Não é o professor que dita o ritmo de apreensão dos saberes; seu papel se estabelece no lugar das pedagogias não-diretivas, cujo alicerce maior estaria domiciliado no autodidatismo. Esse processo é alimentado pelo espírito investigativo inato à tenra idade: as crianças sentem-se mais motivadas por conteúdos próximos à sua realidade. Mais do que isso, elas se envolvem ainda na construção do conhecimento quando essa supõe a resolução de problemas do cotidiano. É daí que, interdisciplinarmente, os *homeschoollers* são colocados em situações simuladas da realidade, aproximando os saberes científicos de uma vida dinâmica, descontínua e flexível (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017).

Com esses argumentos em mente, pode-se evitar a atitude simplificadora de compreender a educação doméstica como um desdobramento do processo de privatização educacional; ora, as próprias famílias praticantes desconfiam da escolarização formal em si mesma. Elas buscam proteger seus filhos dos efeitos dos agrupamentos por idade e dos atendimentos limitados em sala de aula, da “[...] doutrinação ideológica lenta, ou da ação de professores malformados, ou rudes, e da violência dos colegas” (VASCONCELOS, 2017, p. 128). Na opinião dessas famílias, seriam esses de processos dos quais não escapam as mantenedoras educativas convencionais, sejam elas públicas e/ou privadas. Esse é um cuidado tomado, a propósito, por especialistas nessa linha de pesquisa como Ribeiro e Palhares (2017), e a própria Vasconcelos, já referenciada.

Para os primeiros, bem além de mera rejeição aos aparelhos públicos de Estado, os *homeschoollers* fazem parte de uma oposição mais ampla às técnicas burocráticas do capitalismo moderno e as suas respectivas consequências nos movimentos de

ensino e aprendizagem. Como narrados por esses pesquisadores, ao perguntarem a certas famílias as razões pelas quais adotaram a educação doméstica, elas se referiram a “[...] a despersonalização pedagógica e o sedentarismo intelectual que limita o crescimento das capacidades dos alunos, sobretudo quando este ocorre em espaços” (RIBEIRO; PALHARES, 2017, p. 59). Já Vasconcelos (2007) até entende que, de início, os adeptos da educação doméstica tenham mostrado questionamento à esfera pública, entrando na lógica de que o que é público tende a ser custoso e ineficiente. No entanto, essa autora destaca que isso se configurou como um ato de suspeita inicial, espécie de estágio provisório vinculado à escola privada que, por sua vez, também não fez jus posteriormente ao que dela se esperava. É daí que emergiria finalmente a terceira perspectiva, isto é, aquela em que a família reivindica para si a educação dos seus filhos. É fato que isso tudo talvez abra um espaço de ação para o mercado privado educacional, no que tange à produção de materiais didáticos e à difusão de cursos em ambientes de educação a distância – contudo, a relação é mais retroativa do que num sentido de causa e efeito.

Um outro alerta feito por especialistas na educação doméstica adviria da possível dissolução dos valores referentes à cidadania e à vida em sociedade. Sobre isso, não existiria um consenso nem, tampouco, uma investigação empírica que comprovasse uma ou outra tendência. Caso fôssemos levar em consideração um autor como Cury (2006), as perspectivas são as mais nefastas possíveis: para ele, a escola se constitui como uma instituição insubstituível de socialização secundária, justamente aquele tipo de interatividade que objetiva suprir aqueles elementos egocêntricos cuja consolidação a família não dá conta satisfatoriamente. Ela é bem mais do que um simples local de transmissão de conhecimentos acumulados. Existiria, assim, todo um percurso formativo de formação da personalidade da criança que deve ser feito em meio a um ambiente

democrático, de forma que tanto o seu egocentrismo seja parcialmente superado quanto para que se consiga amadurecer uma cidadania consciente dos direitos e deveres da vida em sociedade. Na concepção de Cury (2006), a educação doméstica não supre adequadamente nem o papel de catalisador dos conteúdos formativos, tampouco o de zelar pelo respeito mútuo e a reciprocidade indispensáveis à vida coletiva.

Do lado interpretativo oposto, também o exame vem sido desenvolvido. Numa espécie de estado da arte do *homeschooling*, o artigo de Barbosa (2016) questiona o suposto protagonismo da escola em socializar as crianças e os jovens, preparando-os para a cidadania; para essa autora, trata-se tal panorama de um verdadeiro mito. Segundo ela sinaliza, “[...] é possível reconhecer que tanto as experiências internacionais (baseadas em pesquisas teóricas e empíricas) como as nacionais (ainda que incipientes) revelam a necessidade de revisão de tais pressupostos” (BARBOSA, 2016, p. 158). Semelhantemente, Vieira (2012) desaprova os autores que apresentam a educação doméstica como uma prática que poderia prejudicar a criança. Conforme as entrevistas que realizou com adeptos, além de uma revisão vasta de literatura, o que identificou foi um cenário bem diferente do que normalmente se imaginava acerca da educação doméstica: as famílias, as crianças e os jovens não eram nem isolacionistas, nem individualistas e nem intolerantes, de modo que ele concluiu serem “[...] infundadas algumas das afirmações (e acusações) feitas contra a educação em casa” (VIEIRA, 2012, p. 54).

Até certo limite, é mais ou menos desse jeito que se posiciona Vasconcelos (2007). Ela prefere relativizar os extremismos, ficando no caminho do meio: na sua linha de raciocínio, ainda somos tributários daqueles discursos maniqueístas tão presentes na educação, que tendem a seccioná-la entre o “bem” e o “mal”, o “velho” e o novo”, e o “certo” o “errado”. Como resultado, muitos vêm adotando

um caminho aligeirado ao entender a educação doméstica como uma negação à sociabilidade. Trata-se de uma atitude que obnubilaria a apreensão inteligível do fenômeno como um todo.

CONCLUSÃO: SERIA O RECRUDESCIMENTO DA EDUCAÇÃO DOMÉSTICA UM MODISMO OU, DE FATO, UMA TENDÊNCIA?

Este capítulo serviu para descrever alguns elementos básicos que são utilizados como diferenciadores da educação doméstica, perante as escolas tradicionais e as suas supostas pedagogias convencionais. Com o apoio de especialistas nessa fértil discussão, procurei sinalizar que ela não se trata de uma prática recente, sendo que se desdobra num contexto não apenas internacional como na própria educação brasileira, vide o ensino para as elites na segunda metade do século XIX. Por outro lado, tentei enfatizar que a etiquetagem da educação doméstica deve ser feita com cuidado: afinal de contas, as próprias pesquisas que vêm sendo feitas ratificam um cenário em que a crítica maior é vertida à própria escolarização obrigatória, não havendo logo uma celebração das escolas privadas em detrimento das públicas. Finalmente, quis mostrar que a pedra de toque, fator-chave de identificação e qualidade pedagógica da educação pedagógica, aparece nas pedagogias não-diretivas, em que o aluno é ator principal da construção do conhecimento; trata-se de um pressuposto que é elevado às alturas, inclusive transformando o professor e/ou adulto em meros observadores, quando não mesmo alunos das crianças.

Assim, para problematizar algumas das raízes da educação doméstica, tive que condensar num espaço curto uma história extensa. Entretanto, o que espero que tenha ficado em relevo é o cuidado de não concebermos essa prática de uma forma dada ou

natural, como se ela tivesse se materializado num súbito ato de criatividade ou autonomia. Opostamente, existe um longo conjunto de desdobramentos e reflexos que, chegando à contemporaneidade, fazem da educação doméstica algo que não nos surpreende e que, no frigidar dos ovos, é até um pouco aguardado.

Talvez, ao final dessas linhas, o leitor mais objetivo poderia perguntar: e para o futuro, como fica? É uma dúvida válida, que alcança qualquer um que trabalha com educação. No entanto, como as próprias condições de emergência da educação doméstica, trata-se de uma pergunta que não permite respostas fáceis. Nem que quisesse, eu conseguiria exercer um tipo de futurologia. Com efeito, o máximo que poderíamos fazer seria, a partir dos próprios discursos que cursamos, questionar se a educação doméstica vemstituindo uma moda passageira ou se, de fato, ela estaria mudando as regras do jogo pedagógico e educacional, estabelecendo uma tendência no horizonte futuro.

Moda? Improvável. Valho-me do culto contemporâneo às pedagogias ativas para sinalizar que tais continuam em movimento, celebrando um ideal de aprendizagem que, em não raros momentos, assemelha-se a uma verdadeira *infantocracia*. Esses ensinamentos não vêm de hoje, mas na medida em que se alicerçaram na cultura do empreendedorismo, passaram a receber automaticamente a chancela do discurso neoliberal. E esse, por um bom tempo, veio para ficar.

Uma tendência? Até certo limite. Pela própria inserção da educação doméstica em uma *episteme* contemporânea, além do fato dela reverberar uma formação semelhante ao espelho do *homo oeconomicus*, tudo indica que o seu espaço de atuação tende a ser ampliado, além de possivelmente legitimado pelas instâncias jurídicas e educacionais. Todavia, sabemos que o neoliberalismo demanda uma produção constante de sujeitos competitivos, flexí-

veis e consumidores e que, nesse sentido, é bastante provável que a escola compulsória continue sendo a grande fábrica desses tipos ideias. Os neoliberais não dispensariam sua principal parceira dessa missão. A educação doméstica, parece, não dá conta por completo desses fundamentos. Entretanto, especialmente com a expansão gradativa das novas tecnologias e das práticas educativas a distância, é possível que o ensino nas escolas públicas e privadas se mescle à educação doméstica, ensejando uma jornada híbrida e mais maleável para aqueles que tiverem interesse e, principalmente, condições econômicas.

Por fim, pode-se prever a consolidação de um cenário: o interesse gradual de pesquisadores acadêmicos sobre a educação doméstica no Brasil. Passou da hora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, jan.-mar. 2016.

_____; OLIVEIRA, R. L. Apresentação do Dossiê: homeschooling e o Direito à Educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

HOLT, J. *Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas*. Campinas, SP: Verus Editora, 2006.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

KLOH, F. F. Quando a escola não faz parte da biografia: depoimentos de vida em homeschooling. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n.2, mai.-ago. 2016.

MARTINS, M. Aprendizado no mundo real explica eficácia do homeschooling. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 14 mar. 2018. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/aprendizado-no-mundo-real-explica-eficacia-do-homeschooling-84mf89wfgpndhp30ugjdx6evf>. Acesso em 18 abri. 2018.

OLIVEIRA NETO, M. M. Quem tem medo do homeschooling?: o fenômeno no Brasil e no mundo. *Consultoria Legislativa*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

PALHARES, I. País já tem pelo menos 6 mil crianças sendo educadas em casa pela família. *Estadão*, São Paulo, 25 dez. 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pais-ja-tem-pelo-menos-6-mil-criancas-sendo-educadas-em-casa-pela-familia,10000096431>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PINHO, A. Famílias adeptas da 'desescolarização' tiram filhos do colégio em São Paulo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 fev. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1858031-familias-adeptas-da-desescolarizacao-tiram-filhos-do-colegio-em-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 01 abri 2018.

RIBEIRO, A. M. C.; PALHARES, J. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

SCANDELARI, C. Minhas filhas não vão à escola – mas isso não significa que elas não socializem. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 01 mar. 2018. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/minhas-filhas-nao-vao-a-escola---mas-isso-nao-significa-que-elas-nao-socializem-a34gbfk6888j82qwicemdxsp8>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SILVA, T. T. Em resposta a um pedagogo “epistemologicamente correto”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, jul.-dez. 1994.

SOUZA, J. Ensino domiciliar ganha novos adeptos no Brasil. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 11 abri. 2010. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Impresso/?Ano=115&Numero=193&Caderno=0&Noticia=123929>. Acesso em: 15 abri. 2017.



SOUZA, M. L. Ex-alunos contam experiência de ensino domiciliar, que cresce no país. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 fev. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2015/02/1594329-ex-alunos-contam-experiencia-de-ensino-domiciliar-que-cresce-no-pais.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VASCONCELOS, M. C. C. *A casa e os mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

_____. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. *Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, jan.-jun. 2007.

_____. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

VIEIRA, A. H. P. *“Escola? Não, obrigado”*: um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia (Trabalho de Graduação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

- A
- abusos sexuais 74
 - AH-DMR 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47
 - alfabeto 58
 - aluno 41, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 66, 113, 114, 115, 137, 138, 140, 158, 197, 202, 207, 228, 230, 234, 238
 - analfabetos 159
 - aprendizagem 8, 9, 22, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 47, 51, 52, 53, 55, 59, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 84, 95, 112, 113, 114, 115, 119, 123, 124, 125, 152, 159, 160, 199, 202, 206, 207, 209, 210, 215, 223, 225, 228, 230, 233, 234, 236, 239
 - aprendizaje 167, 180, 182, 183, 184, 186
 - arte 8, 12, 27, 46, 143, 195, 216, 237
 - artista 32, 224
 - atividades 11, 33, 36, 37, 46, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 65, 66, 67, 76, 93, 100, 107, 114, 115, 131, 143, 144, 149, 152, 154, 157, 158, 163, 198, 207, 231
 - aulas 36, 54, 55, 58, 65, 67, 94, 99, 167, 168, 192, 199, 204, 249, 253
 - auto-consumo 153, 154
- B
- biblioteca 11, 117, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164
 - binarismo 17
 - Bolsonaro 73, 74, 87, 88
 - Braille 57
 - bullying 224
- C
- Carlos Alberto Brilhante Ustra 191
 - cidadania 19, 62, 152, 156, 163, 236, 237
 - ciencias naturales 167, 186
 - cinema 8, 14, 15, 19, 23, 27, 32
 - cisgênero 25
 - classes sociais 8, 233
 - comunidade 11, 16, 32, 33, 53, 63, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 192, 202, 207, 211, 214
 - consumo 153, 154, 193
 - contenidos 179
 - contrassexualidade 17, 18
 - corrupção 73
 - CPERS 10, 91, 94, 95, 96, 106, 107
 - cultura 19, 77, 79, 126, 132, 134, 136, 137, 138, 143, 146, 150, 152, 153, 155, 157, 162, 179, 186, 239
- D
- Dameres Alves 74
 - deficiência auditiva 60
 - deficiência intelectual 62, 63, 64, 65, 66, 70
 - desigualdade 74, 77, 135, 144, 150, 158, 233
 - didático-pedagógico 92, 98
 - didáticos 54, 56, 62, 66, 70, 83, 92, 95, 99, 105, 152, 233, 236
 - Dilma Rousseff 190

- Diretrizes Bases da Educação 52
 discursos maniqueístas 237
 diversidade 8, 9, 14, 15, 19, 26, 27,
 71, 75, 76, 80, 84, 233
 diversidade sexual 8, 14, 15, 19, 26,
 27, 75
 docência 8, 88, 95, 100, 107, 125,
 126, 248, 251
- E
 EAD 26
 educação 9, 10, 11, 12, 19, 20, 23,
 26, 27, 28, 29, 31, 33, 46,
 48, 52, 53, 60, 64, 68, 69, 72,
 73, 77, 79, 80, 86, 87, 91,
 92, 93, 95, 97, 98, 100, 101,
 102, 103, 105, 106, 107, 108,
 109, 115, 116, 119, 123, 124,
 125, 126, 129, 136, 137, 139,
 140, 141, 142, 143, 144, 146,
 147, 150, 151, 152, 155, 157,
 158, 160, 161, 162, 164, 189,
 191, 193, 194, 197, 199, 200,
 201, 202, 203, 204, 206, 207,
 208, 210, 212, 213, 214, 215,
 216, 217, 218, 221, 222, 223,
 224, 225, 226, 227, 228, 229,
 230, 231, 232, 233, 234, 235,
 236, 237, 238, 239, 240, 241,
 242, 253
 “educação doméstica 223
 educación 167, 171, 173, 175, 178,
 181, 182, 185
 educadores 10, 11, 96, 111, 113,
 115, 116, 119, 124, 147, 164,
 193, 198, 201, 203, 213, 214,
 215
 elite 137, 190, 191, 193, 216, 219
 enseñanza 11, 165, 167, 180, 183,
 184, 186, 187, 220
 ensino 8, 9, 10, 12, 50, 51, 52, 53,
 54, 55, 59, 60, 62, 64, 66, 67,
 68, 69, 70, 71, 75, 76, 78, 86,
 92, 98, 100, 103, 105, 111,
 112, 113, 116, 119, 123, 124,
 125, 135, 137, 145, 159, 161,
 190, 198, 203, 204, 207, 215,
 219, 221, 223, 225, 226, 227,
 228, 229, 230, 232, 233, 236,
 238, 240, 242, 248, 249, 252
 Ensino Médio 9, 30, 31, 32, 35, 36,
 130, 138, 143, 144, 147, 253
 EPT 135, 138, 139, 142, 143
 escola 8, 18, 19, 22, 26, 27, 32, 35,
 47, 52, 53, 59, 64, 78, 82, 88,
 94, 95, 96, 99, 100, 107, 108,
 109, 116, 123, 125, 133, 134,
 135, 136, 137, 138, 139, 141,
 143, 144, 146, 151, 157, 158,
 161, 200, 201, 203, 204, 207,
 208, 211, 213, 214, 217, 224,
 225, 226, 227, 229, 230, 231,
 233, 234, 236, 237, 240, 241
 escolar 19, 33, 36, 52, 53, 56, 64,
 67, 68, 70, 75, 89, 95, 98,
 135, 139, 140, 157, 158, 160,
 192, 199, 202, 208, 213, 214,
 225, 240
 escolarização 53, 80, 95, 101, 135,
 157, 162, 199, 207, 223, 224,
 229, 231, 232, 235, 238
 estratégias de ensino 51, 55
 estudantes 11, 167, 168, 170, 171,
 172, 173, 174, 181, 182, 183,
 184
 etnia 8, 14, 15, 19, 26, 27
 evangélico 74

- experiência 9, 22, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 67, 83, 132, 198, 207, 224, 242, 248, 249, 250, 252, 253
 experiências 21, 23, 27, 38, 41, 59, 62, 154, 195, 196, 200, 210, 213, 215, 224, 237
 F
 feminicídio 95
 feminista 16, 18, 77
 FIESP 190
 formação 8, 9, 10, 14, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 50, 51, 53, 56, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 92, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 115, 116, 117, 123, 125, 126, 129, 136, 138, 142, 144, 145, 146, 147, 150, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 199, 200, 204, 213, 216, 218, 224, 230, 236, 239, 248, 249, 251
 G
 gênero 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 89, 108, 249, 253
 golpe 189, 190, 192
 grupos sociais 169, 180, 185
 H
 heteronormativa 74
 heteronormatividade 25, 75, 80
 heterossexista 75
 heterossexual 17
 heterossexualidade 18, 74, 86
 hipertexto 114
 homeschooling 225, 232, 237, 240, 241, 242
 homofobia 24, 75, 86, 88
 homo oeconomicus 239
 humanidade 140, 144, 194, 195, 208, 213, 215, 217
 I
 identidades 15, 16, 19, 154
 imaginário social 24
 Inclusiva 9, 49, 50, 51, 53, 54, 62, 67, 68, 69, 70, 252
 inclusivo 51, 66
 infantocracia 239
 intelectuais 112, 144, 190, 196, 203, 210, 211
 interaprendizagem 115, 124
 J
 Jair Bolsonaro 73, 74
 jogo virtual 65
 L
 LDB 52
 leitura 11, 57, 81, 83, 142, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164
 LGBT+ 74, 75
 LGBTfobia 76
 LGBTIA+ 73
 LIBRAS 55, 60, 61, 67
 Língua Brasileira de Sinais 60, 69
 M
 magistério 92, 93, 103, 105, 202
 Matemática 9, 49, 50, 51, 54, 55, 59, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 227, 252
 meio ambiente 8, 39, 199, 215
 militar 73, 78
 Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos 74
 mortadelas 190, 191
 mulheres 16, 18, 73, 74, 77, 79, 80,

- 87, 88, 132, 144, 214
 multidisciplinar 51
 N
 narrativas 9, 20, 27, 31, 33, 34, 36,
 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
 45, 46, 47, 48
 narrativas autobiográficas 9, 31, 33,
 37, 40, 42, 45, 47, 48
 niveles educativos 181
 nuevas generaciones 173
 O
 omnilateralidade 144
 P
 Parâmetros Curriculares Nacionais 53
 Partido dos Trabalhadores 73
 PCN's 53
 pedagogias 88, 131, 138, 139, 231,
 234, 235, 238, 239
 pesquisa 8, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20,
 21, 22, 23, 27, 28, 31, 32, 33,
 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51,
 54, 55, 59, 62, 66, 67, 111,
 112, 116, 117, 118, 119, 122,
 123, 124, 125, 126, 149, 150,
 151, 152, 157, 158, 160, 198,
 201, 235, 247, 249, 252, 253
 pesquisa-formação 14, 22, 23, 27
 Piso Salarial Profissional Nacional 92
 PNE 9, 91, 94, 102, 103, 104, 105,
 108
 poder 16, 18, 19, 24, 41, 42, 74, 86,
 156, 157, 175, 191, 194, 198,
 208, 216, 218, 233
 politecnia 131, 136, 140, 141, 142,
 144, 147
 política 10, 28, 48, 73, 93, 95, 103,
 105, 109, 128, 141, 192, 195,
 208
 política esquerdista 73
 prática de ensino 59, 64, 66
 professores 11, 165, 166, 167, 168,
 169, 170, 171, 172, 173, 174,
 176, 182, 183, 184, 185, 220
 professores 8, 11, 14, 15, 19, 26, 27,
 28, 32, 35, 36, 37, 38, 41, 42,
 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 62,
 64, 70, 80, 93, 94, 95, 96, 97,
 98, 99, 100, 101, 102, 103,
 104, 106, 107, 108, 109, 116,
 123, 124, 126, 164, 189, 192,
 198, 199, 200, 201, 202, 203,
 204, 212, 213, 215, 216, 217,
 218, 227, 229, 230, 235, 250,
 251
 PSPN 92
 Q
 queer 19, 28
 quilombola 151, 152, 159, 163, 164
 Quilombos 153, 164
 R
 realidade social 29, 197
 religiosos 73, 78
 representaciones sociales 166, 167,
 168, 170, 179, 183, 184, 185,
 186, 187
 RFEPECT 129, 130, 131
 ruralistas 73, 192
 S
 SAEB 66
 século XIX 17, 77, 86, 135, 136, 154,
 227, 238
 século XXI 124, 158, 201, 204, 210,
 213, 215
 significados 15, 22, 23, 24, 34, 39,
 62, 84, 124, 179, 206

- simbólico 15, 16, 18, 24
- Sistema de Avaliação de Educação
Básica 66
- sociedad 167, 168, 169, 171, 172,
175, 177, 178, 179, 180, 185,
186
- sociedade 11, 15, 16, 23, 24, 25, 27,
52, 53, 62, 79, 82, 107, 123,
124, 125, 132, 133, 135, 136,
139, 142, 143, 144, 145, 156,
158, 160, 161, 189, 190, 192,
193, 197, 203, 204, 205, 207,
208, 210, 211, 212, 213, 215,
216, 218, 227, 230, 233, 234,
236, 237
- sociopolítico 116
- Storytelling 9, 72, 80, 81, 82
- subjetivação 33, 34, 36, 37, 38, 40,
43, 47
- subjetividades 20, 107
- sujeitos 17, 18, 20, 22, 26, 36, 45,
51, 54, 59, 64, 67, 76, 86, 94,
98, 100, 115, 130, 135, 142,
150, 157, 160, 161, 162, 163,
231, 234, 239
- T
- tecnologias 11, 65, 67, 70, 112, 113,
115, 124, 125, 133, 197, 208,
240
- tecnologías de la información y la
comunicación 166, 167, 169
- Teoria Queer 17, 18, 82, 88
- TIC 11, 165, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 181,
182, 183, 184, 185, 186, 187,
220
- trabalho 10, 16, 22, 34, 39, 40, 42,
62, 63, 67, 69, 76, 86, 91, 92,
93, 94, 95, 98, 99, 100, 101,
102, 104, 105, 106, 107, 108,
109, 111, 116, 117, 129, 130,
131, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 140, 141, 143, 144,
145, 146, 154, 163, 201, 222,
233, 252
- transexuais 17, 76
- transfobia 24
- transfóbica 82
- travestis 17, 25, 76
- U
- universitarios 11, 165, 167, 168, 169,
170, 184, 220

ORGANIZADORAS

GABRIELLA ELDERETI MACHADO

Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFar - Campus Alegrete (2015). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Doutoranda no Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS. E-mail: gabriellaeldereti@gmail.com

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Realizou o Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires, Argentina (2007). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Docente na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

AUTORES E AUTORAS

ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

Licenciada em Pedagogia (1985) e Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Santa Maria, RS, (1992); Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, (1995); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP (2000). Professora Associada na UFSM, Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), atuando na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, atuando na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. E-mail: adrianaufsm@gmail.com

ANA CAROLINA PACHECO MILLAN

Licenciada em Educação, Línguas Extranjeras y Profesora de idiomas (Francés) de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel, en el estado Trujillo, Venezuela. Maestrante del Programa en Gerencia de la Educación. Integrante del Centro de Investigación en Ciencia su Enseñanza y Filosofía-CRINCEF. Investigadora reconocida por el Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (ONCTI-Venezuela), Investigadora activa con calificación A2. Asistente de español en la Academia de Nantes, Francia. E-mail: pachecomillananacarolina@gmail.com

ANDRÉ GOBBO

Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (UFSC, 2016). Possui graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, pela Universidade do Vale do Itajaí (1999), especialista em História, Ensino e Pesquisa em Santa Catarina (2001) e em Ensino e Docência no Ensino Superior (2014). Mestre em Ciências da Educação (Universidade Federal da Paraíba, 2010), acumula 15 anos de experiência na docência do Ensino Superior em diferentes cursos da Faculdade Avantis, de Balneário Camboriú (SC), onde também coordena o Núcleo de Apoio Técnico e Pedagógico (NATEP), e de quem, em 2018, recebeu o título de Professor Emérito em reconhecimento por suas contribuições ao desenvolvimento do ensino superior de qualidade e disseminação do conhecimento com princípios éticos para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável. E-mail: andre.gobbo@avantis.edu.br

ÂNGELA MARMITT

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: angelamarmitt@hotmail.com@gmail.com

ARTHUR VIANNA FERREIRA

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professor adjunto do departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP. Pesquisador Associado da Fundação Carlos Chagas – FCC – SP. Coordenador-Pesquisador do Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas

Fora da Sala de Aula – UERJ/FFP. Coordenador do Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicos para/com Educadores Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – LAPPES – FFP/UERJ. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com.

BRUNO NUNES BATISTA

Professor no Instituto Federal Catarinense (IFC), Departamento de Desenvolvimento Educacional, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Doutor, mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em ensino, atuando principalmente nas seguintes linhas: Ensino de Geografia, formação docente e Filosofia da Educação. E-mail: brunonunes.86@hotmail.com

CLÁUDIA SAMUEL KESSLER

Sou graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990), graduada em Comunicação Social - Relações Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989), mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994). Em 1995, fui bolsista CAPES de doutorado sanduíche na Universidade Complutense de Madrid para pesquisa de campo e estudo comparativo entre Brasil e Espanha, sobre doações de órgãos e transplantes renais. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998). Sou professora do departamento de ciências sociais desde 1998, ministrando aulas no bacharelado, na licenciatura, na sociologia à distância, mas também na Enfermagem e na Terapia Ocupacional. Sou professora titular da Universidade Federal de Santa Maria, desde dezembro de 2015. Tenho experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia do Corpo e da Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: representações e práticas sobre saúde e doença, pesquisa qualitativa e gênero e sexualidade. Terminei em setembro de 2007 estágio pós doutoral com a Prof. Dra. Dagmar Estermann Meyer, no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. Desde então, estou vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFSM. E-mail: zulmiraborges@gmail.com

FERNANDA MONTEIRO RIGUE

Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha (2015) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2017). Atualmente é Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSM, bolsista de Demanda Social da CAPES (com dedicação exclusiva) e representante discente da Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional na Comissão Colegiada do PPGE (12-2018). Atuação na área de Educação e na área do Ensino, com desdobramentos no âmbito da Formação Inicial de professores, Ensino de Ciências/Química e Genealogia. E-mail: fernanda_rigue@hotmail.com

FRANCIELE MARQUES NUNES

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: francielefran2012@hotmail.com

HEBERT ELIAS LOBO SOSA

Doctor en Educación (Universidad de Los Andes - Venezuela, Maestría en Ciencias Aplicadas, Física (LUZ), Especialización en Docencia de la Educación Superior, (LUZ) e Ingeniero Civil (ULA). Miembro activo y fundador del Grupo de Investigación Científica y de la Enseñanza de la Física (GRINCEF) y del Centro de Investigación en Ciencia su Enseñanza y Filosofía (CRINCEF) de la ULA-NURR. Investigador reconocido por el Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (ONCTI-Venezuela) y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCHTA-ULA). Profesor Titular (Jubilado) de la Universidad de Los Andes. Actualmente Profesor visitante en la FURG-Universidad Federal de Rio Grande en el PPGEC-Programa de Pós-graduação em Educação: Química e ciências da vida e saúde. E-mail: helobos.brasil@gmail.com

JANETE WEBLER CANCELIER

Pós-doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Especialista em Docência para o Ensino Superior em Geografia pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Graduada em Geografia pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Professora conteudista UAB/CAPES no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSM. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Território. Tem experiência nas áreas de Geografia e Educação do Campo. E-mail: janetewc@yahoo.com.br

JESÚS RAMÓN BRICEÑO BARRIOS

Doctor en Física (Universidad de Turín-Italia) con una Maestría en Ingeniería de Control (ULA) y la especialidad en Control (UCV). Doctor en Ciencias de la Educación (UFT). Miembro activo y fundador del Centro de Investigación en Ciencia su Enseñanza y Filosofía. Investigador reconocido por el Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (ONCTI-Venezuela) y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCHTA-ULA), con los premios PEI Y PEII respectivamente, actualmente profesor Titular y profesor visitante en la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), donde trabaja en el programa del Mestrado de Ensino da Física. E-mail: jesusrbb@gmail.com

JOSIANE MARTINS SOARES

Mestranda em Ciências Sociais (PPGCS/UFSM). Bolsista CAPES. Especialista em Gestão Escolar (UFSM), com formação em Pedagogia pela UFSM. Desde 2006 integra o GEEMPA. Em 2009 assumiu a Direção Didática do Colégio Santa Rosa de Lima, na cidade de Porto Alegre. Atua como assessora pedagógica. E-mail: jmartinssoares2014@gmail.com

LIZIANY MÜLLER

Professora Adjunta, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais do Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora Adjunta e de Tutoria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM. Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM, Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: lizianym@hotmail.com

MATHEUS TELES MACHADO PORTUGAL GOMES

Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Faculdade de formação de professores (UERJ/FFP). Bolsista de Estágio Interno Complementar em docência ampliada e práticas socioeducativas com os pobres no município de São Gonçalo e regiões adjacentes, orientado pelo Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira. Participante e pesquisador no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão

Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Participante e pesquisador do LAPPES - Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicos para/com Educadores Sociais (UERJ/FFP). E-mail: E-mail: matheustelesmpg@gmail.com

MICHELI BORDOLI AMESTOY

Bacharel (2011) e Licenciada (2012) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (2015); Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e faz parte do Grupo Inter-institucional Desempenho Escolar e Inclusão Acadêmica - IDEIA/ UFSM, sendo bolsista de Demanda Social da CAPES (com dedicação exclusiva). Tem experiência e interesse nos seguintes temas: avaliação educacional, políticas públicas, ensino de ciências, livro didático e o interesse dos alunos pelo ensino de ciências. Foi bolsista CAPES pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universidade do Minho (Portugal). E-mail: micheliamestoy@gmail.com

RODINEY MARCELO BRAGA DOS SANTOS

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras. Atua no Curso de Licenciatura em Matemática. Desenvolve atividade de orientação de estágio supervisionado. Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Docente da disciplina Matemática Inclusiva do Curso de Especialização em Matemática. Pesquisador do Grupo Cajazeirense de Pesquisa em Matemática vinculado ao CNPq/IFPB. Atuou como Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Porto Velho. Possui Graduação em Licenciatura em Matemática (2003) e Especialização em Gestão Escolar (2006) pela Universidade Estadual do Ceará e em Educação a Distância (2007) pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Licenciando em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2019). Atualmente, tem como foco de estudo e trabalho a Educação Matemática, com ênfase em Ensino, Aprendizagem e Formação Docente no Ensino de Matemática. Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Logística e Pesquisa Operacional (2011) da Universidade Federal do Ceará. Doutor pelo Programa em Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (2017), com pesquisa desenvolvida na área da Logística, da Universidade Federal de Roraima. E-mail - rodiney.santos@ifpb.edu.br

SOLANGE CASAGRANDE

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: solcasagranti@gmail.com

WALDY LUIZ LAU FILHO

Doutorando em Educação pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Possui graduação em História pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Especialização em Coordenação Pedagógica pelo ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti) e Mestrado em Educação pela UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul). É Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Mauá e professor de História do Ensino Médio do Colégio Mauá, no município de Santa Cruz do Sul (RS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase no componente curricular História e atuação como Coordenador Pedagógico. E-mail: waldy@maua.g12.br

ZULMIRA NEWLANDS BORGES

Sou graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990), graduada em Comunicação Social - Relações Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989), mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994). Em 1995 fui bolsista CAPES de doutorado sanduíche na Universidade Complutense de Madrid para pesquisa de campo e estudo comparativo entre Brasil e Espanha sobre doações de órgãos e transplantes renais. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998). Sou professora do departamento de ciências sociais desde 1998 ministrando aulas no bacharelado, na licenciatura, na sociologia a distancia, mas também na enfermagem e na terapia ocupacional. Sou professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria, desde dezembro de 2015. Tenho experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia do corpo e da saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: representações e práticas sobre saúde e doença, pesquisa qualitativa e gênero e sexualidade. Terminei em setembro de 2007 estágio pós doutoral com a Prof. Dra. Dagmar Estermann Meyer no Programa de Pós Graduação em educação da UFRGS. Desde então estou vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFSM. E-mail: zulmiraborges@gmail.com



ORGANIZADORAS
GABRIELLA ELDERETI MACHADO
VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

TEMAS EMERGENTES À EDUCAÇÃO

DOCÊNCIAS
EM MOVIMENTO
NO CONTEXTO ATUAL

www.pimentacultural.com

Esta obra faz uma compilação que abrange o que entendemos como “temáticas emergentes” à educação, desse modo os debates educacionais contemporâneos carregam diversos temas de contextos de problematização de questões como gênero, diversidade, meio ambiente, cinema, arte e docência.

