

ANAIS DO
XVI SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE
IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



Universidade Estadual de Maringá

2023

**ANAIS DO XVI SEMINÁRIO
DE PESQUISA DO PPE**
IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



ISSN 2177 - 4765

28 e 29 de Agosto de 2023

**ANAIS DO XVI SEMINÁRIO
DE PESQUISA DO PPE**

***IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA
EM EDUCAÇÃO¹***

Universidade Estadual de Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023.

¹ O conteúdo de todos os trabalhos compilados neste volume é de inteira responsabilidade de cada um(a) dos(as) autores(as).

XVI SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE/UEM

XVI - SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Organizadores dos Anais

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Giovani Giroto
Regina Ridão Ribeiro de Paula
Joelma Fátima Castro

Organizadores do Seminário

Maria Terezinha Bellanda Galuch
Eduardo Augusto Pavani
Analice Czyzewski
Terezinha Oliveira
Rosângela Célia Faustino
Jorge Henrique de Lima Monteiro
Sophia Ferreira Gomes.

Universidade Estadual de Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



XVI SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE/UEM

FICHA TÉCNICA

XVI Seminário de Pesquisa em Educação do PPE: Impactos Sociais da Pesquisa em Educação (2023)

Promoção e Realização

Universidade Estadual de Maringá [UEM]

Programa de Pós-Graduação em Educação [PPE/UEM]

Expediente

Universidade Estadual de Maringá Reitor: Prof. Dr. Leandro Vanalli

Vice-Reitor: Prof.^a Dr.^a Gisele Mendes de Carvalho

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Diretora: Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Diretora Adjunta: Prof.^a Dr.^a Érica Fernandes Alves

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino

Coordenadora Adjunta: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado

Departamento de Fundamentos da educação

Chefe: Prof.^a Dr.^a Ednéia Regina Rossi Moraes

Chefe Adjunto: Prof. Dr. Roger Domenech Colacios

Departamento de Teoria e Prática da Educação

Chefe: Prof.^a Dr.^a Maria Christine Berdusco Menezes

Chefe Adjunta: Prof.^a Dr.^a Simone de Souza



Coordenação Geral

Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino (DTP/UEM)

Comissão Científica

Carlos Herold Júnior (DEF/UEM)

Célio Juvenal Costa (DFE/UEM)

César de A. Arnaut de Toledo
(DFE/UEM)

Eliane Rose Maio (PPE/UEM)

Elsa Midori Shimazaki (PPE/UEM)

Ercília M. Angeli Teixeira de Paula
(DTP/UEM)

Fabiane Freire França (Unespar/PPE)

João Luiz Gasparin (PPE/UEM)

Luciana F. Lacanallo-Arrais (DTP/UEM)

Maria Terezinha B. Galuch (DTP/UEM)

Marta Sueli de Faria Sforzi (PPE/UEM)

Nerli Nonato Ribeiro Mori (PPE/UEM)

Silvia P. Gonzaga de Moraes
(PPE/UEM)

Solange Franci R. Yaegashi
(DTP/UEM)

Telma A. Pacífico Martineli (DEF/UEM)

Teresa Kazuko Teruya (PPE/UEM)

Terezinha Oliveira (DFE/UEM)

Vânia de F. Matias de Souza
(DEF/UEM)

Verônica Regina Müller (PPE/UEM)

Organizadores dos Anais

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Giovani Giroto

Regina Ridão Ribeiro de Paula

Joelma Fátima Castro

Organizadores do Seminário

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Eduardo Augusto Pavani

Analice Czyzewski

Terezinha Oliveira

Rosângela Célia Faustino

Jorge Henrique de Lima Monteiro

Sophia Ferreira Gomes



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



Comissão Organizadora

Terezinha Oliveira
Eduardo Augusto Pavani
Maria Terezinha Bellanda Galuch
Rosângela Célia Faustino
Analice Czyzewski
Sophia Ferreira Gomes
Jorge Henrique de Lima Monteiro
Bruna Thais Rodrigues Fuyama
Catarina Messias Alves
Damaris de Almeida dos Santos Farinha
Ester Emerick Nascimento
Etienne Henrique Brasão Martins
Fernando Lazaretti Onorato Silva
Gabriela da Silva Viana
Gina Bressan Schiavon Masson
Isabella Soares Cardoso
Jhenifer Licero Schuete Silva
Ligiani Cordeiro dos Reis
Lorena Mota Catabriga
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais
Luiz Otávio Goulart
Maria Carolina Miesse
Maria Luiza Evangelista Gil
Mario Miguel Vemba
Matheus Henrique da Silva
Michele de Oliveira Jimenez
Neidemara Araújo de Souza
Pamela Porto de Freitas
Paula Mayara Gonçalves Rocha
Poliana Hreczynski Ribeiro
Priscila Dayanni Carvalho Cichocki
Renata Camargo dos Passos Barros
Roberta Crepaldi Borsatto
Rosângela Leão da Silva
Simone Aparecida dos Santos
Telma Adriana Pacífico Martineli
Thais Rosana Leite da Silva
Vânia de Fátima Matias de Souza
Vânia Rodrigues Nicolau
Victória Izabelle Garcia Amaral
Yedda Maria da Silva Caraçato de Sousa



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023**



SUMÁRIO

28

ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 46

SISTEMAS DE APOSTILAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	47
Luana Graziela da Cunha Campos	47
Maria Terezinha Bellanda Galuch	47
Glaciane Cristina Xavier Mashiba	47
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ À LUZ DA Teoria Crítica	54
José Mateus Bido	54
Maria Terezinha Bellanda Galuch	54
JOGOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO	63
Camila de Lima Santos	63
Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais	63
Edilson de Araújo dos Santos	63
INTERVENÇÃO FORMATIVA: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK À ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO	71
Mariana Padovan Farah Soares	71
Marcos Vinicius Francisco	71
INTERVENÇÃO FORMATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM OS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES COM O CONHECIMENTO ARTÍSTICO DA BNCC	77
Poliana Hreczynski Ribeiro	77
Marcos Vinicius Francisco	77
A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES OBJETIVAS	87
Elvenice Tatiana Zoia	87

Heloisa Toshie Irie Saito	87
“NÃO ERA PROBLEMA, MAS VIROU PROBLEMA!”: PENSAMENTO E OPERAÇÕES RACIONAIS EM AULAS DE MATEMÁTICA	102
Edilson de Araújo dos Santos	102
Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	102
PROPOSTA DE TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E “FORMAÇÃO” PARA HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	114
Leticia Toniete Izepe Bisconcim	114
Maria Terezinha Bellanda Galuch	114
PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO PARANAENSE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	123
Magali Maria Johann	123
Ercília Maria Teixeira Angeli de Paula.....	123
A ARQUICOMPETÊNCIA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	133
Rubiana Brasílio Santa Bárbara	133
Maria Terezinha Bellanda Galuch	133
A HISTORICIDADE DO ESPORTE E O CONHECIMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	142
Eduardo Borba Gilioli	142
Maria Terezinha Bellanda Galuch	142
EDUCAÇÃO, ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE MIGRANTES HAITIANOS E HAITIANAS NO BRASIL.....	151
Giovani Giroto	151
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	151
“PODE SER, SÓ NÃO PODE FALAR!”: PEDAGOGIAS DO ARMÁRIO E A HOMOSSEXUALIDADE NOS SEMINÁRIOS CATÓLICOS	163
Jean Pablo Guimarães Rossi.....	163
Eliane Rose Maio	163
REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A QUESTÃO DA HEMOFILIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM UNIVERSO A SER EXPLORADO	169
Marcos Antonio dos Santos	169

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	169
AS POLÍTICAS E OS PROGRAMAS PARA ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL SOB A ANÁLISE DA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO	183
Analice Czyzewski.....	183
Maria Terezinha Bellanda Galuch	183
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA DEFECTOLOGIA	190
NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	190
Juliana Dias Breves	190
Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli	190
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EM TRATAMENTO DE SAÚDE.....	204
Joelma Fátima Castro	204
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	204
OS PRESSUPOSTOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO HOSPITALAR: O QUE REVELAM AS PESQUISAS NO CONTEXTO DA INFÂNCIA	218
Josiane Aparecida de Lima Lobachinski	218
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	218
DOCÊNCIA ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO CULTURAL.....	232
Rosa Maria Rodrigues Barros.....	232
Teresa Kazuko Teruya	232
A FUNÇÃO DA(O) PROFESSORA(R) HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	246
Amanda Vitor Dourado	246
Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	246
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MULTIPLICAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	250
Maria Luiza Evangelista Gil	250
Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais	250
O JOGO E AS SIGNIFICAÇÕES MATEMÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	258
Jhenifer Licero Schuete Silva	258

Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais	258
EDUCAÇÃO HOSPITALAR E DOMICILIAR DO BRASIL E ARGENTINA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA LUTA POR ESSES DIREITOS	264
Niura Bicalho Barroso	264
Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	264
O PRIMADO DA INFÂNCIA NO PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN: A ESPERANÇA CONTRA A BARBÁRIE	276
Rui Bragado Sousa	276
Maria Terezinha Bellanda Galuch	276
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES/SIGNIFICAÇÕES DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	288
Sharmilla Tassiana de Souza.....	288
Solange Franci Raimundo Yaegashi	288
EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E A FORMAÇÃO DE DOCENTES: RELATOS DE PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE ASTORGA - PR	294
Berivalda de Jesus do Prado Sachi	294
Eliane Rose Maio	294
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE a AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS	301
Naira Natieli de Araújo Novello	301
Nerli Nonato Ribeiro Mori	301
GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PRODUÇÕES COM ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	308
Fabiane Freire França	308
EDUCAÇÃO ESCOLAR PÓS 2016- DA BNCC À BNC-FORMAÇÃO – DISCUSSÃO E SISTEMATIZAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ.....	318
Jeferson Eduardo Calixto	318
Marcos Vinicius Francisco - Orientador	318
AGRESSIVIDADE, AGRESSÕES E FORMAÇÃO HUMANA: ENSAIO TEÓRICO SOBRE A VIOLÊNCIA PSÍQUICA E CONCRETA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	324
Eduardo Augusto Pavani	324
Maria Terezinha Bellanda Galuch	324

MATEMÁTICA E GÊNERO: INTERSECÇÕES PRESENTES EM PESQUISAS ACADÊMICAS	334
Cássia Edmara Coutinho Murback Maggioni	334
Fabiane Freire França	334
A AÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	346
Haira Lima Ribas	346
Maria Terezinha Bellanda Galuch	346
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE.....	356
Vanilza Valentim dos Santos	356
Nerli Nonato Ribeiro Mori	356
O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA.....	361
Lussuede Luciana de Sousa Ferro	361
Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	361
Flávia Gurniski Beltrami	374
Telma Adriana P. Martineli	374
LETRAMENTO MATEMÁTICO E BNCC: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	385
Victória Izabelle Garcia Amaral	385
Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais	385
TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS: perspectivas para os cursos de formação continuada de professores na Educação a Distância.....	392
Flávio Rodrigues de Oliveira	392
CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE PESQUISA: CONFIGURAÇÕES QUE HUMANIZAM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA	407
Regina Ridão Ribeiro de Paula	407
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	407
DIFICULDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES MIGRANTES E REFUGIADOS (AS): UM ESTUDO DE CASO	421
Dinalva Souza Ferreira Oliveira.....	421

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.....	421
SAÚDE MENTAL, QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	430
Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz	430
Solange Franci Raimundo Yaegashi	430
APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DO GESTOR EDUCACIONAL, DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	440
Jessica de Jesus Souza Suzuki	440
João Luiz Gasparin	440
UMA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MARINGÁ-PR	453
Angélica dos Santos Coelho	453
João Luiz Gasparin	453
EDUCAÇÃO SOCIAL, COMUNIDADE E CMEI: APRENDIZAGENS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORATÍTULO DO TRABALHO EM ARIAL 12, CENTRALIZADO, NEGRITO E MAIÚSCULO	465
Valéria Aparecida Bressianini Autor	465
Verônica Regina Müller Coautor	465
POR UMA EDUCAÇÃO ANTIXENORACISTA: NARRATIVAS HAITIANAS EM VÍDEO CARTAS	478
Giovani Giroto	478
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	478
SECRETARIA LGBT: ESTUDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ – APP SINDICATO	490
Claudemar Pedroso Lopes.....	490
Eliane Rose Maio	490
EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO: E SE FALARMOS SOBRE O TINDER?.....	503
Suelen Soares Barcelo de Miranda	503
Eliane Rose Maio	503
A INSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO: ANÁLISE INTRODUTÓRIA.....	515
Thiago Barbosa da Silva	515

Telma Adriana Pacífico Martineli	515
CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) E PESQUISADORES(AS) DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR SOBRE OS DESAFIOS PARA GARANTIR O DIREITO A EDUCAÇÃO PARA EDUCANDOS(AS) EM TRATAMENTO DE SAÚDE	
	524
Joelma Fátima Castro	524
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.....	524
A FORMAÇÃO DO CONCEITO EM VIGOTSKI E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
	533
Jorge Henrique de Lima Monteiro	533
Telma Adriana Pacífico Martineli	533
POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ.....	
	539
Lucas Henrique Barbosa Alves	539
Fabiane Freire França	539
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO	550
A EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS DE SANTO ANTÔNIO MARIA ZACCARIA (1502- 1539)	
	551
Daniel Longhini Vicençoni	551
César de Alencar Arnaut de Toledo: Orientador	551
Alessandro Santos da Rocha: Coorientador	551
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO CRISTÃ: UM DIÁLOGO ENTRE TOMÁS DE AQUINO E ELLEN WHITE NA PERSPECTIVA DA TOTALIDADE DO SER	
	558
RIBEIRO, Priscila Sibim de Oliveira	558
ROCHA, Paula Mayara Gonçalves	558
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA OBRA DE TOMÁS DE AQUINO: UM ESTUDO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
	571
Rafael Henrique Santin	571
Terezinha Oliveira	571
VIOLÊNCIA E FORMAÇÃO NO TRATO DOS CATIVOS NAS PRANCHAS DE J.B. DEBRET	
	576
Elenice Alves Dias Borges	576

Célio Juvenal Costa	576
INTELECTO E HÁBITO: UMA ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO DA PESSOA EM PERSONAGENS DE GUY DE MAUPASSANT	585
Isabella Carolina de França Martins	585
O COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA ESPERANÇA/PR.....	595
Renata Franqui	595
Cezar de Alencar Arnaut de Toledo	595
O RESPEITO E A OBEDIÊNCIA EM TOMÁS DE AQUINO: DOIS PRECEITOS EDUCATIVOS PARA A VIDA CIDADINA NO SÉCULO XIII	608
Silvana Pereira São Cyrilo.....	608
Terezinha Oliveira	608
MARIO ALIGHIERO MANACORDA: historiador da Educação.....	616
Hélen Cristiana de Oliveira Vieira	616
Cézar De Alencar Arnaut De Toledo	616
REFORMA DOS ESTUDOS MENORES NO PERÍODO DAS REFORMAS POMBALINAS (1759 – 1772)	629
Maria do Carmo Gonçalves da Silva Lima	629
AS EDIÇÕES DAS OBRAS DE ALBERTO MAGNO: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL	644
Divania Luiza Rodrigues	644
Terezinha Oliveira.....	644
José Ricardo Pierpauli.....	644
A MEDIAÇÃO DE MATILDA DE CANOSSA (1046-1115).....	659
ENTRE AS QUESTÕES POLÍTICAS E RELIGIOSAS	659
CAMPOS, Tatiane Graciele Caetano	659
PERIN, Conceição Solange Bution (Orientadora).....	659
O LIVRE ARBITRÍO E O USO DO INTELECTO EM HUGO DE SÃO VÍTOR.....	673
BONETTI, Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira	673
PERIN, Conceição Solange Bution Perin.....	673
GUERENDIÁIN, Lía Viguria	673
A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA DO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO SOBRE O DECRETO N° 31 DE 29 DE JANEIRO DE 1890.....	682

Viviane de Oliveira Berloff Caracato	682
Maria Cristina Gomes Machado	682
OS UNIVERSAIS E AS INTELECÇÕES: UMA PERSPECTIVA SOB O OLHAR DE PEDRO ABELARDO	690
LEAL, Anna Paula de Jesus Almeida	690
JIMENEZ, Michele de Oliveira.....	690
OLIVEIRA, Terezinha	690
A CONTRIBUIÇÃO DE MARX PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	700
Eduarda Miriani Stabile	700
Marco Antônio de Oliveira Gomes.....	700
EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO	710
Eduarda Miriani Stabile	710
Marco Antônio de Oliveira Gomes	710
A REPRESENTAÇÃO DO CAVALEIRO NA LITERATURA E A REALIDADE VIRTUAL NO JOGO, UM CAMINHO PARA PRÁTICA EDUCATIVA.	717
Mariana Vieira Sarache	717
Terezinha Oliveira	717
O TRATADO MORAL DE LOUVORES DE D. SANCHO DE NORONHA: OS ESPELHOS DE PRÍNCIPES E A EDUCAÇÃO IDEAL DO GOVERNANTE EM PORTUGAL NO SÉCULO XVI	730
Amanda Malheiros Pereira	730
Célio Juvenal Costa	730
UM DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO HOMEM NO RENASCIMENTO ITALIANO.....	742
Viviane de Oliveira	742
Terezinha Oliveira	742
POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO	756
ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR APÓS A LEI DE COTAS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	757
Diones Clei Teodoro Lopes	757
Maria Christine Berdusco Menezes	757

INSERÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS.....	772
Thiago Silva Prado	772
Maria Terezinha Bellanda Galuch	772
ANÁLISE DO ORÇAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE (2008-2018).....	780
Gesilaine Mucio Ferreira	780
Jani Alves da Silva Moreira	780
Maria Eunice França Volsi.....	780
GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL, INTERDISCIPLINAR E MULTILÍNGUE.	790
Aline Gonçalves Proença Gomes.....	790
Rosângela Célia Faustino	790
DIVERSIDADE CULTURAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL INTERNACIONAL: A ESTRATÉGIA DE HEGEMONIA DISCURSIVA	804
Ana Claudia Rodrigues Russi.....	804
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS POLÍTICAS E CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E URUGUAI	812
Bruno Nicolau Cerine da Cruz	812
Telma Adriana Pacífico Martineli	812
POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PÓS 1990: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUES	820
LAURETH, Cristiane Barrivieira	820
MENEZES, Maria Christine Berdusco	820
SANGLARD, Rita de Cássia da Silva	820
AS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO EXPRESSAS NAS HABILIDADES PARA O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC	833
Eliane Maria de Almeida	833
Telma Adriana Pacífico Martineli	833
REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM TEMPOS DE REFORMULAÇÕES NO PROCESSO DE FORMATIVO	842
Gina Bressan Schiavon Masson	842

Vânia de Fátima Matias de Souza	842
PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM DISCUSSÃO AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE	854
Erika Ramos Januario	854
Jani Alves da Silva Moreira	854
BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	860
NO PARANÁ.....	860
Luciana Helena de Oliveira Viceli	860
Rosângela Célia Faustino	860
PRECONCEITO E SUICÍDIO, ATITUDES SEGUIDAS DE AÇÃO NO OESTE... DO PARANÁ – ALDEIAS AVA-GUARANI.....	875
Sara Concepción Chena Centurión.....	875
Rosângela Célia Faustino	875
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.. 884	
A REFORMA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL A PARTIR DOS IDEAIS DE ANTONIO CARNEIRO LEÃO (1930-1934).....	885
Jonathas de Paula Chaguri	885
Maria Cristina Gomes Machado	885
AGENDA EDUCAÇÃO 2030 E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO	899
Lucilene Amarante	899
Jani Alves da Silva Moreira	899
4º COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR E O PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICOS- MILITARES DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO (NRE) DE MARINGÁ- PARANÁ (2018-2022)	907
Evanir Cuaio Frascarelli	907
Célio Juvenal Costa.....	907
REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS.....	918
João Paulo dos Passos-Santos	918
Carlos Herold Junior	918

REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO JORNAL FOLHA DO NORTE DO PARANÁ: O PAPEL EDUCATIVO DA IMPRENSA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA CIDADE DE MARINGÁ NOS ANOS 1962-1968	934
Mônica Vasconcelo	934
Marco Antônio de Oliveira Gomes	934
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	948
Marina Silveira Bonacazata Santos.....	948
Jani Alves da Silva Moreira	948
ASPECTOS CONJUNTURAIS E ESTRUTURAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA MARRECAS/PR	958
Samoel Cordeiro de Souza Primo	958
Rosângela Célia Faustino	958
PRESENÇA AGOSTINIANO NO BRASIL – A ORDEM DOS AGOSTINIANOS DESCALÇOS.....	971
Rodrigo Marcello Rosa	971
Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo	971
NEUROPSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE ALEXANDER ROMANOVICH LURIA (1902-1977.....	975
Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves	975
Solange Franci Raimundo Yaegashi	975
SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	981
Luana Graziela da Cunha Campos	981
Marcos Vinicius Francisco	981
AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO (PCB) NA CONSTITUINTE PARANAENSE DE 1947	987
Bruna Aldine Muller	987
Maria Cristina Gomes Machado	987
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS	995
Suelen Regina Gomes Gonçalves	995
Jani Alves da Silva Moreira	995

AS INFLUÊNCIAS DE ORGANIZAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	1007
Paula Gonçalves Felício	1007
Jani Alves da Silva Moreira	1007
ALGUNS ASPECTOS ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ	1013
Everton Koloche Mendes	1013
Marcos Vinicius Francisco	1013
O PAPEL DA CIÊNCIA PARA SUSTENTABILIDADE DO MEIO AMBIENTE ...	1018
Laurice Gobbi Ricardo	1018
Terezinha Oliveira	1018
BASE NACIONAL CURRICULAR ENSINO MÉDIO (BNCC-EM) E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ (2015-2023): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	1032
Simone Sartori Jabur.....	1032
Jani Alves da Silva Moreira	1032
A INFLUÊNCIA OCIDENTAL NO PENSAMENTO DE N. K. KRUPSKAYA (1869-1939) E SEU PAPEL DURANTE A FORMAÇÃO DA ESCOLA DO TRABALHO EM ATO CONTÍNUO A REVOLUÇÃO RUSSA (1917).....	1039
Karina Moniz Tavares	1039
César de Alencar Arnaut de Toledo	1039
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ.....	1053
Sandra Gunkel Scheeren	1053
Marcos Vinicius Francisco	1053
EFEITOS DE REDE, ECOSSISTEMA DIGITAL E CONECTIVIDADE RIZOMÁTICA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE CAPITALISMO DE PLATAFORMA	1060
Luan Tarlau Balieiro	1060
Mário Luiz Neves de Azevedo	1060
ANÁLISE E OBSERVAÇÕES DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E APRENDIZAGEM DE UMA INDÍGENA SURDA EM LIBRAS	1071
UM ESTUDO DE CASO	1071

SANGLARD, Rita de Cássia Silva	1071
MENEZES, Maria Christine Berdusco	1071
LAURETH, Cristiane Barrivieira	1071
O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES INDÍGENAS TICUNAS DO ESTADO DO AMAZONAS.....	1081
Neidemara Araújo de Souza	1081
Maria Christine Berdusco Menezes	1081
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA.....	1095
Matheus Henrique da Silva	1095
Marcos Vinicius Francisco	1095
AS IMPLICAÇÕES DA BNCC À EDUCAÇÃO FÍSICA NO BOJO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	1104
Gabriela da Silva Viana	1104
Marcos Vinicius Francisco	1104
ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS DO CAMPO: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POSSIBILIDADE DE ACESSO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO BAIXO VALE DO RIO PIRAPÓ.....	1114
Alberto Souza Silva	1114
Maria Christine B. Menezes	1114
A GESTÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS NO ESTADO DO PARANÁ.....	1122
Sandra Aparecida Ortiz Larrosa	1122
Jani Alves da Silva Moreira	1122
A HISTÓRIA DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL “JOSÉ DE ALENCAR” (1950 a 1980)	1129
Silvana Rodrigues Malheiro Huss	1129
Maria Cristina Gomes Machado	1129
A FIGURA FEMININA NA FORMAÇÃO E NAS AÇÕES DE D. DUARTE.....	1138
Beatriz de Souza Oliveira.....	1138
Larissa Moreira da Costa	1138
Terezinha Oliveira	1138

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	1144
.....	1144
Cíntia de Souza Adelino	1144
Maria Christine Berdusco Menezes.....	1144
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	1160
Fernando Lazaretti Onorato Silva	1160
Vânia de Fatima Matias de Souza	1160
Maria Carolina Miesse	1160
A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA LEI N°5.692/71: O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM QUESTÃO.....	1174
Italo Ariel Zanelato	1174
Marco Antônio de Oliveira Gomes.....	1174
POR UMA EDUCAÇÃO DO CONTRA: A EDUCAÇÃO ANARQUISTA DA ESCOLA LIVRE PAIDEIA (MÉRIDA - ESPANHA)	1185
Luana Aparecida Moraes	1185
Marco Antônio de Oliveira Gomes	1185
REFLEXÕES SOBRE O ESCOLANOVISMO NAS CRÔNICAS PEDAGÓGICAS DE CECÍLIA MEIRELES.....	1198
Isabella Soares Cardoso	1198
Maria Cristina Gomes Machado	1198
POLÍTICAS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE O PRODUTO INTERNO BRUTO E O ORÇAMENTO GERAL DA UNIÃO	1207
Venancia Josephine Grande	1207
CORPO, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: RESISTÊNCIA E LUTA DOS INDÍGENAS DA ETNIA POTIGUARA CATU.....	1216
Carlos Gomes de Medeiros Neto	1216
Rosângela Célia Faustino	1216
CRÍTICA ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO: FOTOGRAFIA DOCUMENTAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.....	1229
William Robson Cazavechia.....	1229
Cezar de Alencar Arnaut de Toledo.....	1229



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO NA SOCIÉTÉ DU SPECTACLE	1235
William Robson Cazavechia	1235
Cezar de Alencar Arnaut de Toledo	1235
LEI N. 13.415/2017 E O NOVO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO HUMANA OU PREPARAÇÃO AO MERCADO?	1242
Maria Carolina Miesse	1242
Fernando Lazaretti Onorato Silva	1242
Vânia de Fátima Matias de Souza	1242
SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E O MONITORAMENTO DOS PLANOS DECENAIIS: O FINANCIAMENTO ATRELADO AOS RESULTADOS EDUCACIONAIS	1254
Gislaine Buraki de Andrade	1254
Mario Luiz Neves de Azevedo	1254
Carlos Eduardo Bittencourt Stange	1254

Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**SISTEMAS DE APOSTILAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO**

Luana Graziela da Cunha Campos²

Maria Terezinha Bellanda Galuch³

Glaciane Cristina Xavier Mashiba⁴

Resumo

Observa-se que, nos últimos anos, os sistemas apostilados têm sido utilizados com mais frequência na rede pública de ensino, alterando a forma e o conteúdo dos processos de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, analisa o modelo formativo implícito no sistema de apostilamento proposto para a educação infantil, mediante quatro unidades de análise, fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade. Como fonte de coleta dos dados foi utilizado o sistema de apostilamento mais utilizado em um Núcleo Regional de Educação do noroeste do estado do Paraná. Os resultados evidenciaram que o sistema de apostilamento para a educação infantil apresenta-se como um dos mecanismos da indústria cultural e sua proposta de formação converge para a adaptação à realidade vigente. A proposta pedagógica valoriza a padronização e a vivência da criança em detrimento do brincar.

Palavras-chave: Sistemas apostilados de ensino, educação infantil, materiais didáticos.

Introdução

De acordo com Adrião (2011) e Souza e Moreira (2020), observa-se um crescimento na adoção de sistemas apostilados de ensino na rede pública de ensino. Segundo as autoras, a utilização de tais materiais evidencia uma face das relações público-privadas e implica diretamente na organização pedagógica das redes públicas de ensino, visto que, com a sua adoção, escolas e professores passam a alinhar a sua prática pedagógica com o que propõem esses materiais.

² Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: luanagraziela97@outlook.com

³ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. mtbgaluch@uem.br.

⁴ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato:gcxmashiba@uem.br

Esse fato não significa apenas a utilização de um recurso didático pelo professor, mas a orientação do ensino por uma perspectiva de formação. Nesse sentido, faz-se necessário, como destaca Adorno (1995), um olhar atento aos processos formativos desde a primeira infância, para uma educação contra a barbárie, questão que nos levou a definir a educação infantil como etapa da educação básica a ser contemplada. O objeto desta pesquisa foi assim delimitado mediante o seguinte problema: qual o modelo formativo implícito no sistema de apostilamento proposto para a educação infantil?

Para responder ao problema de pesquisa, foram definidos como objetivos: compreender a perspectiva de formação que orienta a proposta de prática pedagógica para a educação infantil apresentada por sistemas de apostilamentos. Este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: entender a relação entre o sistema de apostilamento e o projeto social ao qual ele responde; compreender, historicamente, o conceito de criança cidadã; analisar o modelo formativo que orienta a proposta de prática pedagógica presente no material do aluno de um sistema de apostilamento. Para a coleta de dados, foi estabelecido como critério a apostila mais utilizada em um Núcleo Regional de Educação (NRE) do Estado do Paraná, destinada à etapa da educação infantil de zero a cinco anos. Desse modo, o material analisado foi a coleção *“Brincar e pensar, livro 2: 3 anos Integrado Educação Infantil”*, da Editora Opet (Shudo; Sallum, 2012).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, como define Severino (2007), de modo que foram tomadas como base produções de autores do referencial teórico adotado, a Teoria Crítica, bem como obras de autores que tratam o objeto desta pesquisa.

No que se refere à parte documental, foram tomados como base relatórios, legislações internacionais e nacionais, como, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para todos (Unicef, 1990), o Relatório Educação: um tesouro a descobrir (Delors, 1996) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Ademais, foram analisados o material do aluno e o do professor do sistema apostilado escolhido, mediante quatro unidades de análise, quais sejam: a) a ideia da forma; b) a criança cidadã: o ser de direitos e deveres; c) o brincar; d) os caminhos da proposta pedagógica: experiência, vivência e linguagem.

Resultados e Discussão

A constituição da criança cidadã foi resultado de produções internacionais e nacionais sobre os direitos das crianças. Um olhar atento a esse processo leva-nos a perceber que a proposta formativa para as crianças atrela-se ao contexto social e histórico em que foi produzida, ou seja, ao projeto social capitalista. Isso pode ser atestado em documentos como o relatório *Aprender a Ser* coordenado por Faure (1972), e o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1996); ambos expressam uma concepção de educação que se ancora na perspectiva do saber fazer e da adaptação às condições objetivas. Por isso, defendem os pilares de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser, aos quais, atualmente, soma-se o de aprender a empreender.

Esses e outros documentos discutidos foram encomendados e direcionados por organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, instituições que se orientam por uma perspectiva de educação que responde às demandas da sociedade industrial desenvolvida. Nesse sentido, afirmam que a educação precisa frutificar o progresso econômico e seus projetos intencionam a formação de habilidades e competências, o desenvolvimento de sujeitos resilientes que aprendam a aprender. Também defendem a privatização do ensino, a padronização dos conhecimentos e metodologias de ensino e a profissionalização para os professores, revelando-se organismos não neutros, com propostas claramente direcionadas à formação de sujeitos adaptados às condições sociais vigentes. Destaca-se que os projetos de organismos internacionais, no Brasil, materializam-se em documentos como a Base Nacional Comum Curricular, que se organiza a partir das habilidades e competências. É essa perspectiva que está na base dos materiais apostilados que padronizam os processos educativos.

É certo que esses documentos e legislações contribuíram para a garantia dos direitos das crianças, incluindo o acesso à etapa da educação infantil, contudo, eles não se desvinculam do projeto educativo burguês. Portanto, também o material didático reflete essa perspectiva formativa.

Ao analisar o material apostilado *Brincar e pensar, livro 2: 3 anos Integrado Educação Infantil* (Shudo; Sallum, 2012), mediante as unidades de análise: a) a ideia da forma; b) a criança cidadã: o ser de direitos e deveres; c) o brincar; d) os caminhos da proposta pedagógica: experiência, vivência e linguagem, no que se refere à ideia da forma, observa-se um padrão recorrente entre as atividades, que valoriza a forma em detrimento do conteúdo, que destaca a vivência e a necessidade do registro pela criança. Os comandos das atividades, sempre no imperativo, evidenciam uma ordem, revelando a tendência a contribuir para a redução da autonomia e da liberdade (Galuch; Crochík, 2016).

Com a unidade de análise “criança cidadã: o ser de direitos e deveres”, pode-se perceber que, apesar de a coleção posicionar-se favorável à formação do cidadão, inclusive citando os direitos das crianças no material do professor, o próprio material contraria essa orientação. Como um dos mecanismos da indústria cultural, que elabora mercadorias destinada a um grupo específico (Horkheimer; Adorno, 1985), os apostilados oferecem um tipo de produto às escolas públicas. Enquanto o discurso é em favor da formação de um cidadão consciente de seus direitos e de seu papel social, a editora dispõe de dois tipos de coleção: um para as escolas privadas e outro para a rede pública de ensino. De acordo com Benjamin (2007), há dualidade na escola burguesa: aos filhos da classe operária destina-se uma educação técnica, que inibe o desenvolvimento da consciência do seu papel social e de seus direitos.

A abordagem técnica desprovida de reflexão se faz presente em atividades destinadas ao trabalho com a cidadania, nas quais prevalecem comandos para as crianças expressarem aquilo que gostam ou não gostam. A partir de Adorno (1996), compreende-se que a formação cultural é primordial para a experiência. Mas como obtê-la quando a criança é solicitada a apenas dizer suas preferências?

Na unidade “brincar”, percebeu-se que a coleção defende o brincar como princípio fundante da proposta pedagógica. Porém, parte das suas atividades é sugestiva. Benjamin (2007) explica que as brincadeiras têm um conteúdo formativo; são expressão de uma classe social, de uma conjuntura histórica da sociedade e das condições produtivas. Todavia, observa-se que as brincadeiras propostas no material não se orientam por essa perspectiva. As brincadeiras são organizadas em uma unidade a ser trabalhada em um período do ano. Observa-se, ainda, a primazia do registro, já que todas as brincadeiras findam-se com uma atividade em que a criança é solicitada a registrar o que fez. Segundo Benjamin (2007), o brincar é o elemento central na fase da infância, pois promove experiências formativas. Práticas pedagógicas que valorizam o registro podem minimizar a potencialidade do brincar, colocando a força na instrumentalização.

Na unidade “os caminhos da proposta pedagógica: experiência, vivência e linguagem”, as atividades demonstram potencialidades para o desenvolvimento da linguagem e a promoção de experiências, mas centram-se em conteúdos da vivência. De acordo com Benjamin (2013), o desenvolvimento da linguagem é importante para a experiência, mas essa linguagem precisa superar a nomeação e alcançar a comunicação, a reflexão e a consciência, o que pouco se observa nas atividades analisadas.

Considerações Finais

Com este estudo, pode-se compreender que documentos internacionais, como os da Unesco, que orientam propostas para a educação em todos os níveis de ensino, valorizam a formação para a repetição, ou seja, para a adaptação, perspectiva fortalecida via sistema de apostilamento. Assim, a escola que deveria ser o espaço para a promoção de experiências formativas, acaba levando a termo a formação para a vivência.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Pseudocultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Paula Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, dez., 1996.

ADRIÃO, Theresa. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. **Relatório Técnico**. Processo nº 2010/00490-0. Financiamento FAPESP. Faculdade de Educação. Unicamp, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas cidades, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/text/ue000009.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2020.

FAURE, Edgar. Preâmbulo. In: FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 2 ed. Lisboa: Livraria Bertrand. São Paulo: Difusão Editoria I do Brasil, 1972.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHUDO, Regina. SALLUM, Michele. **Coleção Brincar e pensar, livro 2: 3 anos, Integrado Educação Infantil**. 1 ed. (Coleção brincar e pensar). São Paulo: Editora Esfera, 2012.

SOUZA, Thaís Godoi de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. **Revista Praxis Educacional**, v. 16, n. 39, p. 421-449, abr./jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4779/4711>. Acesso em: 04 fev. 2023.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ À LUZ DA Teoria Crítica

José Mateus Bido ⁵

Maria Terezinha Bellanda Galuch ⁶

Resumo

A formação inicial e continuada de professores foi instituída como política educacional com a Lei n.º 11.502, de julho de 2007 e é realizada por instituições educativas públicas e privadas. A criação da Rede Federal de ensino faz parte das ações propostas para a oferta dessa formação. Como organização formativa, o Instituto Federal do Paraná oferta a formação básica e superior, bem como educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. O presente trabalho, resultado de tese de doutoramento defendida em 2018, analisa a formação inicial de professores proposta por esse Instituto, tendo como fonte os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Química e em Física do Instituto Federal do Paraná, mediada pelo referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade. A tese observou em seu objeto de estudo as ambiguidades que perpassam a perspectiva de formação humana no contexto da sociedade industrial desenvolvida, remetendo à compreensão dos limites da formação para a autonomia em um contexto heterônomo.

Palavras-chave: IFPR, formação de professores, licenciatura, Teoria Crítica, política educacional.

Introdução

Com a Lei n.º 11.502, de julho de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a ser responsável pela articulação, pela formulação e pela execução de políticas para atender à formação inicial e à formação continuada de professores para a educação básica e para o ensino superior. No que se refere à execução e à implementação dessas políticas, a regra é a do regime de colaboração⁷ entre os entes federados, mediante o estabelecimento de convênios com instituições de ensino superior e instituições privadas que atuam na área da educação. A referida lei foi criada com o objetivo de assegurar a qualidade e a

5 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE). Professor do Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Goioerê. Jose.bido@ifpr.edu.br.

6 Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), Docente da Universidade Estadual de Maringá. mtbgaluch@uem.br

7 De acordo com a LDB n.º 9.394/96, Art. 8.º, a educação nacional deve organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

expansão da formação dos profissionais que, prioritariamente, atuarão na educação básica e na superior.

Uma breve retomada acerca da complexidade dessa temática permite-nos apontar que esse debate não se limita aos dias atuais. Já na década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Alves, 2010), documento representativo do panorama educacional daquele contexto, apontava para a necessidade de estabelecer a “unidade na formação dos professores”, por estes serem profissionais que conduzem a prática educativa nas escolas.

Sem negar a sua importância, o contorno jurídico não é suficiente para o estabelecimento de uma política que garanta programas de qualidade para atender à demanda de formação de professores. O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), por meio da sua meta 15 (Brasil, 2014, p.78), aponta que a formação de professores é uma questão ainda não resolvida no Brasil, ou seja, ainda não há uma política de Estado constituída para essa finalidade. Dentre as estratégias indicadas como possibilidade para a solução desse problema, está a implementação de programas que assegurem a formação de professores em nível superior.

Observa-se que a partir da década de 1990 houve a adesão por parte do Estado brasileiro às orientações contidas em relatórios técnicos formulados por organizações internacionais, que apresentam parâmetros para o perfil do profissional da educação básica. Contudo, a formação de professores torna-se mecanismo de controle quando se alinha aos interesses governamentais; ao não se constituir como Política de Estado, pode ser descontinuada quando não estiver adequada a objetivos governamentais de um período; em geral, expressa estratégias para permitir a expansão do capital.

No contexto de necessidade de atender à demanda de formação de professores, o Ministério da Educação (MEC) viabilizou a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da implantação dos Institutos Federais (IFs) que desenvolvem, gratuitamente, uma das etapas da educação básica – ensino médio técnico –, a formação inicial de professores em nível superior e a formação continuada para docentes.

Ainda que a justificativa original para a sua criação se assente na superação da formação meramente tecnicista (Brasil, 2010), operacionalmente, o Instituto Federal é uma instituição formadora de profissionais, dentre os quais professores para a atuação na educação básica, cujo perfil atrela-se ao requerido pela sociedade industrial desenvolvida, em estágio avançado de desenvolvimento tecnológico.

A pesquisa foi realizada de 2014 a 2017 e defendida em 2018, cujo objetivo geral foi analisar a concepção de formação nos cursos de licenciatura em Física e Química do IFPR, devidamente autorizados, cotejando-a com o princípio formativo orientador da sua criação, bem como compreender a ambiguidade do seu fundamento formativo no contexto global da educação funcional e adaptativa. O propósito foi destacar a perspectiva teórico-prática adotada nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), a fim de analisar se possibilitam a formação crítica ou funcional.

A questão que perpassa a pesquisa é o fundamento filosófico e a finalidade formativa que as instituições educativas, em geral, e o IFPR, em especial, adotam diante da política educacional difundida para preservar o projeto educacional global.

Metodologia

Metodologicamente, as fontes para a compreensão do IFPR no contexto histórico-social da sua criação são as seguintes: documentos de organizações internacionais que norteiam o projeto educacional global para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2001; 2010; 2011; 2017; Delors, 1988) documentos oficiais dos Institutos Federais e do próprio IFPR (Brasil, 2007; 2010; 2008) os quais orientam a implantação das licenciaturas no Brasil e os PPCs. São analisados seis PPCs, sendo dois de Licenciatura em Química (entre os seis cursos ofertados) e os quatro de Licenciatura em Física em execução no IFPR. Busca-se, nesses PPCs, compreender o fundamento e a finalidade da educação no sistema produtivo contemporâneo.

Fundamentando-se nos conceitos de racionalidade crítica, de autonomia e de emancipação, defendidos por autores da Teoria Crítica (Adorno, 1995; 1996; 2006; Horkheimer, 1990, 2000; Horkheimer; Adorno, 1985; Marcuse, 1973; 1999; 2001;

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

2010), estabelece-se a relação entre formação racional, produção técnica e formação cultural. A racionalidade crítica é confrontada à racionalidade funcional e instrumental; a autonomia em contraposição à força heterônoma da cultura global; a emancipação opõe-se à lógica educacional adaptativa.

Para a análise da proposta formativa subjacente aos PPCs, elegeram-se como unidade de análise a formação docente e as seguintes subunidades: formação didático-pedagógica; relação entre conteúdo e forma; ruptura e permanência na concepção de formação.

Resultados e Discussão

Embora os princípios formativos no contexto da criação do IFPR remetam à ideia de formação omnilateral, os dados analisados revelam que nas condições objetivas atuais predomina a tendência de formação unidimensional, com prevalência da forma sobre o conteúdo e da permanência estrutural em detrimento da ruptura. Verifica-se que os PPCs analisados (IFPR, 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2016a; 2016b) se aproximam das orientações legais e estruturais, orientando-se à formação para responder ao projeto global de educação que corresponde à requerida pela sociedade industrial desenvolvida no estágio atual. Não se desconsidera, porém, que no próprio limite da articulação entre a formação científica dos docentes, a formação didático-pedagógica e a formação cultural reside a potencialidade para resistir à reificação humana, dependendo da abertura para a autorreflexão crítica sobre o projeto formativo e sobre a própria formação.

A análise dos fundamentos filosóficos, dos didático-pedagógicos e da estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Química e em Física busca identificar neles a presença ou a ausência dessa relação; ou seja, se há neles a articulação entre os componentes curriculares específicos da área e os referentes à formação pedagógica. Nesse sentido, avaliam-se, aqui, o perfil docente de modo a identificar a natureza da formação (para além da condição científica), pela qual se discute o sentido da docência, pautando-se na formação humana e política.

Busca-se, por meio da unidade de análise – formação docente –, mediada pelas subunidades – formação didático-pedagógica; relação entre conteúdo e forma; ruptura e permanência na concepção de formação –, revelar a concepção de formação dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Química e em Física do IFPR em sua aproximação com seguintes categorias: racionalidade crítica, emancipação e autonomia.

Como unidade de análise, a formação docente está presente nos sete elementos que estruturam cada PPC: a) concepção de curso; b) justificativa; c) objetivos; d) perfil do egresso; e) perfil do curso; f) processo avaliativo; g) estrutura curricular.

Adota-se a subunidade **Formação docente: relação didático-pedagógica** como meio de concatenar os elementos da reflexão e da ação formativa nos PPCs, bem como os seus posicionamentos teóricos e as suas estruturas curriculares e as suas articulações, com vistas à concepção de formação que lhes orienta.

Já a subunidade **Formação docente: relação entre conteúdo e forma** se coloca como possibilidade de análise crítica da estrutura dos PPCs. Procura-se, dessa forma, identificar em que medida se estabelece a relação entre ambas ou a prevalência de uma sobre a outra.

Em atenção à demanda da sociedade contemporânea, fortemente influenciada pela pseudoformação, a condição de ajustamento social tem a primazia sobre o sentido da mudança cultural. Para fazer essa leitura mediante os PPCs, adota-se a **subunidade ruptura e permanência na concepção de formação** a partir da relação formativa que cada PPC estabelece em seu processo educacional.

Considerações Finais

A análise, mediante as subunidades adotadas, apontou o estado de tensão formativa enunciada nos PPCs dos cursos de licenciatura do IFPR. A predominância da forma sobre o conteúdo se evidencia na construção argumentativa dos textos. Também se observa que a estruturação didático-pedagógica faz prevalecer ações formativas, legalmente reguladas, que fortalecem a permanência social em detrimento

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

de sua mudança estrutural. Quanto à subunidade formação didático-pedagógica, denota-se a grande preocupação documental em construir articulações para que a teoria não seja desvinculada da prática. No entanto, ao reforçar a formação pelas habilidades e pelas competências, os PPCs se enfraquecem como resistência formativa e se fortalecem como reprodutores da lógica funcionalista e instrumental.

No verso formativo está o seu reverso. Mesmo que os PPCs revelem os esforços formativos para os ajustes socioculturais, é imprescindível dizer que neles também se encontram possibilidades objetivas para uma formação autorreflexiva e crítica. É o movimento histórico que esclarece aquilo que obnubila a real intenção do sistema hegemônico. Disso decorre que o ambiente formativo, estimulado pelo debate democrático no interior do IFPR, é fator de contribuição para que as contradições formativas necessárias para uma educação promotora sejam analisadas e discutidas.

Ao considerar a institucionalização do IFPR, assim como a legislação que regula a sua filosofia formativa a partir da ênfase na educação, na ciência e na tecnologia voltadas à formação profissional, conclui-se que o instituto tem cumprido o seu papel de mediador educacional. Por outro lado, a partir da análise acerca de suas concepções e de suas diretrizes diante da objetiva proposta formativa nos PPCs, constata-se que há muito a ser feito para que a instituição se apresente como possibilidade de contradição formativa. A institucionalidade que se inicia a partir do Estado de Bem-Estar Social e que convive com as pressões neoliberais coexiste com ajustes adaptativos necessários, imputando-lhe a tarefa administrativa da funcionalidade institucional na história, como meio formativo.

A adaptação do humano e da sociedade ao projeto do capital é fato histórico. Nesse contexto, cabe à educação, como formação crítica e autorreflexiva, o papel de superação da funcionalidade e da instrumentalidade formativas.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais.** Modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, p. 388-411, 1996.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto, v. 11, p. 165-180, 2010. Disponível em:
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3654/3410> . Acesso em: 8 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos:** Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo: 2011. Disponível em:
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf . Acesso em: 8 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil:** próximos passos – sumário executivo. 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 8 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório n.º 22841-BR.** Desenvolvimento da Primeira Infância: foco sobre o impacto das pré-escolas. Brasília: Banco Mundial, 2001. Disponível em:
<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/08Portugues.pdf> . Acesso em: 8 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Vol. I: Síntese. Novembro 2017. Disponível em:
<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> . Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Brasília: 2007b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília: Mec, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. LEI Nº 11.502 de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis Nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Lei N.º 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.html. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em:
<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 05 ago. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Brasília/DF: UNESCO no Brasil, 1998. Disponível em:
<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** São Paulo: Centauro, 2000.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**: uma documentação. Tomo I. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

IFPR/FOZ DO IGUAÇU. **Projeto pedagógico de curso**: licenciatura em física. Foz do Iguaçu: DEPE, 2013a. Disponível em: <http://foz.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/PPC-Curso-de-Licenciatura-em-F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

IFPR/IVAIPORÃ. **Projeto pedagógico de curso**: licenciatura em física. Ivaiporã: DEPE, 2014a. Disponível em: <http://ivaipora.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/PPC-Licenciatura-em-F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

IFPR/JACAREZINHO. **Projeto pedagógico de curso**: licenciatura em química. Jacarezinho: DEPE, 2014b. Disponível em: <http://jacarezinho.ifpr.edu.br/graduacao/licenciatura-em-quimica/>. Acesso em: 8 ago. 2023.

IFPR/PARANAGUÁ. **Projeto pedagógico de curso**: licenciatura em física. Paranaguá: DEPE, 2013b. Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/PPC-Licenciatura-em-Fisica.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

IFPR/PARANAVAÍ. **Projeto pedagógico de curso**: Licenciatura em química. Paranavaí: DEPE, 2016a. Disponível em: http://paranavai.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/PPC_LicQU%C3%8DMICA_Pvai-2017.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

IFPR/TELÊMACO BORBA. **Projeto pedagógico de curso**: licenciatura em física. Telêmaco Borba: DEPE, 2016b. Disponível em: http://telemaco.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/11/PPC_F%C3%ADsica_Vers%C3%A3o10_2015.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade Industrial**: o homem unidimensional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. In: **Cultura e psicanálise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra, fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

JOGOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Camila de Lima Santos⁸

Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais⁹

Edilson de Araújo dos Santos¹⁰

Resumo

A presente pesquisa teve por objetivo identificar os jogos presentes nos livros didáticos de matemática aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019 à 2022 dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, buscando caracterizar a concepção de jogo adotada. A partir dos estudos realizados junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática na Infância (GEPEMATI) e Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, reconhecemos a necessidade de superar a lógica tradicional que caracteriza as aulas de matemática destituída de motivos, tanto ao aluno quanto ao professor. A discussão é parte de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação de Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá em 2023. Como resultados constatamos que os jogos propostos nos livros didáticos se assemelham mais a tarefas desprovidas de significado ao aluno o que pode comprometer o caráter lúdico anunciado.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural, Educação Matemática, Ensino Fundamental I.

Introdução

Para os professores que estão em sala de aula, pensar o ensino da matemática e a aprendizagem dos alunos é um desafio. Tanto para o aluno como para os professores, este componente curricular é concebido por alguns como difícil de ser ensinado e de ser aprendido.

Compreendemos a matemática, como uma ciência, uma produção histórica que reflete as necessidades da humanidade. Fundamentados na Teoria Histórico-Cultural

⁸ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora na Prefeitura Municipal de Maringá. Contato: camiladelimasantos90@gmail.com

⁹Doutora em educação. Professora titular no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Contato: lflacanallo@uem.br.

¹⁰Mestre em Educação. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Professor no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: easantos2@uem.br.

(THC) compreendemos a escola como a instituição responsável em assegurar a apropriação desse conhecimento voltada a formação e humanização dos sujeitos.

Para isso ser possível, professor e aluno precisam estar em atividade. Pautados na THC e na Atividade Orientadora de Ensino (AOE) estar em atividade implica em reconhecer necessidades e motivos nas suas ações estabelecendo sentido e significado no que se ensina e no que se aprende. Portanto, repensar a organização do ensino é indispensável tendo como base a tríade: sujeito, conteúdo e forma.

Na busca de assegurar coerência a esta tríade, temos como foco nessa discussão: os jogos, o livro didático e o ensino da matemática. Nosso objetivo consistiu em identificar os jogos presentes nos livros didáticos de matemática aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 2019 a 2022 para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, buscando caracterizar a concepção de jogo adotada.

Por meio da definição de alguns princípios para a organização do ensino de matemática, discutimos as implicações do trabalho limitado ao livro didático à aprendizagem dos alunos. Destacamos que, uma forma de superação da lógica tradicional em direção a formação do pensamento teórico dos alunos pelos jogos é, com oportunidades de o professor estar em atividade. Assim, a participação em grupos de estudos, pesquisa e extensão, que possibilite o movimento de formação contínua, de compartilhamento de conhecimentos e reflexões sobre a aprendizagem e a prática docente é indispensável.

Considerações iniciais: a atividade principal e o jogo

Para a Teoria Histórico-Cultural somente o nascimento não garante a humanização os indivíduos, já que a cultura é aprendida por incorporação e superação, por isso estar em atividade é fundamental para que o homem se constitua humano e se aproprie da cultura. Leontiev (1978, p. 267) destaca que, “[...] o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda

preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade”.

Essas relações que o indivíduo estabelece com o meio em que está inserido, fazem com que sinta necessidades e estabeleça objetivos, quando coincidem o motivo podemos dizer que o sujeito está em atividade. A atividade implica diretamente na prática pedagógica do professor à medida que o sujeito ao longo de sua vida realiza diferentes atividades, o que denominamos de atividade principal.

Por a atividade principal entendemos, “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p. 65). A atividade principal é aquela que possibilita o desenvolvimento psíquico e proporciona superação e alcance a próxima etapa, também guia o desenvolvimento humano, e dentro dessa uma nova atividade é gestada, que será a próxima atividade principal.

Como nosso trabalho tem por objetivo analisar os anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentados em Elkonin (1987), destacamos que, na idade escolar, entre 6 e 10 anos de idade, é a atividade de estudo a que possibilita maiores transformações no desenvolvimento.

Assim, nesse estágio mesmo com a atividade de estudo organizando e guiando o desenvolvimento, não devemos esquecer que a criança que ingressa na escola está em transição entre o jogo de papéis e a atividade de estudo. Portanto, os aspectos lúdicos não podem ser desconsiderados nas ações de ensino do professor, pois pelos jogos, o estudante é mobilizado a aprender.

É preciso que entendamos que a atividade principal da criança, ao entrar na escola, não se transforma repentinamente. Ela não adormece criança pré-escolar e acorda aluno-escolar. Ela continua criança que quer aprender brincando, mesmo que tenha de considerar a escola como um jogo [...] (MOURA, 2007, p. 54).

Assim na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o jogo já não é mais o de papéis sociais, porém o jogo pedagógico com regras que possibilita a formação da atividade de estudo.

Assim, as regras começam a aparecer nas próprias situações lúdicas vivenciadas pelas crianças, mas agora despertando e ampliando muito mais seu interesse pelas regras e por novos jogos de naturezas variadas predominando o interesse pelos jogos intelectuais com regras (LACANALLO, 2011, p. 76).

Ao ser utilizado pelo professor especialmente na matemática, que é conhecida pela lógica formal e a precisão nos procedimentos, tem-se a possibilidade de se formar uma unidade que promova a apropriação dos bens culturais construídos pela humanidade.

[...] ao escolher o jogo como ferramenta de ensino, o professor propicia aos seus alunos uma aprendizagem que vai além do conteúdo escolar propriamente dito, favorecendo a aprendizagem de procedimentos sobre os processos de apreensão e construção do conhecimento. Além disso, ao mesmo tempo, o professor pode vivenciar a posição de aprendiz, pois no jogo ele também tem possibilidade de compreender como se estrutura o pensamento de seus alunos, verificando quais tipos de desafios podem desencadear a construção de novos conhecimentos e como aprendizes modificam seus conhecimentos compartilhando e negociando significados (RITZMANN, 2009, p. 40).

Diante dessas discussões encontramos nos estudos de Moura *et al.* (2010) uma base teórico metodológica a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que propõe o jogo, com o objetivo de colocar a criança em tensão criativa, produzindo a mesma necessidade que o homem sentiu ao produzir determinados conhecimentos.

Mas, no cotidiano escolar, nos deparamos com os jogos sendo utilizados como passatempo, apenas para reforçar determinados conteúdos trabalhados, ou ainda sem relação com o ensino. Assim, sabendo que os livros didáticos, são muitas vezes, o único recurso que o professor tem acesso para planejar suas aulas, questionamos: Como os jogos são apresentados nesses manuais? A maneira como estão postos garantem a aprendizagem de conceitos? Na busca por essas respostas produzimos uma dissertação em 2023 tendo esse objeto de pesquisa que, a seguir, passamos a caracterizar o objeto por nós investigado.

Metodologia

Nossa pesquisa possui caráter documental, já que o livro didático é nossa fonte de investigação. Para realizar essa investigação utilizamos o método materialismo histórico e dialético, levando em consideração que o livro didático revela o movimento dos conteúdos.

Realizamos uma análise dos jogos presentes na coleção dos livros didáticos “Ápis” dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, por serem considerados o ciclo da alfabetização, cujo finalidade é assegurar a apropriação da leitura, escrita, dos números e das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Essa coleção de livros didáticos da autoria de Luiz Roberto Dante, são produzidos pela editora Ática e indicada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa é responsável pela distribuição de livros didáticos e materiais nas escolas públicas de todo Brasil.

Optamos por analisar a coleção “Ápis”, pois essa foi utilizada em todas as escolas do município de Maringá entre os anos de 2019 à 2022. Buscamos em nossas análises compreender a concepção de jogo adotada e o que essa revela.

Resultados e discussões

Em nossa pesquisa, constatamos que, todos os livros dessa coleção possuem 8 unidades, que apresentam conteúdos distribuídos em seções intituladas: “Para iniciar”: tem o objetivo de proporcionar um primeiro contato com o conteúdo da unidade. “Brincando também aprendo”: dedicado ao trabalho com o jogo. “Vamos ver de novo?”: marca o encerramento da unidade com a possibilidade de revisão dos conceitos estudados. “O que estudamos”: aponta um resumo dos conteúdos abordados na unidade.

Apresentamos abaixo um quadro quantitativo dos jogos identificados nas coleções e o que percebemos com as análises.

Quadro 1 – Caracterização da coleção “Ápis” do 1º ao 3º ano

Ano	Nome do jogo/Unidades temáticas	Quantidade
-----	---------------------------------	------------

1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo das estátuas – Lateralidade • Jogo dos Palitinhos – Probabilidade • A procura de quantias – Contagem e soma • Jogo com 2 dados – Contagem e soma • Jogo com 3 dados – Contagem e soma 	5
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da composição – Composição numérica, pares e ímpares • Andando na trilha dos sólidos geométricos – Identificar os sólidos geométricos • Brincando também aprendo – Identificar sólidos geométricos • Jogo da multiplicação com roleta e cartões – Multiplicar • Em busca do bem-te-vi – Localização 	5
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Dominó de multiplicações – multiplicar • Jogo das 4 operações – cálculos • Estimando e medindo comprimento – estimativa 	3

Fonte: Santos (2023).

Constatamos que há, um baixo número de jogos apresentados, já que a coleção dos três primeiros anos encontramos um total de 13 jogos. Esse número é considerado insuficiente quando pensamos que o ano letivo possui 200 dias.

Outro fator percebido é que os jogos nessa coleção são apresentados na metade da unidade, para reforçar um conteúdo que foi trabalhado, ou ainda no final da unidade, mostrando o jogo para fixar conceitos.

O livro também não consegue explorar as relações, os conceitos e as possibilidades trabalhadas no jogo, já que ao terminar o jogo, esse não é sistematizado, explorando os conceitos e mostrando o que foi apropriado pelos alunos.

Por fim, percebemos que o livro solicita materiais específicos para a realização dos jogos, como: dados, marcadores para movimentação, cartões enumerados, porém estes não são encontrados nos mesmos. Isso indica que, se o professor não se organizar previamente, ou a escola não possuir os materiais necessários, o jogo poderá não ser realizado em sala de aula.

Quanto aos jogos encontrados nos livros didáticos, constatamos a ausência do movimento lógico-histórico na produção do jogo, a ausência da ludicidade e a intencionalidade dos jogos. Os jogos observados não criam no estudante oportunidades de pensar de maneira lógica e lúdica a resolução de problemas. A

maior preocupação constatada, é registrar quem venceu e quem perdeu, e não quem se apropriou do conceito trabalhado.

Salientamos que, ao empregar o jogo na prática pedagógica, o professor deve pensar em possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento, e não o utilizar apenas como um passatempo ou simplesmente para reforçar o conteúdo. É preciso se ampliar as propostas encontradas nos livros didáticos rompendo com a lógica formal tradicional, ao considerar a criança, o conteúdo e a forma de ensinar, em direção ao desenvolvimento integral do professor e do aluno, potencializando as suas máximas capacidades.

Considerações Finais

Precisamos reconhecer a matemática enquanto uma linguagem fundamental para o desenvolvimento da criança e do professor. O ensino destes conceitos, exige o domínio de princípios teóricos e metodológicos que subsidiam a prática pedagógica, considerando o sujeito que aprende, o conteúdo a ser ensinado e a forma como irá realizar o ensino.

Assim, a Atividade Orientadora de Ensino se apresenta como uma possibilidade teórico-metodológica para auxiliar o docente a organizar o ensino e proporcionar a compreensão do objeto de estudo. O professor que se coloca em atividade, pode ao organizar seu trabalho impulsionar o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais, modo diferente a superar os limites dos livros didáticos.

É fundamental novas pesquisas que investiguem o aluno em atividade de aprendizagem com o jogo, em direção à superação e incorporação das produções humanas que permeiam a sociedade e o ambiente escolar, ressignificando o ensino de matemática nas escolas.

Referências

CATANANTE, I. T.; ARAUJO, E. S. O jogo na atividade pedagógica: implicações para a organização do ensino de matemática no primeiro ano. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.15, Número Especial, 2013, p. 927-946.

DANTE, L. R. **Ápis 1º ano matemática Ensino Fundamental**. São Paulo: 3. ed. Ática, São Paulo: Vol. 1, 2017.

DANTE, L. R. **Ápis 2º ano matemática Ensino Fundamental**. São Paulo: 3. ed. Ática, São Paulo: Vol.2, 2017.

DANTE, L. R. **Ápis 3º ano matemática Ensino Fundamental**. São Paulo: 3. ed. Ática, São Paulo: Vol.3, 2017.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**, Moscou: Progreso, 1987, p. 125-142.

LACANALLO, L. F. **O jogo no ensino da matemática: contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico**. 2011. 218 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2011.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-84.

MOURA, M. O de. Matemática na Infância. In: MIGUES, M. R.; AZEVEDO, M. G. (org.). **Matemática na Infância: abordagens e desafios**. Serzedo. Biblioteca do Professor, 2007, p. 40-63.

MOURA, M. O. *et al.* Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 10, 2010, p. 205-229.

SANTOS, C. de L. **Jogos no ensino fundamental: análise em livros didáticos de matemática**. 2023. 148f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

RITZMANN, C. D. S. **O jogo na atividade de ensino – um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial**. 2009, 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2009.

INTERVENÇÃO FORMATIVA: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK À ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO

Mariana Padovan Farah Soares ¹¹

Marcos Vinicius Francisco ¹²

Resumo

Este trabalho é um recorte de pesquisa de doutorado que tem como objetivo, analisar as contribuições a partir das experiências educativas do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizado no Estado do Paraná, a fim de estruturar uma intervenção formativa na Escola Estadual Fazenda São Bento, localizada na região do Pontal do Paranapanema, São Paulo. Tendo em vista os pressupostos do método do materialismo histórico-dialético, nesse artigo recorreu-se à revisão bibliográfica e análise de documentos. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que, a Reforma Curricular iniciada pela Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE), em 2019, teve como consequência a implementação de um currículo único “Currículo Paulista” para as suas mais de cinco mil escolas públicas estaduais de ensino. Tais medidas de eficiência e eficácia das escolas a partir de índices e resultados vai na contramão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL 2001, 2002, 2008, 2009, 2010). Por mais que, a escola assuma a lógica formal do Estado vem apontando marcas de luta e resistência em seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação Interventiva, Pedagogia Histórico-Crítica, Projeto Político-Pedagógico.

Introdução

Este estudo defende a luta por uma educação do campo partir da realidade e especificidades educativas no trabalho pedagógico, a fim de propiciar o desenvolvimento e reais interesses sócios culturais e econômicos dos sujeitos que vivem do e no campo, os quais resistem contra a exploração e expropriação do capital.

¹¹ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: marianapfsoares@hotmail.com.

¹² Pós-doutor em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Docente do Departamento de Ciências do Movimento Humano e Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE/UEM - Maringá, PR). E-mail: mvfrancisco@uem.br.

Compreendendo a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo em vista o pleno desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania e de qualificação para o trabalho, evidenciado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). O direito a educação pressupõe a sua oferta garantida para todas as pessoas, independentemente de sua origem, etnia, cultura e/ou religião e em conformidade com a especificidade de cada localidade e cultura.

No entanto, as políticas/reformas educacionais implementadas a partir de meados da última década do século recém-fundado, alinhadas aos pressupostos neoliberais e marcadamente pautadas nas “orientações” do Banco Mundial, corroboraram à criação do Currículo Paulista¹³ pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). Este programa sem ter articulação e fundamentos voltados para a realidade do campo vem sendo experienciado pela comunidade da Escola Estadual Fazenda São Bento, localizada na região do Pontal do Paranapanema, no Estado de São Paulo.

Salienta-se que o Estado tem financiado a educação pública, todavia, a mantém sob o seu controle, uma vez que, determina os rumos do processo de ensino e aprendizagem, a partir da definição dos conteúdos, dos métodos, da avaliação, da certificação, da formação de professores, das formas de contratação de profissionais, sobretudo, por combinar tais práticas escolares com a reprodução do capital.

O objetivo central deste estudo, tem como intuito estruturar uma intervenção formativa para os docentes da Escola Estadual Fazenda São Bento, a fim de possibilitar a aquisição e ampliação de conceitos, conhecimentos por meio da vivência de experiências de luta e resistência da Escola do Campo Iraci Salete Strozak, do município de Laranjeiras do Sul, Estado do Paraná. Todavia, neste artigo o recorte recaiu sobre a revisão bibliográfica e análise documental.

¹³ O Currículo Paulista homologado em agosto de 2019 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em agosto de 2020 para o Ensino Médio oferta para as escolas públicas do Estado de São Paulo desde produção de materiais de apoio, à formação inicial e continuada dos educadores e às matrizes de avaliação (São Paulo, 2020). Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 14 de ago 2023.

Metodologia

A proposta deste estudo trata-se de uma pesquisa ancorada nos pressupostos do método do materialismo histórico dialético. Recorreu-se à revisão bibliográfica e a análise de documentos.

As pesquisas na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético têm em sua essencialidade um olhar direcionado ao contexto social, histórico e cultural dos sujeitos, a fim de compreender o objeto em sua totalidade, historicidade e complexidade (Martins, 2006).

Resultados e Discussão

Nos últimos anos a Educação do Campo tem sido alvo de debates e reflexões, em grande medida, a partir da instituição das Diretrizes Operacionais para educação básica no campo (Brasil 2001, 2002, 2008, 2009, 2010), inclusive pelas experiências educativas advindas da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). As conquistas no plano legal expressam as contradições vivenciadas nas escolas do campo, tendo em vista a garantia legal para se respeitar as especificidades educativas no trabalho pedagógico na escola e a relação entre a escola e a comunidade.

No Estado de São Paulo, especificamente, realidade vivenciada pela Escola Estadual Fazenda São Bento, no dia 29 de julho de 2020, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o documento que estabelece as normas do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), por meio da Lei nº 13.415 de 2017, sancionada em fevereiro de 2017.

De acordo com a SEDUC, o Currículo Paulista evidencia o resultado de um longo processo de articulação e intensificação da ação das fundações e instituições na definição de políticas educacionais (SÃO PAULO, 2020). A justificativa para a nova reorganização das escolas públicas centraliza-se na necessidade da educação à adequação ao mundo do trabalho, porém,

[...] colocam-se como alternativa eficaz para os insistentes fiascos da educação pública nas comparações de avaliações internacionais – ainda que

há décadas os fracassos sejam produzidos pelas políticas preconizadas por estas mesmas organizações (GOULART; MOIMAZ, 2021, p. 17).

No mais, as situações vivenciadas nas escolas públicas do estado de São Paulo evidenciam o desmonte educacional mediante as reformas educacionais que podem enfraquecer ainda mais a escola, aumentando a desigualdade educacional (social e regional), uma vez que renega a formação reflexiva e a autonomia dos/as discentes, dos/as docentes e degenera a formação de um ser político que participaria da vida no campo e que teria um pouco mais de clareza da posição ocupada no mundo que se vive.

A implementação de um currículo oficial único para as mais de cinco mil escolas públicas do Estado de São Paulo, inclusive para as escolas do campo, tem sido realizada de forma vertical e hierárquica, ao desconsiderar as especificidades educativas e anseios da realidade local a partir de todo o processo de luta que o subjaz.

Salienta-se que, a padronização por meio de materiais estruturados retira a autonomia escolar, centralizando aos atores externos da escola, as decisões sobre o currículo, limitando-os a apenas executar algo pronto e acabado.

Como bem evidencia Chhibber (1997, p. 18):

O Estado que ignora as necessidades de grandes segmentos de sua população não é um Estado capaz. E, mesmo com a melhor vontade do mundo, o governo só conseguirá atender às necessidades coletivas de maneira eficiente se conhecer essas necessidades. O revigoramento das instituições públicas deve começar pela aproximação do governo de seus cidadãos. Em certos ambientes, isso pode significar também descentralização do poder e dos recursos do governo (CHHIBBER, 1997, p. 18).

Contrário aos interesses do capital, há movimento de lutas e resistência das camadas populares, a exemplo do MST, que construiu uma proposta pedagógica alternativa, voltada para os filhos dos trabalhadores que se encontram assentados, como é o caso do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizado no município de Laranjeiras do Sul, no Estado do Paraná.

A Escola-Base Iraci Salete Strozak é considerada por suas experiências avançadas na educação do campo no Estado do Paraná, que por meio de intencionalidade pedagógica busca proporcionar às crianças, jovens e adultos, o acesso aos conhecimentos da ciência a partir de uma visão de mundo, e desenvolver nelas as múltiplas dimensões humanas e, portanto, a compreensão da vida que o cerca, ferramentas para a transformação da realidade, sendo necessário desenvolver habilidades para trabalhar, organizar, aprender, lutar e conviver (Santos, 2022).

Considerações Finais

Os resultados parciais revelaram, até o momento, que a Reforma Curricular iniciada pela Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE), em 2019, teve como consequência a implementação de um currículo único para as mais de cinco mil escolas públicas estaduais paulistas, inclusive para as escolas do campo, denominado “Currículo Paulista”.

Na expectativa de se obter índices e resultados, na perspectiva das avaliações em larga escala, tal medida vai à contramão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (BRASIL, 2001, 2002a), dentre outras regulamentações (BRASIL, 2008, 2009, 2010).

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.36, de 4 de dezembro de 2001. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Estabelece Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento

de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

CHHIBBER, Ajay. O Estado num mundo em transformação. *Finanças & Desenvolvimento*, v. 17, n. 3, p. 17-20, 1997.

GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo Soares. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. *Pensata*, v.10, n.1, p. 13-36, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>. Acesso em: 14 ago. 2023.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

**INTERVENÇÃO FORMATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM OS(AS)
PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES COM O
CONHECIMENTO ARTÍSTICO DA BNCC**

Poliana Hreczynski Ribeiro¹⁴

Marcos Vinícius Francisco¹⁵

Resumo

Este trabalho origina-se da dissertação cuja temática pauta na formação continuada de professores(as) da Educação Infantil em interface com o conhecimento artístico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, assumiu-se como objetivo possibilitar uma reflexão acerca da intervenção formativa na pesquisa em educação sobre o conhecimento artístico na BNCC, sendo que esse processo foi realizado com os professores do Infantil 4 e 5 da região Norte do Paraná. Tem-se como guisa a seguinte problemática: Como desenvolver na pesquisa em educação um processo de intervenção formativa com os professores da Educação Infantil acerca do conhecimento artístico na BNCC? Adotou-se a pesquisa bibliográfica e o processo de intervenção formativa, a partir dos referenciais teórico-metodológicos a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, cuja base epistemológico e ontológica é o materialismo histórico-dialético. Os resultados revelaram que posteriormente à intervenção formativa, os(as) participantes explicitaram uma visão sintética da BNCC (2018), bem como das potencialidades obliteradas, quando se considera o conhecimento artístico face à referida política educacional.

Palavras-chave: Intervenção formativa, professor(a), Educação Infantil, BNCC, conhecimento artístico.

Introdução

A motivação para a realização deste trabalho originou-se da dissertação, intitulada **Contradições da Base Nacional Comum Curricular acerca do conhecimento artístico na Educação Infantil em interface com a formação continuada de professores/as**, da linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e

¹⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É bolsista (CAPES) e Representante Discente no Conselho Acadêmico do PPE/UEM.

¹⁵ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente é Pró-reitor de ensino na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).

Formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Este trabalho vai ao encontro com os resultados de campo da dissertação, além de retornar para a possibilidade de refletir com os(as) docentes da educação infantil no processo de intervenção formativa acerca do conhecimento artístico na BNCC (2018). Tendo por objetivo possibilitar uma reflexão acerca da intervenção formativa na pesquisa em educação sobre o conhecimento artístico na BNCC.

Para tanto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e intervenção formativa, a qual foi desenvolvida em 19 encontros formativos. Diante disso, assumiram-se como referenciais teórico-metodológicos a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, cuja base epistemológica e ontológica assenta-se no materialismo histórico-dialético, o qual permite mobilizar o pensamento teórico dos(as) professores(as), de modo que eles compreendam as múltiplas determinações do real.

Nessa conjuntura, elegeram-se a seguinte problemática: Como desenvolver na pesquisa em educação um processo de intervenção formativa com os(as) professores(as) da Educação Infantil acerca do conhecimento artístico na BNCC?

Metodologia

Como já salientado, recorreu-se nesta investigação à pesquisa bibliográfica e ao processo de intervenção formativa, tendo como referenciais a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, cuja base é o método do materialismo histórico-dialético. Dialeticamente, tais tipologias auxiliaram na compreensão da síntese de múltiplas determinações do fenômeno em tela.

A “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). Desse modo, a investigação bibliográfica possibilita aos(as) pesquisadores(as) compreender as fontes para a estruturação do trabalho e, assim, interpor os saberes clássicos e contemporâneos para o entendimento da realidade atual.

No processo de intervenção formativa foi estabelecido, inicialmente, contato com a Secretaria Municipal de Educação de município localizado na região Norte do Estado do Paraná, a fim de solicitar autorização para realização da pesquisa, ocasião em que se entregou uma cópia do projeto e a Carta de Anuência.

Com a Carta de Anuência assinada, o projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil, sendo avaliado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), número 40967720.1.0000.0104, da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Com posterior aprovação do COPEP, foi divulgado *via e-mail* a programação da pesquisa aos(as) professores(as) das turmas do Infantil 4 e 5 da rede pública do município, para a realização das inscrições, momento em que se considerou as primeiras 20 vagas preenchidas conforme as inscrições realizadas.

Nesse sentido, a intervenção formativa intitulou-se como um curso de extensão **Contradições da Base Nacional Comum Curricular no ensino da arte na educação infantil e o processo contra-hegemônico na formação continuada de professores/as: Interloquções com a pedagogia histórico- crítica e psicologia histórico-cultural**, vinculado à Diretoria de Extensão (DEX) de uma universidade pública do norte do Paraná, para certificar os(as) professores(as) participantes da intervenção.

A proposta de formação docente teve o objetivo de analisar os pressupostos teóricos e metodológicos dos(as) profissionais acerca da educação estética e propor ações pedagógicas por meio das produções artísticas como fonte de reflexão do trabalho educativo dos(as) professores(as), a partir dos referenciais supracitados.

O curso de extensão de 80 horas ocorreu entre os meses de março a julho de 2021, por meio de cronograma de literaturas base e atividades pré- estabelecidas, realizadas em momentos assíncronos dedicados às leituras prévias, além dos 19 encontros síncronos e coletivos na plataforma *Google Meet*, na expectativa de se estabelecer um diálogo acerca das temáticas. Salienta-se, ainda, que em alguns

encontros teve-se a participação de professores(as) doutores(as) convidados(as), referências nas áreas de Educação, Artes e Psicologia.

Quadro 1: Cronograma da intervenção formativa junto aos(às) professores(as) da Educação Infantil.

Encontros	Objetivos dos encontros, Textos Base e Responsáveis
<p>23/03 Semana 01</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os fundamentos da psicologia histórico-cultural <p>Textos base: VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e linguagem. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.</p> <p>OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. rev. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 03-26.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>30/03 Semana 02</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>06/04 Semana 03</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar os principais conceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural <p>Texto base: MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural. Germinal: marxismo e educação, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.</p> <p>Responsável: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos (convidado)</p>
<p>13/04 Semana 04</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar algumas características presentes no desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2016a. p. 59-83.</p> <p>MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p.63-92.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>

<p>20/04 Semana 05</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2016b. p. 119 – 142.</p> <p>MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p.63-92.</p> <p>Responsável: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco (convidada)</p>
<p>27/04 Semana 06</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre a historicidade da Estética em distintos momentos, a fim de perceber os reflexos do passado e presente na práxis pedagógica <p>Textos base: LUKÁCS, Georg. Concretização da particularidade como categoria estética em problemas singulares. In: LUKÁCS, Georg. Introdução a uma Estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.</p> <p>SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>04/05 Semana 07</p>	<ul style="list-style-type: none"> Repensar a função do/a professor/a como agente de mediação dos conhecimentos artísticos e estéticos com as crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e Profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.</p> <p>DUARTE, Newton. O trabalho educativo como reprodução dialética da humanidade. In: DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria. Campinas: Autores Associados, 2016b. p. 8-19.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>11/05 Semana 08</p>	<ul style="list-style-type: none"> Abordar as intencionalidades do trabalho educativo no ensino da arte na perspectiva da educação estética <p>Textos base: VIGOTSKI, Liev Semionovich. A Educação Estética. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003b. p. 225-248.</p> <p>VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e linguagem. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.</p> <p>FRANCISCO, Marcos Vinicius. A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”: Uma análise histórico-cultural. 2013. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2013, p. 43-52.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>18/05 Semana 09</p>	<ul style="list-style-type: none"> Analisar algumas características do trabalho como modelo da práxis pedagógica <p>Textos base: KOSIK, Karel. “Práxis” e totalidade. In: _____. Dialética do concreto. 7.ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 217-250.</p> <p>LUKÁCS, Georg. O trabalho como modelo da práxis social. In: LUKÁCS, Georg. Para a ontologia do ser social. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a. p. 47-86.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>

<p>25/05 Semana 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a importância de um planejamento intencional na educação escolar <p>Texto base: ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. A didática nas teorias pedagógicas: fundamentos e contribuições da didática crítica na formação de professores e aproximações com a pedagogia histórico-crítica. <i>Colloquium Humanarum</i>, v. 16, n. 2, p. 45-67, 2019. Disponível em: http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3007. Acesso em: 15 ago. 2020.</p> <p>Responsável: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (convidada)</p>
<p>01/06 Semana 11</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o ensino da arte na perspectiva da Educação Estética, com vistas ao planejamento para a Educação infantil <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p> <p>ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. <i>Revista HISTEDBR On-line: Campinas</i>, nº 68, p. 208-223, jun, 2016.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>08/06 Semana 12</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o ensino da arte na perspectiva da Educação Estética, com vistas ao planejamento para a Educação infantil <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p> <p>ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. <i>Revista HISTEDBR On-line: Campinas</i>, nº 68, p. 208-223, jun, 2016.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>15/06 Semana 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar e analisar experiências pedagógicas dos/as participantes, que tinham como foco o ensino da arte, desenvolvidas anteriormente à participação na intervenção formativa, a fim de se identificar se possuíam correlações com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. <p>Textos base:</p> <p>D'INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i>, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015.</p> <p>• Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>22/06 Semana 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar exemplos de intervenções pedagógicas para o ensino da arte com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças em idade pré-escolar. <p>Textos base: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.</p> <p>D'INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i>, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015.</p> <p>Responsável: Prof. Dr. Vinicius Stein (convidado)</p>

<p>29/06 Semana 15</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel concedido à arte, na Educação Infantil, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de Esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>06/07 Semana 16</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel concedido à arte na Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de Esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>13/07 Semana 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel de uma práxis pedagógica contra-hegemônica do ensino da arte tendo em vista a superação por incorporação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, Ago. 2018.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>20/07 Semana 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel de uma práxis pedagógica contra-hegemônica do ensino da arte tendo em vista a superação por incorporação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. Rev. Perspectiva, Florianópolis, v.25, n.01, p. 83-104, jan./ jun. 2007.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p>
<p>27/07 Semana 19</p>	<p>Grupo Focal com os participantes</p>

Fonte: Ribeiro (2022).

Ao término da Formação, organizou-se um grupo focal, com a finalidade dos(as) participantes compartilharem suas impressões e experiências desenvolvidas a partir da formação recebida. Ou seja, oportunizou-se aos(às) participantes compartilharem suas impressões e impactos na atuação profissional.

Resultados e Discussão

Registra que na dissertação os dados foram analisados, por meio da criação de unidades analíticas, as quais se encontram articuladas com as categorias do método do MHD, elas que “[...] exprimem suas [da sociedade burguesa] relações, a compreensão de sua própria articulação”, ou seja, “permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas” (MARX, 2009, p. 30).

Neste trabalho, apresenta-se um fragmento que reforça a relevância de se abordar dialeticamente os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural e os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica com os(as) professores(as), sobretudo em processos de formação inicial e continuada (MARTINS, 2013).

No caso da pesquisa em tela, o foco recaiu sobre a formação continuada, tendo clareza que, muitas vezes, o contato com os conceitos na formação inicial (quando presentes) ocorreu aligeiramente, de tal forma que não proporcionaram possibilidades efetivas para um (re)pensar social, teórico e pedagógico acerca do trabalho educativo.

Tais aspectos foram enfatizados pela Participante 4:

Geralmente as formações que nós recebemos da Secretaria de Educação, elas são curtas, às vezes de quatro horas, depois de três meses a gente vai ter outras quatro horas, a gente não tem tempo para o debate e aqui a gente pelo menos consegue colocar aquilo que está pensando, tem os diálogos, as discussões, o coletivo (Participante 4, Grupo Focal, 2021).

Marsiglia e Martins (2013) enfatizam, inclusive, que as formações quando desenvolvidas de maneira aligeirada, culminam à precarização do trabalho docente, sobretudo porque não se prioriza o contato com os conhecimentos clássicos, esses que são imprescindíveis no processo de compreensão da produção do conhecimento em dada área, diante da historicidade e totalidade dos fenômenos.

Considerações Finais

Reforça-se que a pesquisa interventiva em Educação tem a possibilidade de contribuir com o processo de formação dos indivíduos, em especial, quando pensada e planejada de forma intencional e sistematizada. Assim, a sua finalidade será atingida quando proporcionar aos(as) participantes, possibilidades para que se apropriem criticamente de conceitos que permeiam o trabalho educativo. Ou seja, que os(a) auxiliem a se posicionar e agir contra a manutenção das relações instauradas socialmente, isto é, uma práxis pedagógica que direcione intencionalmente a aprendizagem e o desenvolvimento da arte junto as crianças.

Considera-se que este trabalho apresentou breves discussões acerca da dissertação, no qual não esgotou os assuntos aqui abordados. O convite fica aberto para o diálogo e leitura com a dissertação, a fim de ganhar mais densidade e análises na formação dos(as) pesquisadores(as) em educação e outras áreas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.19, p. 1-28, 2019.
Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/86533>
80. Acesso em: 01 ago. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural.

Germinal: marxismo e educação, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705#:~:text=Nessa%20dire%C3%A7%C3%A3o%2C%20visamos%20demonstrar%20que,vital%20humana%2C%20isto%20%C3%A9%20por.> Acesso em: 01 ago. 2023.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Contradições da Base Nacional Comum Curricular acerca do conhecimento artístico na Educação Infantil em interface com a formação continuada de professores/as.** 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES OBJETIVAS

Elvenice Tatiana Zoia ¹⁶

Heloisa Toshie Irie Saito ¹⁷

Resumo:

Este trabalho objetiva analisar os desafios e as potencialidades da organização da formação continuada ofertada aos professores de Educação Infantil pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná no período de 2008 a 2017, sendo um recorte de uma pesquisa de doutorado. Com base nas ações formativas desenvolvidas pelo referido Departamento, a partir da elaboração coletiva de um Currículo regional com a participação de representantes de docentes dos municípios, problematizamos: quais os desafios e as potencialidades dos encaminhamentos efetivados pelo Departamento em relação à organização das formações docentes? Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como subsídio autores como Bertotti, Ens e Siqueira (2016), Leher (1999, 2016), Evangelista e Shiorma (2007), Mészáros (2008), Perosa e Martins (2016), Saito e Oliveira (2018) para a análise dos dados. Os resultados indicaram a relevância do Departamento de Educação como articulador das formações em âmbito regional, a ausência de um plano de formação estabelecendo metas e condições, a médio e a longo prazo e as diferentes condições financeiras dos municípios envolvidos.

Palavras-chave: Formação de professores, Formação continuada, Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Formação continuada para os professores de Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural: desafios e potencialidades”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

A temática articula-se às ações, debates, movimentos e lutas sobre a formação inicial e continuada de professores, fortemente marcada na Região Oeste do Paraná, desde o início da década de 1980, diante das transformações espaciais, econômicas,

¹⁶ Doutorado em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. tatianazoia.zoia@gmail.com

¹⁷ Pós-doutorado em Educação. Docente da Universidade Estadual de Maringá. htisaito@uem.br

sociais, culturais e educacionais engendradas pela expansão territorial capitalista. Dentre as transformações, destacam-se a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, os conflitos pela posse das terras, a vinda de imigrantes, o desenvolvimento da vida urbana, a luta pela construção das primeiras unidades escolares, a mobilização para a ampliação das condições e da qualidade da escolarização dos estudantes, a organização de cooperativas e de associações para atender as demandas regionais, a criação do ensino superior, a aceleração da atividade agroindustrial especializada, a criação e a extinção da Associação Educacional do Oeste (ASSOESTE), a criação do Departamento de Educação na Associação dos municípios do Oeste do Paraná (AMOP), bem como a elaboração de um currículo regional para as escolas públicas municipais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma perspectiva crítica.

A elaboração do Currículo Básico, sob a coordenação do Departamento de Educação da referida Associação, envolveu a participação de representantes de professores dos cinquenta e dois municípios da região Oeste. Como desdobramento desse processo elaborativo, a demanda pela materialização do documento nas práticas pedagógicas impulsionou a organização de uma política de formação continuada.

Diante do exposto, este artigo objetiva analisar os desafios e as potencialidades da organização da formação continuada implementada pelo Departamento de Educação no período de 2008 a 2017. Inicialmente, abordamos a concepção de formação continuada em uma perspectiva crítica, a organização e a estrutura das ações formativas implementadas, a apresentação e a discussão de alguns dados coletados por meio dos relatórios, das entrevistas semiestruturadas e dos questionários.

Metodologia

O estudo, de natureza qualitativa, contemplou pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Vale destacar que a pesquisa documental envolveu a coleta e a análise de dados sobre as formações continuada, condensados em Relatórios

arquivados nas dependências do Departamento de Educação, na cidade de Cascavel, considerando o recorte temporal de 2008 a 2017 e que a pesquisa de campo ocorreu por meio de entrevistas e questionários. As entrevistas, direcionadas para a coordenadora do departamento pedagógico da AMOP e para a coordenadora da formação continuada da Educação Infantil, realizaram-se por videoconferência.

Os questionários foram disponibilizados via Google Forms, para os profissionais da educação participantes dos grupos de estudos específicos da Educação Infantil, no período de 2010¹⁸ a 2017, com o objetivo de: caracterizar o perfil dos sujeitos; identificar as condições de formação, as contribuições e os desafios inerentes ao processo formativo; conhecer as ações; verificar como ocorreu e se ocorreu a devolutiva/socialização dos grupos de estudo para os professores dos municípios.

Para a composição da amostra dos sujeitos respondentes dos questionários, estabelecemos como critério o levantamento dos anos/tempo de participação de cada município, priorizando aqueles que enviaram representantes para os cursos entre quatro e oito anos, resultando em trinta e um municípios¹⁹ (dados disponibilizados pelas fichas de inscrições). Considerando o grande número de profissionais participantes, optamos pelo envio do questionário para quatro docentes de cada um dos municípios definidos com base nas fichas de inscrições dos cursistas, disponibilizadas pelo Departamento de Educação da AMOP para a organização da nossa pesquisa. Cento e vinte quatro profissionais da educação receberam o formulário com diversas questões relacionadas à formação continuada, entre outras. Após 45 dias, encerramos o acesso ao formulário, com um total de sessenta e quatro devolutivas, ou seja, 51,61% do público que recebeu o formulário.

¹⁸ Tivemos acesso aos dados a partir desta data, por isso, não contemplamos para este momento da pesquisa informações de 2008 e 2009. Aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), sob o Parecer n. 4.608.485.

¹⁹ Na realidade, eram 32 municípios, mas optamos pela não inclusão de Cascavel pelo fato desse ter elaborado Currículo próprio.

Resultados e Discussão

O direito à formação continuada está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). O artigo 67 faz menção ao termo “formação continuada”, articulando-a aos aspectos que correspondem à valorização, ao plano de cargos (BRASIL, 2009) e à profissionalização docente. Esta Lei é considerada o marco inicial para as discussões relacionadas a este tipo de formação e, ao mesmo tempo em que se constitui como um avanço em função das lutas dos movimentos sociais, também “[...] expressa a necessidade do capital e do Estado em atender minimamente às demandas sociais e administrar a pobreza” (BERTOTTI; ENS; SIQUEIRA, 2016, p. 26). Ou seja, apesar das contradições e embates, considerando também as orientações internacionais, a LDB tem a sua importância por garantir e orientar a formação continuada (BRASIL, 2011), que pode se constituir em uma estratégia coletiva para compreender e desnaturalizar a realidade aparente por meio do acesso e das mediações dos conhecimentos mais elaborados.

Bertotti, Ens e Siqueira (2016), ao discutirem os conceitos de formação continuada implícitos nos documentos da política educacional brasileira (Decretos, Resoluções), percebem uma progressiva padronização deste termo; articulado à tendência de estabelecer padrões nacionais, à política vinculada à proposta de formação ao longo da vida, às orientações dos organismos internacionais justificando que a formação efetivada pelas instituições educacionais não atendem as novas exigências e as perspectivas do mercado de trabalho.

Os autores Leher (1999, 2016), Evangelista e Shiorma (2007), Magalhães e Azevedo (2015), Filho e Filho (2011), Mészáros (2008), Miguel e Vieira (2008), Perosa e Martins (2016), Ximenes (2020), Saito e Oliveira (2018), entre outros, foram basilares para compreendermos a articulação das concepções de formação e de formação continuada, arquitetada no bojo das reformas educacionais brasileiras, desde a década de 1990, com as orientações dos Organismos Multilaterais. Além disso, permitiram identificar as intencionalidades, refletir sobre os desafios na formação continuada e as possibilidades educativas que potencializem a constituição do profissional da Educação Infantil, no sentido de desenvolver as máximas

elaborações humanas.

Com a finalidade de analisar a forma e a estrutura de organização das formações ofertadas pelo Departamento de Educação da AMOP, bem como os seus desafios e suas potencialidades, inicialmente procuramos compreender os motivos que o impulsionaram a implementar uma política de formação continuada envolvendo os municípios de abrangência.

Conforme os dados coletados, após a elaboração coletiva e a publicação do Currículo Básico para as escolas municipais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2007, os desdobramentos engendraram o planejamento de ações com a finalidade de implementação do novo Currículo no “chão das salas de aula”. No entendimento de uma das Entrevistadas, em 2007, após a proposta ser impressa “[...] nós começamos uma formação mais assídua com os municípios, novamente retomando os grupos de estudos. Com a aprovação do currículo, a formação dos grupos de estudos foi uma necessidade” (Entrevistada 1).

Quanto à finalidade da formação, a Entrevistada 2²⁰ (E2) expôs como centralidade “[...] momentos de parada, de reflexão, de conhecimento porque nós sabemos que o nosso professor vai com pouca bagagem para a sala de aula”.

Ao destacar o objetivo da formação como possibilidade para repensar as práticas pedagógicas, a E2 evidencia a necessidade de apropriação dos fundamentos que alicerçam o Currículo Básico prescrito para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. Destacamos a importância de termos clareza em relação a quais conhecimentos são essenciais para instrumentalizar o docente, no sentido de reorganizar a sua prática e transformá-la, sobretudo na Educação Infantil. É importante ressaltar a grandiosidade dos desafios quando a opção teórica, presente no Currículo, assenta-se sob uma perspectiva de educação que não coaduna com as proposições do ideário estabelecido para a manutenção e adaptação ao sistema vigente.

Com base nos instrumentos definidos para a coletas dos dados, relatórios e

²⁰ A Entrevistada 2 coordena as formações desenvolvidas com os profissionais de Educação Infantil.
Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

entrevistas, verificamos que anualmente o Departamento de educação da AMOP, por meio da sua equipe técnica²¹, elabora um plano de trabalho para as ações relacionadas à formação continuada²² e submete-o aos secretários de educação dos municípios de abrangência para análise, discussão e aprovação. Entretanto, apesar de as proposições vincularem-se às demandas de formação oriundas do processo de implementação do Currículo, a efetivação do plano, depende da aprovação orçamentária, atrelada aos repasses dos municípios envolvidos.

Com o objetivo de atender às demandas das secretarias municipais de educação, os relatórios e as entrevistas nos permitiram visualizar a organização da formação continuada, ofertada no período de 2008 a 2017. Anualmente, ocorre um seminário para oficializar o início dos trabalhos, com temáticas relacionadas à concepção de educação, de homem, mundo, sociedade, método, aprendizagem e desenvolvimento humano, conhecimentos essenciais para a formação de todos os profissionais atuantes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Participam, deste momento, representantes dos municípios da região de abrangência, com um público de aproximadamente seiscentas pessoas e uma carga horária de oito horas.

De acordo com os dados coletados via Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2018) e apresentados na última reestruturação curricular da AMOP (2020), em 2018, na região Oeste havia um total de nove mil, setecentos e quarenta e dois (9742) professores. Desses, quatro mil, seiscentos e oitenta e quatro (4684) atuam com a Educação Infantil, quatro mil, seiscentos e cinquenta e dois (4652) com os primeiros anos do Ensino Fundamental, trezentos e um (301) com a modalidade Educação Especial e cento e cinco (105) com a Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, menos de um por cento dos professores têm a possibilidade de participar dos momentos de formação organizados pelo Departamento de Educação da AMOP, nos moldes propostos.

²¹ A equipe técnica é composta por assessoria administrativa e assessoria pedagógica.

²² Esse processo ocorre sempre no final de cada ano.

Após o seminário, organizam-se os grupos de estudo, nominados de Grupos de Trabalho (GTRB), direcionados às áreas do conhecimento, à Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Escolar, em média, com cinco a seis encontros por ano, totalizando de quarenta e oito a sessenta horas, aproximadamente.

Há também a realização de outros seminários propostos para atender demandas mais específicas como, por exemplo, o Seminário de Formação Continuada e a Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas (SERPROF), evento organizado pelo Departamento de Educação da AMOP em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); este, ocorre no segundo semestre do ano letivo, e objetiva a exposição e a socialização de produções e criações de materiais das escolas e centros de Educação Infantil das redes municipais da região.

Segundo os dados coletados nos relatórios, a princípio, o foco da formação direcionou-se para as equipes das secretarias de educação, visto que lhes foi atribuída a função de articular a formação continuada nos seus municípios. Consta no Relatório de 2010 (AMOP, 2010b) que a implementação do Currículo exige uma intensidade de estudos e discussões. Esse processo tem ocorrido por meio das formações continuadas envolvendo os coordenadores dos municípios com “[...] a responsabilidade de repassar aos demais professores de cada um dos municípios os estudos e discussões realizados nos encontros centralizados” (AMOP, 2010b). Isto é, os municípios enviam representantes para participarem dos seminários e dos grupos de estudo desenvolvidos no município sede da AMOP, na cidade de Cascavel e, posteriormente, esses representantes têm a incumbência de contribuir com a formação dos profissionais da sua cidade.

Os dados demonstram que, apesar de ter um Currículo para subsidiar o trabalho pedagógico na região, a participação nas formações organizadas e ofertadas pelo Departamento de Educação da AMOP não envolve todos os profissionais e não é de caráter obrigatório. Os municípios avaliam as suas condições e as suas demandas.

Em relação ao grupo específico da Educação Infantil, o projeto de 2009 destaca como intencionalidade a formação de grupo de estudo para contribuir com a

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

implementação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste, com o objetivo de “[...] analisar as práticas pedagógicas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos explicitados no CB estabelecendo a articulação entre os eixos/conteúdos/atividades/método” (AMOP, 2009). Observamos, no referido Relatório, o destaque para a formação continuada como contribuição para a implementação do Currículo, todavia, compreendemos a importância de outros aspectos a serem contemplados.

No recorte temporal definido de 2008 a 2017, identificamos um total de vinte grupos de trabalho; desses, sete debruçaram-se nos estudos relacionados às particularidades da referida etapa educativa, de modo integrado, sem diferenciação dos períodos do desenvolvimento; sete grupos focalizaram nas especificidades dos primeiros três anos e seis grupos dedicaram-se à faixa etária de quatro a cinco anos.

Em relação ao planejamento, à organização, à estrutura, à carga horária anual e à definição de número de vagas, geralmente, os cálculos são trabalhados com base na carga horária exigida para avanços e promoção na carreira. Conforme estabelecem os planos de cargos, carreiras e salários, para a efetivação de avanços horizontais, o docente deve apresentar certificação e comprovar a sua participação em cursos. No entanto, além de possibilitar o avanço na carreira, a formação torna-se efetiva ao cumprir o próprio sentido da palavra, quando forma algo novo nos sujeitos participantes. Esses momentos são formativos se conseguirem mobilizar as funções psicológicas superiores e qualificar o desenvolvimento humano do próprio profissional, processo a ser constituído por meio do acesso aos conhecimentos das diversas áreas.

Considerando ainda a participação por representatividade, sob a incumbência de organizar a devolutiva ou o repasse para os colegas do município onde atuam, verificamos que, 84% dos respondentes, apesar das dificuldades elencadas, sendo o fator tempo o principal limitador, conseguiu organizar momentos para socializar os conhecimentos apreendidos, bem como os materiais estudados e produzidos.

Os respondentes sublinharam alguns desafios que permeiam a formação articulada pelo Departamento de Educação da AMOP: o número insuficiente de vagas para atender a demanda da Educação Infantil, a rotatividade e a descontinuidade nas

participações justificadas pelas trocas de funções, falta de docentes para suprir a saída de professores da instituição (não há profissionais para substituir), carga horária dos cursos insuficiente, dificuldades para articular teoria e prática e a precariedade da formação inicial.

Além da participação nos cursos articulados pelo Departamento de Educação, 85,9% dos municípios oferece formação continuada para os seus professores. Apesar de essas formações estarem previstas em calendário, a maioria caracteriza-se como ações pontuais, com poucos dias durante o ano, limitando-se à semana pedagógica e de planejamento.

Tanto os Relatórios do Departamento de Educação quanto as Entrevistas apontam a compreensão dos fundamentos teóricos e do método materialista histórico-dialético, como uma das fragilidades para a efetivação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. É notório que o domínio dos fundamentos teóricos é imprescindível, entretanto, compreendê-los desvinculados das condições objetivas do trabalho docente, reforça a ideologia hegemônica de culpabilização dos sujeitos. Por suposto, para além do atendimento às exigências legais, é relevante pensarmos como organizar as formações, a fim de se constituírem em necessidade de estudo para mobilizar e potencializar o desenvolvimento do docente. Considerando os dados locais e nacionais, acerca da formação inicial realizada majoritariamente em instituições de ensino superior privada e a distância, com poucas ou nenhuma possibilidade de contato do acadêmico com a pesquisa e a extensão, pilares importantes para o processo formativo, problematizamos dois elementos para este momento.

Um aspecto corresponde à forma de organização da oferta de formação. Na perspectiva de Gatti (2008), cursos esporádicos, palestras pontuais, minicursos ou oficinas fragmentadas, focalizadas no fazer pedagógico, pouco contribuem para favorecer o aprimoramento profissional e potencializar uma formação humanizadora e emancipadora (CHAVES, 2014; SAITO; OLIVEIRA, 2018).

Outro fator relevante corresponde à análise sobre como os processos formativos têm se efetivado, se contemplam conteúdos capazes de assegurar “[...]

reflexões que mobilizem o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho [...] em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata [...]” (CHAVES, 2014, p. 121).

Segundo a E1, a formação continuada deveria envolver o acompanhamento direto em cada unidade escolar para subsidiar o trabalho de todos os docentes sempre que necessário. Pelo exposto, é possível observar a consciência dos integrantes da equipe do Departamento de Educação da AMOP quanto a alguns limites da formação continuada nas condições propostas. Assim, a impossibilidade de um acompanhamento efetivo no *lócus* do trabalho docente, a rotatividade nas participações, por diversos fatores, principalmente de ordem econômica e política, inviabiliza a assiduidade, a continuidade, o aprofundamento e a ampliação do número de vagas.

As respostas caracterizam a forma de contratação dos professores da Educação Infantil, sem previsão de tempo para formação, impossibilitando o seu desenvolvimento, diferente do que acontece nos institutos federais e nas universidades. Isto expressa a dinâmica da política educacional brasileira, atrelada aos interesses mercadológicos, às avessas das condições potencializadoras de desenvolvimento humano na perspectiva que defendemos, qual seja, a histórico-cultural.

Ainda, de acordo com o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, podemos conferir a seguinte defesa: “[...] se faz necessário implementar uma política de educação municipal, de modo que sejam criadas as condições para que este currículo torne-se uma realidade nas escolas do Oeste do Paraná” (AMOP, 2014a, p. 10).

Para tanto, além da proposição de estudos para a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos que o alicerçam e, também, o aparato material (equipamentos pedagógicos, didáticos, espaço físico adequado), condições de trabalho e valorização são aspectos dependentes de investimentos financeiros para a

consolidação do projeto de educação, proposto no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná.

Considerações Finais

O Departamento de Educação da AMOP vem articulando uma política de formação continuada, de modo mais direcionado e específico a partir da publicação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, com o objetivo de implementá-lo nas práticas pedagógicas.

Na trajetória de exposição e análise dos dados, verificamos que as ações formativas articuladas pelo Departamento de Educação para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental estruturam-se por meio de dois encaminhamentos: a) seminários, geralmente um no início do ano letivo e outro no segundo semestre, com carga horária de oito horas cada um, com a participação de seiscentas pessoas em média, representantes dos municípios; b) os grupos de estudo específicos, também envolvendo representantes das equipes de ensino ou professores atuantes em turmas de Educação Infantil, sendo encontros organizados e distribuídos no decorrer do ano letivo, com uma carga horária de quarenta horas em média, para estudar temáticas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, concepções de homem, mundo e sociedade.

Com base nos dados obtidos, verificamos a relevância do Departamento de Educação como articulador das formações em âmbito regional, inclusive para atender os municípios sem uma equipe pedagógica constituída. Contudo, as justificativas quanto às dificuldades relacionadas à devolutiva das formações para os professores do município de origem, há indicativos de que, em virtude da ausência de tempo específico em calendário, da não oferta de, no mínimo, 33% da jornada para a hora-atividade, há carência de um plano de formação estabelecendo metas e condições, a médio e a longo prazo. E aqui, chegamos a um ponto fundamental, as condições objetivas entram em contradição com o ideal formativo assumido pelo Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2008, 2010, 2014a).

Apesar do Currículo expressar um projeto educacional coletivo de uma região, a sua implementação encontra obstáculos nas políticas locais, nos planos de cada prefeito, nas diferenças econômicas entre cada município. Enfim, temos um único Currículo, mas o modo como ele chega a cada docente se altera conforme a política, as condições econômicas e de infraestrutura local. Desse modo, não assegura a homogeneidade discursiva consoante a educação escolar nessa região. Cumpre reforçar, pelo fato de ter um Currículo Básico, busca-se uma orientação comum visando a integração da educação na região, todavia, há diferenças e desigualdades entre os municípios. É de suma importância o protagonismo exercido pelo Departamento de Educação da AMOP, o sentimento de pertencimento a um projeto maior que o municipal, mas nessa relação, entre o regional e o municipal há contradições inerentes às potencialidades e desafios da educação proposta no Currículo, como percebemos ao olharmos para a formação continuada materializada para cada docente da região. É o mesmo Currículo, com os mesmos fundamentos, mas não é a mesma formação, tampouco são as mesmas condições de trabalho, carreira e salário.

Quando a relação com a teoria se estabeleceu de modo precário na formação inicial, a possibilidade de alteração, considerando uma formação continuada nos moldes propostos, é mínima.

Compreender as distintas perspectivas teóricas e reconhecer as suas diferenças na organização da prática pedagógica não é um processo simples, demanda a apropriação de conceitos relacionados ao desenvolvimento do pensamento teórico, que por sua vez, exige outras condições de formação.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)**. Cascavel: ASSOESTE, 2007. p. 9-138.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2008. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2009. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2010a.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2010b. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2014a. p. 9-92.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular**: Educação Infantil: Rede Pública Municipal: região da AMOP. Cascavel: AMOP, 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 27833. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 9/2009. Revisão da Resolução CNE/CEB n. 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 41. Brasília, DF, 29 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria ME n. 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF: MEC, 2011.

BERTOTT, G.; ENS, R.; SIQUEIRA, A. Formação continuada no Brasil: a teia de concepções que a definem e regulam. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 28, p. 17-44, maio/ago. 2016.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M.; MELLO, S. A.; SILVA, V. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 119-138.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

LEHER, R. Um novo senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, Rio de Janeiro, Edição 3, Artigo 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, R. Conjuntura, luta de classes e educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 180-186, jun. 2016.

MAGALHÃES, L. K.; AZEVEDO, L. C. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

MARTINS FILHO, A.; MARTINS FILHO, L. Da formação de professores à atuação docente na Educação Infantil: reflexões à luz da teoria histórico-social. **Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 118 - 138, jan/ jun. 2011.

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

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais e a formação continuada do Professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 127-141, set. 2008.

PEROSA, M. A.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018.

XIMENES, P. de A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da Educação Infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

101

ZOIA, E.T. **Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades.** 2022, 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2022.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



“NÃO ERA PROBLEMA, MAS VIROU PROBLEMA!”: PENSAMENTO E OPERAÇÕES RACIONAIS EM AULAS DE MATEMÁTICA

Edilson de Araújo dos Santos ²³

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes ²⁴

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado (SANTOS, 2020) que teve como objetivo investigar o movimento das operações racionais de estudantes do terceiro ano de escolarização mediante a execução de tarefas escolares de matemática. A investigação teve como fundamento os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, pois nesses estudos respaldamos e fortalecemos as finalidades e objetivos da escola da/para classe trabalhadora. Diante disso, realizamos, estudos bibliográficos sobre as operações racionais, aqui compreendidas como os mecanismos internos do pensamento que medeiam a apropriação dos signos e símbolos, dentre eles os conceitos científicos. Junto a esses estudos, desenvolvemos a parte empírica da pesquisa em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada na região noroeste do Paraná. Os dados foram apreendidos por meio de observações de aulas de matemática e sistematizados por meio de episódios e cenas que se constituem em uma forma de expressarmos a unidade mínima de análise do fenômeno - a relação entre a organização do ensino e as operações racionais. Como resultados, apresentamos uma das cenas expostas na dissertação, intitulada “Acabou o papel, o que eu faço?” no qual explicitamos que o direcionamento docente influi de diferentes modos as operações racionais e a qualidade da aprendizagem dos estudantes, ou seja, a mesma ação externa mobiliza diferentes ações internas em cada sujeito, essa afirmação direciona a relevância da análise constante da atividade pedagógica.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural, Pensamento, Operações Racionais, Ensino da Matemática.

²³ Mestre em Educação. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Professor no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: easantos2@uem.br.

²⁴ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: spgmoraes@uem.br

Introdução

Este trabalho expõe parte das reflexões sistematizadas em nossa dissertação (SANTOS, 2020), cujo objetivo consistiu em investigar o movimento das operações racionais de estudantes do terceiro ano de escolarização mediante a execução de tarefas escolares de matemática.

A investigação teve como fundamento os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, pois nesses estudos respaldamos e fortalecemos as finalidades e objetivos da escola da/para classe trabalhadora, na direção da formação humana dos estudantes.

Diante disso, ao delimitarmos nosso estudo para a compreensão do pensamento e as operações racionais, partimos da premissa defendida por Smirnov e Menchinskaia (1960), ao determinar que a atividade racional, portanto, as operações racionais se encontram em “[...] qualquer aspecto da atividade humana, pois desta é exigido a resolução de tarefas racionais” (SMIRNOV; MENCHINSKAIA, 1960, p. 234).

Desse modo, mesmo que a instituição escolar em que realizamos a investigação não adote os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para a organização da prática pedagógica, isto é, mesmo que não tenha explicitamente o objetivo de desenvolvimento do pensamento teórico, as tarefas que os estudantes realizam colocam em movimento suas operações racionais. Contudo, apenas, mobilizar as operações racionais é garantia de desenvolvimento do pensamento teórico? Ponderamos que não, e esse é um dos pontos que abordamos nos dados empíricos desta investigação.

O processo racional e o desenvolvimento do pensamento

Qual a necessidade da psicologia nas pesquisas em educação? Davídov (1988) descreve que as investigações realizadas por Vygotski conduziram ao exame das condições em que ocorrem os processos de ensino e educação. Encontramos em Rubinstein e Sokolov (1960) uma possível síntese que justifica as contribuições da psicologia aos estudos sobre a organização do ensino:

As leis dos processos cognoscitivos (sensação percepção pensamento, imaginação e memória) servem de base científica ao ensino e permitem determinar o conteúdo do material escolar necessário para assimilar conhecimento e hábitos. São também o fundamento dos métodos de ensino, da elaboração e aplicação dos métodos mais fecundos de explicação do material escolar e de sua memorização pelos alunos, assim como a aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática. As leis da percepção, da memória e do pensamento devem ser tidas em conta ao escrever os livros de didáticos e na elaboração do material escolar. (RUBISNTEIN; SOKOLOV, 1960, p. 24)

Desse modo, a compreensão das leis do desenvolvimento das funções psicológicas superiores deve fundamentar a elaboração das tarefas escolares. De maneira semelhante, Vygotski (2000) aponta que, para a criação de métodos de ensino eficientes, é necessária a compreensão do desenvolvimento dos conceitos científicos pelos escolares, ou seja, o conhecimento sobre as leis do desenvolvimento na esfera psicológica fornece elementos para a organização do ensino. Com isso, constatamos que a pedagogia e a psicologia se articulam mesmo seus objetos de estudos sendo distintos. Sobre isso, Araujo e Moraes (2017, p. 51) afirmam:

[...] o objeto das pesquisas em Educação (a Atividade Pedagógica) apresenta-se como uma condição das pesquisas em Psicologia, do mesmo modo que o objeto das pesquisas em Psicologia (as leis do desenvolvimento do psiquismo humano) apresenta-se como condição das pesquisas em Educação.

Assim, consideramos que essas duas áreas do conhecimento têm diferentes objetos de investigação, porém se complementam a ponto de serem interdependentes. A relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento constitui-se fundamental para a organização da atividade pedagógica, objeto da educação.

Dado o objeto de nossa investigação, que consiste em investigar o movimento das operações racionais na execução das tarefas escolares, faz-se necessária a discussão acerca do pensamento, pois enquanto uma função articula todas as operações racionais e constitui-se em uma das principais funções psíquicas superiores. Além disso, “O pensamento – em princípio, o mesmo que a sensação, a percepção – é atividade refletida do cérebro, embora específico” (RUBISNTEIN, 1974,

p. 74). Ao afirmarmos que o pensamento possui um movimento, não deixamos de reconhecer que deste derivam produtos, mas

[...] o caráter específico do pensamento humano reside em que esse constitui uma interação não somente entre o homem pensante e a realidade percebida sensorialmente de maneira direta, mas, também, entre o homem e um sistema de conhecimentos socialmente elaborado e objetivado na palavra; é uma comunicação entre o homem e a humanidade. (RUBINSTEIN, 1974, p. 74)

Majmutov (1983) afirma que o pensamento é o processo da atividade cognitiva dos sujeitos, em que a assimilação dos conhecimentos ocorre mediante um trabalho envolvendo as operações racionais, sendo este um processo ativo. Martins (2016, p. 1.583) expõe que “[...] o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, resulta do ato real do pensamento por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análises e sínteses cada vez mais elaboradas”. Assim, compreendemos que as operações racionais são os mecanismos do pensamento que medeiam a relação entre os signos e símbolos na direção da apropriação dos conceitos elaborados socialmente, pois entendemos a mobilização das operações racionais como condição para a formação do pensamento, seja este empírico ou teórico.

O processo do pensar é, antes de tudo, uma análise e uma síntese do que este nos proporciona; é, além disso, uma abstração e uma generalização, derivadas daqueles. As leis que regulam estes processos no âmbito das suas interinfluências constituem as leis internas básicas do pensar. (RUBINSTEIN, 1963, p. 320)

Com esse trecho de Rubinstein (1963), reafirmamos a necessidade de se investigar as particularidades que constituem o pensamento, a fim de se impulsionar a prática pedagógica, isto é, na direção do ensino que potencializa as operações racionais, as quais são condição para a formação do pensamento.

A pesquisa sobre operações racionais e a organização do ensino da matemática

Smirnov e Menchinsckaia (1960) descrevem que o processo das operações racionais se destaca no movimento de compreensão dos conceitos. Em meio ao

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

movimento das operações racionais, decorrente dos processos de análise, síntese, comparação e outros, há, por meio de um ensino adequadamente organizado, a descoberta do que é essencial nos fenômenos e objetos da realidade objetiva. Destacamos que o percurso das operações racionais é posto em movimento em decorrência de um problema, isto é, uma pergunta que mobiliza as operações racionais dos estudantes. Com isso, o processo das operações racionais tem começo, meio e fim, sendo assim, uma direção que resulta em determinado tipo de generalização e compreensão.

Ao ter esses aspectos em consideração os dados obtidos nesta investigação, oriundos da observação, remetem-se às explicações feitas pela docente, ao modo de execução das tarefas em sala, às correções realizadas pela docente e estudantes, às tarefas feitas no livro didático, ao contexto em que foram realizadas, às discussões sobre os conteúdos, às inferências feitas pelos escolares, ao tempo dedicado a cada tarefa, às ações da docente para a execução das tarefas, pois o registro no caderno pode ser apenas uma cópia, como também pode conter diferentes ações de ensino até que se chegue à cópia ou registro pelo próprio aluno. Constatamos que a observação *in locus* possibilitou-nos o contato com diferentes possibilidades de abordar a temática das operações racionais, assim, como expor o fenômeno investigado?

Na realização da pesquisa, assumimos o objetivo de investigar as operações racionais por meio da análise da execução das tarefas escolares, tendo em vista a relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, por meio da organização do ensino buscamos identificar como as operações de comparação, análise, síntese, abstração, generalização, dentre outras, eram materializadas na realização das tarefas escolares pelos estudantes.

Desse modo, nossa pesquisa sobre as operações racionais na organização do ensino de matemática, em uma sala do 3º ano do ensino fundamental, tem como fonte e objeto geral a Atividade Pedagógica que é a expressão da unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem (MORAES, MOURA, 2009).

A orientação docente e as diferentes formas de raciocínio

Identificamos, com base nos estudos realizados sobre as operações racionais, que o pensamento está sempre orientado para um objetivo. Petroviski (1980) descreve que, antes de tudo, a necessidade do pensamento emerge, quando, no processo de vida, ao sujeito são colocadas novas circunstâncias, um novo problema etc.

Devido a sua essência, o pensamento é necessário somente nos casos em que surgem estas novas finalidades e os **meios** e métodos antigos, anteriores da atividade são insuficientes (apesar de ser necessários) para seu trabalho. Tais situações têm sido denominadas situações **problemáticas**. (PETROVSKI, 1980, p. 306, grifos do autor)

Frente a essas indagações e ao considerar nosso objeto particular de investigação as operações racionais na execução das tarefas escolares, direcionamos a exposição para os problemas decorrentes dessa execução. Isso se justifica porque, nos estudos de Rubinstein (1973; 1963), Petroviski (1980), Smirnov e Menchinskaia (1960), há a afirmação de que o processo do pensamento é mobilizado em decorrência de um problema. Ao fazer essa afirmação, temos que explicitar o que estamos definindo como uma situação-problema que mobiliza as operações racionais, pois, se é somente um ensino adequadamente organizado que mobiliza e direciona ao desenvolvimento psíquico, há que pressupormos, também, que somente uma situação problema adequadamente organizada viabilizará o desenvolvimento do pensamento, em especial, o de caráter teórico.

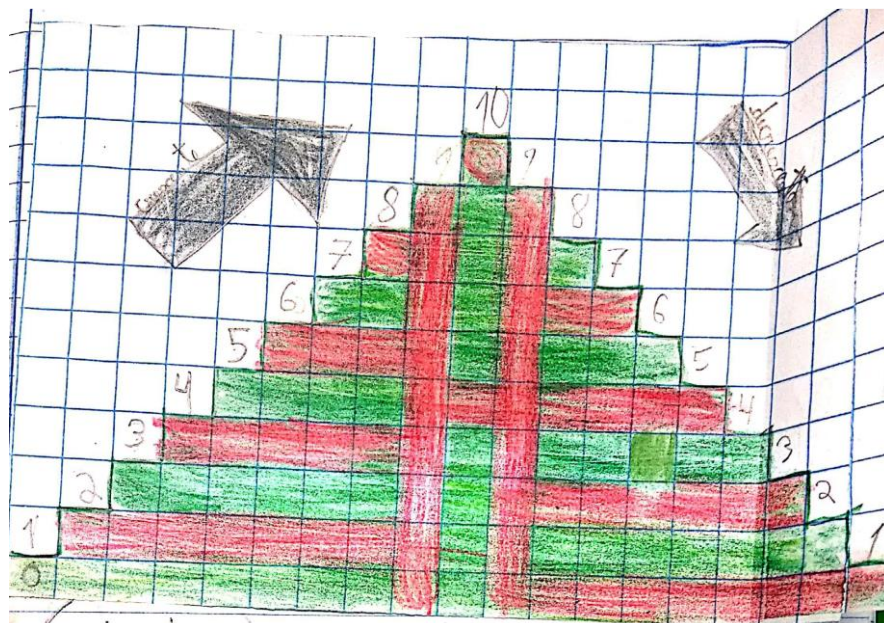
Assim, como abordar uma categoria tão fundamental nos estudos das operações racionais, que são as situações-problema e o movimento desencadeado por elas na mobilização das próprias operações racionais? Diante disso, na análise dos dados e a sua exposição via os episódios buscamos explicitar a relação entre operações racionais e seu movimento gerado pelas situações de ensino propostas aos estudantes. A seguir detalhamos, a partir de uma cena que nomeamos de “Acabou o papel, e agora?” constitui o episódio “Não era problema, mas virou

problema”, que explicita o movimento entre a proposição da tarefa e as soluções dos estudantes

A cena desse episódio em que emerge um problema não planejado inicialmente pela professora, contudo a escolhemos para validar a tese de que uma mesma ação externa (pedagógica) age de distintas formas internamente (operações racionais), resultando, portanto, em diferentes modos de solução, isto é, diferentes sínteses de um mesmo problema.

O objetivo da aula consistiu que os estudantes se apropriassem dos conceitos de ordem crescente e decrescente. Uma das tarefas propostas pela docente foi, com o auxílio de uma malha quadriculada (1cmx1cm), os estudantes deveriam construir uma escada, a qual se inicia com o número 0 e crescer até o número 10, ao traçar o décimo degrau, os estudantes deveriam decrescer até 0 novamente, como mostra a figura 3.

Figura 1: Tarefa sobre o conceito de ordem.



Fonte: Santos (2020).

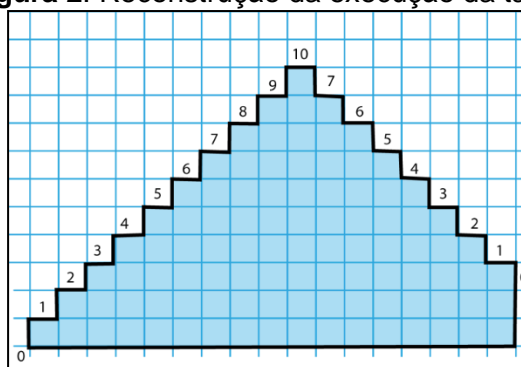
A professora ao orientar como os estudantes deveriam proceder a execução dessa tarefa, verificamos uma questão gerada, isto é, a mesma orientação para a execução da tarefa, os estudantes buscaram a solução de maneiras distintas. Sobre isso, Petrovick (1980) afirma que as diferentes ações pedagógicas externas provocam efeitos psíquicos diferentes.

Na primeira ação da tarefa (crescer de 0 até 10) não houve “problemas”, contudo na segunda ação (decrecer do 10 até o 0) ocorreu um problema para os estudantes. A extensão do papel não era suficiente para os escolares realizarem os traçados, assim, chegamos ao título da cena: “Acabou o papel, o que fazer?”. Destacamos que a falta de papel não decorre de uma situação problema intencionalmente organizada, mas de um imprevisto. Disso, retiramos que um mesmo encaminhamento da docente para a solução da tarefa a falta de papel, isto é, as condições externas, colocam em movimento as operações racionais (condições internas) por estarem mediante um problema. Vejamos duas soluções dadas pelos escolares.

Pesqui²⁵.: O que você pensou para fazer essa tarefa?

RA: Não tem espaço e no final tem que estar o 0 aí o 9 não deu.

Figura 2: Reconstrução da execução da tarefa de RA.



Fonte: Santos (2020)

²⁵ Na exposição dos episódios e suas respectivas cenas, os sujeitos da pesquisa são identificados com as letras iniciais que correspondem aos seus nomes. E foi utilizado “Turma” para os momentos em que os alunos responderam coletivamente a uma indagação feita pela professora (representada por Profa.) ou o pesquisador (representado por Pesqui.). Em virtude da dinâmica constante de sala de aula, algumas das tarefas expostas foram reconstruídas, pois derivam dos momentos de execução da tarefa e não do produto (considerado o certo).

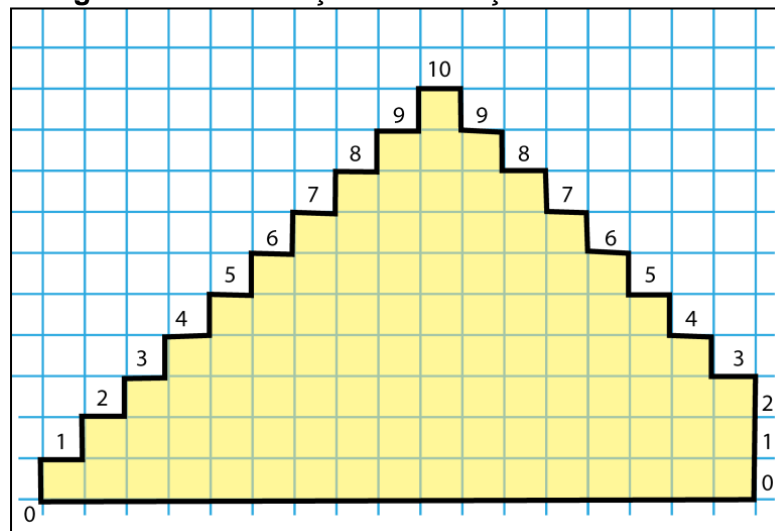
Pesqui.: Como você pensou para fazer assim?

LU: Ah, é do 9 ao 0, mas não tem espaço, porque acabou o papel, aí eu fiz aqui do lado.

Pesqui.: Que legal, vou anotar aqui, e depois nós colocamos o papel que está faltando.

LU: Professor, e se eu fizer atrás? Ah não, tem que ficar na frente.

Figura 6: Reconstrução da execução da tarefa de LU.



Fonte: Arquivo nosso (2020).

Ao realizarmos o exame da execução da tarefa pelos estudantes, constatamos e reforçamos que uma mesma ação externa movimentada, de diferentes modos, as operações racionais, isto é, as condições internas que culminam em diferentes soluções para um mesmo problema. Tanto na primeira como na segunda solução os estudantes chegam à síntese (mediante a análise e a comparação) da insuficiência do papel para a conclusão da tarefa, entretanto, para responder a esse impasse, há diferentes soluções.

Na primeira, o estudante concretiza sua síntese iniciando o ato de decrescer com o número 7, já na segunda solução o escolar permanece na indicação inicial da tarefa e registra todos os números, porém os números 2, 1 e 0 estão em um mesmo degrau, o que revela que a concretização, sendo um produto da síntese realizada pelos escolares, é distinta para a solução de um mesmo problema.

No que diz respeito à qualidade da tarefa proposta para apropriação do conceito de ordem, consideramos ineficaz para o trabalho com esse conceito, pois os estudantes se restringiram a quantificar as escadas e registrar o número correspondente e não a posição em que se encontram os degraus. Assim, o foco ficou restrito ao conceito de cardinalidade. As observações nos permitem inferir que o objetivo da docente foi ensinar o conceito de ordem, desse modo, o número, em seu formato ordinal, seria fonte da prática pedagógica, mas as ações permaneceram no conceito de cardinalidade em decorrência da estrutura da tarefa e das ações de ensino nelas empregadas.

A partir dos estudos desenvolvidos na dissertação, consideramos que o modo de organização do ensino que relatamos no episódio direciona a formação do pensamento empírico, pois, está vinculado à aspectos aparentes do conceito.

Considerações Finais

No decorrer dos estudos realizados antes, durante e após a defesa da dissertação compreendemos que as operações racionais de análise, síntese, comparação, classificação, abstração, generalização e outras pertencem a um movimento único e dialético que pode resultar tanto na formação do pensamento empírico quanto do pensamento teórico.

Ao tomarmos como objeto o movimento do pensamento, em específico, o processo racional em aulas de matemática, constatamos que observar as ações mentais pelo que é externalizado pelos sujeitos é um desafio, que exige vias metodológicas pertinentes de observação e argumentações perante os sujeitos participantes da pesquisa.

No episódio, trouxemos para a discussão a afirmação advinda dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, em que as operações racionais e o pensamento são mobilizados quando o estudante se encontra frente a um problema. Na cena desse episódio, destacamos a afirmação advinda dos estudos de Petrovisk (1980) de que uma mesma ação externa (do professor ou dos demais estudantes) atua de diferentes formas no psiquismo dos escolares. Em meio aos movimentos de análise, síntese,

comparação e classificação exigidos na tarefa, houve conflito decorrente das condições objetivas da tarefa (a falta de papel), e os estudantes passaram a pensar em outras formas de realizar a tarefa, de modo que a orientação inicial feita fosse cumprida.

Outro ponto destacado é sobre a relação entre ações de ensino e a sua articulação com os conceitos ensinados, pois havia o objetivo de ensinar determinado conceito científico, mas as ações não focaram no ensino do conceito planejado para ser ensinado. Assim, o que poderia fortalecer a compreensão, como o do ensino do conceito de ordem, o qual ficou restrito à cardinalidade, assim, as operações racionais não estão voltadas para a apropriação conceitual objetivada no rol de conteúdos de forma a elevar o pensamento dos estudantes.

Para além das sínteses realizadas na dissertação, os resultados da pesquisa foram usados na formulação de um experimento didático-formativo destinado a formação continuada de professores que ensinam matemática. Com o objetivo de que possam visualizar, em ações que fazem parte do nosso dia a dia escolar, as potencialidades e direcionamentos presentes em problemas que emergem do cotidiano e podem ser base para pensar a organização do ensino.

Referências

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Dos princípios da pesquisa em Educação como Atividade. In: MOURA, Manuel Oriosvaldo de (org). **Educação Escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. – São Paulo: Edições Loyola, 2017.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

MAJMUTOV, Mirza Ismailovich. **La Enseñanza Problemática**. Habana: Pueblo y Revolución. 1983.

MARTINS, Ligia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 13, n.4, 2016. p. 1572-1586.

MOURA; M. O.; MORAES, S. P. G. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 22, nº 33, 2009, p. 97-116.

PETROVSKI, Artur Vladimirovich. **Psicología General**: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **El desarrollo de la psicología: principios y métodos**. Ediciones pueblos unidos: Montevideo. 1974.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **El ser y la consciencia y El pensamiento y los caminos de su investigación**. Editora Grijalbo, México, 1963.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. SOKOLOV, Aleksandr Nikolaevich. Objeto, problemas e métodos de la psicología. In: SMIRNOV Anatoly Aleksandrovich; RUBINSTEIN Sergei Leonidovich (Orgs.) . **Psicología**. Tratados y Manuales Grijalbo 1960, p. 13-36.

SANTOS, Edilson de Araújo dos. **Tarefas escolares e as operações racionais**: um estudo sobre a organização do ensino de matemática. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2020.

SMIRNOV, Anatoly Aleksandrovich; MENCHINSKAIA, Natalya Aleksandrovna. El pensamiento. In: SMIRNOV Anatoly Aleksandrovich; RUBINSTEIN Sergei Leonidovich (Orgs.) . **Psicología**. Tratados y Manuales Grijalbo 1960, p. 232-275.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo III. Visor. España, 2000.

PROPOSTA DE TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E “FORMAÇÃO” PARA HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Leticia Toniete Izepe Bisconcim²⁶

Maria Terezinha Bellanda Galuch²⁷

Resumo

Neste estudo objetivou-se refletir sobre as propostas de trabalho com os gêneros textuais, desde as concepções nos Parâmetros Curriculares Nacionais às propostas da Base Nacional Comum Curricular e sua materialização em livros didáticos. Buscou-se destacar o objetivo dessas atividades, demarcado em sua relação com as habilidades propostas pela BNCC. Os dados foram coletados no livro didático Tecendo Linguagens para o 6º do ensino fundamental. Observa-se a prevalência de atividades que enfatizam competências e habilidades direcionadas mais à identificação de informações explícitas no texto, valorizando a formação adaptativa, do que ao desenvolvimento da competência da leitura e da criticidade. A formalização de uma prática pedagógica que padroniza o reconhecimento do gênero e sua mecânica reprodução não é suficiente para que se efetive a apropriação da cultura na perspectiva da formação para a humanização, ou de uma formação crítica capaz de conduzir à emancipação.

Palavras-chave: Gêneros textuais, habilidades e competências, ensino de língua portuguesa, ensino fundamental.

Introdução

A análise do que por ora se considera objeto de investigação só tem sentido a partir da proposta interacionista de ensino, que se tornou institucional com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, quando o ensino de língua portuguesa e sua prática passaram a ser orientados pelo trabalho com os gêneros textuais.

Os PCNs propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e a produção de textos e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero. Por isso, defendem os gêneros como

²⁶ Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Paraná. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). xleticiax@gmail.com

²⁷ Doutora em Educação (PUC/SP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM). mtbgaluch@uem.br

fortes aliados nos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois até então prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

Esse novo viés teórico reconhecido e disseminado nos documentos oficiais fez com que essa noção de gênero se tornasse, cada vez mais, objeto de interesse nos contextos escolar e acadêmico e se fizesse presente nas mais variadas pesquisas. No universo linguístico, estudam-se gêneros de um modo geral, sua descrição, discussão e propostas pedagógicas para o ensino da leitura, da escrita e da oralidade.

Neste estudo, busca-se entender sua problemática no campo da Educação, a qual também não pode ser pensada sem a compreensão da sociedade. Nesse sentido, foi possível notar que o objeto desta pesquisa existe em um cenário de constante movimento, construído em uma história marcada por continuidades e rupturas. Logo, pensar a educação escolar, em quaisquer objetos, exige pensar a sociedade.

A escolha da temática desta pesquisa se deu, principalmente, em virtude de a proposta para a educação, desde a publicação dos PCNs, ter sido conduzida e organizada por meio da disseminação dos gêneros textuais. No entanto, o resultado de avaliações externas que validariam este trabalho aponta para baixos índices quando a compreensão do todo é exigida.

Rocha, Fonseca e Nascimento (2018) pontuam as dificuldades que os resultados do Saeb de 2017 revelam sobre a educação no Brasil, de maneira geral. Em gráficos, eles analisam e explicam o que foi constatado pelo próprio INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Se o ensino fundamental e o ensino médio mantiverem a taxa de crescimento apresentada nos resultados de aprendizagem em 2021, é provável que os resultados dos anos finais do ensino fundamental sejam superiores aos do ensino médio (em Língua Portuguesa e Matemática).

Após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a educação básica sem conseguir ler e entender um texto simples. Embora, como

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

demonstraram os dados, o Saeb 2017 tenha revelado avanços comparados aos anos anteriores, não atingiu sequer a metade no que se refere aos níveis de desempenho dos alunos. No ensino médio, por sua vez, a situação nacional revelada é ainda pior, encontrando-se praticamente estagnada desde 2009 (INEP, 2019).

No componente da Língua Portuguesa, bem como em todos os eixos, a proposta se firma pelo trabalho com os gêneros textuais, em toda sua diversidade de gêneros discursivos.

Desde sua referência nos PCNs, o estudo por meio dos gêneros textuais tem sido declarado em vários planos de ensino e sequências didáticas, pauta constante no âmbito da formação do professor. O objetivo declarado na maioria desses estudos está atrelado à garantia de apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade, a fim de que eles possam ter participação social efetiva. Autores da área da linguagem, como Bronckart (2003) e Schnewly e Dolz (2004), defendem a ideia de que um trabalho aprofundado e progressivo com os gêneros textuais nas modalidades oral e escrita contribui para a apropriação que não se limite às vivências. No entanto, como educadores, refletindo sobre a nossa própria formação, não conseguimos olhar para essas e outras práticas de linguagem sem refletir acerca dos indivíduos que estão sendo formados. Estaria essa formação contribuindo para a autonomia de pensamento e de ação? Seria essa formação capaz de edificar uma cultura mais humana e emancipatória e de impelir o sujeito para a resistência a cultura dominante?

Encontramos espaço para refletir sobre essas e outras inquietações neste Programa em Educação, uma possibilidade ampla para se pensar a formação cultural, pressuposto indispensável para a análise crítica da formação mediada pela sociedade. Ao refletirmos sobre os gêneros textuais dispostos no livro didático, buscamos elementos teóricos e históricos na Teoria Crítica que possibilita pensar a educação para a emancipação.

O conceito de indústria cultural é importante para iniciarmos esse processo, percorrermos essa análise e desenvolvermos todas as outras a partir dela. Horkheimer e Adorno (1985), no ensaio *Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das*

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

massas, deixam claro que a indústria cultural produz valores e conceitos. Criam-se necessidades a todo instante que se tornam negócios para fins de consumo apoiando nos meios de comunicação em massa, como televisão e rádio. Nesse contexto, mercadoria é colocada em lugar de destaque, os produtos encantam aos olhos e tornam-se símbolos para serem cultuados, descarta-se o que está por trás dessa elaboração e o estímulo ao consumo está cada vez mais em alta, a forma se sobrepõe ao conteúdo, o embrulho encanta mais do que o presente.

Analisar a padronização por meio dos gêneros textuais nos livros didático é suficiente para percebermos a própria padronização da cultura, a qual na sociedade industrial converte-se em mercadoria, em cultura industrializada, como Horkheimer e Adorno (1985) designam por indústria cultural.

Metodologia

A partir de uma abordagem analítico-descritiva, buscamos analisar o contexto em que se inaugura e concretiza o estudo com os gêneros textuais. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico considerando os diferentes documentos que consideram e preconizam o ensino da língua portuguesa mediado por esse trabalho com os gêneros.

Pretendemos verificar por meio de uma abordagem descritiva, quantificar, a título de exemplificação, como o livro didático responde aos documentos, estando adequados ao que preconiza a BNCC.

Para tanto, tomamos por base a análise de um dos livros da coleção escolhida de Língua Portuguesa *Tecendo Linguagens*, especificamente a edição para análise do professor, por descrever ao lado de cada proposta de atividade escolar a habilidade da BNCC a que faz referência. Vale ressaltar que as escolas do Paraná, dentro do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ano de 2020, tiveram o material selecionado na proposta de unificação da escolha.

Na análise de conteúdo de cunho quantitativo, as inferências são feitas a partir da frequência com que certas características do fenômeno ocorrem. Seria, portanto, um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando à obtenção, por meio

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

de procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens, no caso deste trabalho, a proposta de prática pedagógica com os gêneros textuais no livro didático.

Na perspectiva de Bardin (2011) esse tipo de análise consiste em se poder aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Por meio da análise, buscamos compreender as características, estruturas ou modelos que estão na base das propostas de exercícios no livro didático, realizando um levantamento das principais habilidades da BNCC às quais se faz alusão.

Desse modo, a pesquisa acerca das propostas de ensino com gêneros textuais nos livros didáticos se insere “dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-la” (Luna, 1997, p. 88). Justifica-se ao levar em consideração o próprio fenômeno educacional já que o fracasso dos alunos nas provas que avaliam o ensino apresenta-se como problema no cenário da educação brasileira, mesmo depois de os documentos referenciais preconizarem o estudo por meio dos gêneros.

Resultados e Discussão

O Sistema de Controle de Materiais Didáticos (Simad) permite o cadastramento e a inscrição de empresas e materiais didáticos e literários para participar dos Programas do Livro. Por meio do acesso a esse sistema, temos a relação dos livros didáticos do Ensino Fundamental - Anos Finais que foram enviados às escolas do Estado do Paraná. Desse modo, para a disciplina de Língua Portuguesa definiu-se a obra *Tecendo Linguagens*, do grupo Ibeb Editorial, com a qual os alunos de 6.º ao 9.º ano terão contato.

Na página de apresentação do PNLD 2020 do livro *Tecendo linguagens* aparecem descritas as propostas de trabalho da coleção, estruturadas em uma “coletânea textual diversificada e atualizada, oportunizando ao aluno condições para compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e

ampliar, significativamente, sua inserção e atuação no espaço em que vive” (Oliveira; Araújo, 2019, p. 7).

Para tanto, na descrição da própria página aparece a abrangência de seu trabalho no contato com diversos gêneros, explicitados como sendo das esferas jornalístico-midiático, de estudo e pesquisa, da vida pública e das práticas artístico-literárias.

Reforça-se em palavras que esses gêneros circulam socialmente em seus respectivos campos de atuação, sendo importantes para o desenvolvimento de competências e habilidades, as quais envolvem as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) das respectivas esferas, também chamadas campos de atuação.

O que se percebe é que o estudo dos gêneros textuais exige de seus participantes a compreensão das características discursivas e linguísticas dos textos, contextualizando esse conhecimento às diversas situações comunicativas, como exemplifica e prescreve a BNCC em uma de suas competências para o ensino de Língua Portuguesa. Dessa competência atribuem-se as habilidades, dentre as quais se resumem e destacam-se: compreender as principais características; localizar as informações; identificar o assunto principal; identificar a finalidade e o uso social dos diferentes gêneros; reconhecer o tipo de linguagem; identificar as marcas principais de um texto que o fazem ser característico de determinado gênero; ou por fim, transformar um texto em determinado gênero.

Primeiramente levantamos os descritores que mais aparecem nas atividades do livro de apoio ao professor, para o 6º ano. Destacamos os principais verbos que iniciam as propostas de exercícios que envolvem os gêneros textuais, analisando a quais habilidades e competências da BNCC fazem referência, deixando marcado o objetivo que se espera do seu aluno.

De forma breve, os descritores mais frequentes são aqueles que sempre começam com um verbo no infinitivo. Estes incluem: identificar, reconhecer, inferir, estabelecer relação, distinguir, localizar, interpretar e diferenciar. Dentro dos 20 principais e mais comuns, o verbo "identificar" apareceu explicitamente seis vezes,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

enquanto "reconhecer" surgiu quatro vezes. Apesar de terem significados semelhantes, esses verbos se referem à percepção, sem a necessidade de uma análise mais aprofundada. Mesmo os outros verbos, que poderiam indicar uma abordagem crítica, como "interpretar", "inferir" ou "estabelecer relações", ainda se conectam ao processo de identificação ao lidar com qualquer gênero textual.

Isso fica evidente ao observarmos o exemplo do D3, que envolve a ação de rastrear pistas no texto, ou seja, identificar marcas superficiais. O mesmo padrão pode ser observado no D14, que começa com o objetivo de distinguir e depois evolui para a identificação do local onde a história ocorre. No caso do D5, que gira em torno da interpretação, é apresentado um gráfico para auxiliar o aluno a localizar e identificar informações, similarmente ao D9, que conclui destacando o processo de localização no texto.

Sob essa perspectiva, a avaliação da habilidade de leitura por meio dos gêneros textuais, tal como delineada nas Bases Curriculares e nos materiais didáticos, parece priorizar o ato de identificação. Embora essa identificação seja crucial no ato de leitura, por si só não proporciona uma compreensão crítica do conteúdo. Os conceitos de indústria cultural e pseudoformação da Teoria Crítica nos permitem compreender esse processo mais profundamente, demonstrando como a leitura e a exploração dos gêneros através de competências e habilidades podem revelar uma crise que, por sua vez, ecoa a crise subjacente à formação e à própria linguagem.

Considerações Finais

As atividades com os gêneros textuais, da forma como se consegue propor nos livros didáticos e no modo como aparecem cobradas em avaliações governamentais, acabam por funcionar como extensão da indústria cultural. O conteúdo em sua promessa de produzir subjetividades se dilui em formas. Os exercícios nos livros didáticos adequam-se às habilidades e competências em propostas incontáveis de gêneros textuais elencados conforme a série e na grande maioria dessas propostas o aluno acaba sendo direcionado a fazer a identificação.

Constata-se que mesmo que o trabalho com os gêneros textuais surja como uma proposta de ruptura com o ensino tradicional focado sempre nos mesmos exemplos clássicos e restritos, ao transformar cada atividade em identificação ou reconhecimento, preparando para competências e habilidades, damos continuidade à mesma ideologia que envolve a indústria cultural, produzindo e ditando modelos, tudo repetido e formatado.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: Educ, 1997. OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens:** Língua Portuguesa. 5. ed. São Paulo: FTD, 2018.

ROCHA, M. da S.; FONSECA, N. do N.; NASCIMENTO, A. F. do. Avaliação Institucional: os impactos do SAEB nas escolas da Educação Básica. In: **VII ENALIC ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS**, Fortaleza, Ceará, 2018.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO PARANAENSE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Magali Maria Johann²⁸

Ercília Maria Teixeira Angeli de Paula²⁹

Resumo

Os resultados parciais apresentados neste artigo advêm de uma investigação em andamento no doutoramento em Educação. O objetivo deste delineamento teórico-metodológico é compreender a relação escola-família durante o período do isolamento social e ensino remoto, tentando responder ao questionamento: quais as percepções das professoras de uma escola do campo municipal sobre a participação da família durante a pandemia? O recorte metodológico da tese ora apresentado pauta-se teoricamente em Bauman (1999), Guimarães, Mattos e Basílio (2020), Shor e Freire (1986), entre outros; e apresenta o estudo de caso referenciado em Lara e Molina (2011). Foram analisadas narrativas de três professoras que atuam em uma escola do campo municipal da cidade de Guarapuava, no Paraná. Os resultados das narrativas das professoras revelaram que elas apresentaram respostas positivas, negativas e também interligadas com a questão de sua atuação profissional. Tais resultados salientaram ideias que podem estar atreladas ao conceito de ambivalência destacado por Bauman (1999) no âmbito da modernidade.

Palavras-chave: pandemia da COVID-19, ensino remoto emergencial, isolamento social, relação escola-família, professoras.

Introdução

A pandemia da COVID-19 foi uma experiência vivenciada pelo mundo todo no ano de 2020, com consequências drásticas em todos os sentidos: no número de mortes, na saúde das pessoas, na economia de diferentes países, nas relações humanas e na educação. Essas consequências seguem até os dias atuais.

Em um primeiro momento da pandemia, os cuidados, a insegurança e a instabilidade foram constantes. O aumento das mortes em nível mundial abalou a

²⁸ Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá, PR (UEM), E-mail: magalimariajohann@yahoo.com.br.

²⁹ Pós-Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, UEM. E-mail: ematpaula@uem.br.

todos. Boaventura de Sousa Santos (2020) comenta sobre a cruel pedagogia do vírus, em que a experiência pandêmica vivenciada acabou por agravar as crises já existentes no planeta Terra. Entre os destaques do autor, estão as guerras mundiais, as inseguranças e medos humanos, os descuidos com a natureza, a discriminação, a exclusão, as desigualdades sociais, entre outros. Mas Santos (2020, p. 32) indica que a ocorrência da COVID-19 e a vivência do isolamento social demonstram o surgimento de alternativas, modos de viver, produzir e conviver para que ocorra o bem comum neste século: “Quando superarmos essa quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias”.

As instituições sociais, como a família e a escola, também sofreram alterações e modificações com o acontecimento do vírus da COVID-19. Desse modo, a intenção de verificar a relação escola-família durante o período do isolamento social e ensino remoto emergencial originou a investigação da tese em Educação que está na fase de finalização. O recorte da pesquisa tem como questionamento: quais são as percepções das professoras de uma escola do campo municipal sobre a participação da família durante a pandemia?

O estudo teórico respalda-se em Bauman (1999), Guimarães, Mattos e Basílio (2020), Shor e Freire (1986), entre outros/as autores/as que contribuem para as discussões ligadas à temática apresentada nesta produção. A metodologia é referenciada no estudo de caso em Lara e Molina (2011) e analisa as narrativas de três professoras que trabalham em uma escola do campo municipal.

Nesse sentido, o estudo de caso conceitua-se como:

Definição: É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Duas circunstâncias devem ser observadas: Natureza e abrangência da unidade; Complexidade do estudo de caso determinado pelos suportes teóricos que servem de orientação ao trabalho do investigador (Lara; Molina, 2011, p. 132-133).

Ainda se destaca que o tipo de estudo de caso que é realizado no presente momento denomina-se história de vida. Segundo Lara e Molina (2011, p. 133):

[...] a técnica utilizada para a investigação em “História de Vida” é a entrevista semiestruturada que se realiza com uma pessoa de relevo social (escritor famoso, cientista célebre, filantropo esclarecido, político de renome etc.), ou com uma pessoa de uma vila popular (como a antiga professora, presidente da Associação de Mães, operários distintos, uma família qualquer etc.) [...].

As participantes do estudo foram denominadas de Azaleia (participante 1, 44 anos de idade), Begônia (participante 2, 34 anos de idade) e Calêndula (participante 3, 42 anos de idade) para manter o sigilo de suas identidades. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Pela entrevista semiestruturada, as participantes narraram sua história de vida e profissão e destacaram ideias sobre a participação da família na escola durante o isolamento social e o ensino remoto emergencial vigente no período. Nesse momento, apresentaram-se as percepções das professoras sobre a relação da escola-família, referentes à participação da família no desenvolvimento educativo durante o isolamento social e o ensino remoto.

Dessa forma, com o aparato metodológico definido e os dados empíricos recolhidos em uma escola do campo paranaense, e mais especificamente, com três professoras que atuaram na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o isolamento social e ensino remoto emergencial, apresenta-se, a seguir, a compreensão teórica e analítica da relação escola-família e também de percepções docentes sobre a participação da família na educação pandêmica.

A pandemia da COVID 19, o isolamento social e o ensino remoto

A sociedade no mundo todo foi atravessada por uma experiência pandêmica a partir do mês de dezembro do ano de 2019. O surto do vírus iniciou em Wuhan, na província de Hubei, na república chinesa, e as infecções propagaram-se em nível mundial.

O vírus denominado de COVID-19, também identificado de pandemia do coronavírus, é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2). Essa enfermidade apresenta

características peculiares, como febre, tosse seca, fadiga, dores musculares, dor de garganta, perda do paladar e do olfato, falta de ar e desconforto no peito, podendo levar a uma insuficiência respiratória, pneumonia e até à morte (Organização Pan-Americana de Saúde, 2023).

A propagação da COVID-19 forçou uma medida de cuidado extremo no contato físico entre as pessoas, chamado de isolamento social, no qual as pessoas ficaram reclusas dentro de suas moradias por um bom período de tempo, evitando o contato e, conseqüentemente, o contágio da doença. Nesse contexto de isolamento social, houve desafios enfrentados pelas pessoas, pois ocorreram sofrimento psíquico e variadas formas de violência, conforme apontaram as variadas pesquisas realizadas no âmbito brasileiro (CEPEDES, 2020).

Na situação do isolamento social, a sociedade debateu sobre a situação econômica, social e também educacional, tomando como decisão o ensino remoto emergencial. Esse feito era a possibilidade de a educação e/ou ensino escolarizado ocorrer nos lares familiares, tanto dos professores, quanto dos estudantes, por meio das tecnologias da informação e comunicação. Ou seja, a relação entre escola e família foi mediada pela *internet*, ocorrendo a troca de informação e a condução educativa para os estudantes. No Brasil, o ensino remoto entrou em vigor oficialmente pela publicação da Portaria nº343 de 17 de março de 2020 e pela portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, por parte do governo brasileiro.

A relação escola-família no contexto da pandemia

As instituições sociais, a escola e a família foram atravessadas pelo cuidado extremo em evitar contato físico entre familiares, estudantes e comunidade escolar durante o isolamento social da pandemia da COVID-19. Mais precisamente, no ensino remoto, imputado pelo sancionamento governamental, foi vivida a experiência da quarentena, que obrigou a permanência dos estudantes e professores em seus lares familiares.

Guimarães, Mattos e Basílio (2020) apresentaram um estudo sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia, o qual revelou estratégias de vínculos entre a escola

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

e a família durante a pandemia e mais precisamente no ensino remoto emergencial. Entre as características e ações apresentadas, a investigação destacou a importância das relações entre as pessoas e destas com o planeta Terra. Entre os cuidados com a natureza e a qualidade sustentável da vida, está a possibilidade de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a democracia e a sustentabilidade.

O estudo citado apontou ainda para uma pedagogia das relações na Educação Infantil que reconhecesse as concepções de crianças, legitime um sujeito de direitos, produtor de cultura e privilegie o direito de brincar e o desenvolvimento da potencialidade humana e educativa das crianças durante o isolamento social da pandemia da COVID-19.

O estudo de Guimarães, Mattos e Basílio (2020) convidou professores e familiares a olharem para a Educação Infantil como uma etapa e um momento de realizar uma educação brincante, destacando a alegria e o bem viver durante a pandemia, como também o efetivo exercício da interação e das brincadeiras para as crianças. A investigação refutava a educação mercadológica e apostilada que muitas instituições educativas organizaram para que os familiares realizassem em seus lares durante o ensino remoto emergencial. Mas, sobretudo, a produção científica enfatizou a qualidade das relações humanas vivenciadas entre escola, família e crianças, pois a forma com que os adultos se relacionavam com as crianças interferia no seu desenvolvimento humano e na sua aprendizagem.

Nogueira (2006) apresentou reflexões científicas sobre as transformações ocorridas principalmente na contemporaneidade, da instituição familiar e instituição escolar. A autora retratou o crescente número de estabelecimentos nacionais e internacionais que pregavam iniciativas de parcerias entre pais/responsáveis e professores. Mas a pesquisadora solicitou a melhor compreensão das variáveis da relação estabelecida, já que no Brasil parecia haver uma necessidade de estudar sociologicamente e mais profundamente as relações entre escolas e famílias.

Ponderações docentes sobre a participação da família durante a pandemia

As participantes da pesquisa da tese em andamento narraram suas percepções sobre a participação da família durante a pandemia, nas quais refletiam ideias atreladas ao conceito de ambivalência que Bauman (1999) destacava no âmbito da modernidade. Nesse intuito, percebe-se que as professoras apresentavam ideias positivas, negativas e também ligadas ao trabalho pedagógico docente. Essas três percepções emergiram da pergunta norteadora da entrevista com as professoras: como tem ocorrido a participação da família na escola durante a pandemia de COVID-19?

A participação da família durante a pandemia foi destacada pela participante Azaleia como sendo satisfatória. Ela explicou que essa afirmação advinha do esforço, da ajuda e da participação efetiva da família nas atividades propostas durante o contexto do isolamento social; mas, ao mesmo tempo, vivenciou o sentimento de incerteza e dificuldade de conseguir realizar as propostas educativas.

É satisfatória, porque, no início, assusta até a gente neh, que tivemos que nos adaptar ao novo neh. E a gente fica com essa preocupação neh: será que a gente vai conseguir o aprendizado deles? [...] eu vejo que as famílias, elas encaram isso com a gente, com nós, professores, e a grande maioria está apoiando, estão ajudando. [...] tem famílias que não conseguem [...] mas eles estão tentando fazer, às vezes eles buscam auxílio [...] mas a gente se colocou à disposição pra estar ajudando eles e eles sempre neh, as mães sempre que precisam estão colaborando, colocando as dúvidas [...] a grande maioria está, e eu vi, que encarou esse desafio com a gente neh (participante Azaleia, 2020).

Conforme a narrativa acima, pode-se destacar que a satisfação ocorria do contato, da comunicação e da participação das famílias nas propostas dos professores durante o isolamento social. Ou seja, a união e o vínculo estabelecido entre escola e família na pandemia viabilizaram a pedagogia das relações, conforme os estudos de Guimarães, Mattos e Basílio (2020); ou ainda a humanização da educação por meio do trabalho e da ousadia dos professores no seu cotidiano profissional, conforme Shor e Freire (1986).

A participante Begônia afirmou que a participação da família durante a pandemia era regular. A professora justificou que essa afirmativa estava ligada à participação de algumas famílias e também à não participação de outras durante o ensino remoto emergencial. A docente evidenciou que, embora os professores tivessem a compreensão da dificuldade das famílias, muitas delas não se esforçavam em participar ou ajudar nas atividades propostas pelos professores (as) durante o ensino remoto emergencial. Assegurava ainda que, se houvesse uma maior participação da família na escola ou com a escola, o ensino teria uma melhor qualidade.

Então, eu coloquei assim, no sentido de que é regular porque nem todos os pais têm sido participativos e compreensivos... sabe, assim, como eu já citei, tem alguns que não vêm, não buscam a ajuda da gente, é... o professor manda mensagem, não tem retorno, sabe. Durante esse momento, não tá fácil pra ninguém, neh, a gente até compreende que essa situação de repente seja normal, porque ninguém tava esperando passar por isso, mas eu penso que tá sendo regular, que devia ser mais participativo e que muitos pais não tão levando a sério, sabe... acham que “ah, é o trabalho do professor” e o professor tem que se virar, neh, “quando meu filho voltar pra escola, seja o que deus quiser”, neh, “que o professor faça”. Mas não é bem assim, neh, se eles fossem assim, mais assim participativos na escola, fossem mais frequentes, essa questão de relação entre a escola e a família, que eles viessem aqui ou até mesmo conversassem, acho que o ensino seria bem melhor sabe (participante Begônia, 2020).

Para complementar o exposto acima, Freire (1986) destaca as realidades diferenciadas do campo e da cidade, chamando a atenção para a observação e a atitude dos professores (as) em relação à vida das pessoas urbanas e, principalmente, do campo, bem como suas dificuldades em relação ao acesso e às condições de participação e acompanhamento escolar. Por outro lado, Nicodem, Silva e Nicodem (2020), em sua investigação de pós-doutoramento, retratam as redes sociais na escola do campo e, à luz da modernidade líquida de Bauman, reverberam que, mesmo no contexto rural, as famílias ou estudantes da escola do campo têm possibilidade de acessar a rede midiática e participar de um formato midiático do ensino.

E Calêndula, a terceira participante da investigação, destacou que a participação das famílias durante a pandemia foi fundamental para o trabalho pedagógico.

É fundamental para o desenvolvimento do teu próprio trabalho pedagógico. A participação deles, eles estarem juntos, sem eles, eu não consigo, neh, sem a família, sem eu não consigo chegar até os alunos, claro que a maioria me procura [...] (participante Calêndula, 2020).

A importância da relação entre família e escola é algo salientado por Dalben (2019), que expressa um novo entendimento sobre a educação na situação de isolamento social para famílias e professores. A autora denota a oportunidade de reconstruir a relação pela oportunidade de fortalecer o diálogo, a troca, as aprendizagens, mas também de entender melhor as desavenças entre escola e família e os conflitos que advêm dessa experiência.

Nogueira (2006), ao mesmo tempo em que chama a atenção para a intensificação na contemporaneidade da interação entre família e escola, solicita cuidado com o risco de tomar a ideia de “parceria” entre as duas instituições (escola-família) como algo indiscutível. A autora destaca a relevância de definir os papéis de professores e familiares na condução da educação e na relação estabelecida entre a escola e a família.

Considerações finais

O objetivo de compreender a relação escola-família durante o período do isolamento social e ensino remoto foi alcançado nesta produção. A pergunta investigativa de quais seriam as percepções das professoras de uma escola do campo municipal sobre a participação da família durante a pandemia foi apresentada e mostrou a ambivalência das percepções das participantes.

Uma docente afirmou ser positiva, a outra demonstrou ser negativa e a terceira manifestou a importância da participação familiar para que se efetive o trabalho pedagógico do professor no ensino escolarizado.

O estudo da relação entre escola e família e sua vinculação com a experiência da pandemia é um campo válido para diferentes investigações acadêmicas. Por meio deste estudo, verificou-se a necessidade de acompanhar ou ainda investigar o processo educacional a partir da relação entre escola e família depois do retorno presencial às atividades escolares.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do ministro. **Portaria nº544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020

CEPEDES. CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES EM SAÚDE; FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: Recomendações gerais**. Brasília, 2020.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Paidéia**: r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú, Univ. Fumec, Belo Horizonte, Ano 14, n. 22, p. 11-29, jul./dez. 2019.

GUIMARÃES, Cristiane Suzart Cop; MATTOS, Michele Morgane de Melo; BASÍLIO, Priscila de Melo. Educação Infantil em tempos de pandemia: em busca das borboletas. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v. 6, p. 68-80, 2020.

LARA, Angela Mara de Barros. MOLINA, Adão. Aarecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de. GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa** : nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. 277 p.

NICODEM, Maria Fátima Menegazzo.; SILVA, Giordana Menegazzo da.; NICODEM, Lucas Eduardo Menegazzo. Redes sociais na escola do campo à luz de Bauman e da modernidade líquida: percursos e fronteiras. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação**, 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Sociedade**, 31 (2), p. 155-170, jul./dez. 2006.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE, 2023. **Folha informativa sobre COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#collapse-accordion-24199-3>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

A ARQUICOMPETÊNCIA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Rubiana Brasílio Santa Bárbara³⁰

Maria Terezinha Bellanda Galuch³¹

Resumo

Este texto objetiva apresentar um estudo realizado em nível de doutorado que analisou a competência leitora das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos anos de 1998, 2009 e 2011 do caderno da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT). A pesquisa teve como questão norteadora: que formação fundamenta a competência leitora do Enem? Foi utilizada como categoria de análise a experiência formativa na perspectiva da Teoria Crítica, de modo a subsidiar as reflexões em torno de seis temas observados no caderno: linguística; gêneros textuais; arte, cultura e diversidade; tecnologia; conteúdos específicos e educação física/saúde. Como metodologia foram destacados três aspectos para a análise das questões: o texto/conteúdo; os enunciados e as alternativas. Concluiu-se que embora a avaliação traga a ideia de oportunidade para todos, predominam as formas de classificação e de controle, além de ser possível evidenciar a importância dada ao conhecimento imediato pautado na formação por competências e habilidades que revela uma pseudoeducação já que atende a uma perspectiva adaptativa, portanto, alguém do que se vislumbra para a formação para a emancipação.

Palavras-chave: Enem; competências e habilidades; experiência formativa; Ensino Médio; avaliação.

Introdução

A experiência formativa é um exercício do pensamento; um esforço para compreender o objeto em seus desdobramentos históricos; o esforço da negação em busca da superação e da emancipação, é oportunidade de trazer as contradições sociais, históricas, políticas, econômicas, culturais. Portanto, quando um estudo, como o apresentado, traz a análise da avaliação nacional do ensino médio é forma de despir o véu que tece o objeto e ratificar o que Adorno (2005) afirma em seu texto Teoria da

³⁰ Doutora em educação. Professora no Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: rubibras@hotmail.com

³¹ Doutorado em Educação (PUC/SP). Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: mtbgaluch@uem.br

semicultura, que vivemos a crise do processo formativo não especificamente no âmbito educacional, mas a crise da sociedade industrializada que dilui a formação como experiência.

Isto posto, este texto tem por objetivo apresentar um estudo realizado em nível de doutorado que analisou a competência leitora das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos anos de 1998, 2009 e 2011 do caderno da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT). O percurso da pesquisa foi guiado pela questão: **que formação fundamenta a competência leitora do Enem?** O exame destaca a competência como arquivcompetência, porque permeia toda a prova, bem como envolve as diferentes áreas de conhecimento, desta forma, é considerada a competência principal (Santa Bárbara, 2019).

A pesquisa refletiu criticamente sobre a proposta de formação baseada em competências e habilidades, como defendida por Perrenoud (1999), o discurso dos saberes necessários para uma educação para o futuro, defendido por Morin (2011) e ligada a resolver situações-problema, termo de Meireu (1998). Assim, a partir da Teoria Crítica, foi possível entender o que significa a experiência formativa para esta perspectiva e então confrontar com a formação por competências e habilidades.

A experiência formativa diz respeito à contradição, envolvendo categorias, definidas nesta pesquisa, como aquelas que expressam a dialética negativa: razão e irracionalidade; indivíduo e sociedade; progresso e barbárie; indústria cultural, tecnologia e trabalho. A experiência é um exercício do pensamento; um esforço para compreender o objeto em seus desdobramentos históricos; o esforço da negação.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos seguiram percursos que auxiliaram em primeiro momento na compreensão teórica sobre a definição de competência leitora, a formação por competências e habilidades e no significado da experiência formativa pela Teoria Crítica, o que culminou na elaboração das relações com categorias que representam a dialética negativa: razão e irracionalidade; indivíduo e sociedade; progresso e barbárie; indústria cultural, tecnologia e trabalho. Foi no confronto entre

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

estes pares que realizamos a análise, compreendendo esse movimento como expressão da experiência formativa.

A segunda etapa teve como foco a escolha dos cadernos da avaliação do Enem. Optamos pelo estudo do caderno do ano de 1998, porque é a primeira edição do Exame, quando a avaliação ainda não era dividida por áreas; havia questões específicas de matemática, de física, de química. O caderno do ano de 2009, porque é o momento em que a prova é modificada e dividida por áreas: ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias. O caderno de 2011 porque era o último disponibilizado no portal do Ministério da Educação (MEC) (Santa Bárbara, 2019).

Para 1998, foi escolhido o caderno comum a todas as áreas e dos anos de 2009 e 2011 optou-se pelo caderno de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (LCT). Escolhidos os cadernos, a próxima etapa foi a de definir as unidades de análise e que, por meio da análise dos cadernos, foi possível separar os seguintes temas: (1) Linguística: formalização do pensamento; (2) Gêneros textuais: padronização da linguagem; (3) Arte, cultura e diversidade: negação da experiência; (4) Tecnologia: o instrumento sem razão; (5) Conteúdos específicos: especificidade da alienação; (6) Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”. Para cada unidade de análise, foram destacados três elementos: (1) texto/conteúdo; (2) enunciado; (3) alternativas (Santa Bárbara, 2019).

Resultados e Discussão

Na análise do **texto/conteúdo** buscou-se reconhecer se as questões diziam respeito a novidades, ao cotidiano do leitor, de modo a ter competência para lidar com situações-problema, ou se eram conteúdos que permitiam a reflexão, a experiência, o que extrapola o imediato e o saber-fazer. Depois de identificar o tipo de conteúdo comparava com o significado de experiência formativa pela Teoria Crítica que evidencia a importância do distanciamento do cotidiano do leitor, que busca a reflexão, compreender e superar o imediato (Santa Bárbara, 2019).

O segundo elemento analisado são os **enunciados**, ou seja, as instruções em forma de perguntas que compõem a prova do Enem. O enunciado que atende às competências e às habilidades com vistas a resolução de situações-problema. A análise deste elemento busca entender qual é a oportunidade de o leitor se relacionar com o texto e de exercer a sua autonomia para a reflexão. O enunciado pode prever a necessidade de o leitor se apoiar no conhecimento e permitir uma análise crítica sobre ele e sobre as condições objetivas – a complexidade histórica – nas quais e com as quais ele foi produzido, trazendo sentido ao texto, mas pode, por outro lado, reduzir essas possibilidades, quando não exige do leitor a reflexão na relação texto/conteúdo e as alternativas (Santa Bárbara, 2019).

O terceiro elemento para a análise dos temas são as **alternativas** com destaque às possibilidades e às soluções da questão. A análise permitiu identificar se as respostas escolhidas possibilitavam a relação com o texto/conteúdo e com o enunciado, ou se são apresentadas de forma ao leitor não precisar voltar ao texto e responder com base em seu cotidiano, em seu imediato (Santa Bárbara, 2019).

Na análise das questões do Enem, o resultado mostrou que o leitor competente é levado à familiarização com o idêntico, já que muitas questões são da vida diária dos participantes que devem entender e explicar a realidade para cooperar com a sociedade, cumprindo a proposta de o tema ser significativo para o leitor, de atender à competência para resolver situações-problema. A competência leitora exige um sujeito com a arquicompetência para resolver conflito cognitivo; para perceber o mundo ao seu redor; mas embora seja importante estas capacidades, não oportuniza a aptidão de superar a identificação.

Para exemplificar as análises este texto traz um item referente ao tema Gêneros textuais: padronização da linguagem. Na figura 1, com a questão 15 do Enem de 1998 (Brasil, 1998, p. 7), tem-se claro o que Adorno (2005, p. 8) afirma ao dizer que “[...] à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo [...] o que impera é a funcionalidade do texto”.

Figura 1: Questão n.º 15 do Enem de 1998

Um estudo sobre o problema do desemprego na Grande São Paulo, no período 1985-1996, realizado pelo SEADE-DIEESE, apresentou o seguinte gráfico sobre taxa de desemprego.



Fonte: SEP, Convênio SEADE-DIEESE.

Pela análise do gráfico, é correto afirmar que, no período considerado,

- (A) a maior taxa de desemprego foi de 14%.
- (B) a taxa de desemprego no ano de 1995 foi a menor do período.
- (C) a partir de 1992, a taxa de desemprego foi decrescente.
- (D) no período 1985-1996, a taxa de desemprego esteve entre 8% e 16%.
- (E) a taxa de desemprego foi crescente no período compreendido entre 1988 e 1991.

Fonte: Santa Bárbara (2019, p. 196)

A questão apresenta um **texto/conteúdo** que traz um conteúdo importante em relação ao problema do desemprego entre os períodos de 1985 e de 1996. O exercício tem uma função informativa crucial, pois representa a realidade. Essa realidade, entretanto, é apresentada em si mesma. A competência requerida para a questão avalia a capacidade de o leitor demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso de diferentes linguagens, o que é fundamental, mas não extrapola o que está explícito, bastando-lhe saber como um gráfico é organizado. Avalia-se a funcionalidade, a decodificação, a identificação, mas não se solicita a compreensão do conteúdo objetivado no gráfico (Santa Bárbara, 2019).

O item possibilita a leitura da informação sobre o desemprego, superficialmente, visto que, para acertar a questão, não requer que o participante confronte ideias e desvele os fatores que perpassam esse fato. São hábitos de pensar

modelados que criam estereótipias, ou seja, formas textuais padronizadas que produzem no indivíduo a sensação de estar bem-informado, apesar de apenas necessitar da leitura formal do gráfico (Santa Bárbara, 2019).

Na sociedade unidimensional, a linguagem da administração total, como trata Marcuse (1973, p. 93), impede a tensão e a contradição ‘na expressão desses hábitos de pensar, a tensão entre aparência e realidade, fato e fator, substância e atributo, tende a desaparecer’. A expressão apresentada – taxa de desemprego – ‘é transmitida num estilo que é criação lingüística autêntica; uma sintaxe na qual a estrutura da sentença é abreviada e condensada de tal modo que não é deixada tensão alguma, ‘espaço’ algum entre as partes da sentença’. Embora o autor esteja falando de abreviações, de siglas, a frase “taxa de desemprego” remete a algo estático: é uma “taxa”. Trata-se de um raciocínio tecnológico [...] (Santa Bárbara, 2019, p. 197).

A reflexão sobre o conteúdo do texto não se põe como necessidade central, já que, na questão, a pontuação independe dessa perspectiva. Embora o estilo e a proposta do texto sejam informar, pode haver uma reflexão sobre o seu conteúdo, caso fosse objeto de atenção do leitor, o que geraria, no caso da avaliação, um outro enunciado, um outro objetivo.

A questão sobre o gênero gráfico destaca as médias anuais de desemprego em São Paulo no período de 1985 a 1996; o **enunciado** assim diz: “Pela análise do gráfico, é correto afirmar que, no período considerado [...]”. Ao analisá-lo, é interessante nos atentarmos ao trecho “Pela análise do gráfico”, que indica ser pelo gênero textual que se espera que o candidato compreenda o desemprego e não o contrário. O desemprego se resume a dados estatísticos, observando-se a instrumentalização da razão, da desigualdade, da exploração e de tantos outros aspectos para os quais a vida não importa; o pensamento se reduz a entender a técnica de traduzir em gráfico as condições humanas. Não significa que esse conhecimento seja desnecessário; o que se coloca para a reflexão é o fato de a ele ser atribuído a expressão de um pensamento crítico.

Ao analisar o enunciado, são encontrados indícios de que, se o leitor “competente” for atento, facilmente identificará a repetição da expressão “do período

1985-1996” tanto no enunciado como na **alternativa** correta: “D) no período 1985-1996, a taxa de desemprego esteve entre 8% e 16%”. Isso mostra que há “pistas” que conduzem o leitor treinado a ficar atento a detalhes que não revelam compreensão acerca do conteúdo, mas sagacidade para obter êxito.

Considerações Finais

Ficou claro no percurso da pesquisa que a avaliação nacional do ensino médio participa dos meios pelos quais a racionalidade industrial e os interesses do capital exercem o controle sobre a formação dos sujeitos, portanto, o que era uma hipótese se confirma. Mesmo com o discurso de que a avaliação é democrática e é oportunidade para os participantes ingressarem na universidade, foi possível compreender que essa forma de avaliar, por meio de competências e habilidades, limita a possibilidade de crítica à realidade e impõe um modo de pensar, de agir e de ser condizente com a sociedade que ainda mantém uma clara desigualdade e múltiplas privações.

A avaliação exige, por meio da competência leitora, a identificação, o reconhecimento prioritariamente em relação a outras capacidades e o que se destaca são os conhecimentos imediatos, que embora importantes, não garantem ao indivíduo uma formação humana entendida como aquela capaz de promover o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que é direito de todos.

Esta pesquisa buscou compreender qual é a relação estabelecida entre o texto e o leitor, quando a competência leitora, considerada como arquivcompetência, está amparada em competências e habilidades que reduzem a formação a identificação. O estudo levou à reflexão da forma empreendida no meio educacional de forma geral, que não estão apenas em uma avaliação de larga escala, mas é um modo difundido de pensamento que se limita à compreensão do imediato, como instrumento para o saber-fazer.

Sem desconsiderar a importância do cotidiano, mas entendendo que é necessário o conhecimento mais elaborado, advindo da experiência formativa, como

aquela, evidenciada pela Teoria Crítica, que conduz à reflexão crítica. Assim, chega-se à compreensão de que a experiência formativa traz o confronto entre categorias como razão e irracionalidade; indivíduo e sociedade; progresso e barbárie; indústria cultural, tecnologia e trabalho. Tem-se que a experiência formativa é um exercício do pensamento; um esforço para compreender o objeto em seus desdobramentos históricos; o esforço da negação, é a dialética negativa entendida como possibilidade de subverter a tradição, é a consciência da não-identidade. A contradição total é a não verdade da identificação total.

A experiência não representa a harmonia entre esses elementos, tampouco o conceito se encerra em cada um deles; ela representa a tensão, a contradição, a negação, portanto vincula-se à dialética negativa e à compreensão histórica do que levou essas categorias a perderem a negação na relação entre sujeito e objeto.

Referências

ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. Primeira versão, ano 4, n. 191, 2005. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 20 de ago. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Enem, 1998**. (Caderno Amarelo). 1998. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1i-qSdMG_pCs_dNmGRPIWCFOJVDHCGeMp/view. Acesso em: 20 ago. 2023.

MEIREU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, de Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasilio. **Competência leitora avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): experiência formativa ou formação para a**



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

141

adaptação? 2019. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2019.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



A HISTORICIDADE DO ESPORTE E O CONHECIMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Eduardo Borba Gilioli ³²

Maria Terezinha Bellanda Galuch ³³

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o conhecimento de alunos do ensino médio acerca do desenvolvimento histórico do fenômeno esportivo. A amostra e a população da pesquisa envolveram 148 estudantes do ensino médio de escolas públicas pertencentes ao extremo noroeste do Paraná, que responderam a um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. A análise indica, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, que os alunos expressaram rupturas entre as diferentes manifestações corporais, de períodos históricos distintos, no que se refere às regras, às técnicas corporais, ao nível de violência física, aos sentidos e aos significados dessas práticas, com predomínio da associação do esporte à Antiguidade, não o identificando como elemento histórico da contemporaneidade. Essa concepção, influenciada pela indústria cultural, ofusca o entendimento das manifestações corporais violentas como reprodução da própria dominação social.

Palavras-chave: Ensino médio, Educação física, Esporte, Indústria cultural, Teoria Crítica.

Introdução

O esporte se apresenta como paradigma das atividades corporais da modernidade, contribuindo, em grande medida, para que a tradição oral, a fruição e a ludicidade que marcavam os jogos, as ginásticas, as lutas e as danças fossem incorporadas pela competição, pela padronização e pelos interesses mercadológicos vinculados ao fenômeno esportivo.

Um exemplo da magnitude social desse fenômeno é a sua consolidação como conteúdo central da educação física brasileira na segunda metade do século XX. Estudos como os de Silva, Rodrigues e Freire (2017) revelam que muitos alunos

³² Doutorado. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Contato: eduardoborbagilioli@hotmail.com

³³ Pós-doutorado. Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Contato: mtbgaluch@uem.br

identificam as aulas de educação física com a prática esportiva, atribuindo ao grau de exigência física a maior diferença entre as aulas na escola de educação básica e as sessões de treinamento nas escolinhas esportivas.

No ensino médio, tendo em vista o objetivo de aprofundar os conhecimentos e de prosseguir os estudos iniciados no ensino fundamental previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação física é o momento de o aluno ampliar e aprofundar os seus conhecimentos sobre a cultura corporal da qual o esporte é a principal expressão.

A definição de conteúdos essenciais a serem ensinados ao longo da escolarização básica nas aulas de educação física, bem como a perspectiva com base na qual são desenvolvidos, pode contribuir para a formação crítica dos alunos. Nesse sentido, considerando o esporte como o protótipo das práticas corporais na atualidade e o seu protagonismo como conteúdo escolar espera-se que, ao concluírem o ensino médio, os alunos compreendam o movimento histórico do esporte, já que se trata de um fenômeno particular constituído em contexto histórico-social.

Essa questão aponta para a importância da análise acerca do conhecimento dos alunos do ensino médio sobre a historicidade do esporte. Nesse sentido, nesta pesquisa verificam-se os conteúdos predominantes nas aulas de educação física no ensino médio para analisar aspectos do conhecimento de estudantes do último ano da educação básica acerca das manifestações corporais ao longo da história e do período histórico no qual o esporte foi constituído.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, entre julho e agosto de 2018³⁴, 148 alunos do terceiro ano do ensino médio, de três escolas públicas estaduais, responderam, presencialmente, a um questionário com quatro perguntas. Os alunos

³⁴ A autorização para a realização da pesquisa foi concedida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná mediante o protocolo 15.041.446-0. A pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, sob parecer 2.660.979, emitido em 17 de maio de 2018. A participação dos sujeitos foi oficializada por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

tinham média de idade de $17,6 \pm 1,8$ anos, sendo 65 (43,9%) do sexo feminino e 83 (56,1%) do masculino. Para a seleção das instituições nas quais os dados foram coletados, estabeleceu-se como critério o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (4,5) alcançado em 2015 por municípios da jurisdição do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Loanda, no extremo noroeste do Paraná. Dos 12 municípios que compõem esse Núcleo, foram selecionados os três com a nota mais alta em 2015, pois os alunos avaliados nesse ano, potencialmente, seriam os concluintes da educação básica em 2018. O cálculo amostral foi realizado considerando-se o número total de matriculados, no caso, 220 alunos ($n=220$) e a quantidade dos que responderam ao questionário ($n=148$). Estabeleceram-se o nível de confiança de 95% e o erro amostral de 5%. A margem de erro amostral calculado a posteriori foi de 4,6%, abaixo do valor estabelecido a priori, com prevalência desconhecida do desfecho (conhecimento histórico do esporte) (50%).

As questões que compõem o questionário versam sobre os seguintes aspectos: conteúdos predominantes nas aulas de educação física, no ensino médio; temáticas mais abordadas nas aulas; diferenças e semelhanças entre os jogos antigos e medievais e o esporte; período histórico no qual o esporte teve origem, cuja análise qualitativa foi realizada mediante conceitos tratados pela Teoria Crítica da Sociedade: indústria cultural e pseudoformação.

Resultados e Discussão

Consoante às investigações que confirmam o esporte como principal objeto de ensino da educação física, os dez conteúdos mais citados pelos 148 alunos que participaram da pesquisa, com os conteúdos específicos mais presentes no ensino médio, foram hierarquicamente: futsal, voleibol, handebol, basquetebol, queimada, ginástica de condicionamento; pega-pega, ginástica rítmica, atletismo e capoeira. Não por coincidência, os esportes mais divulgados pela mídia são os destacados como os mais recorrentes nas aulas, indicando a padronização da formação e a perda da autoridade do conhecimento que cede espaço para autoridades midiáticas.

No que se refere às temáticas da área da educação física, as três mais estudadas na percepção dos alunos foram: (a) regras, táticas e estratégias de competição; (b) origem do esporte; (c) técnica dos movimentos corporais.

Essas temáticas, se devidamente desenvolvidas nas aulas de educação física, podem contribuir para que os alunos compreendam o esporte no seu movimento histórico-social, portanto, corroboram para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, tornando a aula de educação física espaço de experiência.

Não se trata, porém, de transformar a educação física em uma disciplina teórica, por sua dificuldade em traduzir a crítica em prática pedagógica, mas de possibilitar a reflexão sobre questões essenciais das práticas corporais, de modo a superar o fazer espontaneísta e resistir aos limites formativos impostos pela indústria cultural. O enfraquecimento do 'Eu' e a necessidade de se guiar por uma autoridade externa atinge a todos, independentemente do nível de instrução, porque o problema reside na lógica de formação e não em situações particulares. Quanto mais conhecimento dispôr o indivíduo, maior a possibilidade de reflexão sobre sua própria formação e sobre a sociedade que a engendra, pois haverá mais recursos para a descrição, para a compreensão e até para se pensar nas possibilidades latentes do modelo social vigente.

Com base no predomínio do esporte como objeto de ensino da área, levando-se em consideração que a origem do esporte foi a segunda temática mais abordada nas aulas de educação física e que o conhecimento sobre o esporte demanda a capacidade de diferenciá-lo de outras manifestações corporais, os alunos foram solicitados a comparar o esporte com as práticas corporais desenvolvidas na Antiguidade e no medievo, mediante cinco aspectos, quais sejam: objetivos, regras, praticantes, técnicas corporais e nível de violência física. Como se trata de questões complexas, não eram esperadas dos alunos respostas sofisticadas, mas indícios de rupturas e de continuidades entre os distintos objetos.

De forma geral, a maioria das respostas demonstrou o seguinte: a honra cedeu espaço para o desenvolvimento da saúde; as regras se tornaram mais complexas;

houve uma expansão quantitativa das práticas corporais com o advento do esporte; as técnicas corporais se sofisticaram; o nível de violência física foi abrandado.

Majoritariamente, os alunos entendem haver mais rupturas do que continuidade entre as diferentes manifestações corporais e o esporte, indicando diferenças substanciais em relação aos sentidos e aos significados dessas práticas. Das 397 respostas em todos os itens, 333 (83,8%) sinalizaram ruptura, enquanto 64 (16,2%) se referem à continuidade.

Pelo número alto de respostas, infere-se que os estudantes facilmente concluíram que o nível de violência física de uma batalha de gladiadores é superior ao de uma partida de futebol, tendo em vista os aspectos externos do objeto; o mesmo não ocorreu quando foram questionados sobre o período histórico em que o esporte se constituiu e solicitados a justificarem a sua resposta. Dos 148 participantes, apenas 95 responderam à essa questão, observando-se que a maioria se limitou a citar o período histórico.

Apenas cinco alunos identificaram o esporte como um fenômeno da contemporaneidade; a maior parte dos participantes da pesquisa o associou à Antiguidade. Historicamente, essa vinculação é comum e, muitas vezes, romantizada (Cornelsen, 2018). Esses dados indicam certa dificuldade de o aluno relacionar os aspectos centrais do fenômeno com a própria sociedade que o erige, significando o obscurecimento de ambos, isto é, da totalidade e do particular.

Ao relacionarmos os dados sobre os temas mais estudados com a quantidade de aulas sobre as quatro principais modalidades esportivas presentes nas aulas, observa-se que o fato de os discentes terem participado de mais aulas de educação física não implicou em entendimento diferenciado sobre a historicidade do esporte, o principal conteúdo das aulas de educação física, já que não há indícios nas respostas da relação entre a origem do esporte e a sociedade contemporânea que o gestou.

Basicamente, há duas formas de se conceber o esporte: uma como continuidade e outra como ruptura, em relação às práticas corporais precedentes (Melo, 2006). Partimos do entendimento de que o esporte é um fenômeno moderno, cuja configuração não permite associação direta com os jogos antigos e os medievais,

pois são práticas distintas pertencentes a estruturas sociais específicas. Os sentidos e os significados dessas práticas são incompatíveis com os ideais modernos (Bourdieu, 1993; Bracht, 2003). Ademais, a ginástica grega não poderia ser denominada como esporte, pois esse termo, em suas primeiras acepções, foi formulado por volta do século XII, na França e até o século XIX sofreu alterações semânticas importantes (Ontiveros, 2010).

Para Adorno (2009), a rigorosidade na expressão do objeto, o que inclui o esforço de definição e de conceituação, condiciona a sua compreensão, portanto atividades diferentes não podem ser nomeadas da mesma forma. O autor reitera que a linguagem pode cumprir a função de desmitologizar, desde que consiga separar as características que não são do objeto e de diferenciar o próprio objeto de sua expressão na linguagem. As inadequações entre o pensamento e a coisa revelam a frouxidão do que é refletido mentalmente. Enfim, Adorno (2009) critica a rigidez conceitual que aprisiona o objeto, mas reforça a impossibilidade de superar os limites da conceitualização renunciando-se dos conceitos.

Considerações Finais

O conhecimento dos objetos, na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, demanda sua rigorosa expressão pela linguagem, o que se subentende a capacidade de nomeá-los adequadamente. Todavia, não se trata apenas de defini-los, mas de considerar tanto seus aspectos éticos e políticos como os da sociedade que os articula, demonstrando o movimento histórico-social que os perpassa. Nesse sentido, conhecer o esporte implica conhecer a sociedade que o gesta.

Com o advento da indústria cultural, a lógica dos objetos, inclusive em sua conotação artística, passa a coincidir com a lógica do sistema, obnubilando a crítica. Relacionar o singular com o geral fortalece a compreensão de que os sentidos e os significados das práticas corporais se alteraram ao longo da história e continuam a se modificar, concorrendo para a desnaturalização das relações sociais e das partes que a integram.

O cotejamento entre os sentidos, os significados e as formas de violência e de dominação das práticas corporais pretéritas e do esporte moderno é indispensável ao processo de desencantamento do esporte. Em comparação com os jogos antigos e medievais, os principais distintivos do esporte são o menor nível de violência física, o seu caráter secular, a universalização formal de sua prática, a constituição de regras escritas e de instituições reguladoras e o alicerce da racionalidade técnica e instrumental.

Não devemos, porém, ‘congelar’ o objeto, atendo-nos à sua definição. O menor nível de violência física não significa ausência de sofrimento, de dor e de mal-estar. O caráter secular não exclui as associações mágicas, religiosas e supersticiosas das práticas esportivas. A formalidade da universalização das práticas esportivas não elimina as restrições impostas pelas insígnias de gênero, de etnia, de classe social etc. e, portanto, não pode esclarecê-las. A burocratização das regras e a racionalidade técnica e instrumental ajudam a regular o comportamento dos praticantes de esporte, mas também visam o princípio do rendimento.

Em suma, o fato de a maior parte dos estudantes perceberem que os sentidos e os significados do esporte rompem com a lógica das práticas corporais precedentes e de, ao mesmo tempo, indicarem que esse fenômeno é gestado na Antiguidade levanta a hipótese de que falta compreensão histórica sobre o esporte, pela sua conotação de atemporalidade, o que pode ofuscar as relações de violência e de dominação refletidas pelos objetos que compõem a sociabilidade vigente.

Para Adorno (2006), é necessária uma educação política, não no sentido das disputas partidárias ou de atividades sindicais, mas da possibilidade de compreensão, de crítica e de resistência ao autoritarismo estatal e aos limites da economia política, dada a impossibilidade de supressão da violência estrutural pela via educacional.

A possibilidade de se opor às contradições sociais e de vigiar a própria capacidade de pensar indica o caráter ambíguo da indústria cultural. Por um lado, ela gera estupidez, por outro lado, contribui para o desenvolvimento da inteligência.

A educação física, como um componente curricular do ensino formal, pode contribuir para a formação cultural dos alunos, proporcionando-lhes elementos para a

reflexão sobre o seu principal conteúdo de ensino, o esporte. Por suposto, distingui-lo de outras manifestações corporais que apresentam diferentes temporalidades e sentidos, é imprescindível. Faz-se necessário, também, analisar as formas de dominação e de violência refletidas nas práticas esportivas estereotipadas, tendo como horizonte manifestações corporais que levam os alunos a se identificarem com os outros e lhes proporcionam experiências formativas.

Referências

ADORNO, Theodor. L. W. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor. L. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2009.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**. Uma introdução. 2 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre. Como se pode ser desportista? In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 181-204.

CORNELSEN, Elcio Loureiro. Os Jogos Olímpicos de Berlim 1936 e Rio 2016 e os fantasmas do passado. In: MARQUES, José Carlos; ROCCO JÚNIOR, Ary José. (Orgs.). **Qual legado?** Leituras e reflexões sobre os Jogos Olímpicos Rio-2016. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2018. p. 187-202.

MELO, Victor Andrade de. **Cinema & esporte**: diálogos. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2006.

ONTIVEROS, Miguel Ángel Esparza. El deporte moderno y el ejercicio físico antiguo. Comentarios sobre sus diferencias. **Revista Digital** - Buenos Aires, n. 15, v. 144, 1-30, 2010. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd144/el-deporte-moderno-y-el-ejercicio-fisico-antiguo.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Antonio Carlos da; RODRIGUES, Graciele Massoli; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física no ensino médio: as percepções dos estudantes sobre as



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

150

aulas. **Pensar a Prática**, n. 20, v. 4, p. 781-792, 2017. Disponível em:
<<https://doi.org/10.5216/rpp.v20i4.43820>>. Acesso em: 20 ago. 2023.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



**EDUCAÇÃO, ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE MIGRANTES HAITIANOS E
HAITIANAS NO BRASIL**

Giovani Giroto ³⁵

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula ³⁶

Resumo

Refletir sobre a migração haitiana e seus impactos na educação no Brasil é um tema emergente na atualidade. Na busca de compreender a condição dos(as) haitianos(as) no Brasil, surgiu o seguinte problema de pesquisa: como é o processo de acolhida, educação e inclusão de migrantes haitianos(as) no Brasil? A partir disso, o objetivo deste trabalho foi investigar o contexto histórico do Haiti, a condição de vida dos(as) migrantes haitianos(as), os motivos da diáspora, assim como as políticas de acolhimento, inclusão em instituições de ensino brasileiros. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação. Os referenciais teóricos foram Baeninger e Peres (2017), Charles (2015), Handerson (2015) e Pongnon (2013) para as questões migratórias. Sobre educação e práticas de acolhida: Arroyo (2009) e Freire (1989; 1997). A metodologia utilizada foi a etnopesquisa (MACEDO, 2010). Como principais resultados, destacam-se que, no Brasil, foram enfrentados algumas dificuldades de comunicação devido as diferentes línguas e que as diferenças entre a educação do Haiti e do Brasil implicam questões da postura do(a) professor(a), sendo o Brasil um país com educação mais afetiva.

Palavras-chave: Educação para migrantes haitianos, Direito à educação, Inclusão.

Introdução

O conceito de diáspora, inicialmente, tinha como definição a retirada forçada de pessoas das suas terras de origem que eram alocadas em outros territórios. Todavia, atualmente, é possível utilizar o termo “diáspora” para justificar alguém que deixa sua nação e se desloca para outro país, como o caso dos povos haitianos. O não pertencimento político e/ou nacional, mesmo que temporário, para muitas pessoas que vivenciam situações migratórias, gera consequências econômicas,

³⁵ Mestre em Educação (UEM). Bolsista CAPES- financiamento 001, Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Contato: giovanigiroto@gmail.com

³⁶ Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutora em Educação (UFBA) Mestre em Educação (USP), Pedagoga (UNICAMP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: ematpaula@uem.br

sociais e emocionais. Por esse motivo, sabe-se que deveria ser assegurado aos(as) migrantes os mesmos direitos básicos de todas as pessoas de um país, como direito ao acolhimento e educação.

Os processos migratórios modificam as pessoas em diversos sentidos, pois elas deixam seus países e precisam se inserir em outras culturas e modos de vida. Elas passam por desafios sociais que afetam suas identidades e subjetividades.

Na busca de compreender a condição dos(as) haitianos(as) no Brasil, surgiu o seguinte problema de pesquisa: como é o processo de acolhida, educação e inclusão de migrantes haitianos(as) no Brasil? A partir disso, o objetivo deste trabalho foi investigar o contexto histórico do Haiti, a condição de vida dos(as) migrantes haitianos(as), os motivos da diáspora, assim como as políticas de acolhimento, inclusão em instituições de ensino brasileiros. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá- UEM/PR.

O referencial teórico-metodológico foi a etnopesquisa (MACEDO, 2010), no qual a pesquisa de campo foi realizada, inicialmente, com cinco pessoas vindas do Haiti, sendo dois homens e três mulheres. Entretanto, devido a brevidade do artigo, serão apresentados apenas dados de duas haitianas, as quais mais se destacaram em seus argumentos e narrativas. As entrevistadas buscaram conquistar uma vaga em instituição pública de ensino superior e tinham filhos matriculados em Centros de Educação Infantil no Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa teve como referencial teórico metodológico a etnopesquisa de Macedo (2010, p. 9), que defende que ela “nasce da inspiração e da tradição etnográfica [...], mas se diferencia quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica”. Ou seja, a etnopesquisa crítica tem como origem os conceitos da etnografia que, de acordo com o dicionário, pode ser definida como um estudo descritivo das diferentes etnias existentes a partir dos atributos antropológicos e a cultura material que é produzida e consumida por determinados povos. Todavia,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

ao pensar a etnopesquisa crítica não ficam excluídos os fatores sociais e fenomenológicos que são agregados nessa busca do conhecimento.

O contato com homens e mulheres haitianas no Paraná ocorreu na pesquisa de mestrado do no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá- UEM/PR, por um período de seis meses. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade³⁷. Foram realizadas aproximações com uma Associação de Imigrantes da cidade de Maringá que solicitou ajuda aos pesquisadores, orientações e encaminhamentos para ingresso destes migrantes nesta universidade pública. Foram realizadas várias ações de auxílio como: aulas de português, explicações sobre o processo de vestibular e orientações para o ingresso na universidade. Após esse contato, foi solicitado aos(as) haitianos(as) se poderiam participar das entrevistas da pesquisa à qual a resposta foi afirmativa.

As entrevistas com as haitianas ocorreram no espaço da Universidade Estadual de Maringá em um único encontro e abordaram temas como os processos migratórios e as questões de garantia dos direitos sociais. As perguntas eram referentes a seus processos migratórios do Haiti até o Brasil, o acolhimento e desafios enfrentados no Brasil, a garantia de direitos humanos básicos e relacionadas a educação do Haiti e Brasil. Nas narrativas, as haitianas fizeram avaliações sobre escolas e universidades brasileiras, assim como o perfil do(a) professor(a), além de diagnosticar possíveis percalços que elas enfrentaram no processo migratório e acolhida no Brasil.

Resultados e Discussão

Iniciam-se as discussões deste estudo examinando o contexto histórico do Haiti e as particularidades de sua diáspora. Acredita-se que muitos fatores políticos, econômicos e sociais contribuíram para uma degeneração das condições do Haiti e, com isso, impulsionaram a migração de homens e mulheres haitianas para outros países.

³⁷ Projeto número 00142918.0.0000.0104, aprovado pelo parecer consubstanciado do CEP/UEM de número 3.211.508, em 20 de março de 2019.

De modo geral, essa discussão é recente no Brasil, todavia, Handerson (2015, p. 68) divide a diáspora haitiana desde o século XX em quatro períodos: O primeiro deles se deu com a ocupação das forças armadas americanas entre 1915 e 1943. O segundo ocorreu na década de 1950 com os filhos da elite haitiana migrando para os Estados Unidos para estudar inglês e também com o período ditatorial de Duvalier. O terceiro fluxo (1990) foi decorrente do golpe de Estado, assim como a deportação do ex-presidente Aristide. E, por fim, o quarto – e mais recente – fluxo migratório se deu pela instabilidade generalizada no Haiti a partir de 2010, em decorrência de catástrofes naturais e as políticas migratórias que surgiram a partir disso.

Os pesquisadores Baeninger e Peres (2017, p. 124) defendem que há uma crença equivocada de que a migração haitiana para o Brasil, nos últimos anos, é uma consequência direta do terremoto que assolou a nação, sendo o visto humanitário no Brasil concedido a partir desse acontecimento. Considera-se que muitos(as) haitianos(as), de fato, ficaram prejudicados(as) com os danos causados pela catástrofe natural e, por isso, migraram para outros países, inclusive o Brasil. Todavia, também é verdade que muitos(as) deles(as) decidiram migrar devido às condições de vida no Haiti e a esperança de mudar isso no Brasil. Assim, o fluxo mais recente da migração haitiana envolve uma discussão social, política, econômica e não apenas ambiental.

Quando as escolas e universidades recebem migrantes haitianos(as), além de compartilharem conhecimentos do país, também estão aprendendo com essas pessoas conhecimentos sobre suas culturas, formas de pensar e educar. A interação de pessoas de diferentes países amplia os horizontes de todos os povos envolvidos na defesa dos direitos humanos nos processos migratórios.

A partir disso, faz-se uma análise dos desafios do processo migratório, acolhida e direito à educação de migrantes haitianos(as) no Brasil. Utilizando-se das entrevistas realizadas com mulheres haitianas do Paraná, discutem-se os processos migratórios e as questões de garantia dos direitos sociais dessas migrantes. A seguir serão descritos os dados obtidos através das entrevistas com as haitianas e as suas características. É preciso destacar que os nomes foram trocados para preservar as

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

identidades e que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá.

Niara cresceu na capital do Haiti, Porto Príncipe. Filha de uma costureira, morava com sua mãe, padrasto e irmãos. Em seu país, iniciou o curso superior em administração e, em paralelo, trabalhava como secretária de uma candidata a deputada no Haiti. Quando estava no terceiro ano da faculdade trancou sua matrícula e veio para o Brasil a pedido de seu tio que já havia migrado para o país. Ao chegar no país de acolhida descobriu que estava grávida. Niara tinha a expectativa de continuar estudando e melhorar de vida, todavia, atualmente trabalha em um restaurante de seu tio e mora na casa da família com seu filho. Aos 25 anos, mesmo com a intenção de seguir seus estudos no ensino superior, ainda não conseguiu se matricular em uma universidade.

Vinda da cidade de Porto Príncipe, Makini, órfã de mãe, morava com seu pai, que exerce a função de diretor em uma escola de ensino fundamental e médio no Haiti. No país de origem nunca exerceu nenhum tipo de trabalho, apenas estudava, fazendo o curso de enfermagem durante um ano. Makini tinha a intenção de cursar medicina e migrou para o Brasil por acreditar que fosse mais acessível financeiramente a formação no país de acolhida. Hoje, com 27 anos ela mora com o marido e o filho, trabalha como auxiliar de lavanderia e está cursando graduação em enfermagem em uma universidade privada.

Quando perguntadas sobre seus processos migratórios, as duas entrevistadas relataram não ter havido nenhuma dificuldade na saída do Haiti até a chegada ao Brasil. Ambas saíram do Haiti já portando visto brasileiro e consideram que este foi um fator que garantiu tranquilidade durante a emigração. Já o processo de imigração, de acordo com elas, apresentou contratempos. A dificuldade com o idioma apareceu nas entrevistas como um fator expressivo. Para muitos, a migração foi responsável pelo primeiro contato com o idioma do Brasil, como é o caso de Makini que declarou que “eu nunca, quando eu estava lá no Haiti, eu nunca ouvi uma palavra em português. Nunca!” (MAKINI, 2019, sic Trecho extraído da entrevista).

Por não conseguirem se comunicar devido ao desconhecimento da língua portuguesa do Brasil, haitianas e haitianos podem ter sido privados de muitas situações e direitos no novo território. Logo, a falta de conhecimento do idioma ocasionou o desconhecimento de direitos, acarretando a não garantia dos mesmos. Além disso, nota-se que o problema da língua não é somente devido aos(as) haitianos(as) não terem conhecimento do idioma falado no Brasil. Uma vez que muitos(as) haitianos(as) também são fluentes em línguas como o inglês e o espanhol, além do francês e crioulo, as barreiras da comunicação seriam menores caso as pessoas brasileiras também compreendessem e falassem essas línguas.

Um fator determinante para a vivência migratória é a forma como se dá a acolhida no novo país. De acordo com Niara (2018 sic Trecho extraído da entrevista) “não sei se foi de coração ou se é só pra demonstrar... mas os brasileiros me recebem bem”. No caso da entrevistada, percebe-se que ela se sentiu aceita no Brasil, porém nem todos(as) os(as) migrantes compartilham do mesmo sentimento. Cuidar da qualidade dessas experiências é também um dever do Estado, todavia, na prática nem sempre isso ocorre.

Examina-se que a devida acolhida não se resume exclusivamente nas políticas migratórias de inclusão vigentes no momento. Ou seja, apenas conceder visto e autorizar a permanência de migrantes no Brasil não significa boa acolhida, pois o acolhimento se faz a partir do momento que é possível identificar que haitianos e haitianas residentes das cidades brasileiras desfrutam de uma vida digna e de condições favoráveis de permanência no país.

Em avaliação, Niara e Makini consideraram ter tido uma boa recepção no Brasil, todavia, consideraram ainda que o principal fator de segurança e tranquilidade era por já terem alguma pessoa de referência no Brasil no momento de sua chegada. A união dos(as) novos(as) migrantes com familiares ou outras pessoas do mesmo país de origem no país de acolhida pode garantir mais confiança a todos(as), transformando a fragilidade em força, uma vez que não se veem sozinhos(as) nesse processo.

Após considerar o cenário da migração e seu respectivo processo de saída do país de origem e chegada no novo país, assim como os desafios enfrentados e

avaliação das ações de acolhimento em território brasileiro, intenciona-se, a partir de agora, investigar questões relacionadas à educação como um direito garantido à migrantes haitianos(as) no Brasil.

O sistema educacional haitiano apresenta uma desigualdade articulada, ou seja, é intencional que uma parcela da população tenha acesso à uma educação de qualidade enquanto outra parcela receba uma educação inferiorizada. Estudos apontam para a exclusão de mulheres e separação de classes na educação, na qual a elite recebe uma educação enquanto as classes mais pobres e rurais podem nem ter acesso à escola (PONGNON, 2017). Outra forma de divisão é por meio da língua, dado que mesmo que a língua oficial do país seja o Crioulo, as instituições de ensino apenas utilizam a língua francesa, o que acarreta em mais um fator de desigualdade no país entre os escolarizados e os que não são.

Pensando na comparação dos sistemas educacionais, rotina escolar e postura dos(as) professores(as) no Haiti e Brasil foi possível identificar como as entrevistadas avaliam a educação nos dois países. Ao serem perguntadas sobre a educação do Haiti e as semelhanças e diferenças com a educação brasileira, analisa-se o seguinte trecho de Makini.

Lá no Haiti a educação é muito bom. Muito muito bom. A diferença de lá e aqui, no Brasil e Haiti, eu vi, pra mim, eu vi que lá no Haiti os alunos estudam mais...

Faz bastante teoria e prática também. Aí, na aula, pra escola, tem uma diferença porque eu vi lá na prova que eu estudei no técnico, você pode... como fala... durante a prova você tem um caderno e você pode olhar no caderno para responder. Lá no Haiti, não! Você não pode usar nem livro, nem caderno. Só a cabeça (MAKINI, 2019, sic Trecho extraído da entrevista).

O discurso define o ensino no Haiti como rígido, enquanto no Brasil é avaliado como mais tranquilo. A comparação feita pela haitiana é no contexto da avaliação escolar, quando lembra que no país de origem precisava estudar para fazer a prova e no país de acolhida, a partir das experiências que teve em um curso técnico, utilizava de consultas no material de apoio para desenvolver a avaliação. Questiona-se aqui qual é o tipo de educação que está sendo oferecido à haitianos(as) no Brasil, uma vez

que nem todas as avaliações aplicadas em instituições de ensino brasileiras contam com consultas em sua resolução.

Migrantes também são merecedores(as) de participar de práticas pedagógicas mais críticas, isso não pode ser ignorado. Os processos educativos do Brasil são vistos de forma mais afetiva e menos rígida como no Haiti. A relação professor(a)-aluno(a) precisa ser colaborativa, respeitosa e também composta por afeto. De acordo com Arroyo (2009, p. 29) cabe ao(a) professor(a) o [...] “cultivo da sensibilidade e paciência pedagógica para esperar os tempos do aprender”. Com isso percebe-se que um(a) professor(a) não pode considerar a aprendizagem efetiva de seu(sua) aluno(a) se não leva em conta o tempo necessário para que esse(a) aluno(a) aprenda, se não há uma comunicação colaborativa e se não há confiança.

Makini elege o Haiti como um país que se dedica ao ensino da teoria, enquanto o Brasil promove mais práticas. Essa mesma perspectiva se repetiu em outras entrevistas. Outra avaliação favorável para a educação brasileira foi feita para a educação infantil. As duas haitianas entrevistadas possuem filhos matriculados em centros de educação infantil públicos no município de residência e, quando perguntadas sobre as escolas de seus filhos, tem-se uma resposta favorável ao ensino ofertado no Brasil. Ao ser perguntada sobre a preferência de país para educação de seu filho, Makini e Niara defendem que estão satisfeitas com seus filhos matriculados em escolas brasileiras.

Na análise de Niara, é introduzido o conceito de educação em diversos espaços. Em sua perspectiva da educação no Brasil, vemos que:

Aqui é muito diferente, sabe? Diferente porque você (professor) ama de verdade o que você faz, você me deu seu tempo, você não tem pressa pra finalizar, mas se eu for na escola de verdade eles vão ter pressa pra acabar com o livro, entendeu? E minha amiguinha (professora de português) me deu o tempo dela também, o apoio, dizia “você pode falar isso, você não pode falar isso”. Depois, na escola eu fiz um curso técnico. Foi legal, mas eu não tinha um professor de verdade que me ensinava. Eu ia e colocava meu fone e trabalhava sozinha no computador. Só se eu tivesse alguma coisa pra falar eu entrava lá na administração e pedia pra uma pessoa e ela vinha me ensinava e acabava. (NIARA, 2018, sic Trecho extraído da entrevista).

O afeto e a estima pela profissão são pontos elencados como diferentes entre a educação haitiana e brasileira. Os referenciais de professor(a) no Brasil foram refletidos a partir de dois casos de educação em espaços não escolares, pois o único contato com um ensino mais formal foi desenvolvido a partir de uma instituição de ensino à distância, na qual a aluna se via sozinha frente à sua formação. De acordo com Freire (1989, p. 15), “a luta do educador é caminhar com o aluno no sentido de ajudá-lo a tornar-se efetivo, integrante e transformador, através de uma convivência participativa e questionadora”. Demonstrar apoio é fundamental para a aprendizagem, seja em espaços escolares ou não escolares.

Um ponto que chama a atenção é a característica de gratidão que a aluna tem em relação ao tempo cedido por seus professores. Essa qualidade é o que distingue esses(as) professores(as) daqueles(as) que trabalham em instituições escolares, concebida pela aluna como “escolas de verdade”. Há uma observação de que esses(as) professores(as) dos espaços não escolares são mais sociais e mais preocupados(as) com o desenvolvimento individual dos(as) alunos(as), enquanto que os(as) professores(as) vinculados(as) às instituições escolares estão mais preocupados(as) em cumprir o material didático.

Por fim, além de distinguir as formas de educação, Niara faz menção à professora de português como sua “amiguinha” enquanto que, no mesmo trecho, faz referência aos “professores de verdade”. Essa separação tem origem na forma de ensino, relacionamento entre professor(a)-aluno(a) e também espaço físico no qual as aulas são praticadas. Admite-se que o ensino não formal pode ser mais efetivo por atender a necessidades mais emergentes e mais pessoais, enquanto o ensino formal atende a um conteúdo programático sem olhar, em muitos casos, a quem se destina. Porém, supõe que o ensino não formal é temporário, flexível e não tem valor documental, dessa forma, a busca por educação em instituições ainda é priorizada por haitianos e haitianas que residem no Brasil.

Ao falar sobre sua relação com a escola e os professores, e também sobre a educação no Haiti, ela anuncia que

Na verdade eu amo a escola e os professores também, mas é difícil, amigo. Eles querem você interessado na escola, na atividade, se você não quer estudar eles te batem. Não é fácil não. Na faculdade não é assim, mas eles pedem pra vir com parente as vezes na reunião. Eles pedem pra conhecer o seu parente. Não pode sair qualquer hora que quiser, não pode vir com o que quiser, por exemplo um *shorts*. E eles não querem os homens com cabelo de trança. Bastante coisas, mas é legal. Tem que ir com a forma pra ir pra escola. (NIARA, 2018, sic Trecho extraído da entrevista).

O apreço pela escola é demonstrado logo no início de sua fala quando é posta a consideração do espaço escolar e também dos(as) professores(as). Porém, Niara faz menções às dificuldades enfrentadas no ensino haitiano, como, por exemplo, o rigor autoritário dos(as) professores(as), que permite inclusive agressões físicas justificadas pelo objetivo de fazer o(a) aluno(a) focar nos estudos. Outra informação de destaque é a aproximação da família, até mesmo nas instituições de ensino superior. Ou seja, as famílias haitianas continuam responsáveis por seus(suas) filhos(as) nos espaços universitários, o que implica a baixa autonomia desses(as) jovens e adultos. A rotina de um(a) aluno(a) de graduação é apresentada como regrada na fala da aluna. Percebe-se uma conduta específica esperada pelos(as) estudantes de graduação, que vai desde a indumentária, cuidados com higiene e estética pessoal, além da rigidez com a frequência e pontualidade.

A postura dos(as) professores(as) é outro ponto que precisa ser investigado na educação haitiana. O perfil dos(as) professores(as) se apresenta de forma rígida, tradicional e punições violentas são frequentes nos(as) professores(as) do Haiti, ainda que essa seja uma prática proibida por lei no país (CHARLES, 2015). Entretanto, é comumente aceita pelos familiares e alunos(as) que compreendem a prática como positiva para prender a atenção dos(as) alunos(as) aos conteúdos e garantir que as lições sejam feitas e, com isso, aprender os conhecimentos ofertados.

Na defesa de uma postura contrária a que é desenvolvida por professores(as) haitianos(as), pontua-se uma definição de Freire (1997) ao anunciar que “a tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE, 1997, p. 39). Ou seja, nas relações pedagógicas, lida-se comumente com os diferentes, porque em nosso meio social assim também o é.

Ser tolerante e possibilitar respeito e empatia com o outro é um ponto imprescindível da identidade do(a) professor(a). Ou seja, identificar o tempo do(a) aluno(a) aprender, assim como utilizar métodos menos rígidos e violentos contribuem para um ensino mais humanitário e que, ainda assim, possa garantir conhecimentos.

Considerações Finais

Os resultados basilares desta pesquisa apontam para a compreensão da migração haitiana para o Brasil como expectativa de melhoria de condição de vida e não alcance da mesma devido à dura realidade do Estado brasileiro na acolhida ineficiente. Também foram consideradas a comparação entre o ensino do Haiti e Brasil, evidenciando que as escolas no país de origem ofertam ensino mais rígido, enquanto o Brasil acolhe de forma mais afetiva essas pessoas em diferentes espaços de formação.

Durante o processo migratório, a dificuldade com o novo idioma foi um dado presente na fala das participantes da pesquisa. Todavia, não foi apontado nenhum desafio no processo emigratório. Um ponto de destaque foi a nova realidade comparada com a expectativa (que é compreendida como a motivação para migrar). Buscam qualidade de vida, mas devido às circunstâncias, passam a compor grupo de vulnerabilidade social.

Por fim, ao avaliarem a educação haitiana e brasileira apontam para uma educação mais afetiva no Brasil, enquanto que no país de origem os(as) professores(as) possuem condutas mais rígidas. Mesmo avaliando o ensino do Haiti como melhor, ainda preferem que seus filhos sejam educados no Brasil por acreditarem que o país de acolhida investe mais em educação e poderá fornecer mais oportunidades a todos(as) aqueles(as) que aqui estudam.

Referências

ARROYO, Miguel, G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **R. bras. Est. Pop.**, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>. Acesso em 17 ago. 2023.

CHARLES, Vagner. **Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 150 p. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Alternativas de entendimento aos meninos de rua. Bogotá, Colombia: Gente Nueva, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 429 p. 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª Ed., 2010.

PONGNON, Vocgly Nahum. **A imagem dos latino-americanos na liderança do componente militar da MINUSTAH através da visão de dois setores vitais da nação haitiana: os educadores e os camponeses**. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados das Américas) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, p. 115. 2013.

**“PODE SER, SÓ NÃO PODE FALAR!”: PEDAGOGIAS DO ARMÁRIO E A
HOMOSSEXUALIDADE NOS SEMINÁRIOS CATÓLICOS**

Jean Pablo Guimarães Rossi³⁸

Eliane Rose Maio³⁹

Resumo

Um homem *gay* que decide ingressar em um Seminário Católico se encontra em um contexto religioso bastante particular, onde o celibato e a castidade são aspectos fundamentais na formação do "homem de Deus", e a homossexualidade continua cercada por tabus. Diante dessa situação, surge a seguinte indagação: quais são as táticas que esses jovens aprendem e utilizam para sobreviver nesse ambiente? A fim de responder a essa pergunta, foram entrevistados nove ex-seminaristas *gays*, buscando analisar de que maneira as "pedagogias do armário" se manifestam dentro do Seminário e como influenciaram suas jornadas enquanto estiveram nessa instituição. Cada um dos participantes foi localizado por meio da técnica de *Snowball* e entrevistado através da metodologia de História Oral. Posteriormente, os dados foram transcritos e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Essa análise foi embasada nos Estudos de Gênero, especialmente enfocando a perspectiva foucaultiana como base central de discussão. Os resultados evidenciam a existência de uma cultura oculta, onde esses indivíduos vivem suas identidades sexuais dentro das margens entre o público e o privado, ou seja, "por debaixo dos panos".

Palavras-chave: Seminaristas, Homossexualidade, Pedagogias do Armário, Igreja Católica.

Introdução

Este resumo aborda uma pesquisa atualmente em desenvolvimento no âmbito do Doutorado (2020-2024) dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). A pesquisa está enquadrada na linha

³⁸ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: psijeantpablo@gmail.com

³⁹ Pós-doutora e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/ Araraquara. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

de pesquisa "Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores" e está associada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX/Cnpq).

Meu objetivo consistiu em explorar as narrativas de indivíduos que anteriormente estiveram envolvidos em seminários religiosos e identificam-se como homossexuais. Essa abordagem buscou proporcionar uma compreensão mais profunda sobre como as "pedagogias do armário" (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2015) afetaram suas experiências dentro desses ambientes religiosos de formação. O termo "armário" é uma metáfora para descrever o ato de esconder a própria identidade orientação sexual por medo de rejeição ou represália.

Ao utilizar o termo "pedagogias", é necessário destacar que estou considerando uma noção mais ampla de educação, indo além das estruturas convencionais de ensino. Afinal, diversas influências pedagógicas moldam as interações nos espaços de convivência, como igrejas, famílias e grupos de amizade, transcendendo o contexto educacional tradicional.

Essas influências pedagógicas exercem controle sobre a expressão dos corpos, identidades de gênero e orientações sexuais, transmitindo "normas de comportamento e relações com o mundo para corpos de diferentes gêneros e idades" (Sandra dos Santos ANDRADE, 2013, p. 109). A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que os seminários religiosos são, também, instituições disciplinares (Michel FOUCAULT, 1988) e totais (Erving GOFFMAN, 1961), que por sua vez incorporam diretrizes pedagógicas para moldar a identidade de gênero e a orientação sexual dos aspirantes ao sacerdócio, de acordo com suas próprias intenções.

Com o propósito de investigar as influências pedagógicas relacionadas ao gênero e à sexualidade durante o período no Seminário, foram realizadas entrevistas com nove ex-seminaristas homossexuais. O método de seleção de participantes baseou-se na técnica *Snowball*. As entrevistas foram conduzidas usando a abordagem de História Oral, concebida "como meio de construção e reconstrução da memória que se constitui em fonte de conhecimentos [...] e em substrato (memória revivida) de construção de identidades individuais e coletivas" (Lucilia de Almeida Neves DELGADO, 2003, p. 25).

Todas as entrevistas foram gravadas e subsequentemente transcritas. A análise do conteúdo seguiu a metodologia de Laurence Bardin (1977). O resultado desses esforços oferece uma visão mais profunda das influências pedagógicas que afetaram a percepção de gênero e sexualidade dos ex-seminaristas durante seu tempo nos seminários religiosos.

Metodologia

Foram entrevistados 9 participantes com o seguinte perfil: homens, homossexuais, ex-seminaristas, que tenham a experiência de passagem de no mínimo um ano pelo seminário, com idade superior a 18 anos. Para chegar até os participantes, foi adotada a técnica de *Snowball*. Esta técnica trata-se de uma investigação orientada por uma teia de indicações, sendo uma amostra não probabilística, pois mesmo que se tenha uma definição quantitativa de participantes, nem toda a população sugerida tem condições de ser alcançada, por isto, tratar-se-á de um número estimado. Nesse sentido, a “bola de neve” se forma a partir de cada um dos participantes iniciais, que funcionam como “sementes”, os quais indicam – a partir das características que atendam ao perfil almejado pela pesquisa – um novo, possível, entrevistado (Barbara Regina COSTA, 2018).

Visto que o meu intuito foi o resgate das memórias dos participantes, de maneira específica durante o tempo em que estiveram no seminário, a opção metodológica para a realização das entrevistas foi a História oral, buscando nas experiências destes homens, as respostas para nossos questionamentos. Segundo Delgado (2003), a História Oral é uma metodologia primorosa, voltada para a coleta de narrativas como fonte de conhecimento e na produção do saber. A pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, Parecer Consubstanciado n. 4.611.237, em 25 de março de 2021

Resultados e Discussão

Junqueira (2015) apresenta o conceito de “pedagogia do armário” em seu texto *“Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”: Pedagogia do* Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

armário e currículo em ação”, para refletir como diversos dispositivos como currículo, as práticas de controle e policiamento, cooperam para a gestão das fronteiras de gênero e sexualidade e funcionam como um regime de controle, apagamento e silenciamento da sexualidade, sob a égide da heteronormatividade, na escola. Para o autor, a escola é um dos maiores (re)produtores da homofobia, pois em suas raízes históricas estruturou-se a partir de referências centradas no homem adulto, masculino, branco, heterossexual, cristão, de boa condição econômica, dito “normal” e age como elemento estruturante do espaço escolar em seus discursos, valores e práticas heteronormativas, que produzem efeitos sobre todos/as.

De modo formal, o conceito de pedagogia se refere ao conjunto de teorias, metodologias, técnicas e estratégias que se dirigem ao processo de ensino e aprendizagem. Mas ao tensionar este conceito para pensar em uma pedagogia do armário, Junqueira (2015) busca apontar que existe um arsenal de operações sustentadas pela heterossexualização compulsória, que implicam em processos classificatórios, discriminatórios, hierarquizantes, tanto em âmbito formal quanto informal, que desde muito cedo nos ensina a como mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia, fazendo com que, sobretudo, sujeitos(as) dissidentes à norma aprendam modos de operar suas existências para (sobre)vivência. Sob a luz da pedagogia, o processo do “armário” também detém de método, técnicas, estratégias que ensinam as corporeidades a movimentarem-se diante de uma sociedade que tem a heterossexualidade como mecanismo compulsório e regulador das identidades.

A compreensão do Seminário como um ambiente que influencia a subjetividade por sua estrutura disciplinar (Silvio José BENELLI, 2003) apresenta notáveis semelhanças com a descrição feita por Junqueira (2015, p. 221) da “pedagogia do armário”. Ele a descreve como um conjunto de “práticas, relações de poder, classificações, construções de conhecimento, sujeitos e diferenças que o currículo adota e coordena em conformidade com a heteronormatividade”. Neste ponto, reside a essência do conceito que busco explorar ao me referir a uma “*Pedagogia do Semin(arm)ário*”.

O jogo de palavras que introduzo (pedagogias do semin(arm)ário) deriva da noção de que o Seminário é atravessado pela essência do "armário", mas dentro deste contexto específico, assume uma forma mais sutil, furtiva, ambígua e oculta, que se manifesta nas entrelinhas, na cultura velada e nas brechas. Enquanto Junqueira (2015) refere-se à construção da pedagogia do armário na escola como um espaço onde a heteronormatividade molda as estruturas pedagógicas e curriculares, proponho uma reflexão sobre como esse conceito pode ser aplicado ao ambiente do Seminário Católico, que é notoriamente caracterizado pela misoginia e hostilidade à homossexualidade (Uta RANKE-HEINEMANN, 2019).

Os Seminários Católicos também funcionam como instituições educacionais e disciplinares, aplicando pedagogias que influenciam a formação de gênero e sexualidade dos candidatos ao sacerdócio conforme seus objetivos. Contudo, ao contrário do ambiente escolar formal, em que a pedagogia do armário muitas vezes se manifesta de maneira explícita através de insultos, discriminação, discurso de ódio e violência física e verbal (JUNQUEIRA, 2015), no Seminário Católico, as complexidades são distintas. Isso não significa que tais formas de violência estejam ausentes; elas estão presentes, mas sua natureza é mais insidiosa devido à sua disseminação sorrateira.

Considerações Finais

Esta pesquisa tem revelado que ser seminarista e homossexual não necessariamente leva os aspirantes ao sacerdócio a renunciar às suas experiências afetivas e sexuais uns com os outros. Apesar das regras que regem essa instituição, parte dos jovens entrevistados não encarou o Seminário e a condição de "ser seminarista" como um impedimento absoluto para relacionamentos amorosos, estabelecimento de relacionamentos duradouros, flertes e até mesmo encontros casuais, os quais foram abordados com certo grau de naturalidade. Para se conformar com as normas da heteronormatividade, permanecer no armário e seguir o código estabelecido não apenas mantém a norma, mas também implica em adotar um certo

tipo de comportamento. Isso oferece uma oportunidade para viver ou sobreviver, desde que se aprenda a lidar com os desafios de estar no Semin(arm)ário.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 96-108.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BENELLI, Silvio José. **Pescadores de homens: a produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário católico**. 397f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2003.

COSTA, Barbara Regina. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v.7, n.1, p.15-37, jan/abr. 2018.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, v. 6, 2003, p. 9-25.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n.2 – ago./dez. 2015.

RANKE-HEINEMANN, Uta. **Eunucos pelo reino de Deus: igreja católica e sexualidade de Jesus a Bento XVI**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

**REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A QUESTÃO DA
HEMOFILIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM UNIVERSO A SER
EXPLORADO**

Marcos Antonio dos Santos ⁴⁰

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula ⁴¹

Resumo

Na educação, ainda são pouco conhecidos materiais educacionais para professores(as) atuarem com alunos(as) hemofílicos(as). No entanto, já existem muitos materiais que têm sido produzidos por profissionais de diferentes áreas e que os(as) professores(as) desconhecem. Para evidenciar e reforçar tais produções, foi realizada uma revisão de literatura sobre hemofilia na educação, bem como análise de duas cartilhas sobre hemofilia produzida por associações de hemofílicos. Os resultados indicaram que as pesquisas produzidas nos últimos 10 anos estão centralizadas na implementação tecnológica como recurso formativo, a incorporação lúdica como proposta didático-metodológico de ensino e na política educacional voltada para o autocuidado. No que se refere as cartilhas, ambas têm fomentado uma relação dialógica necessária entre familiares e escola. Conclui-se que o âmbito escolar necessita estar apto a promover ações de conhecimentos para que então haja efetivo acolhimento aos alunos(as) hemofílicos(as).

Palavras-chave: Educação, hemofilia, materiais educacionais, práticas pedagógicas.

Introdução

Este artigo faz parte de uma tese de doutorado em andamento sobre a produção acadêmica da hemofilia no campo da educação, mais especificamente, na formação de professores(as). É preciso denotar que a proposta do desenvolvimento de pesquisas no âmbito da educação em/para a saúde emergiu a partir das experiências pessoais do pesquisador sucedidas ainda na graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (2015).

⁴⁰ Mestre em Educação (UEM). Doutorando em Educação pelo PPE (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR. Contato: santosffe@gmail.com

⁴¹ Pós-doutora em Educação (UNEB). Doutora em Educação (UFBA). Mestra em Educação (USP). Pedagoga (UNICAMP). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR. Contato: ematpaula@uem.br

Neste período, tive a oportunidade de participar como bolsista de extensão e pesquisa do Projeto “**Arte, Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde**” (grifo do autor). Neste âmbito, a intencionalidade pedagógica aplicada consistia em desenvolver atividades lúdicas e recreativas para crianças, adolescentes, jovens e adultos que periodicamente realizavam os respectivos tratamentos de saúde no Hemocentro Regional de Maringá (PAULA *et al.*, 2016). Dentre as patologias atendidas com mais regularidade incluíam-se a anemia falciforme, talassemia e hemofilia, no qual de imediato, despertou interesse em obter aprofundamento teórico das aproximações com minha área de formação inicial (Educação Física). Esse interesse me fez buscar mais conhecimentos de uma área ainda pouco explorada na educação.

Portanto, em 2016, após aprovação no mestrado acadêmico (2016 - 2018) neste programa de pós-graduação *strictu-sensu* em Educação (PPE/UEM), assim como na mesma linha de pesquisa, defendi a dissertação intitulada “A invisibilidade dos hemofílicos nas escolas e na sociedade: o papel da educação social”, cujo objetivo foi analisar as narrativas dos hemofílicos e familiares sobre os processos de exclusão vivenciados por eles nas escolas e na sociedade e os resultados encontrados denotaram completo desconhecimento e desinformação nas esferas sociais e educacionais (SANTOS, 2018).

Para contextualizar o que é hemofilia, é preciso inicialmente descrevê-la. A hemofilia é uma patologia hemorrágica hereditária associada ao cromossomo X, nas quais levam à deficiência e/ou ausência dos fatores de coagulação VIII correspondente a (hemofilia A) e IX (hemofilia B), de forma que impossibilitam o processo de hemostasia (bloqueio imediato de qualquer lesão vascular) (TEIXEIRA *et al.*, 2022). Dentre os sintomas mais recorrentes estão: hematomas incomuns em localização ou em número; hemorragias nasais, na língua ou na boca; sangramento demasiado em pequenos cortes, escoriações ou após a realização de quaisquer procedimentos cirúrgicos; presença de sangue na urina ou fezes; articulações doloridas ou inchadas e sangramento menstrual anômalo (MARTINS, 2020).

A hemofilia, também apresenta uma classificação variável de acordo com nível plasmático do fator deficiente em três condições: leve, moderada e grave. Na condição leve, o fator coagulante varia de 5% a 40%. Neste estágio, os sangramentos espontâneos são mais raros e as hemorragias graves, comumente, podem apenas ocorrer em razão de um ferimento agravado, um traumatismo mais intenso ou por alguma complicação cirúrgica (SANTOS, 2018). Em razão desses motivos, é muito comum que algumas pessoas descubram somente na vida adulta que são hemofílicos(as), uma vez que nunca passaram por algum procedimento e/ou episódio que os fizessem sangrar de maneira imoderada (ZAGO; FALCÃO; PASQUINI, 2004).

Segundo Magalhães (2019), na condição moderada, o fator de coagulação é variável de 1% a 5%. Nessa conjuntura, pode haver a incidência de sangramentos após pequenos traumas, com a presença de algumas hemorragias espontâneas, entretanto, ainda com uma menor intercorrência. Já na condição grave, o fator de coagulação da pessoa hemofílica é inferior a 1% (MARTINS, 2020). Aqui, as manifestações clínicas mais comuns são as hemorragias musculoesqueléticas, principalmente, as hemartroses (hemorragias que acontecem dentro das articulações) (TEIXEIRA *et al.*, 2022).

Nas perspectivas de Santos *et al.* (2022), as hemofilias são propagadas majoritariamente em indivíduos do sexo masculino por mães portadoras da mutação (histórico familiar) em 70% dos casos. Em contrapartida, 30% ocorrem de maneira isolada, ou seja, sem apresentar um histórico parental prévio. Todavia, também existem mulheres com hemofilia, mas a quantidade é menor. Os sangramentos da pessoa com hemofilia podem ser internos ou externos (aparentes ou não), cujas regiões mais acometidas e as quais exigem preocupações intensas são as articulações dos joelhos, tornozelos e cotovelos (MAGALHÃES, 2019). Sangramentos musculares em pernas, antebraços e em quadris também são frequentes (TEIXEIRA *et al.*, 2022).

A prática contínua de atividades e/ou exercícios físicos com hemofílicos(as) se faz indispensável, visto que, com a musculatura mais definida, as articulações tendem a ficar mais estáveis e, assim, podem reduzir significativamente o número de

sangramentos. É importante orientar que, de maneira antecipada a qualquer prática, o(a) referido(a) paciente consulte sempre um(a) médico(a), a fim de que seja desenvolvido um programa com atividades regulares de sua preferência. Da mesma forma que o(a) profissional de Educação Física irá supervisioná-lo(a) e readaptar as atividades quando necessárias, para que não ocasionem traumas diretos ou impactos articulares intensos (natação e caminhadas são ótimas escolhas).

Em contrapartida, no contexto escolar, é necessário que todos(as) professores(as) se certifiquem de que seus e suas alunos(as) com hemofilia tenham planos de cuidados individualizados e estejam preparados(as) para responderem de acordo em situações de intercorrências hemorrágicas. Dessa forma, o diálogo com os familiares é fundamental para averiguar quais atividades físicas são permitidas e quais estão fora dos limites, pois cada corpo apresenta suas particularidades.

Por ser uma disciplina do componente curricular da Educação Básica no qual abrange aulas com abordagens teóricas e práticas, a educação física escolar, ao estruturar e incorporar princípios de integralidade deve obrigatoriamente considerar as pessoas por uma ótica global somada ao atendimento de todas as suas necessidades. No entanto, por meio dos relatos apresentados pelos hemofílicos e seus familiares no Projeto de Extensão e na pesquisa de mestrado, os núcleos comuns frequentemente convergiam para a política de exclusão, segregação, estigmatização e desconhecimento no que se referia a hemofilia, sobretudo, ocorridas no âmbito escolar, especificamente com o despreparo profissional docente (SANTOS, 2018).

Muitos(as) profissionais da comunidade educativa não tiveram uma formação qualificada em relação a aplicação de tratativas a se ter com um(a) aluno hemofílico(a) em casos emergenciais. Obviamente, isso deve-se as configurações das matrizes curriculares que necessitam de reajustes e que reforçam o movimento de invisibilidade.

Por mais que fossem desenvolvidos diversos estudos sobre hemofilia, após a conclusão do mestrado em 2018, identificamos que poucas obras exploravam o uso de materiais educacionais como recursos docentes para trabalhar com os(as)

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

hemofílicos(as). À face do exposto, a pergunta problema da tese foi estruturada com a finalidade de responder a seguinte indagação: quais panoramas científicos-temáticos estão sendo construídos para que a hemofilia possa ser pensada como instrumento de integração e ressignificação no campo da formação e práticas de professores(as)?

No que se refere as questões de pesquisas surgiram: será que os(as) professores(as) possuem compreensão efetiva do vasto conteúdo que esses materiais educacionais da hemofilia representam? Como a gestão escolar poderá apropriar-se dos materiais educacionais publicados para integrar o(a) aluno(a) hemofílico(a)? Por que os materiais educacionais são divulgados com mais intensidade na área da saúde? Assim, o objetivo geral deste estudo será analisar diferentes materiais educacionais publicados sobre hemofilia, a fim de que sejam incorporados como instrumentos pedagógicos no campo da formação e práticas de professores(as), com ênfase a legitimar existência de alunos(as) hemofílicos(as) nas escolas.

Pela brevidade do artigo apresentaremos neste trabalho um dos objetivos específicos que foi a revisão de literatura da produção acadêmica sobre hemofilia na educação, a fim de que possa ser obtido um panorama científico preciso em relação as problematizações situadas nas pesquisas selecionadas; bem como análise de duas cartilhas sobre Hemofilia produzida por associações de hemofílicos.

Metodologia

Na concepção de Giroto (2020), a depender da configuração estrutural da pesquisa, é possível que sejam selecionados dois ou mais métodos que se complementam na busca dos dados almejados. Assim, essa tese tem natureza qualitativa e constitui-se pelas seguintes opções metodológicas: revisão integrativa da literatura (RIL) e análise documental.

A revisão integrativa da literatura (RIL) é uma tipologia de pesquisa na qual tem como propositura sintetizar diferentes resultados obtidos em pesquisas a respeito de um determinado eixo temático ou questão com ênfase a contemplar critérios de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

sistematização, ordenança e abrangência (SOUSA *et al.*, 2017). Essa abordagem metodológica permite a inclusão de estudos experimentais e não experimentais, ou seja, dados da literatura teórica e empírica, a fim de que o fenômeno analisado possa ser compreendido sob a ótica de um aspecto mais global (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Ela é considerada integrativa, pois viabiliza informações em condições ampliadas sobre o assunto e/ou problema abordado, o que a faz legitimar ser um corpo de conhecimento. Assim, o pesquisador(a) poderá construir uma revisão com diversas finalidades ao englobar definições de conceitos, averiguações de teorias ou análises metodológicas dos estudos inclusos a partir de um tópico específico cogitado (SOUZA *et al.*, 2017).

Para a estruturação dessa proposta revisional de natureza integrativa se faz necessário explorar seis etapas no decurso do processo: 1) Seleção do tema ou pergunta de pesquisa; 2) Organização dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos; 3) Definição das informações a serem extraídas das pesquisas selecionadas/categorizadas; 4) Avaliação dos estudos; 5) Interpretação dos resultados e 6) Apresentação da revisão/síntese do conhecimento (GERALDES; GONZAGA; DIAS, 2019).

Ancorada por toda extensão supradita, então, a temática geradora procurou realizar uma revisão integrativa da literatura (RIL) com abordagem qualitativa sobre hemofilia na educação na qual engendrou-se responder à seguinte pergunta norteadora: “quais panoramas científicos-temáticos estão sendo publicados para que a hemofilia possa ser pensada como instrumento de integração e ressignificação no campo da formação e práticas de professores(as)?”.

Para efetuar o levantamento teórico adotou-se como critérios inclusivos a filtragem preferencial de textos completos disponíveis em língua portuguesa, inglesa e espanhola nas versões em teses, dissertações e artigos publicados nas subseqüentes plataformas de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)* e *Google Acadêmico*.

O recorte temporal abrangeu publicações produzidas entre os anos de 2013 e 2023 por compreender que as produções acadêmicas abarcariam propostas educacionais distintas. No que tange aos descritores utilizados nos campos de buscas das bases de dados, as palavras foram combinadas a partir dos arranjos: “hemofilia *and* formação de professores” e “hemofilia *and* educação”, todas complementadas ao aditivo (+) seguida dos anos compreendidos entre 2013 e 2023.

Já em relação a tipologia de pesquisa caracterizada como Análise Documental Alves *et al.* (2021), citam que esse modelo metodológico detém como fonte primária em seu objeto de estudo a investigação de documentos. Os autores, acrescentam ainda que até o século XIX o conceito documental se limitava apenas a materiais oficialmente escritos, todavia, com o advento da História e da disciplina, a concepção até então imposta, suplantou a ideia de textos redigidos e/ou impressos ao incluir outras fontes como filmes, vídeos, fotografias, dentre outros como recursos também a serem considerados.

Devido a abrangência de documentos, agora, o(a) investigador(a) ao elaborar uma produção teórica necessita engendrar maneiras de agrupá-los. Ao encontro do exposto, Lüdke e André (1986, p. 40), indicam que “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”.

Dessa forma, a tese irá explorar diversos materiais educacionais (cartilhas, manuais, jogos, filmes e séries) publicados sobre hemofilia no qual se constitui de intencionalidade pedagógica para ser incorporado no campo da formação e práticas de professores(as) em diversas áreas do conhecimento e na ruptura da invisibilidade dos alunos(as) hemofílicos(as) nas escolas. No entanto, como a tese está em andamento, neste artigo serão apresentados somente os resultados referentes a revisão de literatura sobre hemofilia e formação de professores(as) e duas cartilhas destinadas a informações sobre hemofilia para a sociedade em geral e para professores (as).

Resultados e Discussão

Realizadas numerosas verificações com a utilização dos descritores **hemofilia and formação de professores somadas aos anos de publicações condicionados para compor a amostra** (grifo do autor), foram identificados (14.373) resultados de produções acadêmicas para análises. Já com os descritores **hemofilia and educação** (grifo do autor), foram constatados (20.093) resultados.

Como a âncora revisional integrativa situa-se na esfera educacional, a amostra preliminar de produções científicas foi reduzida consideravelmente, posto que se aplicou uma filtragem por áreas de conhecimento, cuja predominância investigativa concentra-se nas áreas da saúde. A fim de obter assertividade na seleção e elegibilidade dos produtos teóricos, inicialmente, foi realizada leitura cautelosa dos títulos, seus respectivos resumos e palavras-chave de uma amostragem exata de (2.554) pesquisas, porém agora com implemento unificado dos descritores estipulados para busca (*hemofilia and formação de professores* e *hemofilia and educação*).

Por conseguinte, foram excluídas investigações científicas em caráter de duplicação ou triplicação e, de igual forma, aquelas que não se enquadraram nas análises de categorias mencionadas, resultando na seleção final de (30) estudos, subdivididas em: 8 dissertações de mestrado (FERREIRA, 2023; ANDRADE, 2020; OLIVEIRA, 2019; CALEFI, 2019; RAPOSO CUNHA, 2018; SANTOS, 2018; RAAB, 2017; MATSUNAGA, 2013), 20 artigos científicos (PACHECO *et al.*, 2022; SANTOS; PAULA, 2022; SÁNCHEZ BRICEÑO, 2021; GUIMARAES *et al.*, 2021; SILVA; MOREIRA; MOREIRA, 2021; SANTOS; PAULA; ROCHA ROMERO, 2020; SOUZA *et al.*, 2020; SANTOS *et al.*, 2020; SAYAGO; LORENZO, 2020; DELLA GIUSTINA *et al.*, 2019; GERALDES; GONZAGA; DIAS, 2019; SANTOS; PAULA, 2019; COSTA *et al.*, 2018; SANTOS; PAULA, 2018; ROAH, 2017; JUNIOR; BORGES, 2017; RAAB, 2017; PAULA *et al.*, 2016; MATSUNAGA; BORGES; MORAES, 2015; MATSUNAGA *et al.*, 2013) e 2 trabalhos de conclusão de curso (TCC) (SOUZA, 2022; VICENTE, 2020).

A partir da sondagem conclusa, encontrou-se uma lacuna relevante, isto é, ausências de teses de doutorado, o que a faz tornar um elemento aditivo motivacional

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

para o pesquisador ao considerar a possibilidade de também contribuir cientificamente em produções futuras. Além da particularização empregue por áreas de conhecimentos, previamente, também foram definidos quatro categoriais como elementos informativos preponderantes para composição da (RIL), sendo elas: formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras, políticas/ações de fomento ao autocuidado e inclusão do(a) aluno(a) hemofílico(a) no âmbito escolar.

Mediante análise cautelosa, verificamos que os panoramas científicos-temáticos publicados sobre hemofilia e educação estão centralizados na implementação tecnológica como recurso formativo, a incorporação lúdica como proposta didático-metodológico de ensino e na política educacional voltada para o autocuidado em contraste com os aspectos biopsicossociais que podem gerar alguns fatores agravantes, dentre eles a desmotivação ao tratamento preventivo ou até mesmo a evasão escolar.

No que concerne as cartilhas educativas, o guia **“Material educativo e informativo sobre hemofilia para instituições de ensino”** (2021), elaborado pela ABRAPHEM (Associação Brasileira de Pessoas com Hemofilia) tem como objetivo ofertar as Instituições de Ensino expressivas orientações e informações a respeito do acolhimento aos(as) alunos(as) com hemofilia. Além do mais, o documento também problematiza manejos relacionados as situações de intercorrências, o que fomenta uma proposta de auxílio situada no âmbito prático.

Com proposta similar o manual **“A criança com hemofilia: material informativo para escola”** (2022), produzido pela FBH (Federação Brasileira de Hemofilia) foi sistematizado como instrumento de utilidade, a fim de que os pais possam estabelecer diálogos introdutórios com a escola acerca do que se trata essa patologia congênita e quais são suas consequências. Além disso, o documento abrange informações a respeito dos aspectos sanitários e educativos para auxiliar na avaliação das questões sobre educação de uma criança hemofílica sem que haja temor e, que na mesma proporção, seja potencializada a confiança.

Considerações Finais

O desenho abarcado pela proposta de tese em andamento visa pesquisar, categorizar e consolidar instrumentos pedagógicos no campo da formação e prática de professores(as), a fim de que seja legitimado a existência de alunos(as) hemofílicos(as) nas escolas, em consequência de ainda haver desconhecimento e desinformação por muitos(as) profissionais que atuam nesse espaço.

Desde a conclusão do mestrado ocorrida em 2018, o cenário teórico e cultural relacionado a hemofilia cresceu consideravelmente, seja na produção de pesquisas científicas direcionadas ao âmbito educacional, visto que antecedente ao período inicial mencionado o núcleo era predominantemente condicionado a área da saúde, assim como nas produções de longa-metragem, séries, cartilhas e manuais que capacitam o planejamento e a possibilidade efetiva de implementação didática, estratégica e metodológica docente nas relações de troca com discentes hemofílicos(as).

O âmbito escolar necessita estar apto a promover ações de conhecimentos para acolher alunos(as) hemofílicos(as), seja por meio de compartilhamentos informativos, capacitações frequentes, adoções estratégicas didáticos-metodológicas e, sobretudo, nas relações de troca entre diferentes pares ao saber conduzir assertivamente devido auxílio/suporte quando necessário. Portanto, usurpar de sensibilidade e intencionalidade pedagógica faz com que o caminho para a condição excludente seja estreitado e, conseqüentemente, superado.

Referências

ABRAPHEM, **Material educativo e informativo sobre hemofilia para instituições de ensino.** 2021. Disponível em: https://abraphem.org.br/wp-content/uploads/2021/05/arte_apostila_2.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

ALVES, Laís Hilário *et al.* Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

ANDRADE, Iara Alves Feitoza de. **Crianças vivendo com hemofilia A grave: repercussões socioemocionais.** 149f. 2020. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

CALEFI, Mariana Pereira Sayago Soares. **O tratamento da hemofilia: acesso e exclusão na perspectiva da bioética crítica.** 72f. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

COSTA, C. I. A.; PACHECO, S. T. A.; SOEIRO, G.; ADAME, D. G.; PERES, P. L.P.; ARAÚJO, B. B. M. Construção e validação de materiais educativos para criança com doença crônica: uma revisão integrativa. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-7, 2018.

DELLA GIUSTINA, Gabriela Zanotto *et al.* A conexão entre educação em saúde e a importância do encontro: grupo de apoio aos portadores de hemofilia. **EXTENDERE**, v. 7, n. 1, 2019.

FBH, Federação Brasileira de Hemofilia. **A criança com hemofilia: material informativo para escola.** 2022. Disponível em: <https://hemofiliabrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/04/26-4b5f1-cartilha-escolas-fbh-hemofilia.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FERREIRA, Ana Isabel Nogueira. **O contributo do apoio tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com necessidades educativas específicas.** 224f. 2023. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. 2023.

GERALDES, Thaíssa Veras; GONZAGA, Danielle Soares; DIAS, Leandro Silva. O autocuidado do escolar hemofílico. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. [1-8], 2019.

GIROTTI, Giovani. **(Sobre)vivências migratórias: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre acolhida, educação e inclusão.** 155 f. dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. orientadora: Dr^a. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2020.

GUIMARAES, T. M. R. *et al.* Educação em saúde: elaboração de vídeos educativos para reconstituição dos fatores de coagulação. **Hematology, Transfusion and Cell Therapy**, v. 43, p. S455, 2021.

JUNIOR, Antonio Pereira; BORGES, Marcos. Proposta de nova versão ao jogo Hemotion. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação.** 2017. p. 446.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAGALHÃES, A. F. **Avaliação quantitativa da membrana sinovial nos tornozelos e joelhos de pacientes com hemofilia submetidos à radiosinoviotese com ítrio.** 2019. 66 f. Tese (Doutorado em Medicina) –Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

MARTINS, M. dos. S. **Avaliação do protocolo de sinovectomia radioisotópica em pacientes com hemofilia.** 2020. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MATSUNAGA, Roberta M. *et al.* Apresentação da integração de um jogo educativo para crianças com hemofilia com um Chatterbot. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação.** 2013.

MATSUNAGA, Roberta Mayumi. **Desenvolvimento de um jogo educativo para crianças com hemofilia: Developing an educational game for children with hemophilia.** 2013. 187f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2013.

MATSUNAGA, Roberta Mayumi; BORGES, Marcos Augusto Francisco; MORAES, Regina Lúcia de Oliveira. Desenvolvimento de um jogo educativo para crianças com hemofilia. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 23, n. 02, p. 60, 2015.

OLIVEIRA, Camila Cunha Soares de. **Perfil dos adolescentes portadores de hemofilia em seguimento no Hemocentro de Ribeirão Preto e elaboração de material educativo para mídia digital.** 127f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

PACHECO, Carla Renata da Silva *et al.* Infusão endovenosa domiciliar: tecnologias educativas para o cuidado à pessoa com hemofilia. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, p. eAPE02902, 2022.

PAULA, E. M. A. T. de *et al.* As concepções de acadêmicos sobre práticas lúdicas em um projeto de extensão em hemocentro. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 448-460, 2016.

RAAB, Lucilene de Cassia Souza. **Formação docente e vida escolar de crianças e adolescentes com hemofilia: com aporte de tecnologia.** Dissertação de Mestrado Profissional, Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017.

RAAB, Lucilene de Cassia Souza. Proposta de um MOOC (Massive Open Online Course): Entendendo a hemofilia-capacitando professores para convivência com alunos hemofílicos. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

RAPOSO CUNHA, Renata Nunes. **Rede de apoio à criança e ao adolescente com hemofilia: a integração saúde/escola**. 167f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROAH, Rodrigo Rodrigues. A inclusão de alunos hemofílicos nas aulas de educação física escolar na rede regular de ensino. **Revista Multitexto**, v. 5, n. 1, p. 28-34, 2017.

SÁNCHEZ BRICEÑO, Natalia. Estrategias educativas en personas con hemofilia en Colombia. **Revista Salud Bosque**, v. 11, n. 2, 2021.

SÁNCHEZ VICENTE, Paula. “**Programa de Educación para la Salud sobre “Hemofilia, Von Willebrand y otras coagulopatias congénitas”**”. Universidad del País Vasco, Gipuzkoa. 2020.

SANTOS, C. B. D. *et al.* A importância da suspeição para o diagnóstico precoce de hemofilia em lactentes. **Hematology, Transfusion and Cell Therapy**, v. 44, p. S350-S351, 2022.

SANTOS, M. A. dos. **A invisibilidade dos hemofílicos nas escolas e na sociedade: o papel da educação social**. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SANTOS, Marcos Antonio dos; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A hemofilia como centralidade informativa e formativa: saberes necessários e práticas possíveis. **Conjecturas**, v. 22, n. 16, p. 391-404, 2022.

SANTOS, Marcos Antonio dos; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; ROCHA ROMERO, Francielli Ferreira da. Hemofílicos e a educação física escolar: intervenções e práticas pedagógicas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e31791211204-e31791211204, 2020.

SANTOS, Marcos Antonio dos; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. O desconhecimento da hemofilia por médicos e professores: necessidade de formação educacional qualificada. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 1-14, 2019.

SANTOS, Marcos Antonio dos; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A articulação entre violência escolar e o *bullying* na escola com hemofílicos: uma revisão de literatura: uma revisão de literatura. **Educação Online**, v. 13, n. 27, p. 113-129, 2018.

SANTOS, Marcos Antonio *et al.* Reflexões sobre o *bullying* com hemofílicos nas escolas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e377985476-e377985476, 2020.

SAYAGO, Mariana; LORENZO, Cláudio. O acesso global e nacional ao tratamento da hemofilia: reflexões da bioética crítica sobre exclusão em saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, p. e180722, 2020.

SILVA, Luís Guilherme Cordeiro Santos; MOREIRA, Isabella Aparecida Vasconcelos; MOREIRA, Berenice. HemoCheck: um aplicativo para pacientes com Hemofilia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e46710313633-e46710313633, 2021.

SOUSA, Luís Manuel Mota de *et al.* A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Revista investigação em enfermagem**, v. 21, n. 2, p. 17-26, 2017.

SOUZA, Adriely de. **Construção de material educativo para a auto infusão domiciliar à pessoa com hemofilia**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SOUZA, Gerismar Silva *et al.* Dificuldades de uma criança com hemofilia: uma perspectiva para pais e educadores. **Revista Científica Rumos da inFormação**, v. 1, n. 2, p. 15-25, 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.

TEIXEIRA, Olga Feitosa Braga *et al.* Competências em promoção da saúde mobilizadas por enfermeiros em unidades de coagulopatias. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 96, n. 38, 2022.

ZAGO, M. A.; FALCÃO, R. P.; PASQUINI, R. **Hematologia: fundamentos e prática**. São Paulo: Atheneu, 2004.

AS POLÍTICAS E OS PROGRAMAS PARA ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL SOB A ANÁLISE DA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Analice Czyzewski⁴²

Maria Terezinha Bellanda Galuch⁴³

Resumo

Este estudo objetivou analisar como estão formulados as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores no Brasil. Assim, mediante a compreensão de que a Política Educacional é a representação de um determinado pressuposto teórico que orienta as ações governamentais nas áreas específicas de intervenção, a análise recai sobre as políticas e sobre os programas para a alfabetização e para a formação de professores por meio da interpretação de documentos advindos dos órgãos oficiais do Estado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica/documental cujas análises se fundamentam na Teoria Crítica da Sociedade. Ao considerar a Política Educacional como representação de um determinado pressuposto teórico que orienta as ações governamentais, identifica-se a que projeto de formação se responde, considerando que as concepções adotadas pelo Estado na conduta das políticas educacionais são expressão de mecanismos de controle, uma vez que, ao padronizar e ao tipificar oficial e obrigatoriamente o conteúdo da formação, busca-se levar a termo a formação que a sociedade industrial desenvolvida demanda para se manter.

Palavras-chave: Alfabetização, formação de professores, políticas educacionais, Teoria Crítica.

Introdução

A pesquisa acerca das políticas e dos programas para a alfabetização e para a formação de professores está “[...] dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo” (Luna, 2011, p. 88). Justifica-se ao levar em consideração o movimento do próprio fenômeno educacional, já que pesquisas indicam que o fracasso de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de alfabetização é um problema da educação brasileira e, portanto, uma demanda de

⁴² Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). aczyzewski2@uem.br

⁴³ Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). aczyzewski2@uem.br

pesquisas no campo da Educação. Alguns estudos, como o de Marcílio (2016), o de Mortatti e Frade (2014), o de Soares (2016), o de Silva (2015), o de Bordignon (2015), evidenciam a permanência história do fracasso no processo de aprendizagem da língua escrita.

Com ênfase nas políticas e nos programas para a alfabetização e para a formação de professores, nosso estudo parte do contexto da década de 1990 para compreender os elementos que subsidiaram as medidas adotadas na reforma do Estado brasileiro articuladas ao processo de globalização e de mundialização do capital, bem como à crise financeira mundial de 2008 com início nos Estados Unidos. Sem a pretensão de recontar minuciosamente os fatos, elaboramos um quadro que reúne um conjunto de fatores complexos – econômicos, políticos e sociais –, que demonstra uma significativa mudança na relação entre capital e trabalho, bem como a intensificação da flexibilização dos processos produtivos, a qual se reflete nas políticas públicas para a educação.

Se, por um lado, há o reconhecimento de que a alfabetização é um processo essencial para qualificar a formação dos sujeitos, por outro lado, observa-se que, a partir da década de 1990, o Estado brasileiro, pautado nas recomendações e nas orientações dos organismos internacionais, formulou suas políticas e seus programas educacionais. Decorre daí o objetivo geral deste estudo, qual seja: analisar como estão formulados as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores no Brasil, por meio da interpretação de documentos do Estado e de orientações das agências internacionais, de modo a defendermos que, sendo a Política Educacional a representação de um determinado pressuposto teórico que orienta as ações governamentais em áreas específicas de intervenção, a partir da década de 1990, as reformas propostas para a educação básica colocaram a alfabetização como eixo da Política Educacional e que as políticas e os programas que dela derivam operam como um dos mecanismos de controle do Estado sobre os processos de alfabetização e de formação dos sujeitos. Nesse sentido, buscamos

responder a esta questão: a que projeto de formação respondem as políticas e os programas para alfabetização e para formação de professores?

Metodologia

A análise recai sobre as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de docentes, por meio da interpretação de documentos advindos de órgãos oficiais do Estado. De forma paralela e articulada aos documentos nacionais, utilizamos documentos produzidos por organismos internacionais, por serem fundamentais à compreensão do complexo conjunto de fatores que envolve questões econômicas, políticas e sociais e que, em última instância, colabora para a definição do projeto de educação, em geral, e dos programas para a alfabetização e para a formação de professores, em particular.

Para responder às questões aqui nomeadas, dentre os documentos oficiais produzidos por órgãos que representam o Estado brasileiro, e outros provenientes de organismos internacionais. Nossa opção foi por documentos que possibilitam cumprir os objetivos desta pesquisa; ressaltamos, porém, que eles não são a única via ou a única possibilidade de análise.

Trabalhar com um tema amplo e complexo como a alfabetização implica correr riscos e proceder reflexões acerca da escolha dos instrumentos metodológicos que auxiliam na consecução dos objetivos que compõem o estudo sobre esse objeto. De acordo com Toledo e Vieira (2011), a escolha do método deve estar relacionada à natureza do problema. Esse entendimento nos levou a optar por um estudo bibliográfico/documental conduzido pela Teoria Crítica da Sociedade, estabelecendo como fio condutor da nossa análise os seguintes conceitos: sociedade administrada, progresso, controle, indústria cultural e instrumentalização da razão. De acordo com Horkheimer (1973, p. 163), a Teoria Crítica “[...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida”, observando-se as condições objetivas que podem ser outras, bem como a possibilidade de resistência em relação a elas.

Resultados e Discussão

O caminho percorrido neste trabalho permitiu-nos compreender que as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores no Brasil envolvem decisões que ultrapassam o âmbito dos métodos de alfabetização e das teorias pedagógicas, bem como das próprias políticas públicas da área específica; alcançam, isto sim, concepções de formação humana e de projeto social. Essa compreensão decorre da análise do objeto específico desta pesquisa na sua relação com o papel da Política Educacional no aparelho do Estado.

Assim, nossa investigação, ao longo do percurso, foi desviando-se do seu propósito inicial. Ao começarmos o trabalho, nossa atenção se voltava às discussões sobre a alfabetização e sobre o letramento, na tentativa de defendermos que está na relação entre esses dois processos a possibilidade de êxito no ensino da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. À medida que fomos aprofundando o estudo acerca do nosso objeto, passamos a entendê-lo como parte de um conjunto cujos elementos que o compõem não são idênticos, todavia há uma relação recíproca: a Política Educacional, como representação de um determinado pressuposto teórico, orienta ações governamentais em áreas específicas de intervenção. Isso não é diferente no campo do ensino da língua escrita. A partir da década de 1990, as reformas propostas para a educação básica colocaram a alfabetização como eixo da Política Educacional, de modo que as políticas e os programas que dela derivam operam como um dos mecanismos de controle do Estado sobre a formação dos sujeitos. Assim, foi nos ficando claro que a questão cuja resposta deveríamos buscar seria a seguinte: a que projeto de formação respondem as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores alfabetizadores?

A resposta a esta questão não é objetiva nem atemporal, já que a formação da subjetividade envolve a formação de valores, de formas de ser, de agir e de pensar, ou seja, a constituição de sujeitos históricos e sociais, sendo que as demandas da sociedade em que estão inseridos chegam às diferentes instituições que participam dessa formação. Desse modo, há que entendermos o caráter das próprias demandas

em relação à formação dos sujeitos do nosso tempo: são sujeitos autônomos ou bem adaptados? Isso significa dizer que o fato de o nosso estudo se situar na Linha de pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá não reduz a nossa análise aos processos de ensino, de aprendizagem e de formação de professores como processos independentes de questões sociais mais amplas, como a própria sociedade; antes sim, envolve um conjunto complexo de fatores e de decisões políticas que não são imediatas.

Os dados apresentados por documentos nacionais e internacionais revelam a combinação de questões locais e globais que perfazem uma complexa dinâmica imposta pela lógica mercantil subsidiada pela Indústria Cultural que atua com instrumentos de padronização da vida social. Ela é vital para o exercício do controle e da dominação de uns sobre os outros, nada lhe escapa do controle, inclusive “Os talentos já pertencem à indústria muito antes de serem apresentados por ela: de outro modo não se integrariam tão efervorosamente” (Adorno, 1995, p. 58).

Nosso estudo permitiu-nos observar que as habilidades e os conhecimentos produzidos pela humanidade estão postos no nível da Política Educacional como correlatos de habilidades e de competências práticas e socioemocionais para que possam atender à demanda de uma forma de sociedade marcada pela exploração de uns sobre os outros, de acumulação de riqueza por uns em explícita relação de exploração de outros, quer seja sob a forma de contrato de trabalho na forma mais direta, quer seja sob a forma de trabalho flexível que assume, inclusive, a forma de aparente liberdade em relação àquele que explora e que acumula riquezas à custa do sofrimento dos que se veem livres e donos de si mesmos. Os organismos internacionais elaboram estudos e orientações que direcionam os objetivos da educação global, os quais são adotados pelos países, inclusive pelo Brasil, como referenciais para a construção das políticas e dos programas da educação pública. Reconhecem que o progresso científico impacta a educação e a sociedade e que não podem ser evitados; ao contrário, precisam ser gerenciados.

Considerações Finais

Mediante os aspectos analisados, é possível afirmar que o processo de alfabetização adquiriu função central na educação e na formação dos sujeitos na sociedade capitalista, ultrapassando os aspectos pedagógicos, perfazendo a interface com a Política Educacional. Nesse cenário, evidencia-se um percurso histórico de tentativas, de erros e de acertos cujo objetivo se relaciona à superação do fracasso na área da alfabetização. Esse enfrentamento vem ocorrendo desde a década de 1990 por meio de políticas e de programas para a alfabetização, focalizando, principalmente, os anos iniciais do ensino fundamental. Vale ressaltar que esse processo é marcado pela participação ativa do empresariado brasileiro, que, ao fazer propostas para a melhoria da qualidade da educação, também produz os instrumentais didáticos que fazem parte das propostas e dos programas.

Os índices insatisfatórios em relação à aprendizagem não dizem respeito somente a aspectos metodológicos e cognitivos que devem ser desenvolvidos por meio do ensino, já que a alfabetização e a formação docente se efetivam dentro de um contexto social objetivo, delineado mediante interesses econômicos para a manutenção do capital. Como parte do processo formativo dos sujeitos, a aprendizagem se apresenta como progresso por ser a porta de entrada para a emancipação e como regresso ao se transformar em semiformação que permite somente que o indivíduo se adapte para suportar a carga imposta pela precarização das relações sociais contemporâneas. Nosso objetivo não foi apontar caminhos para solucionar a questão da alfabetização e da formação de professores; foi buscar subsídios para compreender que, a cada ciclo de crises do capital, as áreas sociais – dentre as quais se encontra a educação – remodelam-se e adaptam-se às novas condições. Essa compreensão permite que os sujeitos resistam minimamente ao campo de forças estabelecido na educação que transita entre o mercado, a padronização, o controle e a formação dos sujeitos, que, na atualidade, chega às escolas por meio das diretrizes oficiais do Estado.

Em síntese, o projeto de educação global assenta-se na organização de uma educação escolar que enfatiza aspectos correspondentes à adaptação dos indivíduos a um mundo complexo e flexível. Nesses termos, as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores convergirão de forma específica também para se adaptarem às exigências de tal contexto. Mediante o conjunto de fatores apresentados neste estudo, encerramos com esta reflexão de Maar (1995, p. 16): “A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

LUNA, S. V de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 2011.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.p. 11-28.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2015.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TOLEDO, C. A. A.; VIEIRA, P. H. Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.p. 21-40.

**PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA DEFECTOLOGIA
NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Juliana Dias Breves ⁴⁴

Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli ⁴⁵

Resumo

O objetivo do presente estudo foi analisar as publicações científicas sobre a defectologia, proposta por Vygotski, na área da educação física escolar. Os termos de busca utilizados foram "defectologia" AND "educação física escolar" AND "alunos com deficiência", no Google Acadêmico. Foram encontrados 35 estudos, e após refinamento das buscas foram selecionadas dois estudos, sendo um estudo de caso e uma pesquisa etnográfica. Os principais resultados nos mostram um limite teórico na fundamentação do ponto de vista dos professores em relação ao fenômeno da inclusão escolar e uma precarização na formação docente para lidar com esse público. Dessa forma, é fundamental a realização de mais estudos e pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física, pautadas na defectologia, pois esta se baseia em experiências educacionais significativas para superar os desafios da deficiência.

Palavras chave: Defectologia, Educação Física, Deficiência.

Introdução

Como professores, temos nos preocupado com alguns aspectos que envolvem o desenvolvimento das crianças com deficiência. Atualmente, um dos desafios a ser enfrentado pela educação se remete a fuga do ensino estritamente hegemônico que precariza as possibilidades de humanização, afirmando que há apenas uma forma de elaborar simbolicamente informações advindas de fenômenos sonoros e visuais, odores, movimentos, intensidades e afetos, que há apenas uma forma de se comunicar, de constituir pensamento complexo, de estabelecer laço com os outros.

Em 2019, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (8,4% dessa população) tinham alguma das

⁴⁴ Licenciada em Educação Física. Universidade Estadual de Maringá. Contato pg404296@uem.br

⁴⁵ Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: tapmartineli@uem.br

deficiências investigadas. Dessas pessoas, 14,4 milhões encontravam-se em domicílios urbanos e 2,9 milhões em domicílios rurais.

Relativo a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

A Lei nº13.146/2015 é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. De acordo com o Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Um estudo realizado por Falkenbach e Lopes (2010) abordou o tema da inclusão na escola comum, mais especificamente na área da Educação Física. O desenvolvimento do estudo foi realizado em uma escola pública da Rede de Ensino Estadual de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. A escola estadual é classificada como inclusiva, pois recebe e educa alunos com deficiência visual de diferentes níveis de ensino em conjunto com alunos sem deficiência. Apesar de ser classificada como inclusiva, o histórico da Educação Física na escola sempre foi de distanciamento de uma prática inclusiva, uma vez que ainda estão presentes as dispensas de alunos com deficiências da prática regular nas aulas de Educação Física no contexto educacional.

Tal realidade depõe contra a educação física quando a atualidade requisita a inclusão de alunos com deficiência na classe comum. Outro fato a ser destacado está relacionado ao histórico das produções acadêmicas da Educação Física na área, pois essa disciplina possui uma larga produção em relação ao tema do esporte adaptado

para pessoas com deficiência, mas ainda é frágil de produção acadêmica quando se volta aos estudos da sua inclusão na escola comum. (FALKENBACH, BATISTELLI e ELOY, 2006).

Mas o histórico de dificuldades em relação à inclusão não está apenas relacionado à Educação Física, pois a própria escola apresenta dificuldades e progressos que são recentes na prática educativa de inclusão e isso está relacionado desde questões conceituais até as sociais que imprimem um modo cultural segregador. Ao longo da história da humanidade, diferentes conceitos fizeram com que pessoas com deficiências sofressem com preconceitos e discriminação. Era comum o fato de estarem em situação de segregação, vivendo longe do convívio da sociedade.

Quanto as perspectivas sobre a deficiência, Antun (2018) expõe a diferença entre o modelo médico e o modelo social. O modelo médico concebe a deficiência como um fenômeno biológico, ou seja, baseia-se unicamente em características individuais de ordem clínica, situadas na pessoa, desconsiderando qualquer interferência de fatores externos. Trata-se de uma abordagem que preconiza ações normalizadoras enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem sua participação.

Para compreendê-lo melhor, é oportuno mencionar que o referido modelo respalda três paradigmas históricos no que diz respeito à atenção às pessoas com deficiência no contexto da educação. São eles: exclusão, segregação e integração. Na exclusão, o direito à educação era negado. As pessoas com deficiência eram impedidas de acessar qualquer espaço ou atividade com essa finalidade. Na segregação, não podiam frequentar escolas ou salas de aula comuns, mas somente espaços segregados – as escolas ou classes especiais. Na integração, a seleção dos estudantes para a concessão restritiva do direito à educação, baseava-se na busca pela “normalização”.

Em contraposição, o modelo social esclarece que o fator limitador são as barreiras presentes no ambiente físico e social e não a deficiência em si. Portanto, para

Mercurio (2019), o foco não está em “tratar” a pessoa ou esperar que ela “mude”, mas identificar e eliminar as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação, nos serviços, nas atitudes etc., que impedem ou dificultam sua plena participação em todos os aspectos da vida contemporânea.

Por esse ponto de vista, a sociedade é que reprime as diferentes possibilidades e estilos de vida. Não é o indivíduo que precisa fazer o possível e impossível para se adequar, há uma incapacidade social em incorporar a diversidade. Não é a lesão física que traz prejuízos mas a sociedade que não aceita a pessoa que tem essa lesão (DINIZ, 2007).

Nessa perspectiva, a defectologia, cujo expoente é Vygotski, realiza investigações sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, com enfoque nas oportunidades proporcionadas por meio das mediações realizadas. A partir dessa teoria, entende-se que a deficiência não significa literalmente um impedimento para o desenvolvimento do ser humano. No entendimento de Costa (2006), o que seria capaz de integrar esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas encararmos o problema, negando oportunidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo.

O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si (VYGOTSKY, 1989).

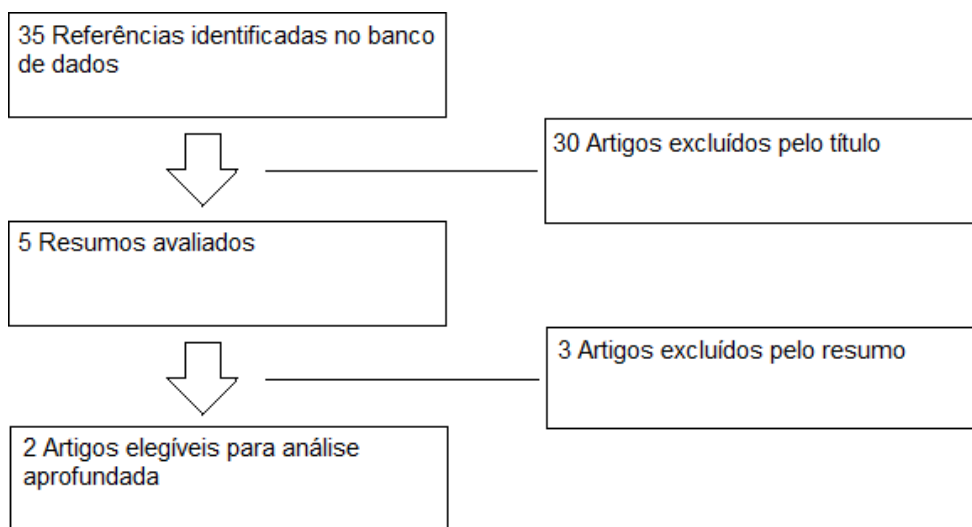
Portanto, o objetivo do presente trabalho, é de analisar as publicações científicas sobre a defectologia na área da educação física. Pois a educação se apresenta como uma ferramenta essencial na construção social do ser humano.

Metodologia

A pesquisa realizada possui abordagem qualitativa, com delineamento de revisão de literatura. A busca foi realizada via Google Acadêmico, entre os dias 01 e 20 de outubro de 2022. O recorte temporal escolhido foi de cinco anos, 2018 - 2022. Os termos de busca utilizados foram "defectologia" AND "educação física escolar" AND "alunos com deficiência".

Foram encontrados 35 estudos, e após refinamento das buscas foram selecionados 02 pesquisas para análise, sendo um estudo de caso e uma pesquisa etnográfica. Por meio da leitura do título, 30 estudos foram excluídos e pela leitura do resumo foram selecionados 02 estudos que seguiram para leitura aprofundada, não tendo mais exclusões, e para isso coletamos informações como: ano, autor, objetivo do estudo, tipo de pesquisa/análise e principais resultados.

Figura 01. Fluxograma de estudos selecionados



Fonte: De autoria própria

Resultados e Discussão

Os dois estudos selecionados para análise estão apresentados no Quadro 01 e são de abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso e uma pesquisa etnográfica, com a utilização de entrevista, observação e questionário, respectivamente.

Quadro 01: Síntese dos estudos selecionados

Autores (ano)	Título	Objetivo	Abordagem / Tipo de pesquisa	Principais resultados
Romina Karla da Silva Michiles (2018)	Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de educação física no contexto da educação inclusiva	Analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino regular, relacionando suas concepções sobre o lúdico com o modo como desenvolvem suas práticas pedagógicas com vistas à educação inclusiva.	Abordagem qualitativa / Estudo de caso	Para se efetivar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, são necessárias mudanças na construção da imagem que os próprios professores têm dos alunos com deficiência, bem como sobre a definição de deficiência, uma vez que esta, frequentemente, está associada à doença, à perda, à falta, às dificuldades e limitações.
Alana Moreirados Santos, Celma Aparecida Marques Silva (2015)	Práticas inclusivas de alunos com deficiência: a visão de professores de educação física	Investigar como os professores de educação física atuam no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas e destacar a importância do	Abordagem qualitativa / Pesquisa etnográfica	A inclusão está acontecendo de forma gradativa. Ainda há muito o que melhorar, mas ela já está se tornando um fator presente nas escolas. Alguns dos problemas que ainda prejudicam a

		papel do professor nesse processo, apontando propostas para atuação desses docentes dentro das escolas.	inclusão de forma satisfatória ocorrem devido a fatores como a formação precária dos professores, pelo próprio preconceito e por outros problemas como a falta de investimento em recursos, adaptação do espaço escolar, reformulação do currículo e mudança de atitude e envolvimento dos profissionais no processo dentro das instituições.
--	--	---	---

Fonte: De autoria própria

Góes (2002) explica que, dos estudos sobre defectologia de Vygotsky foram abstraídas questões referentes a indivíduos com deficiência, em especial buscando formas alternativas e recursos especiais para o desenvolvimento e educação das crianças. Vygotsky dedicou maior tempo de seus trabalhos ao estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças (pedologia) e ao estudo sobre pessoas com deficiência intelectual ou transtorno de desenvolvimento (defectologia) (SHIMAZAKI; PACHECO, 2018).

De acordo com a teoria da defectologia, proposta por Vygotsky (1999), a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo. Por exemplo, “o cego e o surdo estão aptos para todas as facetas da conduta humana, isto é, da vida ativa. A particularidade de sua educação reduz-se somente à substituição de umas vias por outras para a formação de nexos condicionados”, ou seja, a educação de crianças com deficiência não se diferencia da educação das crianças normais; que os primeiros podem assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante à de seus contemporâneos.

Em sua dissertação, Michelas (2018) analisou as práticas pedagógicas dos professores de educação física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino regular, relacionando suas concepções sobre o lúdico com o modo como desenvolvem suas práticas pedagógicas com vistas à educação inclusiva. Para isso, a autora buscou averiguar as concepções dos professores acerca da Educação Inclusiva, do lúdico e da presença de alunos com deficiência nas aulas regulares e; investigou as atividades lúdicas que são desenvolvidas na rotina escolar e como elas são aplicadas pelos professores de Educação Física.

A autora apoiou o seu trabalho na abordagem histórico-cultural, mais especificamente na defectologia, sob a perspectiva de Vygotsky e em autores fundamentados em seus estudos. O teórico destaca várias possibilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência ao apresentar a necessidade de ressaltar suas potencialidades, dando foco à capacidade e não à deficiência. A partir de um estudo de caso envolvendo entrevista e observação, participaram deste estudo dois professores de Educação Física, nomeados Alex e Gerson, da rede municipal de ensino da cidade de Manaus, que possuem em suas turmas alunos com deficiência.

Ao serem questionados em relação ao que entendiam sobre educação inclusiva, o professor Alex, citou a possibilidade de participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física como um direito adquirido. Já para o professor Gerson, a educação inclusiva diz respeito à inserção, inclusão de alunos com necessidades especiais dentro da escola regular. A presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais compartilhados é vantajosa para elas e para todos. A convivência na pluralidade é a condição fundamental ao desenvolvimento de pessoas com deficiência (Prestes e Tunes, 2021).

Quando questionados sobre como eles concebiam a inclusão de alunos com deficiência na escola e na sala regular, as respostas demonstraram divergências, inseguraças e dúvidas. No que diz respeito ao professor Gerson, embora sua resposta tenha exteriorizado certa confiança sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, seu ponto de vista se retratou pouco consistente. A falta de

conhecimento foi notório, pois esse professor utiliza termos ultrapassados para se referir as pessoas com deficiência, como, por exemplo, “alunos que têm necessidades especiais”. Novas terminologias são adotadas na tentativa de se referir, da melhor forma possível, às pessoas que possuem deficiência, além de evitar que essa população seja designada de forma pejorativa.

No relato do professor Alex, simultaneamente à preocupação em proporcionar “uma diferenciação” para a participação do aluno com deficiência, também respondeu que se orienta “pela grande maioria”. Durante sua fala, apesar de entender a inclusão desse aluno de maneira “natural”, não apresentou expressões favoráveis e ainda manifestou que continua mantendo suas aulas inalteradas.

Para Vygotsky (1999), a dificuldade dos professores em compreender o desenvolvimento de crianças que apresentam algum tipo de deficiência é decorrente do fato de a deficiência ser vista e tratada como uma condição imutável, fixa (MICHELES, 2018). Nesse cenário, a autora complementa que o aluno com deficiência terá seu desenvolvimento estabelecido por questões orgânicas e a atenção do professor estará sempre direcionada na deficiência e na limitação imposta pelo médico, esquecendo a criança em segundo plano.

A defectologia considera fundamental o papel dos professores de educação física como facilitadores no processo educacional e como apoiadores no processo de inclusão escolar. Portanto, condições favoráveis para o progresso e avanço dos alunos podem ser potencializadas pelas práticas educativas. De acordo com Vygotsky (1999), há a necessidade de superar uma prática educacional baseada no déficit, nas impossibilidades e nas limitações em relação ao que ela não pode ou não consegue realizar, restringindo sua participação nas atividades escolares.

Referente à terceira questão, os professores foram indagados se eles acreditam na inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Os dois professores responderam positivamente. O professor Gerson manifesta que a quantidade de alunos “com necessidades especiais” presentes nas aulas pode dificultar a realização das atividades propostas. Já o professor Alex constata que a

inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física precisa considerar as limitações manifestadas pela criança.

Considerando os pressupostos de Vygotski (1999), a deficiência pode ser superada pelo processo da compensação. Barroco (2007) complementa que esse processo “não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos”, assim dizendo, não diz respeito a um mecanismo naturalmente biológico, mas, especialmente, social. Então, por experiências culturais significativas, demonstra-se o grande meio para superar os desafios da sua deficiência.

De forma geral, os resultados alcançados nos estudos de Michelas (2018) apontaram precariedade teórica na fundamentação do ponto de vista destes professores em relação ao fenômeno da inclusão escolar e divergências relacionando seus relatos e suas práticas pedagógicas. Indicaram ainda a precisão de mais estudos e pesquisas na área direcionadas para as práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física assim como maior investimento nas formações dos docentes por parte da Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus.

Partindo para a análise do segundo estudo, a monografia de Santos e Silva (2015) abordou a questão da inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física escolar, a fim de possibilitar a ampliação do debate sobre a temática, direcionando olhares para as práticas dos professores. A partir de uma pesquisa etnográfica com cinco professores da rede municipal de ensino de Vitória, houve uma investigação por meio de um questionário referente a forma que os professores de educação física atuam no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Frente as análises realizadas, verificou-se que há uma experiência de inclusão nas escolas investigadas, contudo, ainda não está ocorrendo de maneira apropriada devido aos desafios que os professores têm enfrentado, como, por exemplo: à falta de material, falta de formação adequada e apoio da equipe pedagógica, na perspectiva de realização de um trabalho colaborativo. Ademais, foi constatado que os professores assumem uma falha na sua formação para docência para lidar com esse público “diferenciado”, e muitos não tem incentivo para realizar uma formação

continuada na área. “Ainda que a Educação Física Adaptada tenha surgido, oficialmente, nos cursos de graduação há quase vinte anos [...], sabemos que muitos professores, não tiveram acesso, em sua formação, a conteúdos e/ou a assuntos pertinentes a área” (SANTOS e SILVA, 2015).

Na década de 1950, no Brasil, decorrente dos movimentos dos pais de crianças a quem era negado o ingresso em escolas comuns, surgiram propostas de escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. Assim, o sistema de ensino ficou com dois subsistemas, o regular e o especial, existindo simultaneamente: a educação comum e a educação especial.

De acordo com o INEP (2019), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. o maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2015 e 2019, percebe-se que as de ensino médio são as que mais cresceram, um acréscimo de 91,7%.

Preocupado com os problemas relacionados ao desenvolvimento da criança com deficiência, Vygotski faz críticas a escola especial que existe atualmente, alegando que a mesma não permite que as criança tenha um amplo enfoque social ao marginaliza-lá e a isola-la do meio, das relações com seus contemporâneos, em outras palavras, que afasta a criança da sociedade.

As mal-denominadas escolas especiais na maioria das vezes constituem instituições fechadas que confinam e cuidam de crianças com deficiência. Em concordância, Prestes e Tunes (2021) apontam que a escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando no estreito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado na insuficiência física, acomodado e adaptado ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica.

De acordo com as autoras, a escola especial em países socialistas faz parte do Sistema Nacional de Educação. São escolas como qualquer outra quanto à organização, estrutura e formas de trabalho, vinculadas estreitamente com a vida, com a comunidade, com a prática social, para criar as estreitas relações de crianças

com deficiência com as demais crianças e com as organizações pioneiras, nas atividades recreativas, culturais e desportivas; em resumo, com toda a vida social.

Considerações Finais

Nos estudos analisados, conclui-se que há um *deficit* teórico na fundamentação do ponto de vista dos professores em relação ao fenômeno da inclusão escolar e divergências relacionando seus relatos e suas práticas pedagógicas. Ademais, foi constatado que os professores assumem uma falha na sua formação para docência para lidar com esse público “diferenciado”, mesmo que a Educação Física Adaptada tenha emergido, oficialmente, nos cursos de graduação há anos.

A defectologia propõe que a criança com deficiência não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas sem deficiência; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo. Ainda, considera importante o papel dos professores de educação física como mediadores no processo educacional e como apoiadores no processo de inclusão escolar. Portanto, condições favoráveis para o progresso e avanço dos alunos podem ser potencializadas pelas práticas educativas.

Referências

ANTUN, R. P. Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência. **Diversa Educação Inclusiva na Prática**. 23 nov. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-dedeficiencia> Acesso em: 03 jul. 2022.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde 2019: percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal, Brasil e grandes regiões**. Rio de Janeiro: IBGE 2020. 113 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101764.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 30 ago. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n.52, p.232, 2006.
DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FALKENBACH, A. P.; BATTISTELLI, G.; ELOY, D. C. Inclusão e necessidades especiais na produção de conhecimento da educação física. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 15, p. 51, 2006.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.3, p.118, 2010.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, (p. 95 – 114).

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MERCURIO, R. **A educação inclusiva diz respeito a todos**. [ago. 2019]. Recife: Diário de Pernambuco, 2019.

MICHILES, R. K. S. da. **Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de educação física no contexto da educação inclusiva**. 2018, 197 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SANTOS, A. M. dos. SILVA, C. A. M. **Práticas inclusivas de alunos com deficiência: a visão de professores de Educação Física**. 2015, 43 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R (Org.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. (Tradução Julio Guillermo Blank), Madrid: Visor, 1999.

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

Joelma Fátima Castro ⁴⁶

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula ⁴⁷

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa de mestrado realizada no programa de pós-graduação em educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), a dissertação teve como fundamentação teórica pesquisadores da educação matemática, tais como D'Ambrósio (1991) e Lacanallo, Moraes e Mori (2011). Já quanto à educação social em saúde e pedagogia hospitalar, consideramos Paula (2005) e Zaias (2011), enquanto na literatura infantil, pautamo-nos nos clássicos Abramovich (2006) e Coelho (2000). Optamos por realizar uma pesquisa quali-quantitativo e a metodologia utilizada foi a revisão de literatura. A coleta de dados foi realizada no período de 2001 a 2022 nas seguintes plataformas digitais: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), portal CAPES e *Google Acadêmico*. Já a análise dos dados foi pautada em Bardin (1977). A partir da análise, percebemos que, embora existam pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, ainda é um campo muito fértil, em que há muito a ser explorado. Existem desafios que precisam ser superados, como a necessidade de se elaborarem estratégias para a utilização de literatura infantil nas aulas de matemática.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar, Literatura Infantil, Educação Matemática, Ensino Fundamental I, Crianças em tratamento de saúde.

Introdução

Ao ingressar no mestrado em educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) no ano de 2020, nosso objetivo era realizar uma pesquisa de campo, com crianças em tratamento de saúde sobre a educação matemática por meio da literatura infantil. O projeto foi submetido na plataforma Brasil e iniciamos o contato com as crianças e seus familiares pelo *Google Meet*, porém, devido ao agravamento da pandemia ocasionada pelo coronavírus, não foi possível dar continuidade a essa forma de pesquisa de campo. As crianças estavam em aulas remotas, sendo que,

⁴⁶ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Contato: castrojoelmaf@gmail.com

⁴⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Bahia (UFBA), professora no Departamento de Teoria e Prática na Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM). Contato: ematpaula@uem.br

para elas, tornava-se cansativo passar ainda mais tempo conectadas ao computador com exposição as telas. Pensando no bem-estar dos participantes, optamos então por não insistir na realização da pesquisa de campo e tomarmos novos rumos para o desenvolvimento da dissertação.

Diante disso, foi necessário reajustar o projeto inicial de pesquisa, no qual delineamos o seguinte problema de pesquisa: “Quais as características dos estudos sobre educação matemática na literatura infantil para crianças do ensino fundamental I e para crianças em tratamento de saúde?” (CASTRO, 2022, p. 30).

A matemática é fundamental para a sociedade, porém, uma grande parte da população apresenta rejeição por essa ciência. Um dos motivos para isso é como a matemática é desenvolvida em sala de aula. A partir do momento em que as crianças conseguem compreender a matemática por meio de processos educacionais motivadores, elas se sentirão preparadas para utilizar desse conhecimento na sociedade.

Isso é válido também para crianças em tratamento de saúde, estudantes da educação básica e estudantes em geral. Em alguns casos, a situação das crianças que realizam tratamento de saúde é mais complexa, pois, se nesse período não tiverem professores que possibilitem dar continuidade ao processo de escolarização, muitos conceitos matemáticos não serão internalizados.

Segundo Lorenzato (2008), a criança desde cedo já se encontra inserida no universo matemático, do mesmo modo que se dá com os textos literários. Conforme nos aponta (ABRAMOVICH, 2006. P. 16): “O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas.”.

Normalmente quando as crianças são questionadas como se sentem em relação a matemática, a resposta é “Eu não gosto”. Isso ocorre porque a matemática está sendo trabalhada em sala de aula sustentada em ações mecânicas, de maneira superficial. Nesse viés, D’Ambrósio (1991, p. 1) destaca que “O que eu acho é que há algo de errado com a matemática que estamos ensinando. O conteúdo que tentamos passar adiante através dos sistemas escolares é obsoleto, desinteressante e inútil”.

As pesquisadoras Lacanallo, Moraes e Mori (2011, p. 170) complementam o pensamento de D’Ambrósio, ao discorrer que: “é fundamental que os sujeitos possam pensar matematicamente de modo a empregar os diferentes conteúdos matemáticos como ferramenta do pensamento para a solução dos diferentes problemas com os quais se deparam”.

Assim a matemática não pode ser resumida em cálculos. É preciso que a criança compreenda sua verdadeira grandeza. Para tanto, os professores atualmente têm buscado novas metodologias para desenvolverem as aulas de matemática de forma lúdica, por meio de jogos e contação de histórias.

Nesse viés, a literatura infantil vem ganhando espaço nas aulas de matemática ao abrir novos caminhos que permitam a apropriação de conceitos, ao mesmo tempo em que possibilita a articulação com outras ciências. Vale ressaltar que a literatura não pode ser vista apenas como um recurso didático, pois, conforme discorre Coelho (2000, p. 27), “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”.

É por meio da literatura que muitas vezes a criança em tratamento de saúde se permitirá ver o mundo, dando asas à imaginação, criando, conhecendo lugares e outros tempos que estão ali, no livro, ou mesmo num pedaço de papel ao produzir a sua própria história. Assim, “A literatura infantil inserida nos hospitais tem como funções essenciais: entreter, instruir, divertir e educar as crianças através de uma linguagem fácil e de belas imagens” (MATOS, PAULA, 2011, p. 7485).

Logo a escolha pelos livros deve ser realizada com cautela, considerando que, devido à enfermidade, as crianças estão passando por um momento de vulnerabilidade. Nesse sentido, alguns livros podem remeter a dor ou sofrimento. Conforme nos aponta Paula e Davina (2018, p. 100), “alguns livros podem entristecer mais as crianças do que confortá-las”.

Mesmo por meio da literatura infantil, ao trabalhar com as crianças em tratamento de saúde, o professor precisa compreender o tempo e a história de cada educando, fortalecendo a relação de cumplicidade entre ele e a criança. Isso porque

“O trabalho pedagógico do professor não somente ressignifica a vida dos alunos, mas também dos professores que se vem fortalecidos afetivos e profissionalmente pelas experiências com as crianças hospitalizadas” (PAULA, 2005, p. 50).

Apoiados no problema de pesquisa, delineamos como objetivo principal da pesquisa investigar a educação matemática na literatura infantil na produção acadêmica para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde.

Considerando o objetivo principal, a dissertação de mestrado foi estruturada em cinco seções. Na introdução da primeira seção, intitulada “As direções percorridas em busca de sonhos e conhecimentos”, está descrita a minha trajetória como pesquisadora e os objetivos da pesquisa por meio de um memorial.

Na segunda seção, “O encontro de novos trajetos: a educação para além dos muros da escola para crianças em tratamento de saúde”, abordamos a pedagogia hospitalar no Brasil, o atendimento pedagógico hospitalar, domiciliar e em organizações não governamentais, além de apresentarmos como é realizada a educação de crianças em tratamento de saúde no estado do Paraná. Zaias (2011) nos apresentou uma dissertação descrevendo o atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Estado do Paraná.

Na mesma seção também discorreremos sobre o projeto de extensão “Artes, brincadeiras e literatura para a promoção da Educação Social em Saúde”, o qual representou meu primeiro contato com a pedagogia hospitalar.

O projeto era coordenado pela Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, e vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA/UEM) e Diretoria de Extensão (DEX/UEM), o iniciou suas atividades em 2015 no Hospital Universitário de Maringá, com o objetivo de desenvolver atividade lúdicas, educacionais e culturais para crianças e adolescentes que se encontravam em tratamento de saúde no hemocentro.

Em 2018, por motivos de reformas de infraestrutura, o projeto não pôde ser mais realizado no HUM, entretanto nesse mesmo ano, a partir de convites da Rede Feminina de Combate ao Câncer de Maringá, o projeto passou a ser realizado com

as crianças e adolescentes e seus familiares nessa instituição e durante a pandemia as atividades foram realizadas de forma remota.

Na terceira seção, “O caminhar da escrita: direções seguidas na metodologia-tipo de pesquisa e mapeamento dos estudos”, abrangemos o percurso metodológico e o mapeamento das publicações selecionadas sobre matemática e literatura infantil para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde.

Na quarta seção, “O direcionar de novos horizontes através da análise de dados”, descrevemos as análises obtidas de trabalhos que versam sobre a temática da dissertação, além de apresentarmos as subcategorias construídas para o levantamento realizado.

Na última seção, “Considerações finais sobre essa trajetória: Rumo a novas direções”, apresentamos as considerações do estudo e abrimos a possibilidade para novas pesquisas.

Metodologia

Optamos por realizar uma pesquisa de cunho quali-quantitativo, pois, segundo Fonseca (2002, p. 20), “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. Dessa maneira, combinamos as abordagens qualitativa e quantitativa visando obter um melhor resultado.

Como procedimento, empreendemos uma revisão de literatura considerando os estudos que já foram produzidos sobre essa temática. Tal escolha teve por base que “Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 112).

A revisão de literatura procurou compreender como a educação matemática vem sendo desenvolvida no ensino fundamental I e com crianças em tratamento de saúde por meio da literatura infantil. Para tanto, consideramos os seguintes descritores para o levantamento dos trabalhos: educação matemática, literatura

infantil, matemática, contos, ensino fundamental I, crianças em tratamento de saúde, classe hospitalar, atendimento domiciliar e escola no hospital.

Como recorte temporal para o mapeamento, definimos o período de 2001 a 2022, considerando duas categorias: “Educação matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I” e “Educação matemática por meio da literatura infantil para crianças em tratamento de saúde”. Diante do exposto, a seguir apresentamos os resultados e a discussão, seguidos das considerações finais.

Resultados e Discussão

Para o mapeamento da revisão de literatura quanto a categoria “Educação matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I”, realizamos uma busca nas plataformas digitais Banco de teses e Dissertações (BDTD), portal da CAPES e *Google Acadêmico*.

Para a seleção dos trabalhos, consideramos primeiramente os seguintes critérios: 1) o título está relacionado ao objeto de estudo? 2) as palavras-chaves correspondem a esse objeto? e 3) o resumo está associado ao objeto de estudo?. Com bases nesses critérios, consideramos 39 produções, sendo 29 artigos, oito dissertações e duas teses, todas abordando a educação matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I.

Do mesmo modo, realizamos o mapeamento dos trabalhos para a categoria “Educação matemática por meio da literatura infantil para crianças em tratamento de saúde”, no qual consideramos o mesmo critério já mencionado, sendo que a pesquisa foi composta de 11 artigos e duas dissertações. Não encontramos nenhuma tese que abordasse a educação matemática por meio da literatura infantil para crianças em tratamento de saúde.

Após o mapeamento dos trabalhos, foi realizada a leitura flutuante das 52 pesquisas, explorando dados como título, palavras-chave e resumo. Tal procedimento foi fundamentado na teoria de análise de conteúdos, a qual consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Dessa maneira, pautados em Bardin (1977), após a leitura dos resumos, construímos as duas categorias que nortearam a pesquisa, sendo elas: “Educação matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I” e “Educação matemática por meio da literatura infantil para crianças em tratamento de saúde”. Posteriormente, exploramos os materiais selecionados.

Para a categoria “Educação matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I”, sistematizamos os trabalhos em cinco subcategorias: 1) formação de professores, 2) currículo, 3) didática, 4) recursos e 5) alfabetização. Os trabalhos foram agrupados por eixo temático, a seguir apresentamos o quadro com o total de pesquisas classificadas em cada subcategoria.

Quadro 1 – Categorização dos trabalhos no ensino fundamental I

Subcategorias		Número de trabalhos	Total
1	Recursos	16 artigos / 5 dissertações / 1 tese	22
2	Formação de professores	11 artigos / 3 dissertações / 1 tese	15
3	Didática	10 artigos / 3 dissertações / 1 tese	14
4	Currículo	8 artigos / 4 dissertações / 1 tese	13
5	Alfabetização	3 artigos / 1 dissertação	4

Fonte: Adaptado de Castro 2022, p. 93 e 94.

Dos 39 trabalhos selecionados, 22, correspondendo a 56,4% do total das publicações, se enquadram na subcategoria de recursos. Destacamos que algumas dessas pesquisas analisaram os livros de literatura infantil como recurso didático para o ensino de matemática, além de abordarem conceitos matemáticos existentes nas histórias.

Na subcategoria formação de professores, consideramos 15 trabalhos,

representando 38,4% do total, os quais abordam vários temas sobre essa temática. Nesse sentido, destacamos a formação inicial do professor, a formação continuada e as dificuldades ao se lecionar conteúdos de matemática nos anos iniciais.

Na subcategoria didática, tivemos 14 trabalhos, correspondendo a 35,8% do total das publicações. O tema central foram as propostas e sequências didáticas sobre como ensinar matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I.

Com relação ao currículo, foram contemplados 13 trabalhos, correspondendo a 33,3% do total das publicações. Em tais estudos, os pesquisadores descreveram suas vivências ao lecionarem matemática por meio da literatura infantil, como também as propostas pedagógicas.

Por fim, na subcategoria alfabetização, tivemos quatro trabalhos, equivalendo a 10,2% do total das publicações. O propósito desses trabalhos foi discorrer sobre as relações entre matemática, literatura infantil e alfabetização

Do mesmo modo, exploramos os trabalhos destinados à categoria de “Educação matemática por meio da literatura infantil para crianças em tratamento de saúde”, resultando nas seguintes subcategorias: 1) formação de professores, 2) recursos, 3) inclusão, 4) didática e 5) currículo. Segue abaixo o quadro com o respectivo número de trabalhos pertencentes a cada subcategoria.

Quadro 2 – Categorização dos trabalhos de educação matemática e literatura infantil para crianças em tratamento de saúde

Subcategorias		Número de trabalhos	Total
1	Formação de professores	6 artigos / 1 dissertação	7
2	Recursos	3 artigos / 1 dissertação	4
3	Inclusão	2 artigos / 2 dissertações	4
4	Didática	3 artigos / 1 dissertação	4
5	Currículo	2 artigos	2

Fonte: Adaptado de Castro 2022, p. 97 e 98.

Para a subcategoria formação de professores, consideramos sete trabalhos, correspondendo a 53,8% do total das publicações. Nesses estudos, os pesquisadores

abordam sobre a formação inicial do professor e relatam a necessidade de se aprofundar em conceitos matemáticos, visto que a maioria possui formação em pedagogia.

Já em recursos, tivemos quatro trabalhos, correspondendo a 30,7% do total das publicações. Diante da vulnerabilidade causada pela patologia, recursos como jogos e literatura infantil são utilizados constantemente para o processo de escolarização, ao mesmo tempo em que contribuem para que a criança se desvincule dos momentos dolorosos.

Na subcategoria inclusão, consideramos quatro trabalhos, equivalendo a 30,7% do total das publicações. Tais estudos apresentam propostas sobre como desenvolver atividades de matemática com as crianças em tratamento de saúde a fim de que pudessem dar continuidade ao seu processo de escolarização.

Em didática, tivemos quatro trabalhos, equivalente a 30,7% do total das publicações. Nesses estudos, os pesquisadores discorreram sobre como as atividades de matemática poderiam ser desenvolvidas nos âmbitos hospitalar e domiciliar utilizando recursos variados. Por último, foram selecionados dois trabalhos sobre currículo, correspondendo a 15,38% do total de publicações. As pesquisas abordam conceitos matemáticos e como desenvolver as atividades pedagógicas com as crianças em tratamento de saúde.

Ao realizarmos a busca por trabalhos produzidos no período de 2001 a 2022, tendo como foco “Educação matemática e literatura infantil no ensino fundamental I” e “Educação matemática e literatura infantil para crianças em tratamento de saúde no ensino fundamental I”, procuramos identificar como a educação matemática vem sendo abordada em cada categoria. É preciso ressaltar que o mapeamento de ambas foi realizado simultaneamente. A seguir, apresentamos o quadro com o número de trabalhos que fizeram parte da dissertação selecionados por categoria.

Quadro 3 – Mapeamento dos trabalhos selecionados

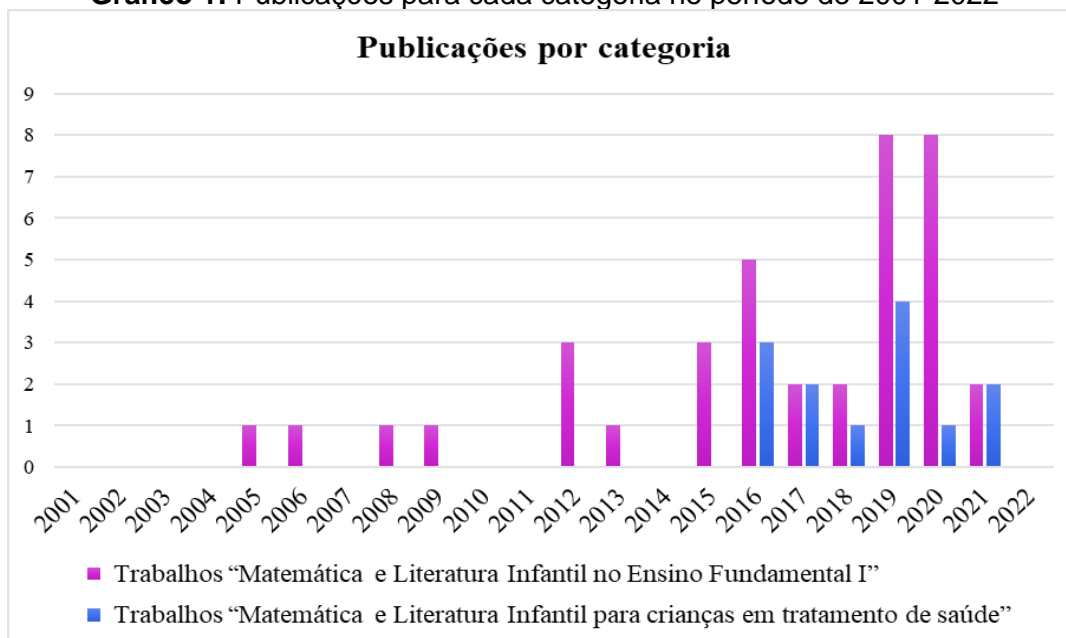
Categoria	Dissertações	Teses	Artigos	Total de trabalhos por categoria
------------------	---------------------	--------------	----------------	---

Educação matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I	8	2	29	39
Educação matemática por meio da literatura infantil para crianças em tratamento de saúde	2	0	11	13
Total	10	2	40	52

Fonte: Castro, 2022, p. 100.

No quadro acima temos o número de trabalhos que foram considerados para a dissertação. Ao realizarmos a revisão de literatura, encontramos um número superior de trabalhos, porém, ao combinarmos os descritores tendo como foco o objeto de estudo, o total de trabalhos foi reduzido para 52. Vale ressaltar que alguns dos artigos publicados são recortes de dissertações e teses. A seguir, apresentamos o gráfico com os números de trabalhos produzidos por ano correspondentes a cada categoria.

Gráfico 1: Publicações para cada categoria no período de 2001-2022



Fonte: Castro, 2022, p. 104

Reportamos que o recorte temporal delimitado para a revisão de literatura da dissertação compreendeu de 2001 a 2022. Porém, foi somente para o ano de 2005 que tivemos a primeira publicação englobando a educação matemática e a literatura

infantil. Em nossa pesquisa, optamos por manter 2001 como marco inicial com o objetivo de mostrarmos aos leitores que ainda não existiam pesquisas voltadas a essa temática no período de 2001 a 2005.

Com relação às crianças em tratamento de saúde, foi somente no ano 2016 que tivemos as três primeiras publicações sobre a educação matemática e a literatura infantil, sendo uma dissertação e dois artigos.

A dissertação foi escrita por Cajango (2016) “Educação matemática em uma classe hospitalar: relações, enredamentos e continuidades” o artigo de Teixeira, Guimarães, Teixeira, Barros, Rocha e Bernardes (2016) “Ensino de matemática para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental internados em um hospital de combate ao câncer em Goiânia” e o outro artigo “Conceitos elementares de polígonos a partir do tangram em uma classe hospitalar” de Sales, Cajango e Araújo (2016). É preciso ressaltar que os trabalhos considerados nessa categoria também incluem outros recursos didáticos, como os jogos.

De acordo com o gráfico, 2019 e 2020 foram os anos em que mais se publicaram trabalhos sobre “Educação matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I”, com oito trabalhos. Já para “Educação matemática por meio da literatura infantil para crianças em tratamento de saúde”, o ano de 2019 foi o mais significativo, com quatro produções publicadas.

Diante do exposto, é notável que a literatura infantil tem contribuído para a educação matemática no ensino fundamental I, porém, ainda é pouco utilizada no atendimento a crianças em tratamento de saúde como meio para que a criança compreenda a importância dos conceitos matemáticos.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar os resultados da dissertação de mestrado realizada no período de 2020 a 2022, cujo objetivo principal foi investigar a educação matemática na literatura infantil na produção acadêmica voltada a crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde.

Nossa explanação sobre como foi realizada a dissertação, desde a escrita da introdução, passando pela coleta e análise de dados, até chegarmos à conclusão, evidenciamos a importância da literatura infantil para a apropriação dos conceitos matemáticos através dos trabalhos analisados. Além disso, demonstramos como ela pode contribuir para o desenvolvimento da criança em tratamento de saúde ao possibilitar que ela desenvolva sua imaginação e desperte a curiosidade por determinado assunto, desviando assim o seu olhar por um momento da patologia.

Destacamos que inicialmente buscamos apresentar pontos fundamentais da pedagogia hospitalar, pois seria impossível pesquisar a educação matemática por meio da literatura infantil para crianças em tratamento de saúde sem conhecermos quais as leis que buscam garantir o direito à educação para as crianças, tanto no hospital quanto no atendimento domiciliar.

Vale ressaltar que nem sempre os conteúdos matemáticos estarão explícitos nos livros infantis, a história pode ser guiada de maneira que a criança crie possibilidades e reconheça os conceitos matemáticos que se encontram implicitamente em uma determinada literatura.

Com relação aos trabalhos analisados durante a escrita da dissertação, evidenciamos que os autores entendem que a educação por meio da literatura infantil tem favorecido o processo de aprendizagem das crianças ao tornar as aulas lúdicas, mais dinâmicas e atrativas, despertando na criança a curiosidade pela literatura infantil, por livros e pela matemática. Porém, este trabalho ainda representa pouco do que pode ser desenvolvido ao consideramos as crianças em tratamento de saúde.

Finalizamos este trabalho deixando aberta a possibilidade para que novas pesquisas sejam realizadas, tanto no âmbito da educação matemática por meio da literatura infantil quanto em relação à pedagogia hospitalar, campos ainda férteis e que oferecem muito a se discutir.

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAJANGO, Eunice Maria Figueira. **Educação matemática em uma classe hospitalar**: relações, enredamentos e continuidades. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e matemática, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CASTRO, Joelma Fátima. **Educação matemática e literatura infantil para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde**: um estudo pedagógico das produções nacionais. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria: análise: didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, apostila, 2002.

LACANALLO, Luciana Figueiredo; MORAES Silvia Pereira Gonzaga de; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A literatura em matemática: uma importante ação no processo de apropriação dos conceitos. **Revista HISTEDBR**, n. 41, p. 164-173, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639843>. Acesso em: 03 de agos. 2023.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática**. 2. Ed. Ver. Campinas, Autores Associados, 2008.

MATOS, Layla Patrícia Klug; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. O papel da literatura infantil para crianças e adolescentes hospitalizados no enfrentamento dos medos infantis. In: X Congresso Nacional de Educação -EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação -SIRSSE, 2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais...**Curitiba, 2011, p. 7482-7494.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, 2005.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira, de; DAVINA, Lilian Cristiane Garcia Cardulo Tait. Literatura infantil para crianças enfermas: Contribuições na formação de professores. **Nuances: estudos sobre educação.** Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 3, p. 95-107, set/dez, 2018.

SALES, Elielson Ribeiro de; CAJANGO, Eunice Maria Figueira; ARAÚJO, Marcelo Marques de. Conceitos elementares de polígonos a partir do tangram em uma classe hospitalar. In: XII encontro nacional de Educação Matemática. 2016, São Paulo. **Anais...**, 2016, p. 1-12.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; GUIMARÃES, Gisely Guedes; TEIXEIRA, Uyara Soares Cavalcanti; BARROS, Nelson Fellce de; ROCHA, Cleomar de Sousa; BERNADES, Genilda D'Arc. Educação Inclusiva: Ensino de matemática para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental internados em um hospital de combate ao câncer em Goiânia. **CIAIQ**, v. 1, p. 1266-1275, 2016.

OS PRESSUPOSTOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO HOSPITALAR: O QUE REVELAM AS PESQUISAS NO CONTEXTO DA INFÂNCIA

Josiane Aparecida de Lima Lobachinski ⁴⁸

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula ⁴⁹

Resumo

O presente trabalho tem como problema de pesquisa: Quais os pressupostos da sociologia da infância na produção científica sobre educação hospitalar e o que revelam as pesquisas no contexto da infância? O objetivo geral é: Investigar de que forma a Sociologia da Infância é retratada na produção acadêmica da Educação Hospitalar no Brasil. A abordagem empregada na pesquisa foi de cunho quantitativa-qualitativa. Os principais autores que fundamentaram a construção desse trabalho foram das áreas da educação nos hospitais e da sociologia da infância. Na área da Pedagogia Hospitalar, as obras foram de: Paula (2004), (2010); Paula e Gomes (2018); Santos (2018); Castro (2022). Na área da sociologia da infância nos referenciamos em Corsaro (2011), Sarmento (2004), (1997); Delgado e Muller (2005); Kishimoto (2010). Até o momento da pesquisa foram selecionados 16 artigos em revistas, 17 dissertações e 2 teses, publicados nas regiões Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-oeste do Brasil. Por meio da análise da produção encontrada verificamos que a região Sul possui um maior número de estudos, em sua maioria na cidade de Maringá, seguida pela região Nordeste, com um número maior de produções concentrada em Natal. Neste artigo foram apresentados os resultados de duas categorias de trabalhos: Narrativas infantis e Protagonismo Infantil.

Palavras-chave: Infâncias; Criança Hospitalizada; Sociologia da Infância; Pedagogia Hospitalar; Escola no Hospital.

Introdução

Na presença de uma temática tão complexa e relevante como as múltiplas infâncias é que delimitamos o tema desta tese de doutorado e desta pesquisa que está em andamento. Desse modo, esse trabalho apresenta uma inquietação a respeito das infâncias das crianças em tratamento de saúde. A partir dessa

⁴⁸ Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação na Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná - UNICENTRO. Discente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Contato: pg54531@uem.br

⁴⁹ Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora associada da Universidade Estadual de Maringá UEM do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (PPE/UEM)I. Contato: ematpaula@uem.br

preocupação é que delineamos o nosso problema de pesquisa: Quais os pressupostos da sociologia da infância na produção científica sobre educação hospitalar e o que revelam as pesquisas no contexto da infância?

Com base nesse questionamento, estruturamos o objetivo geral desta pesquisa que consiste em: Investigar de que forma a Sociologia da Infância é retratada na produção acadêmica da Educação Hospitalar no Brasil.

Em função da brevidade do artigo traremos os resultados encontrados nos trabalhos correspondentes a duas categorias encontradas na revisão de literatura sobre a sociologia da infância na Educação Hospitalar, o Protagonismo Infantil e Narrativas. Cabe destacar, que as duas categorias analisadas foram encontradas em um mesmo artigo, uma vez que elas estão correlacionadas. Assim como, alguns autores possuem autoria em artigos e dissertações, pois algumas pesquisas de mestrados resultam na publicação de artigos.

Com base nesses questionamentos, surgiram muitas outras indagações que auxiliaram na construção dessa pesquisa, como por exemplo, como essas crianças são estudadas? Quais as preocupações dos pesquisadores dessa área para dar visibilidade a essas crianças, suas vidas, infâncias, sua escolarização? Como as pesquisas da Sociologia da Infância são consideradas na Educação Hospitalar?

Os principais autores que fundamentaram a construção desse trabalho foram das áreas da educação nos hospitais e da Sociologia da Infância. Na área da Pedagogia Hospitalar, as obras foram de: Paula (2004), (2010); Paula e Gomes (2018); Santos (2018); Castro (2022). Na área da sociologia da infância nos referenciamos em Corsaro (2011), Sarmiento (2004), (1997); Delgado e Muller (2005); Kishimoto (2010).

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente descreveremos a metodologia utilizada, em seguida o referencial teórico pautado na Sociologia da Infância e na Educação no Hospital. Posteriormente, a discussão e os resultados e as considerações finais, nas quais tecemos algumas reflexões sobre os dados coletados e analisados, a fim de discutir as implicações educacionais do estudo.

Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa foi uma abordagem quanti-qualitativa. Para o desenvolvimento do estudo foi elaborada uma investigação para verificar de que forma a Sociologia da Infância é retratada na produção acadêmica da Educação Hospitalar no Brasil. Para enriquecer nossa busca, empreendemos diferentes combinações de descritores relacionados com a perspectiva da Sociologia da Infância e com a Educação Hospitalar: 1) Pedagogia Hospitalar *and* Sociologia da Infância; 2) Classe Hospitalar *and* Sociologia da Infância; 3) Brinquedoteca Hospitalar *and* Sociologia da Infância; 4) Educação Social e Saúde *and* Sociologia da Infância; 5) Atendimento Domiciliar Hospitalar *and* Sociologia da Infância e 6) Projetos de Extensão Hospital *and* Sociologia da Infância.

As diversas combinações empregadas durante a investigação nos apresentaram inúmeros trabalhos produzidos, assim priorizamos aqueles que eram compatíveis com os objetivos de nossa investigação, ou seja, para a seleção dos trabalhos elencamos alguns critérios: 1) Título relacionado ao objeto de estudo desta tese; 2) Autores da área da Sociologia da Infância e da Educação Hospitalar; 3) A presença de um ou mais descritores de busca nas palavras-chave dos trabalhos pesquisados; 4) Categorias presentes na perspectiva da Sociologia da infância, como brincar, narrativas infantis, protagonismo infantil, participação infantil e reapresentação da cultura infantil.

Os trabalhos analisados contemplaram o período de 2007 a 2022. Para a organização destas pesquisas selecionadas durante a busca, foram elaborados quadros com os trabalhos encontrados na área de produção acadêmica sobre sociologia da infância na educação hospitalar. Neste artigo serão apresentados somente os quadros referentes a duas categorias encontradas: Protagonismo Infantil e Narrativas. Cabe destacar, que as duas categorias analisadas e aqui indicadas, foram encontradas em um mesmo artigo, uma vez que elas estão correlacionadas. Da mesma forma, alguns autores aparecem nos artigos e dissertações, pois algumas pesquisas de mestrados resultam na publicação de artigos.

Resultados e Discussão

A Sociologia da Infância tem preenchido um lugar muito importante no contexto mundial, uma vez que aborda de forma significativa o desafio teórico-metodológico ao valorizar as crianças como atores sociais. No entanto, é inconcebível dialogar sobre as infâncias, e nem ao menos exprimi-las. Desta forma, essa pesquisa realizou um percurso diferente, pois inicialmente discorreu sobre o conceito de infância, e de como ela se instituiu historicamente, de que forma a infância adentrou para a esfera de pesquisa epistemológica, uma vez que nem sempre existiu o conceito de infância, pois esta é uma concepção instituída na modernidade.

Conforme Corsaro (2011), as pesquisas elaboradas sobre as crianças são bem distintas daquelas realizadas nas últimas décadas, posto que nos deparamos com uma extensa produção de estudos na perspectiva da Sociologia da Infância. O autor também discorre sobre as razões da invisibilidade e do tardio aparecimento da criança no campo sociológico, dado que, historicamente, elas foram excluídas do campo sociológico devido sua posição subordinada na sociedade e às construções teóricas a respeito da infância e de socialização.

Por muito tempo, a infância foi concebida apenas como um período que antecede a vida adulta, as crianças eram consideradas como futuros componentes mantenedores da ordem social vigente, ou seja, compreendidas como “[...] futuros cidadãos que ocupariam um lugar e trariam contribuições ao mundo adulto, as crianças não eram consideradas indivíduos com interesses específicos ou produtoras de cultura” (DIP; TEBET, 2019, p. 34).

De forma distinta, a Sociologia da Infância promove a compreensão das crianças como protagonistas sociais capazes de produzirem e transformarem culturas, mesmo que incorporadas no mundo adulto. Segundo Corsaro (2011), às concepções interpretações interpretativas e construtivistas, sustentadas na Sociologia da Infância apontam que as crianças, da mesma forma que os adultos, são membros ativos na construção social das infâncias e na elaboração elucidativa de sua cultura compartilhada. As mudanças provenientes dos processos de comunicação estabelecidos entre as crianças e os adultos, transformam as particularidades das

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

relações sociais culturais e interferem nas relações, na construção e configuração de suas identidades, nos ensinamentos e na educação das convicções.

Desta forma, das relações sociais estabelecidas no âmbito da sociedade industrial, decorrem as disparidades sociais, essas que revelam a existência de múltiplas infâncias e seu extenso território constituído pela desigualdade, o qual denota inúmeras divergências existentes em várias esferas de inserções infantis, desde famílias com alto poderio econômico até famílias com vulnerabilidades sociais, que vivem abaixo da linha da pobreza.

O termo instituído por Sarmiento (2004), *a administração simbólica da infância*, é empregado para descrever o conjunto de métodos para regular a infância na modernidade. A expressão revela a prescrição de normas, determinações, procedimentos e premissas nem sempre formalizadas, mas que ainda assim, sujeitam e “ajustam” a vida das crianças no âmbito social.

Portanto, as crianças participam e estabelecem relações com os adultos, e cooperam ativamente com seus pares na construção social da cultura infantil, elas atribuem significado ao meio que estão inseridas. Conforme Corsaro (2011) elas são agentes sociais ativos e imaginativos, que constituem suas culturas infantis, com características particulares e inerentes, e ao mesmo tempo, colaboram para a produção cultural da comunidade adulta, uma vez que os princípios pertencentes ao universo infantil se constituem a partir das relações e da convivência com outros grupos da mesma idade ou mais velhos, com outras crianças, familiares e adultos. Ou seja, as crianças instigam e são instigadas pelo ambiente aos quais pertencem.

De acordo com Delgado e Müller (2005), as crianças desenvolvem atividades com base no ato de brincar, no imaginário, na criatividade e na leitura e compreensão da realidade com um sistema particular dos grupos infantis. Quando as crianças brincam, elas estabelecem relações entre si, interagem e definem posições dentro das brincadeiras e dos jogos. Deste modo, as crianças validam a perspectiva da Sociologia da Infância, em que se evidenciam atividades características, como a harmonização de certas concepções de determinados grupos dentro da sociedade, em particular, das crianças, os quais não apresentam nenhum constituinte análogo com o grupo dos

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

adultos, visto que há culturas infantis constituídas quase que exclusivamente por componentes das crianças e assinalados pela sua essência lúdica.

Diante do exposto, é que chamamos atenção para a educação e o universo lúdico das crianças em tratamento de saúde nos quais essa pesquisa investigou, tanto em ambientes hospitalares, como de atendimentos pedagógicos domiciliares, Classes Hospitalares e brinquedotecas.

No Brasil, o documento “*Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*”, elaborado em 2002 pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2002), a Classe Hospitalar é um ambiente projetado com a finalidade de favorecer o desenvolvimento e a constituição do conhecimento para crianças, jovens e adultos, no contexto da educação básica, considerando suas capacidades e necessidades especiais individuais.

No entanto, para Zaias (2010), existem muitas lacunas nesse conceito, dado que “[...] muitos pesquisadores consideram a expressão Classe Hospitalar insuficiente para atender as demandas que existem no contexto do hospital” (ZAIAS, 2010, p. 14). A autora sugere que a expressão escola no hospital é a mais adequada, pois ela compreende as exigências de uma organização tão complexa como as práticas pedagógicas elaboradas na esfera hospitalar.

Quando discorremos sobre a Educação no ambiente hospitalar, não podemos deixar de mencionar o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH, Paraná (2010), que teve início formalmente em julho de 2005, com a criação de uma comissão regulamentada por intermédio da Resolução Secretarial n. 2.090/05. O SAREH foi criado com o objetivo de viabilizar e desenvolver o atendimento educacional aos educandos que estão impossibilitados de frequentar a escola devido sua condição de saúde, e desta forma, possibilitando a eles o seguimento em suas atividades escolares, e posteriormente sua reinserção no ambiente escolar sem prejuízos.

Dessa forma, no que se refere aos espaços educativos no âmbito hospitalar, conforme Lopes e Paula (2013), a fim amenizar e evitar os prejuízos emocionais causados pela hospitalização, utilizam-se atividades lúdicas como grandes aliadas

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

dentro das instituições hospitalares do Brasil. Assim, as brinquedotecas passam a ser reconhecidas e caracterizadas como espaços educativos e lúdicos para as crianças em tratamento de saúde.

Para Cunha (1993), a brinquedoteca é um ambiente lúdico em que a criança desfruta do brincar de forma livre, explora e vivencia uma diversidade de brincadeiras, brinquedos e possibilidades. Assim, ela deve ser um lugar agradável, confortável, divertido e com muitas cores, estimulante, e cheio de descobertas [...] oferecendo a oportunidade da brincadeira de “faz-de-conta”, a dramatização, a solução de problemas, a socialização e demais atividades que envolvam o mundo infantil (OLIVEIRA, 2013, p. 36).

Segundo Santos (2018), a brinquedoteca resgata o brincar, posto que é um direito de toda criança, além disso oportuniza o fortalecimento de práticas recreativas, a experimentação de sentimentos e desenvolvimento corporais, estimula a imaginação, a capacidade criativa, a autoestima, o conhecimento de si próprio, lugar no qual os sujeitos se relacionam, sensibilizam-se e engendram conhecimentos e habilidades.

Levando em consideração que toda criança hospitalizada tem direitos especiais, estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), promulgado em 13 de julho de 1990, da Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, e da Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, estabelece o direito da crianças serem acompanhadas por um responsável durante o período de internação, a usufruir de métodos recreativos, metodologia educativas para a saúde, acesso ao currículo escolar durante o período em que estiver hospitalizado, assim como os direito a receberem todos os tratamentos disponíveis que viabilizem a sua recuperação e cura.

No entanto, mesmo diante de tais regulamentações, muitos hospitais ainda não possuem brinquedotecas devido aos obstáculos de sua implementação, potencialmente associadas à questão estrutural e a forma de trabalhar dos profissionais. Cada hospital se apresenta como um universo repleto de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

representações e significados para os sujeitos que neles estão, tais significados estão diretamente atrelados a constituição social, histórica, política e econômica de cada um.

Atualmente existem muitos desafios na área da Educação em Saúde, dessa forma, compreendemos que a Sociologia da Infância contribui para melhorar a vida das crianças que precisam ficar internadas ou realizarem tratamento de saúde, pois muitas sofrem de doenças crônicas ou precisam ficar muito tempo internadas, ou recebem atendimento domiciliar, os referenciais teórico metodológicos da Sociologia da Infância são muito apropriados para o trabalho dos professores no dia a dia com as crianças e dos pesquisadores desta área essa, pois promovem a escuta das crianças, o conhecimento das suas realidades, permite que elas digam como querem ser tratadas e conheçam os seus direitos.

Ante ao exposto, o trabalho sistematizou a apresentação das pesquisas encontradas e selecionadas sobre a Sociologia da Infância na Educação Hospitalar, da seguinte forma:

Primeiramente foram organizados os artigos sobre Sociologia da Infância na Educação Hospitalar, posteriormente, as dissertações e teses respectivamente. As informações sobre esses trabalhos foram organizadas e descritas em quadros, como os nomes dos autores, ano de publicação, em quais universidades trabalham e suas formações acadêmicas, assim como os títulos dos trabalhos, as revistas publicadas (locais) e a plataforma de busca e o descritor utilizado. No mapeamento dos artigos, foram encontradas no total 16 produções. Em seguida, foram organizadas as Dissertações que abordaram sobre a Sociologia da Infância, a Educação Hospitalar e Educação Social. Durante a busca dessas pesquisas, encontramos no total 13 produções no site do *Google* acadêmico e 4 no site do PPE da UEM. Na seleção das teses, até o momento da pesquisa foram selecionadas no total de 2 pesquisas.

Para este trabalho indicamos os trabalhos em que apresentavam duas, das categorias analisadas, como podemos verificar nos quadros abaixo:

Quadro 1: Sistematização das categorias presentes nos trabalhos

CATEGORIAS	AUTORES(AS)	NÚMERO DE TRABALHOS
PROTAGONISMO INFANTIL	Moreira e Macedo (2007), Lopes e Paula (2012), Passeggi e Rocha (2012), Castro, Moreira e Szapiro (2017), Melo, Trindade, Galvão e Pimentel (2020), Borges (2020).	5 artigos 1 dissertações
NARRATIVAS	Passeggi e Rocha (2012), Santos e Ferreira (2013), Castro, Moreira e Szapiro (2017), Castro e Paula (2021), Montana e Brostolin (2020), Carvalho, Lima, Melo, Boeckmann, Silva (2020), Costa, Passeggi, e Rocha (2020), Justino e Kailer (2021), Monteiro (2007), Rocha (2012), Carrijo (2013), Domingues (2016), Simões (2016), Santos (2018), Silva (2018), Rodrigues (2018), Lino (2018), Borges (2020), Montanha (2020), Silva (2021).	8 artigos 12 dissertações

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

As pesquisas selecionadas e dispostas nos quadros acima, foram analisadas e se enquadram nas duas categorias indicadas neste trabalho, narrativas e protagonismo infantil.

Para apresentarmos de maneira concisa, os trabalhos em que foram identificados a categoria **protagonismo infantil**, propuseram atividades nas quais as crianças puderam exercer seu protagonismo, em que elas foram consideradas como sujeitos de direitos, como atores sociais em que compartilham trocas e se relacionam e que conferem significado às atividades das quais participam na sociedade. Os estudos demonstraram que as crianças participaram das atividades que lhes foram propostas, no entanto elas reafirmaram seu protagonismo no momento em que não se limitaram apenas em repetir o que foi oferecido, ao oposto, transformaram, reinventaram.

No que diz respeito às **narrativas**, as pesquisas apresentaram resultados que é possível verificar o comprometimento das crianças com relação ao seu estado de saúde, que elas confrontam a doença e possuem otimismo e esperança de cura e de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

melhora, que possuem compreensão de que precisam estarem hospitalizadas para melhorarem, as crianças são sujeitos de suas experiências, logo são seres que transformam e são transformadas pelo meio, e desta forma, suas narrativas são construídas por intermédio de suas relações.

Nos trabalhos analisados, identificamos que as pesquisadoras utilizaram mecanismos lúdicos, como desenhos, jogos e brincadeiras, para que as crianças pudessem construir suas narrativas e exercer seu protagonismo.

Considerações Finais

Durante o mapeamento dos trabalhos selecionados para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram encontrados 16 artigos em revistas, 17 dissertações e 2 teses. Os trabalhos foram publicados nas regiões Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-oeste do Brasil. Verificamos que os locais que existem mais pesquisas são na região Sul, com 11 trabalhos, em sua maioria na cidade de Maringá, seguida pela região Nordeste, com um número maior de produções concentrada em Natal.

Como o quadro acima aponta, as pesquisas produções apresentam algumas das categorias estabelecidas, como o brincar, narrativas infantis, protagonismo infantil, participação infantil e rerepresentação da cultura. Verificamos que os pesquisadores desses trabalhos pertencem às mais distintas áreas, como: Enfermagem, Pedagogia, Fisioterapia, Psicologia, História, Ciências Sociais, Comunicação Social, Educação Física e Licenciatura Plena em Artes Cênicas. Contudo, destacamos que devido a brevidade do artigo, apresentamos duas das categorias analisadas: protagonismo infantil e narrativas.

Dessa forma, com a investigação foi possível observar que os pesquisadores desses trabalhos pertencem às áreas da Psicologia, História, Pedagogia, Licenciatura em Letras, Fisioterapia, Educação Física, Enfermagem, Física e Química. Os pesquisadores, utilizaram diversos recursos para a elaboração de suas pesquisas, como jogos, brincadeiras, desenhos, contação de histórias, bonecos-personagem para iniciar os diálogos, dentre outros.

Portanto, as pesquisas evidenciaram que as atividades fundamentadas no ato do brincar, estimulam o imaginário, a criatividade e a compreensão da realidade, pois quando as crianças brincam, elas constroem relações com seus pares e consigo mesmas, interagem e exercitam o protagonismo infantil, por isso atividades baseadas em brincadeiras são muito importantes para o desenvolvimento infantil, sobretudo para crianças em tratamento de saúde.

Por conseguinte, a Sociologia da infância constitui e evidencia as culturas infantis, quase que exclusivamente por componentes das crianças e assinalados pela sua essência lúdica. Por meio dos dados levantados até agora, evidenciamos que a cultura é apresentada de uma maneira diferente no hospital, e que todos esses elementos fazem parte da sociologia da infância, portanto é uma categoria muito relevante para os estudos das crianças em tratamento de saúde no Brasil.

Diante do exposto, compreendemos que a Sociologia da infância tem colaborado de forma significativa em pesquisa com crianças, pois sua compreensão valoriza as crianças como atores sociais, estudando-as em suas multiplicidades do ser. Assim, é imprescindível compreender o universo infantil e o lúdico para crianças em tratamento de saúde nos quais são realizadas as pesquisas, tanto em ambientes hospitalares, como de atendimentos pedagógicos domiciliares e brinquedotecas, a seguir serão apresentadas as características desses programas de atendimento.

Referências

BRASIL. 1990. Lei n. 8.069/90. **Estatuto da criança e do Adolescente no Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 15/09/2022.

BORGES, Wesley dos Santos. **As contribuições da prática de Teatro de Mamulengo e da Educação Social em Saúde para crianças e adolescentes com câncer**. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 145. 2020.

CARVALHO, Enoque de Oliveira; LIMA, Luana Nunes; MELO, Manuela Costa; BOECKMANN, Lara Mabelle Milfont; SILVA, Valéria Batista da. Experiência da criança sobre a hospitalização: abordagem da sociologia da infância. **Cogitare Enfermagem**.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Brasília, v. 25, p. 2 – 11, jan./ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/71321>. Acesso em: 29/07/2022.

CASTRO, Joelma Fátima. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EM TRATAMENTO DE SAÚDE: UM ESTUDO PEDAGÓGICO DAS PRODUÇÕES NACIONAIS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá, p. 135. 2022.

Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações. (2002). Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP

CORSARO, A. Willian. **Sociologia da infância**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artemed, 2011.

COSTA, Conceição Leal da; PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**. Natal, vol. 44, núm. 30, set./dez, 2012, p. 36-61. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959976004.pdf>. Acesso em: 30/07/2022.

DELGADO, Ana Cristina Coll.; MULLER Fernanda. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 15-24, Jan/Jun 2005.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, ISSN 1980-4512 | v. 21, n. 39 p. 31-50 | jan-jun, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579> >. Acesso em: 23/07/2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

JUSTINO, Angelica Beatriz. KAILER, Elismara Zaias. Narrativas de Crianças e Adolescentes com Câncer: Muitas Experiências para Contar e Comunicar.

Hachetetépe. Revista científica de Educación y Comunicación

nº22, 1-10, 2021. Disponível em:

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/427/4271799007/4271799007.pdf>. Acesso em: 30/07/2022.

LOPES, Bruna Alves. PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. O significado das festas em uma brinquedoteca hospitalar: promoção da saúde, da cultura e da vivência da infância para crianças enfermas. **Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**. Rio de Janeiro, vol.15 no.1, p.163 – 193, Jan/jun. – 2012. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582012000100010. Acesso em: 30/07/2022.

MONTANHA, Hildacy Soares da França; BROSTOLIN, Marta Regina. A Classe Hospitalar na Voz de Crianças a Partir de Suas Vivências Educacionais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 05, n. 15, p. 1105-1120, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8050>. Acesso em: 30/07/2022.

MONTEIRO, Luciana Fernanda Lucena Mendes. **VIVENDO E APRENDENDO NO AMBIENTE HOSPITALAR: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE A DOENÇA**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Enfermagem. Natal, p. 106. 2007.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes. MACEDO, Aline Duque de. O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. **Temas livres – Free Themes**. p. 645 – 652. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/v14n2/a33v14n2.pdf>. Acesso em: 30/07/2022.

PAULA, E. M. A. T., & Gomes, A. R. (2018). Imágenes de niños en tratamiento de salud en campañas publicitarias: el protagonismo infantil. **Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación**, (16), 93-105. Disponível em: <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6064>. Acesso em: 13/08/2022.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Pedagogia hospitalar na Pedagogia Social: reflexões teóricas. **Congr. Intern. Pedagogia Social**. Mar. 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a08.pdf>. Acesso em: 23/08/2022.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na Classe Hospitalar?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 167. 2012.

Rodrigues, Ligia Maria Rocha. **Contribuições do Brincar para a ampliação do cuidado com as crianças internadas: o caso do Instituto Fernandes Figueira no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, p. 92. 2014.

SANTOS, Marcos Antonio dos. **A INVISIBILIDADE DOS HEMOFÍLICOS NAS ESCOLAS E NA SOCIEDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO SOCIAL**. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p.157. 2018.

SANTOS, Kadine Priscila Bender dos; FERREIRA, Valéria Silva. Contribuições para a Fisioterapia a partir dos pontos de Vista das Crianças. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n.2, p. 211-224 Abr.-Jun., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200006>. Acesso em: 30/07/2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: 25/07/2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

ZAIAS, Elismara; PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 03, p. 222-232, 2010.

ZAIAS, Elismara. **O currículo da escola no hospital: Uma análise do serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar-SAREH/PR**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

DOCÊNCIA ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO CULTURAL

Rosa Maria Rodrigues Barros⁵⁰

Teresa Kazuko Teruya⁵¹

Resumo

Este resumo expandido apresenta a síntese da dissertação “Docência antirracista no currículo cultural”, orientada pela prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya, apresentada no ano de 2022 para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. A dissertação investigou o persistente racismo estrutural na sociedade brasileira, apesar do fim da escravidão, e busca propor estratégias antirracistas diante do currículo oficial. A análise cultural, baseada em Stuart Hall, combina pesquisa bibliográfica e documental para desenvolver abordagens docentes de combate ao racismo. A proposta incluiu a criação de um currículo cultural integrado ao ensino, centrado na valorização das culturas negras e ancorado em debates sobre racismo a partir dos Estudos Culturais.

Palavras-chave: Educação; Currículo; Racismo estrutural; Formação docente; Práticas de Ensino antirracistas.

Introdução

As leituras e discussões realizadas no Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais (GPEMEC) da Universidade Estadual de Maringá, abordam as lutas e os debates em torno do racismo na sociedade brasileira. A colonialidade ainda exerce sua influência na escola e no currículo, evidenciando como o racismo estrutural se naturalizou histórica e culturalmente, apesar dos 145 anos da assinatura da lei Áurea, que marcou a abolição da escravatura no Brasil.

A persistente manutenção do racismo agregada ao mito da democracia racial tem impactado as políticas sociais em diversos espaços da sociedade, no espaço acadêmico e no mundo do trabalho, reverberando nas interações sociais. Apesar da luta dos movimentos sociais na implementação de políticas de ações afirmativas para

⁵⁰ Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pelo PPE/UEM. Vínculo: Universidade Estadual de Maringá - UEM. Contato: researcher_rb@outlook.com

⁵¹ Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Mídias e Estudos Culturais (GPEMEC). Vínculo: Universidade Estadual de Maringá - UEM. Contato: tkteruya@uem.br

corrigir desigualdades e combater o racismo, ainda predomina fortemente os privilégios da branquitude.

A dissertação “Docência antirracista no currículo cultural” teve “como objetivo compreender e analisar as tensões em torno do Currículo relativas ao racismo estrutural contra as populações negras, com vistas ao desenvolvimento de propostas metodológicas antirracistas diante do discurso curricular” (BARROS, 2022, p. 14). O problema é: “seria possível propor metodologias antirracistas como contraponto ao racismo estrutural diante do currículo oficial que não se compromete com a valorização das populações negras?” (BARROS, 2022, p14). Com base nos Estudos Culturais, sugere metodologias antirracistas na formação dos sujeitos como contraponto às deficiências na valorização das populações negras.

Para responder ao problema, realizou uma análise cultural das relações de poder no currículo escolar e nas normativas oficiais, com base nas contribuições teóricas de pesquisadores/as, como: Stuart Hall (2016); Ana Carolina Escosteguy (2010). Para articular Nos estudos sobre a cultura afro- brasileira e a condição de escravização, na constituição do racismo estrutural contra as populações negras no Brasil, utilizou as contribuições de Olivette Otele (2019); Teruya e Felipe (2018); Kagembele Munanga (2009); Silvio Almeida(2019); Andreas Hofbauer (2006); Lucas Men Benatti (2020); Walter Rodney (1975). Nas abordagens sobre o currículo, interdisciplinaridade e docência, os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2004); Gimeno Sacristán (2017); Elizabeth Macedo (2011); Vera Maria CANDAU *et all* (2018), entre outros, auxiliaram nas reflexões e compreensão das relações entre o racismo estrutural, a história, a cultura e o currículo, bem como a manifestação das relações de poder nos discursos que circulam na sociedade e na escola.

Em seu transcorrer, o texto da dissertação ressaltou a relevância dos Estudos Culturais e da análise cultural para repensar as relações entre cultura, educação e sociedade, especialmente em relação ao currículo. Destacou a relevância das abordagens sobre cultura, currículo, racialidade e racismo na formação docente e na promoção de mudanças sociais. E sua organização foi dividida em seções da seguinte forma:

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1. Introdução: apresentou o tema e a abordagem metodológica;
2. Construção Histórica do Racismo Estrutural: explorou o subdesenvolvimento da África devido a colonização europeia, discutiu a escravidão no Brasil e o racismo estrutural;
3. Currículo e Estudos Culturais na Educação: analisou o currículo oficial e sua influência na formação docente, introduzindo os Estudos Culturais e sua relação com o currículo, além disso sugestões metodológicas para o desenvolvimento de práticas antirracistas;
4. Considerações Finais: encerramento da trajetória empreendida na dissertação com um convite para a continuidade das discussões sobre educação antirracista e um currículo cultural que valorize as diversidades da sociedade brasileira.

Metodologia

A metodologia empregada nesta dissertação pode ser comparada a caixas de madeira asiáticas, que guardavam segredos e tesouros. Abrir essas caixas exigiu estratégia e compreensão de suas complexidades, sem simplesmente desmontá-las. Esse processo não levou a conclusões definitivas, mas sim a novos mistérios e perguntas.

A análise cultural, inspirada nas ideias de Stuart Hall (2016), focou nos processos comunicativos, práticas e diversidade cultural na produção de significados. A pesquisa se desdobrou em três etapas: exploratória, busca por literatura relevante e análise cultural dos diálogos entre pesquisa bibliográfica e documental.

No levantamento bibliográfico na base de dados acadêmicas foi utilizado operadores booleanos e termos como "currículo", "decolonial", "antirracista", "formação de professores/as" e "Estudos Culturais". Os resultados foram avaliados com base em títulos, resumos, palavras-chave e referências. Na análise documental examinou a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (Brasil, 2018) e declarações internacionais como a Declaração de Incheon de 2015 (Unesco, 2016), que orientam

o desenvolvimento educacional no Brasil. Além disso, incorporou fontes de mídia, como documentários e artigos.

Reflexões expostas na dissertação pelas lentes dos Estudos Culturais

A construção histórica do racismo estrutural e sua repercussão nos currículos escolares e documentos oficiais sobre Educação foram exploradas na dissertação, a fim de refletir sobre as possibilidades de uma metodologia para orientar uma docência antirracista. As respostas encontradas e registradas na dissertação demonstraram não apenas a relevância das reflexões, mas a sua necessidade.

As relações étnico-raciais e as atitudes de respeito e aceitação do diferente, bem como a intolerância têm caracterizado as sociedades europeias em relação aos não europeus. A discriminação e a subjugação dos povos africanos foram impulsionadas pelo processo de colonização europeia, por meio da violência cruel que obrigavam as pessoas escravizadas a executarem o trabalho produtivo.

Essa perspectiva aponta que as motivações por trás desse tratamento discriminatório vão além das distorções religiosas, incluindo aspectos econômicos e comerciais. O racismo foi justificado por meio da manipulação da ciência para promover a ideia de hierarquia racial, com a raça branca considerada superior e outras raças consideradas inferiores.

O continente africano possui uma complexa diversidade cultural de extrema relevância para o mundo contemporâneo, pois África transcende os limites geográficos influenciando à cultura, à filosofia e à ciência de forma global. Dessa forma, não há espaço para a noção simplista de que a África é um país, afinal o continente africano é composto por 54 países onde coexistem uma incrível diversidade histórica, cultural, econômica e ambiental. É, portanto, imprescindível que essas contribuições sejam reconhecidas e representadas nos currículos escolares.

Os Estudos Culturais britânicos, sob a direção de pesquisadores como Stuart Hall, expandiram os estudos sobre os povos africanos, questionando a visão

etnocêntrica de povos primitivos para se referir às populações africanas, que utilizavam de forma pretenciosa os estudos da Antropologia e da Biologia.

Aksum, Gana, Mali, Oyo (Yorubás) e Songhai, foram grandes reinos que produziam Ciência, Filosofia, uma diversidade de realizações culturais e econômicas. Civilizações obscurecidas, conceituadas como primitivas por interesses imperialistas, foram negadas porque não se encaixavam ao modelo europeu, dito civilizado. (RODNEY, 1975).

A desconsideração e o apagamento sistemático das contribuições africanas para a humanidade geraram problemáticas de ordem social, econômica e psíquica. As consequências decorrentes do desenvolvimento e expansão do capitalismo e da globalização resultaram na ampliação das desigualdades sociais e racismo estrutural, que persistem até os dias atuais.

As ferramentas utilizadas pela branquitude para escravizar e inferiorizar as populações negras encontra obstáculos com o fortalecimento dos direitos humanos. No entanto, a necropolítica, conceito criado por Achille Mbembe, que resulta na destruição de vidas negras e a necromemória que busca sistematicamente apagar as memórias, continuam ameaçando as comunidades vulneráveis, especialmente os povos negros e indígenas. (MBEMBE, 2016).

Os currículos escolares ainda refletem uma visão eurocêntrica limitada, sem considerar as perspectivas históricas diversas, no que diz respeito aos povos negros e sua experiência de escravidão. Essa abordagem, muitas vezes, estigmatiza e retrata de forma negativa esses grupos, reforçando visões enviesadas, como a ideia de limitações cognitivas.

O racismo contemporâneo não mais se apoia em argumentos biológicos para justificar desigualdades e preconceitos. A noção de que os povos negros são biologicamente predispostos à violência ou têm menor capacidade cognitiva foi refutada pela ciência no século XX. Essas visões discriminatórias carecem de fundamento científico e, portanto, não têm base válida.

A realidade da raça não é mais biológica, mas sim histórica, política e social. A palavra continua sendo usada como uma categoria de análise para entender o que aconteceu no passado e o que acontece no presente. O nó central do problema não é a raça em si, mas sim as representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Se até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo dependeu da racionalidade científica da raça, hoje ele independe dessa variante biológica. Ou seja, o racismo no século XXI se reconstrói com base em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural. (MUNANGA, 2010, p.11)

Para combater efetivamente o racismo e a discriminação, é crucial reestruturar os currículos escolares, reconhecendo as contribuições e a resiliência dos povos negros em todas as suas dimensões. Essa revisão permitirá uma compreensão mais justa e equitativa das narrativas históricas, alinhada com os princípios de justiça social.

Ainda que segmentos da sociedade brasileira persistam em difundir a ideia de uma democracia racial a realidade não coaduna em nada com este discurso. Bersani (2022, p. 195) na transcrição abaixo, faz uma reflexão sobre a percepção do racismo estrutural.

[...] o olhar para o racismo enquanto elemento estrutural da sociedade brasileira representa uma perspectiva de ampliação do horizonte anteriormente mencionado, revelando no campo da teoria um cenário perceptível na prática: de que o racismo se encontra nas mais diversas relações estabelecidas no Brasil, sejam elas sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. Não está apenas no plano da consciência, mas também da inconsciência. Em outras palavras, se biologicamente se refuta a existência de raças, o racismo, enquanto metáfora desse campo do saber, corresponde ao DNA do Brasil. (BERSANI, 2022, p. 195)

O racismo estrutural adquire sua eficácia quando atos discriminatórios e preconceituosos de natureza racial são normalizados, culminando em um processo organizado para perpetuar posições de privilégio para indivíduos brancos, ao mesmo tempo em que marginaliza e exclui pessoas negras dos espaços econômicos, políticos e institucionais. Almeida (2019) categoriza de forma didática as principais concepções de racismo, as quais são descritas a seguir:

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023**

- ✓ Individualista: Considera o racismo como anormalidade ética e psicológica, abordando-o principalmente como comportamento individual e preconceito. Busca combatê-lo por meio de sanções legais, mas tende a minimizar seu aspecto político e eximir responsabilidades sistêmicas.
- ✓ Institucional: Vai além do indivíduo e enfoca as práticas de instituições que concedem ou negam privilégios com base na raça. Revela as relações de poder internas e como práticas negativas são naturalizadas, especialmente quando espaços de poder são dominados por brancos.
- ✓ Estrutural: Ligada ao racismo em instituições e manifestações individuais/coletivas, ressalta como o racismo é internalizado e se torna parte da cultura. Resulta em discriminação, preconceito, estereotipagem e diversas formas de violência, abrangendo de aspectos psicológicos a agressões físicas.

O ensino sobre as diferentes concepções do racismo não isenta a responsabilidade individual de cada um. A Educação, inclusive nas instituições como a escola, não escapou dessa lógica discriminatória. As diretrizes curriculares precisam ser revistas para promover ações antirracistas. (TERUYA; FELIPE, 2018).

Dessa forma, o papel dos educadores é crucial, aplicando práticas antirracistas desde a educação básica. A formação ideológica, que alimenta o pensamento racista, é adquirida através do processo educativo, seja formal, não-formal ou informal. O ambiente escolar desempenha um papel significativo na construção da identidade que os indivíduos carregarão consigo.

É crucial que o Currículo exerça seu papel fundamental no combate ao pensamento racista, arraigado na sociedade brasileira. Os Estudos Culturais proporcionam análises teóricas e pesquisas empíricas, inclusive como intervenções políticas, destacando a desigualdade de acesso aos bens culturais e os processos de construção identitária.

Os conhecimentos gerados pelo Movimento Negro, agente educador da resistência, têm um papel relevante na formação docente e podem enriquecer a sociedade como um todo. Ao utilizar em primeira instância os entendimentos em duas abordagens: a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, evidenciam que as realidades são ignoradas e destacam a potência dos conhecimentos. Dessa

forma, promovem uma emancipação parcial e a organização de estratégias para a luta e ação política. (GOMES, 2019).

Essas reflexões do Movimento Negro Educador enriquecem o conhecimento da docência ao promover intercâmbios com a Pedagogia e o Currículo, alimentando um currículo cultural. Ele pode ser aplicado no planejamento e nas metodologias de ensino, tanto em nível universitário quanto na educação básica e infantil.

Historicamente, as nações Iberoamericanas, incluindo o Brasil, foram formadas no século XIX, dando origem à América Latina após a emancipação (LEITE, 2007). A Educação desempenha um papel fundamental nesse processo, unindo pensamentos e culturas, atuando como conciliadora das nações emergentes. No entanto, segundo apontam Silva e Teixeira (2022), o Brasil ainda enfrenta desafios socioeconômicos e políticos, agravados pela má gestão pública nos últimos quatro anos e refletidos na educação pública, que sofreu com a crise econômica global e a pandemia da Covid-19.

O século XX e início do século XXI trouxeram mudanças profundas em âmbitos sociais, culturais e econômicos, mas essas transformações ocorrem de forma desigual em países emergentes, como os da América Latina. Fóruns globais, impulsionados por organizações internacionais, buscam influenciar políticas e currículos educacionais em países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. No entanto, essas influências frequentemente não atendem às realidades locais e podem perpetuar desigualdades. (RABELO; GIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2017 e 2018, apresenta como objetivo a universalização do ensino, mas de que universalização se fala? Uma padronização na organização do conhecimento escolar, que expressa as relações de poder envolvidas, resultando em uma adequação da educação ao modelo de sociedade e suas determinações direcionadas pela classe dominante, propriamente dito, por quem de fato exerce o poder. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

A formação docente, abrangendo licenciaturas e educação continuada, segue as diretrizes estabelecidas na BNC - Formação, homologada pela Portaria nº 2.167 de 19 de dezembro de 2019 e promulgada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

dezembro de 2019. Essas diretrizes alinham-se à BNCC/2018, que busca estabelecer uma formação inicial e contínua alinhada.

No entanto, a implementação da BNC - Formação, ao enfatizar a prática na licenciatura em detrimento das bases teórico/conceituais, pode comprometer a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação e do processo de aprendizagem. Essa abordagem limita a assimilação de conceitos necessários para uma prática docente, levando a uma formação voltada para o mundo do trabalho e menos focada na compreensão ampla e crítica da educação.

Assim, ao negligenciar aspectos culturais, relações étnico-raciais, respeito à alteridade e gênero, a implementação da BNC - Formação pode resultar em uma formação docente que não atende plenamente às necessidades educacionais complexas e à promoção de uma educação equitativa e inclusiva. O currículo é uma expressão da cultura e, assim como a cultura está em constante movimento e transformação (HALL, 2016), o currículo também deve ser dinâmico e interativo com o contexto (SACRISTAN 2017). No entanto, na proposta da BNCC/2018 (BRASIL, 2018), observa-se um risco de estagnação do currículo, afastando-se da realidade e do contexto. Isso pode resultar em uma estrutura curricular que se torna uma entidade isolada, desconectada das conversas cotidianas e das influências discursivas que ocorrem na sociedade.

Desta forma, a nova Base Nacional Comum Curricular Brasileira para o Ensino Fundamental, em fase de implementação, o Plano Nacional da Educação -PNE, lei nº 13.005/2014 e o Novo Ensino Médio, constituem-se em políticas que corroboram com os acordos internacionais e traduzem a política neoliberal que subjaz aos mesmos.

Percebemos que a política educacional brasileira vigente se funda nas orientações dos organismos internacionais mediante a centralização das decisões, a descentralização das ações, a autonomia relativa das escolas, a primazia do ensino básico, a avaliação das instituições educacionais e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados escolares (ARAÚJO, 2020, p. 50).

Organizações internacionais e multilaterais exercem um papel persuasivo na adaptação educacional ao novo capitalismo, exigindo investimentos além do Estado. Essas relações geopolíticas não serão isentas de custos (BOOM, 2009). No entanto, a educação decolonial, como promovida pelo Movimento Negro Educador (GOMES, 2019), pode desafiar a continuidade da colonialidade e libertar mentes colonizadas ao influenciar currículos escolares e formação docente, destacando conhecimentos afro-brasileiros. As declarações de Incheon/2015 (UNESCO, 2016) e a BNCC/2018 (BRASIL, 2018) apresentam lacunas na abordagem das relações étnico-raciais, não tratando efetivamente do racismo e da equidade na educação. A implementação da lei 11.645/2008, visando valorizar grupos étnico-raciais, incluindo o povo negro, pode enfrentar desafios na concretização de suas metas. (BRASIL, 2008).

Considerações Finais

A formação docente na educação básica é complexa. Os estudos sobre cultura e história afro-brasileira e africana muitas vezes estão isolados da prática. O currículo oficial tende a ser restrito e formal, não refletindo plenamente a contextualização e subjetividade.

O Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais (GPEMEC), liderado pela prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya, busca, para além das discussões temáticas, construir propostas para mudanças por meio da produção e disseminação de conhecimento.

As discussões apresentadas na dissertação proporcionaram um diálogo abrangente entre o conhecimento, a cultura, a crítica ao racismo e a aspiração por mudanças. Nessa análise cultural destaca o currículo como uma realidade moldada pelo âmbito cultural.

Atualmente, a necessidade de mudanças nas relações interpessoais, na interação com a diversidade e na compreensão do ambiente socioeconômico e político torna-se ainda mais imperativa. A escola, como espaço de concretização do

currículo, possui potencial para catalisar transformações sociais, porém não é a única esfera relevante.

A ideia de que a escola seja a única redentora da sociedade, promovida por interesses políticos, está ultrapassada e precisa ser repensada. Movimentos negros contemporâneos têm desempenhado um papel crucial na resistência contra a colonização das mentes e na busca por direitos historicamente negados. Com base nesse entendimento, uma análise cultural do currículo prescrito oficial brasileiro foi realizada, evidenciando a persistência do racismo estrutural e desigualdades sociais em suas entrelinhas.

Os Estudos Culturais emergem como instrumentos que desconstruem o racismo estrutural e sua influência na educação e nas relações curriculares. A dissertação “Docência antirracista no currículo cultural”, contribui para fomentar reflexões sobre a relevância da análise cultural na reestruturação curricular, e metodologias de ensino contextualizadas. Enfrentar o racismo estrutural exige ação consciente, que envolve a ressignificação do currículo e a incorporação de produções culturais contemporâneas. Dessa forma, a interligação entre educação, cultura e Estudos Culturais é fundamental na formação de docentes aptos a conduzir uma educação transformadora e antirracista.

Esta produção acadêmica não buscou alcançar conclusões definitivas, uma vez que as transformações culturais são constantes e, muitas vezes, rápidas. Reconhece que todas as atividades humanas são de natureza cultural, o que nos mantém continuamente diante do desconhecido e nos convida à exploração.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019

BARROS, Rosa Maria Rodrigues. **Docência Antirracista no Currículo Cultural**. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2022.
Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2022/2022%20->

[%20ROSA%20MARIA%20RODRIGUES%20BARROS.pdf](#) Acesso em 07 ago. 2023

BENATTI, Lucas Men. **Culturas estéticas e afro-diaspóricas. Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2020. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%20-%20Lucas%20Benatti.pdf>
Acesso: 8 jan. 2022

BERSANI, H. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148025>. Acesso em : 2 abr. 2022

BOOM, A. M R. La educación en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, 49(49), 2009, pp.163–179. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie49a06.pdf> Acesso em: 12 jun 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 out 2021

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
Acesso em: 21 out 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 12 abril 2022

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG. v.26 , n.01 , p.15-40, abr. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Adriano Antônio. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. ed. Digital. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes constituídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LEITE, R. C. Política educacional: identidade latinoamericana e descentralização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** (Vol. 2). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <https://doi.org/Prefix:10.21723>
Acesso em: 15 jan 2022

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo Cortez, 2011.

MBEMBE, Achillè. Necropolítica. **Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, pp. 123-151. 2016

MUNANGA, Kagenbele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

OTELE, Olivette. **Africani europei: una storia mai contata**. Traduzione di Francesco Pe'. Itália: Giulio Inaudi Editore, 2019.

RABELO, Jackeline, JIMENEZ, Suzana.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (org). O movimento de educação para todos e a crítica marxista . (1st ed.).

Fortaleza/CE: **Imprensa Universitária da UFC**, 2015. [recurso digital] - Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf>

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa, Portugal: Serra Nova, 1975. (Coleção de leste a oeste.)

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. – 6 reimpr. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

SILVA, Marcos Fernandes Gonçalves da; TEIXEIRA, Marco Antônio. A política e a economia do governo Bolsonaro: uma análise sobre a captura do orçamento . **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 27, n. 86,

p. 1–13, 2022. DOI: 10.12660/cgpc.v27n86.85574. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/85574>. Acesso em: 22 ago. 2023.

TERUYA; Teresa Kazuko; FELIPE, Delton Aparecido. Políticas públicas e o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação escolar. In: ALVES, Amanda Palomo; SILVA, Eronildo José; ARAÚJO, Marivânia Conceição; (Org.). **Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2018.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação, 2016, pp. 34. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>
Acesso em: 8 set 2021

A FUNÇÃO DA(O) PROFESSORA(R) HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Vitor Dourado ⁵²

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes ⁵³

Resumo

Professoras(es) regentes e hora-atividade possuem o direito a um terço da carga horária de trabalho a hora-atividade, o qual está determinado pela Lei nº 9.394/96, e, posteriormente, na Lei nº 11.738/2008. Diante deste fato levantamos a questão central desta pesquisa: Qual a característica e quem são as(os) professoras(es) hora-atividade na Educação Infantil? A partir desse questionamento, sistematizamos o seguinte objetivo geral: caracterizar quem são e a função das(os) professoras(es) que atuam no período em que os docentes regentes estão em hora-atividade. Subsidiada pelo referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Teoria Histórico-Cultural (THC) recorreremos à pesquisa bibliográfica e de campo para desvelar esse objeto de investigação. Os resultados revelaram que as professoras participantes da pesquisa são docentes pertencentes ao quadro do magistério, com a função de assumir a regência da sala de aula durante a hora-atividade da(o) professor(a) regente da turma, como, também, de atender as crianças que estão em regime integral na instituição.

Palavras-chave: Professora(r) hora-atividade; Trabalho; Educação Infantil.

Introdução

No contexto educacional, especialmente no Brasil, a hora-atividade é um conceito que se refere ao tempo destinado aos professores para atividades além das aulas em sala de aula, como preparação de aulas, correção de provas, planejamento curricular, participação em reuniões pedagógicas, formação profissional e outras atividades relacionadas ao ensino.

A hora-atividade é relevante para garantir que os professores tenham tempo suficiente para realizar todas as tarefas necessárias para oferecer um ensino de qualidade. Ela reconhece que o trabalho do professor vai além das horas passadas na sala de aula e

52 Doutoranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência Matemática (PCM) e Mestra em Educação (PPE) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: amandav.dourado@gmail.com

53 Doutora em Educação - PPE/UEM. Contato: spgmoraes@uem.br

inclui diversas responsabilidades que contribuem para a eficácia e o aprimoramento do ensino.

Em muitos sistemas educacionais, a hora-atividade é regulamentada por leis ou acordos coletivos, a fim de garantir que os professores tenham o tempo necessário para o planejamento, preparação e desenvolvimento profissional. Isso contribui para o bom funcionamento das escolas e para a qualidade da educação oferecida aos alunos. Nesse contexto, o(a) docente hora-atividade passa a ser necessário para efetivar esse direito dos professores regentes. Assim, organizamos o trabalho em seções que destacaram o processo histórico do trabalho e seus desdobramentos na educação infantil, as lutas históricas para a conquista e manutenção da hora-atividade e a necessidade e função do professor hora-atividade para a qualidade do ensino.

Metodologia

O encaminhamento metodológico da pesquisa consiste no caminho percorrido pelo pesquisador para o estudo de um determinado objeto; no caso desta pesquisa, considera-se o percurso de análise da realidade objetivado professor de hora-atividade, a fim de buscar o entendimento dos fenômenos reais e dos movimentos sociais. Segundo Lima e Mito (2007), o pesquisador reflete sobre a interpretação formada diante do objeto. Com isso, ocorre uma releitura crítica dos conceitos reais que envolvem o objeto, de modo a integrá-los em sua pesquisa como algo positivo ou que possa ser superado. Em consequência, a pesquisa torna-se a essência das relações, dos processos, das estruturas e das representações ideológicas e/ou teóricas construídas sobre o objeto que o circunda. Na primeira etapa desta pesquisa, realizamos um levantamento de estudos que abordam a questão do trabalho, o trabalho educativo, a valorização e a precarização do trabalho docente, o movimento de luta dos profissionais da Educação e a participação sindical. Outro passo fundamental para a composição desta investigação é a fonte documental, na qual abordamos as legislações. Para realizara análise dos documentos, recorreremos aos autores da corrente Marxista, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com a intenção de compreender, de forma materialista e dialética, as características do(a) professor(a) de hora-atividade, no município de Maringá, em sua singularidade e particularidade para,

posteriormente, universalizara toda classe docente que se enquadra nessas condições de trabalho. Para embasar a pesquisa, dentre as diversas vertentes do método dialético, adotamos a dialética Marxista, cujo propulsor foi Karl Marx (1818-1883), que defende o pressuposto de que é por meio das produções da vida e das relações sociais que o ser humano adquire diferentes relações de produção, as quais correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. Marx (2011) considera o ser humano como um ser social, histórico e livre, mas que sofre intervenção devido à organização econômica: o capitalismo que utiliza interesses devidamente condicionados à economia, resultando na alienação dos sujeitos diante da realidade social, isto é, o ser humano é impelido a agir de acordo com os interesses capitalistas e não conforme suas vontades (Marx, 1988).

Resultados e Discussão

Os resultados e discussões demonstram que a escolha dessa temática é justificada por trazer reflexões pertinentes sobre o trabalho docente, bem como a relevância de compreender a organização escolar para garantir a qualidade do ensino. Por meio das discussões e dos resultados obtidos, é possível perceber que as promulgações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)-que contribuíram para a democratização do ensino e para a valorização do profissional da Educação—aliadas à luta docente e aos movimentos sindicais, resultaram na construção da Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, em nível federal. Deste modo, os docentes conquistaram a hora-Atividade, isto é, um terço da carga horária de trabalho dos professores ficou destinado para a elaboração do planejamento das atividades, atendimento aos pais, alunos, realização de recursos, organização de materiais, formação e estudos. No entanto, para garantir esse importante direito aos docentes, foi preciso que os Estados e os Municípios reorganizassem suas políticas de rotina, contratação e destinação de verbas a fim de atender as novas demandas educacionais. Por exemplo, para organizar as disciplinas de forma que todos os docentes pudessem realizar o momento da hora-atividade, as escolas municipais incluíram na grade curricular as matérias de Inglês, Educação-Física, Arte, entre outras. Já as instituições

de Educação Infantil organizaram oficinas com docentes, conhecidos como professores da hora-atividade/regente II/regente B, que atuassem, uma vez por semana, para suprir a carga-horária do professor regente. A história da atuação docente revelou a luta profissional do Magistério na conquista e na manutenção do direito da hora-atividade, advindo da mobilização dos trabalhadores da Educação. Isso demonstra que, por intermédio da história do passado e do presente, há a possibilidade de construir novas histórias no futuro, tendo em vista que a hora-atividade é uma condição de valorização do trabalho educacional e é de suma importância para garantir um ensino de qualidade. A pesquisa também demonstra que a conquista do direito da hora-atividade é uma luta contínua na busca do reconhecimento e da valorização dos profissionais da Educação Infantil. Por fim, damos continuidade aos estudos, pensando as representações sociais dos professores regentes e hora-atividade sobre o ensino de ciências na educação infantil.

Referências

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: MartinsFontes, 1998.

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MULTIPLICAÇÃO A PARTIR DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Maria Luiza Evangelista Gil ⁵⁴

Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais ⁵⁵

Resumo

O presente texto tem como objetivo discutir um projeto de mestrado sobre o ensino da multiplicação nos anos iniciais de escolarização, a fim de inter-relacionar a aritmética, geometria e álgebra. O projeto faz parte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) desenvolvido na linha: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Sabemos que a Matemática está presente nos mais diferentes momentos de nossa vida, desde as ações mais simples e concretas até as mais complexas e abstratas. Para que essas ações aconteçam a apropriação dos conceitos matemáticos são essenciais, dentre eles a multiplicação. Desse modo, pautadas na Teoria Histórico-Cultural, realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de identificar princípios teórico-metodológicos que auxiliem o professor a superar a lógica formal, compreendendo a essência do conceito multiplicativo, em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino fundamental 1, aprendizagem, trabalho docente.

Introdução

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC) o homem se constitui por meio de suas relações com a cultura e a sociedade. Nesse processo, surge a necessidade de se comunicar e interagir com os indivíduos, e a linguagem se torna indispensável, já que permite a transmissão das experiências e a comunicação com o mundo. Desse modo, dentre as muitas formas de linguagem, temos a matemática, que auxilia o homem a estabelecer relações qualitativas e quantitativas, resolver problemas, se comunicar e produzir conhecimentos para satisfazer suas necessidades.

A matemática surgiu em decorrência de necessidades humanas para controlar quantidades, grandezas, espaços e medidas. Como uma linguagem ao longo dos tempos, permitiu que o homem se expressasse por diferentes conceitos, signos e símbolos. Dentre

⁵⁴ Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE/UEM). pg404301@uem.br.

⁵⁵ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP-UEM) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE-UEM). lfacanallo@uem.br.

eles, destacamos a multiplicação por permitir ao homem o controle de grandes quantidades de maneira rápida e precisa.

Portanto, como ensinar o conceito de multiplicação nos anos iniciais de escolarização, em busca do desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos? Na busca de respostas a esse questionamento, pautados nos estudos de Vigotski (1996, 2001), Davydov (1982, 1988), Leontiev (2004), Moura (2007, 2016) e outros autores representantes dessa perspectiva, partindo de uma pesquisa bibliográfica, investigaremos o ensino de multiplicação nos anos iniciais de escolarização.

Nosso estudo, no primeiro momento, aborda os pontos de partida da presente pesquisa pautada na THC, após isso caracteriza a metodologia utilizada na pesquisa, seguido dos resultados e discussões referentes à multiplicação, buscando pensar na organização do ensino desse conceito inter-relacionando a aritmética, álgebra e geometria, em direção a formação do pensamento teórico dos estudantes. Por fim, as considerações finais.

Definindo pontos de partida

De acordo com Leontiev (2004), o ser humano não nasce homem, mas se torna mediante seu trabalho, de modo a produzir instrumentos simbólicos e físicos a fim de satisfazer suas necessidades individuais e sociais em busca do seu desenvolvimento psíquico. Desde seu nascimento, o bebê tem funções elementares, que asseguram o desenvolvimento do seu caráter filogenético, ou seja, sua dimensão biológica, responsável por comportamentos naturais, imediatos e espontâneos.

Porém, essas funções não são suficientes para sua humanização, sendo preciso desenvolver outras funções mentais que garantam sua sobrevivência e apropriação da cultura, como, linguagem, pensamento, percepção, atenção, imaginação, memória, emoção, sentimento e sensação (MARTINS, 2013). Essas funções psicológicas, denominadas de superiores, asseguram o desenvolvimento do caráter ontogenético.

Partindo de relações filogenética e ontogenética, o homem se constitui como humano em suas máximas potencialidades. Nessas relações, a linguagem configura-se como indispensável, a medida que permite a interação entre os indivíduos e o mundo em busca de seu desenvolvimento, sendo “[...] um meio de relacionamento, de comunicação, um meio de organizar o comportamento” (VIGOTSKI, 1996, p. 156).

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

A linguagem, constituída de signos e símbolos, auxilia o homem a se comunicar e se desenvolver. Dentre muitas formas de linguagens, como a escrita, teatro, desenho, destacamos a matemática que surgiu da necessidade humana de controlar quantidades, grandezas, medidas e espaços (EVES, 1995). A partir disso, Moura (2007, p. 48) afirma que os conceitos matemáticos,

[...] capacitam o homem para satisfazer a necessidade de relacionar-se para resolver problemas, em que os conhecimentos produzidos a partir dos problemas colocados pela relação estabelecida entre os homens e com a natureza.

Conceber a matemática, como linguagem, implica em reconhecer que ela é composta por significações que se inter-relacionam, à medida que, de acordo com Eves (1995, p. 462) “A aritmética, a álgebra, a geometria [...] servem de base para a matemática [...]”. Desse modo, Davydov (1982) afirma que para a promoção da inter-relação entre essas significações é importante que se conheça os nexos conceituais dos mesmos, contendo a lógica, as abstrações e a história dos conceitos.

A multiplicação é um dos conceitos que compõe a matemática, que auxilia no controle de grandes quantidades, com cálculos rápidos e precisos. Mas, ao pensarmos no ensino da multiplicação, recordamos que a memorização e repetição de resultados representou, e ainda pode representar, o que se entende por aprendizagem. Afinal, quem não se lembra do professor “tomar a tabuada”.

Davydov (1982) propõe que o ensino objetive o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, superando essa lógica formal que historicamente caracteriza o trabalho na escola com conceitos multiplicativos. Tal proposição aponta a necessidade de mais investigações sobre este ensino, baseando-se em novas questões a serem respondidas, a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural sobre a multiplicação.

Metodologia

A metodologia empregada nesta pesquisa é de caráter bibliográfico, tendo como objetivo coletar dados sobre o ensino de multiplicação inter-relacionando a aritmética, geometria e álgebra, como propõe Davydov (1982, 1988). De acordo com Gil (2002, p. 45) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a

cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Para o autor, essa forma de pesquisa envolve várias etapas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto.

Em busca de organizar e discutir os dados coletados, investigaremos em textos, artigos clássicos e contemporâneos que nos auxiliem a compreender o conceito de multiplicação e como a organização do ensino pode promover a formação do pensamento teórico dos alunos.

Os estudos realizados serão embasados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que entende o homem como um ser histórico e social que participa de um coletivo para se desenvolver. De acordo com esse referencial, a matemática é vista como um conhecimento histórico e coletivo, uma linguagem que ajuda a resolver problemas, conhecer, transformar e interpretar a realidade (Vygotsky, 1996).

Resultados e Discussão

A matemática é um conhecimento construído pelo homem ao longo do tempo por ter a necessidade de comunicação, controlar grandezas e resolver problemas. Desse modo, a escola é necessária para ensinar a matemática de forma científica e um desses conceitos é a multiplicação que é essencial para cálculos rápidos e precisos de grandes quantidades.

Ainda hoje, em muitas escolas, o ensino se reduz em aplicar técnicas, focando somente na memorização e repetição e não busca o domínio do conceito em si. Portanto, pesquisas nessa área são necessárias, pois o objetivo da escola é “[...] fornecer às crianças conceitos genuinamente científicos, desenvolver o pensamento científico e as capacidades para o domínio independente sucessivo do crescente número de novos conhecimentos científicos [...]” (DAVYDOV, 1982, p.111, tradução nossa).

A partir disso, os estudos de Davydov (1982, 1988), Rosa (2012), Rosa, Damazio e Crestani (2014), Galdino (2016) têm buscado ressignificar a multiplicação pensando nas três significações que compõem a matemática: aritmética, álgebra e geometria.

Compreender esses significados e a inter-relação entre eles pode assegurar a aprendizagem e buscar o desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas.

Quando pensamos na aritmética, apontamos que, a partir da necessidade de controlar quantidades, ela se fez necessária. Diante disso, Ifrah (1981, p. 24) afirma que essa significação estuda os números e se

figuram entre os conceitos mais complexos e abstratos que a espécie humana encontrou a seu dispor. Essa invenção é, sem qualquer dúvida, uma das maiores conquistas da humanidade, para não dizer a maior. Assim, entre a linguagem, a escrita e a aritmética, foi esta última que exigiu mais tempo e esforço da humanidade para ser assimilada.

Além de estudar as propriedades do número, a aritmética estuda também as operações, como a adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação e logaritmação (CARAÇA, 1951).

Já a álgebra, de acordo com Moura (2021, p. 67) “[...] é resultado de um processo humano de controlar o movimento das quantidades discretas e contínuas”, auxiliando no estabelecimento de métodos gerais para resolver problemas, a fim de abstrair os números concretos. Desse modo, é empregado letras, equações e fórmulas, a medida que “[...] constitui um novo e mais elevado nível de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reestrutura e eleva a um grau superior o pensamento aritmético previamente estabelecido [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 133, tradução nossa).

Como última significação, temos a geometria que decorre da necessidade de controlar o espaço e objetos a fim de medi-los. Surgindo do desafio de “[...] controlar as variações de tamanho e de distância, de desenvolver, entre outras, técnicas para comparar e medir altura, comprimentos e superfícies” (LANNER DE MOURA, 1995, p. 58).

Partindo das relações entre essas três significação, tem-se uma possibilidade para organizar o ensino de multiplicação, fazendo com que as ações didáticas, estejam além do pensamento empírico, objetivando a formação de abstrações e generalizações em direção ao pensamento teórico dos estudantes.

Para tanto, multiplicar, precisa ser uma necessidade e não uma exigência docente. Quando os alunos identificam a necessidade de controlar quantidades, e que, adicionar pequenas parcelas agora não basta, os alunos começam a buscar outras estratégias para controlar quantidades maiores. Ao reconhecer os limites da adição, a multiplicação, que é

formada por diferentes ideias, como a adição de parcelas iguais, raciocínio combinatório, proporcionalidade e disposição retangular, torna-se necessária (MORETTI E SOUZA, 2015).

Moretti e Souza (2015) destacam que, essas ideias que compõem o conceito multiplicativo estão presentes no dia a dia da criança e por isso é necessário sua apropriação na escola. Mas, esse ensino, com base em Davydov (1982) tem se baseado no pensamento empírico, em que “o fundamento e a fonte de todos os conhecimentos do homem sobre a realidade são as sensações e percepções, dados sensoriais” (DAVYDOV, 1988, p. 124, tradução nossa).

A partir disso, Davydov (1982) salienta que a escola deve ir além do pensamento empírico, buscando conhecer a essência do conceito estudado. Para que isso ocorra, é necessário que o professor organize e planeje o ensino de forma intencional, levando professores e estudantes a estarem em atividade de ensino e estudo, respectivamente, a fim de proporcionar a formação do pensamento teórico.

Dessa forma, em busca de abstração e generalização do conceito de multiplicação pela inter-relação entre as significações matemáticas, é possível utilizar de tarefas de estudo (DAVYDOV, 1988) ou Situações Emergentes do Cotidiano (MOURA *et al.*, 2016) “[...] a partir da inter-relação entre os campos aritmético (operações numéricas), geométrico (reta numérica, esquema abstrato, volume, comprimento) e algébrico (relação genérica entre as grandezas representadas por meio de letras”. (ROSA; DAMAZIO; CRESTANI, 2014, p. 185)

A proposta de Davydov (1982) possibilita aos alunos a compreensão dos significados dos conceitos de multiplicação e aponta possibilidades teórico-práticas que instrumentalizam o professor a organizar o pensamento e ação educativa, tendo proposições e encaminhamentos capazes de assegurar o processo de ensino e aprendizagem de forma integrada.

Considerações Finais

A matemática, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é uma linguagem que surgiu das necessidades integrativas e de sobrevivência do homem, sendo composta pelas significações aritméticas, geométricas e algébricas. Mas, para explorar essas

significações e a relação entre elas na escola, é preciso superar a lógica formal que ainda hoje pode ser percebida nas aulas.

Quando pensamos, na influência dessa lógica formal, logo nos vem à mente, o modo como aprendemos a multiplicação. Mesmo sendo sua apropriação tão essencial nas relações humanas, a abstração e a generalização que nos ajudam no controle de grandes quantidades, não foi desenvolvido em muitos estudantes.

Em busca de possibilidades para o ensino de multiplicação, superando a lógica formal e incorporando a inter-relação entre as significações matemáticas, poderemos compreender a essência do conceito multiplicativo, em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com o que foi exposto, esperamos com esses apontamentos, auxiliar na compreensão do conceito de multiplicação e permitir a organização das ações de ensino na escola. Em razão disso apontamos a necessidade de novas pesquisas voltadas a essa problemática, buscando um movimento de continuidade que auxilie na sistematização de proposições didáticas para o trabalho em sala de aula.

Referências

CARAÇA, B. de J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa, 1951.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare, Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

EVES, H. **Introdução à história da matemática**. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

GALDINO, A. P. S. **O conhecimento matemático de estudantes do 3º ano do ensino fundamental sobre o conceito de multiplicação**: um estudo com base na teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. **Atlas**: São Paulo, 2002.

IFRAH, G. **Os números**: a história de uma grande invenção. Paris: Seghers, 1981.

LANNER de MOURA, A. R. **A medida e a criança pré-escolar**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOURA, M. O. de et al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores associados. 2.ed., 2016, p.93-125.

MOURA, M. O. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M.G. **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Serzedo, Vila Nova de Gaia: Gaialivro, 2007. p. 39-64.

MOURA, M. O. Significação do controle do movimento das quantidades: uma perspectiva histórico-cultural. In: Moretti, V. D.; RADFORD, L. **Pensamento Algébrico nos Anos Iniciais**: Diálogos e Complementaridades entre a Teoria da Objetivação e a Teoria Histórico-Cultural. São Paulo: Livraria da Física, 2021, p. 57-76.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. de. **Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: Princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.

ROSA, J. E. **Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro não escolar**: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curso de Doutorado em Educação, Curitiba, 2012.

ROSA, J. E. da; DAMAZIO, A.; CRESTANI, S. **Os conceitos de divisão e multiplicação nas proposições de ensino elaboradas por Davydov e seus colaboradores**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.16, n.1, pp. 167-187, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escorridas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escorridas**. Tomo II. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

O JOGO E AS SIGNIFICAÇÕES MATEMÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jhenifer Licero Schuete Silva⁵⁶

Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais⁵⁷

Resumo

O presente texto tem como objetivo discutir um projeto de mestrado sobre como os jogos, enquanto uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), podem auxiliar no processo de ensino da aritmética, álgebra e geometria nos anos iniciais de escolarização. O projeto faz parte de uma pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolvido na linha “Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento humano” na Universidade Estadual de Maringá. Pesquisar o ensino de matemática é uma necessidade, pois muitos estudantes não se apropriaram destes conceitos matemáticos. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a álgebra se tornou conteúdo obrigatório no Ensino Fundamental. Mas, como ensiná-la? Embasados na Teoria Histórico-Cultural e na Atividade Orientadora de Ensino, temos como proposição que o ensino seja organizado a partir da inter-relação entre a álgebra com a aritmética e a geometria. No intuito de aprofundar esta proposição, por meio de uma pesquisa participante, buscaremos estratégias e princípios teórico-metodológicos que possam auxiliar os docentes na organização desse ensino, tendo o jogo como recurso potencializador da aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática, Ensino Fundamental I, Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

Estudar o ensino da matemática é uma necessidade aos educadores, isso porque o desempenho dos alunos vem se apresentando abaixo do esperado ao longo dos anos. De acordo com algumas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a proficiência média - cujos resultados variam de 0 a 500, classificados em diferentes escalas, revelando as habilidades já desenvolvidas pelos alunos (BRASIL, 2020) - em matemática no 5º ano do ensino fundamental diminuiu de 228, em 2019, para 217, em 2021. No entanto, ressalta-se que conforme o caderno de resultados do Saeb

⁵⁶ Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Contato: jhenifer.schuete@gmail.com

⁵⁷ Doutora em educação. Professora titular no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Contato: lflacanallo@uem.br

2021 “o contexto educacional atípico deve ser levado em consideração.” (BRASÍLIA, 2022, p. 5).

Além dos dados destas avaliações oficiais, sabe-se que uma parcela expressiva dos estudantes não se apropria de muitos conceitos matemáticos e não conseguem lidar com eles no cotidiano, mesmo tendo frequentado a escola. Assim, como professores, nos perguntamos: o que vem acontecendo com o ensino da matemática de modo geral? Por que a não-aprendizagem? Poderíamos identificar muitos aspectos que colaboram com este cenário atual, mas dentre eles destacamos neste texto as muitas mudanças que são feitas na organização dos conteúdos que não consideram a preparação do professor.

Esse destaque, justifica-se pois, em 2017, a álgebra foi adicionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como unidade temática da matemática, a ser ensinada já no início dos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, os professores relatam que não se sentem preparados para trabalhar a álgebra, ainda mais ao se considerar as especificidades do desenvolvimento infantil. O fato de não terem domínio desses conceitos indica a necessidade de novos estudos que possam dar base ao trabalho educativo.

Quando analisamos o ensino da álgebra, tendo em vista a Teoria Histórico-Cultural (THC), nos remetemos a Davýdov (1982, p. 40-41, tradução nossa) que questionou a forma pela qual o ensino tradicional via a álgebra, isto é, como um conceito a ser ensinado após a aritmética.

[...] as regularidades do desenvolvimento da generalização e a abstração tem seu reflexo em uma ordem habitual que segue o estudo da aritmética e da álgebra. A primeira se concentra nos cursos primários; a segunda é ensinada somente com base na aritmética e depois dela.

Frente a essas constatações, Davýdov (1982) propõe a superação da segregação das significações matemáticas (aritmética, álgebra e geometria) - que na lógica tradicional segue uma ordem de ensiná-las - em direção a uma busca por inter-relacioná-las. Ensinar aritmética atrelada a álgebra e a geometria, é uma possibilidade para professores dos anos iniciais do ensino fundamental assegurar a aprendizagem nas escolas.

Vigotski, Luria e Leontiev ao elaborarem a Teoria Histórico-Cultural, defendem que uma das funções da escola é essa: assegurar a aprendizagem a todos os alunos dos conceitos científicos. Esses autores,

[...] assumiram o desafio de edificar uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação. (MARTINS, 2016, p.52)

Frente a essas considerações, o presente artigo tem como objetivo discutir um projeto de mestrado sobre como os jogos, enquanto uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), podem auxiliar no processo de ensino da aritmética, álgebra e geometria nos anos iniciais de escolarização. Nesse sentido, em um primeiro momento apresentaremos a metodologia utilizada e a discussão dos resultados embasados nos estudos da THC e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

Metodologia

A pesquisa apresentada é do tipo participante, uma vez que esse tipo de pesquisa “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.” (GIL, 2002, p. 55). Assim, em busca de resposta para o problema: “O jogo como SDA pode ser usado para o ensino de aritmética, álgebra e geometria nos anos iniciais do ensino fundamental?” partimos de uma intervenção pedagógica no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública, com duração de 2 horas/aula, durante quatro dias.

O jogo utilizado na intervenção foi o “Matcraft”, criado pelos participantes do grupo de extensão Oficina Pedagógica de Matemática (OPM) vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Inspirado no jogo “Minecraft”, o “Matcraft” explora características do jogo original como: presença dos elementos: ferro, ouro, madeira, pedra e nome dos personagens.

As mudanças nas regras e objetos que compõem o jogo foram feitas para trabalhar o conceito de agrupamento e no final proporcionar aos alunos uma situação lúdica de montagem de algum objeto, animal e/ou pessoa, explorando a coletividade e a atividade criadora.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Para a compreensão do leitor da organização dos momentos da pesquisa, apresentamos no quadro 1 os momentos a serem seguidos para a coleta e análise dos dados.

Quadro 1: Momentos da pesquisa

1º momento	- Estudo sobre os jogos no ensino fundamental e sobre conceitos aritméticos, algébricos e geométricos.
2º momento	- Planejamento das aulas e das estratégias didáticas a serem empregadas.
3º momento	- Reunião de orientação e encaminhamentos.
4º momento	- Intervenção no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública.
5º momento	- Análise dos dados coletados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Resultados e Discussão

Muitas vezes, o jogo em sala de aula é visto como um passatempo (LACANALLO, 2018) ou sinônimo de prazer e diversão, no entanto como Vigotski (2009, p. 141, tradução nossa) destaca:

A definição do jogo como uma atividade prazerosa para a criança é inapropriado por duas razões. Primeiro, porque existem muitas atividades que proporcionam ao pequeno maiores experiências de prazer do que o jogo [...]. Segundo, porque há jogos que não são prazerosos em si mesmo.

Assim, ao aprofundarmos nossos estudos sobre o jogo, o compreendemos como uma atividade, nos termos da Teoria da Atividade proposta por Leontiev (2004), e reconhecemos suas contribuições ao desenvolvimento psíquico da criança. Sendo assim, o jogo não pode ser limitado a mero passatempo, mas explorado como um recurso didático capaz de potencializar o aprendizado.

Para que possa potencializar a aprendizagem, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) propõe, enquanto uma base teórico-metodológica, repensar o jogo. De acordo com Moura, Araujo e Serrão (2018, p.421), esta base é “instrumento do professor para realizar e compreender seu objeto: o ensino de conceitos. E é instrumento do estudante que age rumo à apropriação de conhecimentos teóricos a serem objetivados pela AOE.”

Para a concretização da AOE no espaço escolar é necessário a Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) e, o jogo, segundo Moura, Araujo e Serrão (2018), é uma das formas de materializar esta base. Ao ser entendido como uma SDA, o jogo pode,

[...] colocar a criança em tensão criativa, à semelhança daqueles que a vivenciaram, ao resolver seus problemas autênticos, gerados pelas necessidades de ordem prática ou subjetiva. Essas situações desencadeadoras de aprendizagem podem propor um problema capaz de mobilizar o indivíduo ou o coletivo para solucioná-lo. (MOURA, ARAUJO E SERRÃO, 2018, p.422).

Nesse sentido, defendemos que os jogos podem ser utilizados no ensino dos conceitos aritméticos, algébricos e geométricos, desde os anos iniciais de escolarização. Com o decorrer da pesquisa de campo a ser realizada identificaremos os conceitos inerentes a essas significações auxiliando de modo geral na organização do ensino de matemática.

Considerações Finais

Os dados que apresentamos no presente trabalho encontram-se em investigação e análises. Os estudos feitos a partir da base teórica adotada indicam que o jogo pode ser utilizado em sala de aula como um recurso pedagógico capaz de auxiliar na promoção da apropriação de conceitos historicamente produzidos.

No entanto, enfatizamos que o jogo por si só não ensina os alunos, mas cria possibilidades, pois nada e nem nenhum recurso substitui a necessidade de um professor bem preparado, que domine as relações entre sujeito, conteúdo e forma no momento do trabalho docente.

Nesse sentido, as inquietações e estratégias apresentadas em relação ao ensino de aritmética, álgebra e geometria a partir do jogo, poderá contribuir com a ressignificação do processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Para isso, reiteramos a necessidade de formação continuada aos professores, possibilitando que estejam em atividade de ensino, pensando em ações educativas que mobilizem seus alunos a também estarem em atividade de aprendizagem, sem esvaziar a escola dos conteúdos científicos. É necessário, potencializar a apropriação a todos os

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

estudantes aos conteúdos, recursos e a forma de ensinar, relacionando o aspecto individual com o social, na busca pela formação e desenvolvimento humano, por meio da atuação docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASÍLIA, Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2022.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

GIL, A.C. Como classificar as pesquisas. In: _____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, p. 44-45, 2002.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 49-93.

MOURA, M. O. de; ARAUJO, E. S.; FLÁVIA, D. de S.; MORETTI, V. D. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 93-125.

VIGOTSKI, L. S. El papel del juego en el desarrollo del niño. In: _____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3 ed. Barcelona: Crítica, 2009, p.141-158.

LACANALLO-ARRAIS, L. F. **Vamos jogar?** Jogo, princípios e possibilidades para o ensino de matemática. Curitiba: Appris, 2018.

**EDUCAÇÃO HOSPITALAR E DOMICILIAR DO BRASIL E ARGENTINA:
SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA LUTA POR ESSES DIREITOS**

Niura Bicalho Barroso ⁵⁸

Profa. Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula ⁵⁹

Resumo

O intuito deste trabalho é apresentar uma pesquisa em andamento cujo objetivo é discutir as legislações a respeito da Educação Hospitalar e Domiciliar do Brasil e da Argentina para compreender as semelhanças e diferenças entre esses programas, bem como identificar o processo de democratização da educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde nesses dois países, os avanços e retrocessos à uma educação inclusiva na América Latina. A metodologia desta pesquisa é um estudo de contraste da revisão bibliográfica e análise documental de legislações em defesa do direito a educação e a identificação dos pontos de convergência e divergências da educação pública do Brasil e da Argentina. Os referenciais teóricos são pesquisadores (as) da Pedagogia Hospitalar do Brasil, da Argentina e pesquisadores (as) dos estudos decoloniais. Como resultados, pretende-se verificar a história e os movimentos sociais envolvidos na garantia do direito a educação e continuidade a escolarização para crianças e adolescentes com diferentes patologias e em condições de vulnerabilidade social.

Palavras chaves: Pedagogia Hospitalar, Educação Hospitalar, Formação de Professores, Políticas Públicas, Direitos

Introdução

A linha de Pesquisa contemplada neste estudo é 'Ensino Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, tem como tema 'Formação de Professores (as)'. Neste artigo serão apresentadas as questões referentes as legislações sobre a Educação Hospitalar e Domiciliar no Brasil e na Argentina, com o objetivo de refletir sobre as semelhanças e diferenças entre estes programas, identificando o processo de democratização na inclusão de crianças e adolescentes em tratamento de saúde ao sistema educativo nesses dois países. Para este fim, as metodologias utilizadas serão na perspectiva de é um estudo de contraste conforme revisão bibliográfica e análise documental, tendo em vista o direito de todos à educação pública.

⁵⁸ Doutoranda - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Contato: niurabbarroso@gmail.com

⁵⁹ Doutora - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Contato: ematpaula@uem.br

Observa-se que a legislação do Brasil e da Argentina sobre a Educação Hospitalar é estruturada de maneira diferente. Este fato vem justificar este estudo com o levantamento das questões: O que respaldam estas estruturas que as fazem mais ou menos eficazes? Em quais momentos o Brasil e a Argentina se aproximam e se distanciam, no que se refere a garantia do direito à educação via modalidade de ensino e formação de professores?

A pesquisa sobre as legislações sobre a Educação Hospitalar e Domiciliar no Brasil e Argentina possibilita uma mudança de postura na busca de compreensão sobre este serviço e justifica-se pelas diversas lacunas existentes na política brasileira nesta área. Estas lacunas surgem na prática dos profissionais que atuam em Classes Hospitalares. Por isso a necessidade de estudar essas diferentes realidades e conhecer a legislação que as amparam.

O interesse no tema sobre a Educação Hospitalar e Domiciliar como modalidade, partiu do questionamento lançado por Arosa (2015) a respeito da forma de atendimento da Argentina, em que o sistema educativo considera a Educação Hospitalar e Domiciliar como uma modalidade educativa. Na Argentina, Vitarelli e Margall, (2020, p.19 e 20), abordam os desafios da formação docente e da modalidade “Educação Hospitalaria e Domiciliar”, implantada pela *Ley de Educación Nacional Nº 26.206* (ARGENTINA, 2006).

No Brasil, historicamente a Classe Hospitalar está vinculada a Educação Especial. Numa observação empírica, sobre as práticas pedagógicas neste contexto, considera-se que apesar das crianças, adolescentes, jovens e adultos, em situação de internamento hospitalar ou em tratamento de saúde terem necessidades educacionais especiais por um período, tendo em vista suas ausências às aulas, o atendimento hospitalar e domiciliar atende este público em diferentes situações de internamento. No caso de atendimento pedagógico a um aluno (a) especial, realiza-se um Plano de Educacional Individual (PEI). Considera-se que o aluno Especial em internamento hospitalar está duplamente vulnerável e tem garantido o seu direito à educação neste ambiente diferenciado, como os de qualquer outra modalidade de ensino.

Paula (2007), descreve que os ambientes hospitalares buscam ser mais acolhedores e humanizados. Os pacientes são vistos como protagonistas no seu tratamento de saúde e sua estada no hospital já não é concebida como isolamento social.

Voltarelli (2019) relata em seus estudos sobre a infância na América Latina, que a produção de pesquisa nesta área de conhecimento intensificou a partir da década de 1980,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

entre instabilidades sociais e políticas, em que ocorreram várias desconstruções democráticas. No entanto, resultaram em desenvolvimento de movimentos sociais e preocupações com os direitos humanos e principalmente o das crianças e adolescentes. Neste cenário, surge em 1990 a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), em prol de seu estado de bem-estar, aprovada pelas Nações Unidas em 1989.

A Educação Hospitalar pode ser entendida como um campo do conhecimento da Pedagogia Escolar e na Pedagogia Social. Esta análise se dá partir do texto de Paula (2007, p. 8) em que aborda as contribuições de Caliman (2006, p.5), a respeito da diferença entre Pedagogia Escolar, que historicamente é desenvolvida pela Didática e Ciência e a Pedagogia Social, que se desenvolve em instituições não formais de educação, com atendimentos às pessoas em situação de risco social. Para Paula (2007), estas são ideias que comungam com o pensamento freireano, tendo em comum a libertação dos sujeitos pela educação crítica.

O lugar que se encontra este serviço ou programa de Educação Hospitalar, na legislação e na sua organização pedagógica nos níveis Federais, Estaduais e Municipais no Brasil, tem sido objeto de discussões e reflexões. De acordo com pesquisas sistemáticas de Zaias; Paula (2010, p. 225-226), tendo em vista a importância de reconhecer o direito à educação para crianças e adolescentes na produção acadêmica sobre as práticas pedagógicas em espaços hospitalares, demonstrou o caráter de democratização a respeito do acesso de todos à educação. No entanto, as autoras apontam que a escola no hospital tem grandes desafios na construção de sua prática, considerando aspectos emocionais e clínicos deste público, corroborando assim, sobre a importância de continuarem pesquisas voltadas para a área de formação de profissionais em educação hospitalar.

Menezes, Trojan e Paula, (2020), pesquisadoras desta área em questão, realizaram pesquisa bibliográfica para estabelecer análise dos conceitos e termos adotados. As autoras contemplam o trajeto histórico desta inclusão a partir do Decreto-Lei n. 1044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), em vigência ainda hoje. A Lei n. 6.202, de 17 de abril de 1975 (BRASIL, 1975), atribui às estudantes em gestação, o regime de exercícios domiciliares e o direito à realização de exames finais. Em 1995, a Resolução nº 41 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, o artigo 9º, estabelece o direito a acompanhamento curricular durante a permanência em hospital

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

(BRASIL, 1995). Mas, somente com a lei 13.716/2018 (BRASIL, 2018), houve a inclusão do direito específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Educação Hospitalar quase sempre está vinculada ao programa de humanização dos hospitais, indo ao encontro ao que Paulo Freire diz, “a vida humana só tem sentido na busca incessante pela libertação de tudo aquilo que desumaniza e proíbe o ser mais”, ([FREIRE, 1991]. In: PELOSO; PAULA, 2011, p.254).

Arosa (2015), aponta lacunas existentes na política brasileira a respeito das Classes Hospitalares: Para o autor, a reflexão sobre a escolarização no hospital permite um olhar também sobre a escola, “o sistema de ensino, a sociedade e as relações que nelas se travam, compreendendo também que as práticas sociais desenvolvidas no ambiente hospitalar dialogam com aquelas travadas no âmbito da escola regular” (AROSA, 2015, p. 12914).

Para que as políticas públicas, principalmente as sociais se cumpram, são as lutas e pressões que fazem acontecer, porque as políticas não são estáticas. Essas pressões podem ser também através de pesquisas e investigações, dando assim, mais argumentos para as mudanças que se queira. Elas “se inscrevem por meio de ações estrategicamente empregadas no contexto dos conflitos sociais e expressam a capacidade administrativa e gerencial de implementação de decisões de governo (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA 2004. In: AROSA, 2015, p. 2016).

A escolarização hospitalar no Paraná, Brasil, iniciou-se em 1988 na Rede Municipal de Educação de Curitiba, respeitando as legislações nacionais vigentes (AVANZINI, 2019). A Secretaria de Estado da Educação do Paraná pela Resolução nº 2527/2007 (PARANÁ, 2007), instituiu em todo o Estado o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar.

A evolução histórica da Educação Hospitalar na Argentina, por Alvarez (2014), mostra que na cidade de Buenos Aires chegaram a funcionar 17 escolas em hospitais, organizadas com diretor e vice-diretor, com atenção a crianças e adultos. Isto antes da ditadura militar (1976-1983), cada Hospital municipal tinha sua própria escola para aqueles que não tiveram terminado seu ciclo primário. Mas em 1977-78, durante o governo ditatorial, encerraram todas as escolas hospitalares de Buenos Aires, e do resto do país, menos a primeira (*la del Hospital de Niños*).

O artigo de Vitarelli (2020), discute a formação docente e a modalidade hospitalar e domiciliar na Argentina como grandes desafios. O autor apresenta a legislação para essa área e descreve que na Argentina, foi implantada a lei de Educação Nacional No.26.206 (ARGENTINA, 2006), que estabelece a Educação Domiciliar e Hospitalar como uma das modalidades educativas do sistema educativo. Segundo o autor, no Artigo 17 está descrito que são modalidades de ensino: Educação técnico profissional; Educação Artística, Educação Especial; Educação Permanente de Jovens e Adultos; Educação Rural; Educação Intercultural Bilingue; Educação em Contexto de Provação de Liberdade e a Educação Domiciliar e Hospitalar (Vitarell y Margall, 2020, p. 19 e 20).

Larrosa (2019, p. 78-79), diz que uma pesquisa para a melhoria da qualidade da formação de professores (as), precisa ser séria e comprometida, intensa e concentrada. Lembrando, “literalmente com tenacidade e a seriedade de uma criança”. O autor faz uma analogia sobre a experiência formativa, comparando-a a uma viagem, na qual acontece também uma viagem interior. O autor infere que na formação a viagem é aberta, interiorizada, seduzida e influenciada por si e por outros. Por isso, tanto a experiência formativa quanto a estética, são uma chamada que não suporta o imperativo, não pode intimidar, dominar aquele que aprende. Esta interioridade nunca pode ser prevista. Quando o apelo é vibrante e confiável, torna-se eficaz. A viagem desenvolve-se sobre os rastros, olhares, leituras de outras leituras, de outras viagens, constituindo a própria história daquele que narra.

Gatti; Barreto; André e Almeida (2019, p. 41), reafirmam que a prática docente é complexa, pois realizam-se “com pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas”. Baseia-se em vínculos e tem uma formação para este ofício também complexa, envolve valores e atitudes. A Educação em ambiente hospitalar ou em domicílio permite que a equipe pedagógica realize a interligação entre a complexidade da Educação e da Saúde.

Na formação de professores (as) importa destacar a classificação, por Roldão (2007), que divide três campos disciplinares: como formação inicial, formação contínua ou desenvolvimento profissional; campos adjacentes ou exteriores, em que o currículo se insere, a cultura profissional, as concepções e os percursos dos professores, as didáticas e as culturas organizacionais; considerados campos próximos, os quais se relacionam, formação e contextos diferentes. Desta forma, pode-se entender que a formação dos (as)

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

docentes em Educação Hospitalar podem ser considerada como um dos campos próximos da formação, já que, neste âmbito, exigem-se especificidades próprias ao ambiente hospitalar logo, ao estudante em tratamento de saúde (ROLDÃO, 2007).

Para Imbernón (2006, p. 60) a formação de professores (as) pode ser concebida como algo processual e complexo: Um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estrutura, níveis de participação e decisão, fundamentais na vida do profissional.

Quanto à formação de professores em ambiente hospitalar, Covic e Kanemoto (2011) referem-se ao conceito de autodemissão. Quando o profissional da educação chega para ensinar no espaço diferenciado que é o hospital, traz consigo a forma escolar, contempla o aluno e o currículo técnico e ainda não possui repertório para ensinar neste lugar diferenciado. Então, se demite desta forma anterior, entendendo que necessitará repensar seu fazer pedagógico e deverá estar em contínuo processo de formação, em função de uma prática voltada para a doença e saúde, atividades multisseriadas, planejamento diário, compreende-se que está em outro cenário e com atores diversificados.

Neste aspecto, a escola no hospital depende da escola de origem e contraditoriamente se liberta dela (MARCHESAN et al, 2009, p.490). A escola no hospital, devido ao rareamento das características da escola, pode não ser uma escola, mas é “transformada, de uma negação, em uma afirmação da diferença, da especificidade: a escola no hospital é uma não-escola” (Idem, p. 491), como espaço escolar, ela tem um saber organizado, além de vínculo com o professor hospitalar e um vínculo com a escola de origem, o conhecimento aparece como elemento fundamental. A escola no hospital ocupa o lugar da doença, do tratamento e da morte, com uma fala escassa pelos estudantes, mas é representada pelo silêncio, por um não-dito. A escola no hospital é vista pelos alunos com uma carga afetiva e o espaço de aprendizagem considerado mais agradável, a escola no hospital, mesmo com a ausência da escola de origem, assume um espaço escolar específico e se assemelham com as escolas e professores (as) hospitalares de diversos outros espaços pesquisados nesta área.

O processo de formação do (a) professor (a), historicamente, passa por grande transformação. As mudanças que ocorrem no mundo, são impactantes na formação humana, já que o homem é um ser social, com atuação em diferentes áreas do conhecimento. Uma das condições para ser professor (a) é entender que o ser humano deve estar aberto para essas mudanças que ocorrem no mundo e, compreender que a educação como prática social modifica os seres humanos em seus aspectos mentais e culturais, configurando a existência humana tanto individual quanto grupal (LIBÂNEO, 2002).

Conhecer melhor a organização do trabalho pedagógico, as legislações próprias à Educação Hospitalar e Domiciliar para as crianças, adolescentes, jovens e adultos, além dos anseios dos (as) profissionais de diferentes lugares, possibilitará maior fortalecimento de reivindicações em recursos humanos e materiais para a atuação e formação em serviço destes profissionais que atuam nesta área, que é multidisciplinar e complexa. Necessita então de investimento em pesquisa para estudos na elucidação de conceitos pertinentes, de forma a garantir explicitamente melhor performance de organização e ensino nesta área.

Sendo assim, observa-se que a possibilidade de aprender e acompanhar os estudos, deve abranger metodologias e conteúdos presentes nas reflexões da Educação Básica e não especificamente da Educação Especial. As modalidades de ensino no Brasil, fazem parte da Educação Básica, as quais abrangem o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As modalidades de ensino podem ser planejadas de acordo com as particularidades de cada Estado Federativo.

No presente estudo, o referencial teórico parte de considerações a respeito da origem da educação hospitalar no mundo e nos dois países, o arcabouço pedagógico em relação à formação de professores (as) nesta área. O Brasil e Argentina são países de grande extensão e têm características geográficas, regionais e culturais muito diversas e que precisam ser compreendidas em sua totalidade e especificidades. Essa pluralidade também se faz presente nas Classes Hospitalares e nos atendimentos domiciliares. Pretende-se considerar e refletir sobre o pensamento pedagógico decolonial para entender sobre os avanços e retrocessos dos amparos legais à uma educação inclusiva na América Latina.

Este estudo, espera como resultado que nos possibilite maior autonomia para inovar nos meios de produção de conhecimento e formação dos (as) professores(as) neste *locus* diferenciado que é o ensino e escolarização para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, no hospital, em seus ambulatórios e em domicílio.

Metodologia

Pretende-se realizar uma revisão teórica do ensino da Educação Hospitalar e Domiciliar do Brasil e da Argentina, abrangendo as legislações pertinentes à área. O rigor metodológico faz-se presente em uma pesquisa Documental e Bibliométrica, a partir do ano 2000 a 2020, identificando quais os temas mais abordados em dissertações, teses e periódicos, a respeito da Educação Hospitalar neste países, focando na formação de professores (as), que é um tema que pode ser considerado transversal, perpassado por outros saberes, como questões de currículo e políticas públicas, identificando características, diferenças e semelhanças.

Para este fim, a intenção é utilizar análise de Pesquisa de Contraste. Para Macedo (2018, p. 20), o Método Contrastivo parte de inspirações na Etnopesquisa Contrastiva, “tipo de pesquisa que, por exemplo, suporta a incomensurabilidade, a incompatibilidade e a ininteligibilidade, porque sabe lidar epistemologicamente com as incompletudes e a diferença em relação”.

Além das legislações no âmbito nacional, há a necessidade de pesquisar o atendimento pedagógico para este público, em uma região do Brasil e uma da Argentina. Pretende-se então analisar as experiências do Estado do Paraná representando a Região Sul, por ter este ensino consolidado nas redes Estadual e Municipal de Curitiba. Na Argentina, a Província de Buenos Aires é uma região pretendida, por representar bem o país e suas contradições, demonstrando suas historicidades e relevantes ações neste campo.

Resultados e Discussão

As respostas às questões iniciais sobre as políticas públicas, estruturas consistentes e eficazes a respeito da Educação Hospitalar no Brasil e na Argentina e em quais momentos se aproximam e se distanciam, pode-se elaborar uma linha do tempo.

Lembrando que tudo o que acontece em décadas em um país, é a consequência de políticas públicas mundiais. Nesse sentido, uma pesquisa com um recorte temporal de 20 anos, de 2000 a 2020, possibilita tecer considerações a respeito dos avanços e retrocessos quanto às legislações que amparam a educação inclusiva e a formação de professores. Percebe-se a possibilidade de uma leitura decolonial ser o caminho para entender estas questões.

O impacto do pensamento decolonial inicia com as colocações comparativas entre colonialidade, que é uma expressão de poder, constitutivo da modernidade. Enquanto que a decolonialidade é uma reação diante da violência da colonialidade, é uma energia de resistência, um desprendimento. Mais que um novo paradigma que vem suceder outros, não é só uma moda acadêmica. Ela dialoga com o conhecimento desde o encontro com o colonizador. Sendo assim, não é superar o novo pelo novíssimo. Mas é uma procura de se colocar, conectar às formas ascendentes/descendentes, uma conexão com a ancestralidade

Os pressupostos de Paulo Freire, para Neto (2022), são superações de uma Pedagogia colonialista, em que o eurocentrismo marca a história da América Latina. Paulo Freire é a espinha dorsal, marca com rebeldia, resistência, indignação e ousadia, mais amorosidade, o seu tempo na educação, é herdeiro para o pensamento emancipatório. O ser social como transformador e histórico, na ação e reflexão. Para Paulo Freire (1964 e 1968), que diz que a experiência é estruturante, o conhecimento é provisório, inacabado e seletivo, limitado e definido. Ao negar o passado rejeita-se o ser latino-americano.

Para Martí (2006), o sistema de ensino são viveiros de ideias. Para ele, a instrução pública deve ter uma construção de um pensamento autônomo.

Decolonialidade então, são teorias, no plural mesmo. Não só uma se sobrepondo a outras, elas tecem outras teorias sobre educação, cultura, economia, sociologia, antropologia, abolicionismo, feminismo, todas insurgentes. O que falta então para dar o grito da liberdade? Martí (2006) faz uma reflexão para a universalidade. A ideia de solidariedade, diálogo, liberdade, estão na gênese do pensamento L.A. Conhecer todas essas nuances da América Latina, é um começo para entender as dificuldades e luta por uma Educação transformadora. E a Educação Hospitalar, por fazer parte deste processo humanizador dos hospitais, é por si, parte do desenvolvimento civilizatório da humanidade.

Considerações Finais

Esta pesquisa não é uma forma de realizar comparações entre Argentina e Brasil, mas a tentativa de problematizar os fenômenos que influenciaram e influenciam e muito a educação. Questionar como que a Educação Hospitalar é atravessada por políticas internacionais, as quais na Argentina e Brasil, têm como resultado o processo de colonização, não é comparar, mas visibilizar o objeto de estudo que é a Educação Hospitalar nestes dois países.

Nesse sentido, pode-se dizer que a tese parte de um pensamento decolonial. Decolonialidade é então um projeto radical de descolonização. São formas não ocidentais ou não eurocêntricas, inspiradas para o decolonialismo, baseadas também na memória indígena e dos valores ancestrais africanos.

Este estudo sugere uma mudança de postura na busca de compreensão sobre este serviço e justifica-se pelas diversas lacunas e fragilidades existentes na política brasileira e argentina nesta área. Estas lacunas surgem na prática dos(as) profissionais que atuam em serviços educacionais hospitalares. Por isso a necessidade de estudar essas diferentes realidades do Brasil e da Argentina, que ao mesmo tempo são semelhantes, por serem países de grande extensão e diversidade social e cultural. Estas diferenças ocorrem normalmente e precisam ser compreendidas em sua totalidade e especificidades, porque esta pluralidade se faz presente também nos espaços hospitalares e domiciliares. Seria uma forma de escuta dos docentes que atuam com alunos(as) em tratamento de saúde, conhecendo suas pesquisas já existentes neste campo, permitindo assim o desenvolvimento de outras análises, considerando os estudos pretéritos, que podem sempre ser atualizados.

Referências

ARGENTINA. *Ley de educacion nacional*. **Ley 26.206 2006**. Disponível em: <<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>> . Acesso em 28 de jul. 2015.

AROSA, A. C. **Lacunas na Política Brasileira de Classes Hospitalares**. EDUCERE/PUC/PR, 2015.

ÁLVAREZ, A. G. *La Educación hospitalaria en Argentina*. **Foro de Educación**, v. 12, n. 16, enero-junio, 2014, pp. 123-139.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

AVANZINI, C. M.V. A educação de crianças em hospitais: **A experiência da cidade de Curitiba na Associação de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro**, Paraná, 1988-2002. Curitiba, 2019.

BRASIL. **Lei nº 1.044**, de 21 de outubro de 1969. Brasília, 1969.

BRASIL. **Lei nº 6.202**, de 17 de abril de 1975. Brasília, 1975.

BRASIL. CONANDA. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 17 de outubro de 1995**. Brasília, 1995. Disponível em <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id2178.htm>. Acesso em: 06 abr. 2013 e 12 jul 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 08 mar. 2019.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). In: **I Congresso Internacional de Pedagogia social**, 1., 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings>

COVIC, A.N.; KANEMOTO, E. A formação de professores: ensaio a partir da aprendizagem da docência. In: SCHILKE, A. L.; NUNES, L. B.; AROSA, A. C. (Org). **Atendimento escolar hospitalar: saberes e fazeres**. Ed, Intertexto: Niterói, 2011, p. 29-36.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. *Centro de Projetos de Ensino e Pesquisa - Liga Paranaense de Combate ao Câncer - Projeto de Ação Comunitária parceria com Prefeitura Municipal* - Departamento de Esportes e Recreação. Curitiba, 1988.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elma Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elza Damaso Afonso de e ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil – Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Coleção questões da nossa época. 6. ed. v.77. São Paulo: Cortez, 2006.

LAROSSA, J. (2019). **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para que?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, R. S. **Pesquisa contrastiva e estudos multicaseos**: da crítica à razão comparativa do método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador, Bahia, EDUUFBA, 2018, p. 20.

MARCHESAN, e. c.; BOCK, A. M. B.; PETRILLI, A. S.; COVIC, A. N.; KANEMOTTO, E. A não-escola: **Os sentidos atribuídos à escola e ao professores hospitalares por pacientes oncológicos**. São Paulo: UNIFESP, 2009, p. 476.

MARTI, José. **Nossa América**: textos selecionados. São Paulo: Hucitec, 2006.

MENEZES, C. V. A. de; TROJAN, R. M.; PAULA, E. M. A. T. de (2020). **O direito à educação no atendimento escolar hospitalar e domiciliar**: inquietações conceituais e legais. Revista Educação. Santa Maria. RS, v, 45. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Instrução Nº 006 / 2008 – SUED/SEED, de 20 de maio de 2008**. Curitiba, 2008.

PAULA, E. M. A. T. (2007). **A Pedagogia Social na Educação**: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. UEPG, Ponta Grossa, PR.

PELOSO, F. C.; Paula, E. A. T. (2011). **A educação da infância das classes populares**: uma releitura das obras de Paulo Freire. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, p. 251-280.

ROLDÃO, Maria do Céu. **A formação de professores como objeto de pesquisa**: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. UFSCar. Revista Eletrônica de Educação, Vol.1, Nº 1 (2007). Disponível em. Acesso: 23 de mar. 2017.

Shiroma, E. O.; Moraes, M. C. Marcondes de; Evangelista, O. (2004). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª edição.

VITARELLI M, F.; MARGAL, M.V. M. *La formación docente en la modalidad hospitalaria domiciliaria em argentina: um desafio del porvenir*. REVID. Revista de Investigación y Disciplinas, Numero 3, 2020, p.1-19.

VOLTARELLI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. **A infância na América Latina**: Aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. USP, São Paulo, 2019, p. 213.

**O PRIMADO DA INFÂNCIA NO PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN: A
ESPERANÇA CONTRA A BARBÁRIE**

Rui Bragado Sousa ⁶⁰

Maria Terezinha Bellanda Galuch ⁶¹

Resumo: A pesquisa ocupa-se da centralidade da infância no pensamento de Walter Benjamin, cujas categorias objetivas são o lúdico, a linguagem e a mimese, para depreender delas hipóteses formativas para a educação infantil na atualidade. A metodologia de análise dos escritos benjaminianos fundamenta-se na dialética, característica da Teoria Crítica da Sociedade. Na perspectiva dialética, a moderna concepção de infância insere-se entre o Romantismo e o Iluminismo, sem que haja uma identidade absoluta da educação infantil com tais movimentos. Pelo contrário, evidenciam-se as contradições da modernidade, na qual a ideia de infância é limitada a estágios regressivos, em função das barbáries, das experiências de choque e das imagens da cultura de massas. A digressão pela psicanálise freudiana tem por objetivo explicitar esse processo. Ainda assim, a criança representa a frágil esperança ou a frágil força messiânica de cada geração e a educação um antídoto contra a barbárie.

Palavras-chave: Teoria Crítica da Sociedade, Educação infantil, Walter Benjamin.

Introdução

Dentre os grandes filósofos do século XX, Benjamin é um daqueles que mais escreveu sobre a infância. As resenhas e os artigos sobre esse gênero, sobre brinquedos e a descoberta do teatro infantil com Asja Lacis na década de 1920, acentuaram tal interesse. Compilados sob o título *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2009b), esses textos constituem fonte imprescindível para se pensar uma “pedagogia benjaminiana”. *A hora das crianças*, narrativas radiofônicas para o público infantil (BENJAMIN, 2015), escritas entre 1927 e 1932, pode ser descrita como a teoria convertida em prática pedagógica e o pioneirismo do rádio, um *medium* de comunicação, como instrumento de ensino no exato momento em que Hitler e os ideólogos nazistas dele se apropriaram como meio para a disseminação da propaganda fascista. Algumas dessas

⁶⁰ Doutor em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: ruibsousa@hotmail.com

⁶¹ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: mtbgaluch@uem.br

narrativas radiofônicas podem ser analisadas como uma pedagogia antifascista, pelo seu teor didático e estético. A tríade de escritos benjaminianos sobre a criança completa-se com *Infância berlinense:1900* (BENJAMIN, 2017b), sua obra mais complexa, ao lado de *Origem do drama barroco alemão*, a qual permite pensar em termos psicológicos e sociológicos o conceito de infância e, em discussão com o conjunto de seus escritos, possivelmente, extrair dela uma concepção pedagógica para a educação infantil.

Além dos três trabalhos já mencionados, a criança e a escola são temas proeminentes desde seus ensaios de juventude, como “A vida dos estudantes”, de 1914, até as notas críticas para as teses “Sobre o conceito de história”, de 1940. Há, porém, um hiato entre sua produção acerca dos diversos problemas da modernidade – como a técnica, o mito, a linguagem, a crítica, a história, a arte, entre tantos outros – e sua faceta de educador, por assim dizer. Em outras palavras, há uma lacuna entre o filósofo e o pedagogo, o que permite questionar se esta vertente de educador não está implícita em todo o seu pensamento.

Há uma dialética entre o romantismo e o iluminismo na apreensão da infância no pensamento benjaminiano. Na concepção dialética ou “o espírito da contradição organizado”, conforme Adorno (2013), pode-se incluir a criança e as novas gerações dotadas da esperança contra a barbárie do período fascista. “Não há documento de cultura que não seja também um documento de barbárie” (BENJAMIN, 2012, p. 137). A concepção de que a barbárie está implícita no conceito de cultura é um dos temas centrais da reflexão de Benjamin, que traz consigo o pessimismo em relação ao desenvolvimento da civilização e, portanto, uma crítica à escola e à educação. Todavia, a criança é vista como vetor de superação e ultrapassagem da realidade estratificada, como o vir-a-ser do novo.

Como lembra Benjamin (2009c, p. 121), “[...] apenas em virtude dos desesperançados nos é concedida a esperança”. Como um princípio ontológico e utópico, a esperança não pode reduzir a experiência ao fatalismo, como algo liquidado. São pressupostos fundamentais para apreender o lugar sociológico e histórico que a criança ocupa em todo o pensamento de Benjamin, que torna-se mais evidente na perspectiva dialética.

Metodologia

Nas últimas décadas a ênfase dos trabalhos acadêmicos (na historiografia, na sociologia, na educação) deslocou-se das relações materiais de produção para os níveis culturais ou superestruturais,⁶² das “forças históricas objetivas” para a “subjetividade” dos agentes históricos. Mas, para a Teoria Crítica, não se trata de uma concepção culturalista, da cultura afirmativa ou da antropologia cultural; pelo contrário, trata-se de uma análise crítica da própria cultura. Para Benjamin e para Adorno, a barbárie já está implícita na concepção de cultura. A ênfase da Teoria Crítica na análise da cultura, nos domínios da superestrutura, não pressupõe uma relação de determinação da base econômica, mas sim uma interação mútua, uma dependência recíproca entre ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos do saber sobre a natureza e do saber sobre a cultura. Justamente neste ponto há o elemento que liga Adorno e Benjamin com a educação, pois “a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Tratar a educação da perspectiva dialética remete a autores que se empenharam nesse trabalho. A dialética da denúncia, da renúncia e do anúncio, desenvolvida por Paulo Freire (2001) em *Ação cultural para a liberdade* é um exemplo de concepção pedagógica em contradição com a imobilidade da reificação social.⁶³ A utopia constitui-se da negação da ideologia mediante a sua denúncia e a sua renúncia, possibilitando o anúncio de um mundo oposto, de uma consciência do novo totalmente aberta e em eterna (trans)formação. Nesse sentido, a pedagogia libertária freiriana é utópica, esperançosa e dialética. Gadotti (2003), escreve uma *Concepção dialética da educação*, com inspiração gramsciana, no que concerne à ideologia, e lukacsiana, no âmbito da dialética materialista

⁶² “Sobre a doutrina da superestrutura ideológica. A primeira vista, parece que Marx pretendia somente estabelecer uma relação causal entre superestrutura e infra-estrutura. Mas a observação de que as ideologias da superestrutura refletem as condições de maneira falsa e deformada já vai além. A questão é, de fato, a seguinte: se a infra-estrutura determina de certa forma a superestrutura no material do pensamento e da experiência, mas se esta determinação não se reduz a um simples reflexo, como ela deve então ser caracterizada, independentemente da questão da causa de seu surgimento? Como sua expressão. A superestrutura é a expressão da infra-estrutura. As condições econômicas, sob as quais a sociedade existe, encontram na superestrutura a sua expressão [...]” (BENJAMIN, 2009a, p. 437).

⁶³ Já Piaget (1996), em *As formas elementares da dialética*, apesar de reconhecer que em todo o desenvolvimento cognitivo há “uma alternância entre as fases dialéticas e as fases discursivas” (PIAGET, 1996, p. 206), conforma-se com uma dialética “afirmativa”, ao negar que as contradições e a negação tenham um papel essencial: “Ora, não é, de fato, absolutamente o caso. [...] Deve-se conceber a negação como sendo ao mesmo tempo um produto e, em retorno, um instrumento de uma dialética formadora de seus próprios instrumentos [...]” (PIAGET, 1996, p. 206).

com foco nas relações materiais, no trabalho. Ele apresenta a educação nacional a partir de suas fissuras e contradições, todavia, ao restringir-se à *Diamat* [dialética materialista], não faz a merecida crítica acerca da relação entre a cultura de massas no rádio e na televisão e os impactos desses meios sobre a educação. Apesar desse aspecto, a obra de Gadotti (2003, p. 44) não deixa de apresentar elementos importantes sobre o método⁶⁴ dialético, norteando-se por uma questão que também é a desta pesquisa: “a dialética pode inspirar uma concepção da educação?”

Os exemplos mencionados acerca de educação e dialética são propositivos no sentido de estabelecer parâmetros de análise e uma direção metodológica. Todavia, a dialética – a base do pensamento dos frankfurtianos e de Benjamin – permanece pouco estudada no que se refere à sua relação com a infância e com a educação infantil. Ainda há o predomínio de tendências pedagógicas tradicionais pautadas no positivismo e no pragmatismo e de concepções curriculares fundamentadas na lógica mercadológica das competências e habilidades socioemocionais.

Para Benjamin (2009a), as contradições de uma época se manifestam sob a forma de imagens dialéticas, isto é, formas da dialética em estado de repouso, de imobilidade ou de suspensão [*Dialektik im stillstand*]. As imagens dialéticas e a dialética na imobilidade são categorias centrais do trabalho das *Passagens*: “Ao pensamento pertencem tanto o movimento quanto a imobilização dos pensamentos. Onde ele se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. Ela é a cesura no movimento do pensamento” (BENJAMIN, 2009a, p. 518).

Apesar de fragmentado, há um fio condutor no pensamento de Benjamin, fio desencapado e com alguns curtos-circuitos chamado “dialética”. Com este itinerário vislumbra-se responder à pergunta desta pesquisa, qual seja: é possível depreender da dialética benjaminiana uma concepção moderna de infância?

⁶⁴ Gadotti (2003) chama a atenção para um equívoco comum em trabalhos acadêmicos, isto é, anunciar a “aplicação” do método dialético, mas tratar da exposição textual da pesquisa de forma mecânica ou metafísica. Não há uma fórmula pronta para se “aplicar” a dialética como se esta fosse um modelo previamente definido. Trata-se antes de pensar a contradição no próprio objeto de pesquisa, levando em conta a unidade dos contrários, o movimento descontínuo, a negação-suspensão-superação do material que a princípio não se conhece.

Resultados e Discussão

Em sentido amplo, a moderna concepção de infância segue o movimento do esclarecimento, incluindo seus limites e retrocessos. Segundo Gagnebin (1997), o *logos* cartesiano da razão, no que se refere à infância, já se encontrava preconcebido em Platão.⁶⁵ Para ambos os filósofos, a educação deve criar as condições, de forma rápida e precisa, para superar o momento da desrazão/infância. Erasmo de Rotterdam (2005, p. 31) designa razão como a instância doutrinal que adverte e preceitua, pois “a razão faz o homem [*Ratio facit hominem*]”. A partir de Locke, observa-se a racionalização da infância sob o Iluminismo. Na concepção lockiana ou protestante da infância (em *Alguns pensamentos sobre a educação*), a criança seria uma pessoa amorfa ou uma tábula rasa que, por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha poderia tornar-se um adulto civilizado.

Entre o racionalismo e o empirismo, para Kant, o homem torna-se o que é unicamente pela educação. Enquanto na perspectiva da metáfora da tábula rasa, a criança é concebida como um livro inadequadamente escrito, que se encaminha para a maturidade à medida que as páginas são preenchidas, Rousseau apresenta seu contraponto ao insistir que a criança se desenvolve tanto melhor quanto menor for a influência da sociedade.⁶⁶ “A educação era, para Rousseau, essencialmente um processo de subtração; para Locke, um processo de adição” (POSTMAN, 2006, p. 73).

Os temas do iluminismo celebram juntos a idade da razão – a idade adulta – e a emancipação ética e política, em oposição à idade da desrazão – a infância, restrita aos ciclos românticos. A partir de Rousseau, “se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido onde reinam as convenções” (GAGNEBIN, 1997, p. 179). Depois da infância ser vista como território do pecado com base no pensamento de Santo Agostinho, Rousseau atribui à infância o status de paraíso, perdido, mas próximo. Com o

⁶⁵ Para Platão, a criança, em sua especificidade desprovida de *logos*, de linguagem ou de fala articulada, é descrita como “um animal intratável”, razão pela qual deve ser educada, em sentido ético e político, de acordo com as regras fundadas na ordem da razão. “A educação (*paideia*) é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão (*períagoge*) da alma” (GAGNEBIN, 1997; KOHAN, 2005).

⁶⁶ Rousseau preconizava que até os doze anos de idade a educação deveria ser uma “educação negativa”, cujo papel não é apressar o crescimento, mas preservá-lo, não instruir a criança, mas prepará-la para se instruir (REBOUL, 2017, p. 26).

autor do *Emílio ou da Educação*, portanto, começa-se a desconfiar da razão e a se confiar ilimitadamente na natureza.

Essa dicotomia entre iluminismo e romantismo encontra em Benjamin um ponto de interseção no que se refere à infância. Segundo Crochík (2011), a digressão benjaminiana e dos frankfurtianos pela psicanálise é uma forma de aferir como a natureza influi na cultura e como ela expressa a dominação sobre o homem. De forma análoga, Freud demonstra uma redução narcísica⁶⁷ da razão na modernidade, pois o narcisismo geral ou o amor próprio da humanidade sofreu três duras afrontas por parte da pesquisa científica: uma cosmogônica, na qual o homem deixou de ser o centro do universo (Copérnico, Galileu); uma biológica, quando o homem deixou de ser o centro do reino animal (Darwin) e a psicológica com a descoberta do inconsciente (Freud). A posição central da Terra garantia ao homem o papel dominante no universo e parecia condizer com a tendência humana de sentir-se dono deste mundo. No curso da evolução biológica, o homem tornou-se senhor das demais criaturas ao ponto de criar um abismo entre a sua natureza e a deles, negando que possuíssem razão e dotou a si mesmo de uma alma imortal de procedência divina. A terceira afronta, a psicológica, demonstra uma cisão no próprio Eu, o órgão inspetor que vigia seus impulsos e ações, e os processos mentais inconscientes, equivalendo à afirmação de que “*o Eu não é senhor em sua própria casa*” (FREUD, 2010, p. 251, grifos do autor).

Nesse sentido, a soberania da razão cartesiana, seguramente imprescindível para esconjurar o pensamento tomista ainda em voga na Europa do século XVII, na era contemporânea encontra-se sob constante desconfiança. Esses motivos são suficientes para afirmar que, para Benjamin, a criança não significa uma página em branco como em Locke, ou a representante do pecado original, expressando novamente o caráter selvagem e animalesco descrito por Platão e Agostinho, com disponibilidade latente para o mal, tampouco configura a concepção angelical de Rousseau. Para Benjamin (2009b, p. 86), a criança já demonstra caracteres egoístas, insolentes e tirânicos como “pequenos

⁶⁷ Em “Uma dificuldade da psicanálise”, Freud explica que o narcisismo é o estado em que o Eu retém a libido. Entende-se por libido a energia dos impulsos sexuais (todo desejo erótico, toda capacidade amorosa, sendo que Freud cita as epístolas de Paulo como exemplo de libido, além das sexuais). A libido “investe o próprio Eu” e também transborda do Eu para os objetos externos. “O Eu é um grande reservatório do qual flui a libido destinada aos objetos, e ao qual ela novamente aflui a partir dos objetos” (FREUD, 2010, p. 244). Freud atribui ao narcisismo do bebê e ao homem primitivo o fato de ele crer na onipotência de seus pensamentos no curso dos eventos do mundo mediante a técnica da *magia*.

ditadores”. “As crianças querem evidentemente conhecer tudo. E se os adultos só mostram a elas o lado bem comportado e correto da vida, logo vão querer conhecer o outro lado por si mesmas” (BENJAMIN, 2015, p. 99).

Demorou muito tempo até que se desse conta de que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas [...]. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer às vezes que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças como pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos. Deparou-se então com a faceta cruel, grotesca e irascível da natureza infantil. Enquanto cândidos pedagogos permanecem nostálgicos dos sonhos rousseauianos, escritores [...] captaram o elemento despótico e desumano nas crianças. As crianças são insolentes e alheias ao mundo (BENJAMIN, 2009b, p. 86).

Décadas antes de Arriès, Benjamin fez referência aos “adultos em miniatura” ou em dimensões reduzidas e testemunha o início do declínio da ideia de “sentimento de infância”. Seguindo as premissas benjaminianas, apesar de não as citar, Postman (2006) atribui ao desenvolvimento técnico (telégrafo, eletricidade e comunicações de massa) o declínio da ideia de infância.⁶⁸ Enquanto a velocidade de transmissão tornou impossível o controle da informação, a imagem produzida em massa mudou a própria forma da informação, que passa de discursiva a não discursiva, de proposicional a apresentacional, de racionalista a emotiva. Com os modernos meios de comunicação, a dimensão gráfica da imagem ganha notoriedade e substitui aquela construção tipográfica da imprensa, alterando a ideia de infância na medida em que desaparece o limiar entre a cultura adulta letrada e da criança. Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança, da mesma forma que se observa a infantilização do adulto⁶⁹.

⁶⁸ Enquanto Arriès (2017) busca na iconografia fundamentar sua análise em torno do “sentimento de infância”, Postman amplia o repertório de fontes para a filosofia da educação, com relação direta nas bruscas transformações dos meios de reprodução, como a imprensa do século XVI. A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura. Processo inverso ao que ocorre no século XX, no qual a representação gráfica das imagens torna pouco perceptível o limiar entre a infância e a idade adulta. “Estamos em vias de exorcizar uma imagem bicentenária do jovem como criança e trocá-la pela imagética do jovem como adulto” (POSTMAN, 2006, p. 138).

⁶⁹ A imagem põe o olhar em movimento. As imagens (manchas, sombras, formas) levam o adulto ao estado de infância, na qual a visão é o órgão de percepção super aguçado, capaz de perceber e de criar imagens. Isso remete também à infância da história da humanidade, na qual o homem desenvolve-se paralelamente às práticas visuais (ALLOA, 2015).

Essa digressão demonstra uma simbiose entre a dialética da infância e a imagem dialética de Benjamin. Apenas em termos psicanalíticos o conceito de infância se evidencia em Benjamin, tal como se torna perceptível a superação das concepções tradicionais racionalistas e do romantismo cândido. Na dialética benjaminiana, o sonho e o despertar do pesadelo mítico remetem à experiência da criança.

Da infância não pode negligenciar as barbáries que afetam a criança e alteram a ideia de infância. Todavia, a educação poucas vezes apreendeu a barbárie no mundo infantil como o fez Svetlana Aleksievitch (2018), a vencedora do Prêmio Nobel de Literatura que, em 2015, entrevistou uma centena de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial e do fascismo e as fez falar de uma forma sutil, quase lúdica, do retorno à infância. São “as últimas testemunhas” de uma tragédia negligenciada em relação às crianças. Após Hitler romper com o pacto de não agressão com Stalin e ordenar a Operação Barbarossa, em junho de 1941, os nazistas chegaram a poucos quilômetros de Moscou. O cerco a essa e a outras cidades teve um impacto devastador, podendo ser comparado aos campos de concentração e aos ataques a Hiroshima e a Nagasaki. Um dos relatos mais emocionantes é da pequena Zina Kossiak, com oito anos na época:

Não só os orfanatos passavam fome, as pessoas ao nosso redor também, porque entregavam tudo para o *front*. Moravam 250 crianças no orfanato, e uma vez nos chamaram para o almoço, mas não havia nada para comer. A educadora e a diretora estavam sentadas no refeitório olhando para a gente e os olhos delas estavam cheios de lágrimas. [...] E também tinham dois gatos famintos. Uns esqueletos! Que bom, pensamos depois, que sorte que os gatos são tão magros, não vamos ter que comê-los. Não havia nada para comer. [...] Na primavera, num raio de alguns quilômetros ao redor do orfanato, não brotava uma árvore... Tínhamos comido todos os brotos. Comíamos capim, comíamos tudo o que havia pela frente.

Escolas em chamas, crianças testemunhando a tortura e o assassinato dos pais, ausência de todo e qualquer afeto necessário para o desenvolvimento infantil são comuns na narrativa psicológica de Svetlana, que deu voz aos sobreviventes fazendo-os retornar à cena do trauma. Não menos comovente é o testemunho recuperado por Didi-Huberman (2011, p. 133), da “menor borboleta esboçada sobre um papel amarelado” no campo de Theresienstadt, de Marika Friedmann, pouco antes de ser deportada e morta pelo gás

em Auschwitz, aos onze anos de idade: “Eu nunca vi outra borboleta” [*I never saw another butterfly*]. Em *O que resta de Auschwitz*, Agamben (2008) aborda questões éticas delicadas sobre a possibilidade do testemunho histórico acerca do campo da morte, no qual as imagens do “muçulmano”⁷⁰ e dos “sonderkommando”⁷¹ são os casos mais tétricos. Ele recupera o testemunho de Primo Levi, sobrevivente e memorialista de Auschwitz, sobre uma criança de três anos chamada hipoteticamente apenas de Hurbinek.

Hurbinek era um nada, um filho da morte, um filho de Auschwitz. [...] Estava paralisado dos rins para baixo, e tinha as pernas atrofiadas, tão adelgaçadas como gravetos. [...] Hurbinek não tinha nome, cujo minúsculo antebraço fora marcado mesmo assim pela tatuagem de Auschwitz; Hurbinek morreu nos primeiros dias de março de 1945, liberto mas não redimido (apud AGAMBEN, 2008, p. 47-48).

Hurbinek não desenvolveu a fala articulada, apenas o balbuciar do moribundo. É sobre esta dificuldade da linguagem que se reflete a complexidade do testemunho sobre a maior barbárie já vivenciada. Segundo Primo Levi (2015), nos campos de extermínio as crianças eram as primeiras a serem executadas, em razão da impossibilidade de trabalho escravo. Motivos suficientes para corroborar com a máxima de Adorno (1995), segundo a qual uma educação para além de Auschwitz deve começar na primeira infância. Na reminiscência de sua infância escolar, permeada de violência e de hierarquia, Adorno identifica os embriões do que viria a ser o fascismo alemão. Portanto, uma dialética da infância só pode ser fundamentada pela memória paradigmática de Hurbinek, de Marika Friedmanova e de Zina Kossiak, entre tantas outras crianças sem nome, sem voz e esquecidas na marcha da civilização. Haveria redenção para essas crianças?

⁷⁰ A denominação “muçulmano” decorre dos próprios prisioneiros de Auschwitz. Trata-se da forma indescritível do semimorto, do prisioneiro em estado de decomposição mental e física, o limiar entre a vida e a morte. Com a escravidão e a subnutrição no campo, com o tempo, os prisioneiros passavam à condição de não reagir a qualquer estímulo, inertes a todo sentimento, apenas arrastavam-se esperando o inevitável (AGAMBEN, 2008).

⁷¹ Os “sonderkommandos”, criados em julho de 1942 em Auschwitz, foram formados pelos próprios judeus para conduzir seus pares à câmara de gás e, em seguida, levá-los aos fornos crematórios. Os SS nazistas não tocavam nos judeus, cumpriam apenas a função administrativa da morte, sua logística, a racionalização do irracional. Os “comandos especiais” eram logo substituídos por outros, pois poucos suportavam o trabalho de incineração de seus pares, sendo o suicídio comum entre eles (DIDI-HUBERMAN, 2020).

Considerações Finais

Benjamin atribui às gerações vindouras a redenção das catástrofes e das barbáries, pois elas têm a capacidade – a frágil força messiânica – de transgredir e movimentar a dialética paralisada.⁷² Para a formação de professores da educação básica, a crítica benjaminiana permite desvelar a racionalização técnica, política, social e cultural como hipóstase de abstrações e fantasmagorias sob a forma do mito moderno. Em termos estéticos e cognitivos, as radiopeças de Benjamin fornecem elementos privilegiados para analisar o ensino infantil na era da reprodução técnica digital.

A dialética da infância fornece o contraponto aos métodos e aos processos de ensino e de aprendizagem da escola tradicional meramente transmissora de conteúdo e da Escola Nova fundada sob as bases da experiência pragmática. De acordo com Reboul (2017), nos termos das teses educacionais o sentido da dialética parte da contradição entre teorias, da oposição entre a obrigação e a liberdade, entre o esforço e o interesse, entre os conteúdos e a pedagogia, entre a cultura em geral e a especialização, entre a sociedade como fim e a criança como fim etc.

Nesse sentido, a dialética põe em movimento, em contradição e em confronto direto os valores petrificados historicamente. A visão tradicional de educação do professor como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem, reprimem na criança o que nela há de livre e criador. A visão pragmatista recusa o modelo adultocêntrico e, ao privilegiar a criança como sujeito, sacrifica a função docente, em favor unicamente da criança ou do adolescente. Segundo Reboul (2017, p. 16), a primeira tendência leva, paradoxalmente, à infantilização; a segunda leva a resultados similares, aos “eternos adolescentes”.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Três estudos sobre Hegel**. Tradução Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

⁷² Para Arendt (2005), a essência do problema, na educação, é a natalidade, o fato de os seres humanos nascerem no mundo. Crianças às quais, desde o momento em que abandonavam a infância e estavam prestes a entrar na comunidade dos adultos como jovens, os gregos chamavam muito simplesmente *oi neoi* – os novos. Educação é, para a autora, o *pathos* da novidade, isto é, começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e natureza.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. Tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALEKSIÉVICH, Svetlana. **As últimas testemunhas: crianças na Segunda Guerra Mundial**. Tradução de Cecília Rosas. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARENDDT, Hannah. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2009a.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009b.

BENJAMIN, Walter. **Ensaio reunidos: escritos sobre Goethe**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009c.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Radio Benjamin**. Edited by Lecia Rosenthal. London, New York, Verso: 2014.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única, Infância berlinense: 1900**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. São Paulo: Editora 34, 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREUD, Sigmund. **História de uma neurose infantil**: (“O homem dos lobos”): Além do princípio de prazer e outros textos (1917-1920). Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética**. Tradução Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal Carvalho e José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2006.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2017.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES/SIGNIFICAÇÕES DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Sharmilla Tassiana de Souza⁷³

Solange Franci Raimundo Yaegashi⁷⁴

Resumo

O presente estudo teve como objetivo entender as concepções/significações de estudantes de Pedagogia a respeito do Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com a participação de 14 acadêmicos do curso de Pedagogia, de uma universidade pública localizada no Paraná. Para a coleta de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Como referencial teórico, adotamos a Teoria das Representações Sociais. Os resultados da pesquisa revelaram que as representações dos acadêmicos são centradas, majoritariamente, no senso comum, resultando na necessidade da apropriação do conceito científico do transtorno, pois o desconhecimento das características do TEA resulta em dificuldades para a construção do trabalho pedagógico. Concluímos que é preciso que outras pesquisas sejam realizadas, de modo a debater sobre a educação inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Teoria das Representações Sociais, Acadêmicos, Pedagogia.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento. A pessoa com este transtorno apresenta déficits na comunicação e interação social em vários contextos, “incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos” (APA, 2022, p. 36).

Em decorrência das políticas de inclusão adotadas no Brasil, a inserção de estudantes com TEA foco na rede regular de ensino é cada vez mais frequente, iniciando-se na Educação Infantil e, posteriormente, efetivando-se nas demais etapas de ensino. Todavia, a inclusão desses estudantes requer, por parte de professores e gestores

⁷³ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sharmilla.tsouza@gmail.com

⁷⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: solangefrv@gmail.com

escolares, conhecimento teórico a respeito do TEA, visto que a ausência de entendimento sobre ele pode levar a ações equivocadas, de modo a se desdobrar em dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes autistas no ambiente escolar.

Como aporte teórico, empregamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici e seus discípulos. Jovchelovitch (2011) explica que essa teoria aborda a produção dos saberes sociais, particularmente os saberes produzidos no cotidiano e que pertencem ao mundo vivenciado.

Dessas reflexões decorre a problemática que pretendemos investigar, a qual pode ser evidenciada por meio da seguinte questão: quais são as concepções/significações de estudantes de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista? Nesse sentido, o objetivo geral do presente estudo é entender as concepções/significações de estudantes de Pedagogia a respeito do Transtorno do Espectro Autista.

Para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, que confere maior importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Metodologia

O estudo teve início com uma revisão de literatura, na qual se deu um processo de rastreio, análise, caracterização e familiarização com o conhecimento produzido a respeito da temática, de maneira a verificar as prováveis lacunas que precisam ser preenchidas em novos estudos (ALVES-MAZZOTTI, 2008; MAINARDES, 2018). Corroborando com o contexto em pauta, Lakatos e Marconi (2021) afirmam que esse tipo de pesquisa envolve um apanhado dos principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, justamente por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes acerca do tema.

Com base nesse cenário, buscamos agrupar os dados relevantes acerca do TEA e da inclusão escolar dos estudantes autistas. Para a pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Participaram do estudo, 14 acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no Paraná.

Para a análise dos dados, foram elaboradas três categorias de análise, segundo a proposta de Bardin (2011). São elas: 1) O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade

comportamental, social e de comunicação; 2) Formação docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos; 3) Práticas pedagógicas e inclusão escolar: a importância do trabalho docente nesse processo. Contudo, em função dos limites deste trabalho, será apresentada somente a primeira categoria.

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob parecer consubstanciado número 5.118.901, CAEE: 52634621.7.0000.0104.

Resultados e Discussão

Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 14 acadêmicos do quarto ano do curso de Pedagogia, de uma universidade pública, regularmente matriculados no período matutino e/ou noturno, com idade entre 20 e 40 anos, sendo a média de idade, 24 anos.

No que diz respeito à atuação profissional, a maioria dos participantes atua na área da Educação, sendo 28,57% na Educação Infantil, 21,43% no Ensino Fundamental I e 7,14% no Ensino Fundamental II. Esses dados demonstram que, embora os acadêmicos ainda estejam cursando a graduação em questão, uma grande parcela já tem experiência profissional na docência.

Concepções/significações sobre o Transtorno do Espectro Autista

Nessa categoria, reunimos as narrativas dos acadêmicos a respeito do TEA, de modo a identificar as concepções/significações e crenças que permeiam suas representações. Atentamente, ouvimos os discursos de cada participante, com a finalidade de identificar visões particulares a respeito do transtorno em foco. Os dados coletados destacam o conceito atribuído ao transtorno, além de evidenciar o processo de formação docente de cada acadêmico de Pedagogia.

Ao serem questionados sobre como conceituam o TEA, de um total de 14 participantes, 8 responderam que o transtorno em estudo tem relação com aspectos

físicos, de interação, comunicação e comportamento. Nesse sentido, o EP 1⁷⁵ descreve o TEA da seguinte maneira:

Não consigo dizer, mas penso que uma pessoa autista, você consegue ver como ela é pelos tiques e jeito de andar. Tem um menino na escola que nós não sabemos o que ele tem, mas, quando você olha para ele, você percebe que ele tem um grau de autismo. Isso pelo movimento corporal dele, o jeito que corre no corredor, a forma como vai e volta, o movimento das mãos e, claro, a **dificuldade de comunicação** que, em alguns casos, pode ou não comprometer a criança (grifos das autoras).

O EP 2, por sua vez, relata que o TEA “é um transtorno que acarreta dificuldades no âmbito social da pessoa autista”. Nesse mesmo ângulo, o EP 7 declara que “é um transtorno no neurodesenvolvimento e tem várias formas da criança se manifestar com esse transtorno. Acredito que seja mais comportamental”.

Nos relatos dos participantes da pesquisa sobre o TEA, a palavra “dificuldade” se destacou nas respostas, como podemos observar na fala do EP 11, que fez a seguinte afirmação: “é um transtorno que pode gerar falta de atenção. As pessoas não conseguem olhar nos olhos e têm dificuldade na desenvoltura da fala, no social e problemas com barulhos”. Da mesma forma, o EP 13 ressalta que: “É uma anomalia que a criança desenvolve. Existem os graus do espectro e isso pode acarretar dificuldades para a criança na vida social, na escola. Dependendo do grau, isso também pode acarretar dificuldades de fala e locomoção”.

Ainda a respeito dessa questão, o EP 14 assim se posiciona:

[...] sei que é uma **dificuldade de relação** que as crianças e as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista têm em relações pessoais, como a comunicação, não gostam, em muitos casos, de abraços. Às vezes, não conseguem olhar fixo no olho das outras pessoas. Pode ser que a pessoa seja verbal ou não verbal, de maneira geral é **uma dificuldade de aprendizagem** (grifos das autoras).

Podemos identificar que muitas das respostas dos participantes foram associadas às características comportamentais das crianças. Essas respostas vêm ao encontro do que Nunes (2016) constatou em seu estudo. De acordo com a autora, essa visão rotulada

⁷⁵ Para manter o sigilo em relação às identidades dos sujeitos utilizamos a sigla EP, para designar estudante de Pedagogia.

que os indivíduos têm das pessoas autistas, coletada nas narrativas, valida o desconhecimento das singularidades desse público que são, na realidade, muito típicas ao quadro do TEA, como: dificuldades de interação e comunicação, assim como a ausência de interesse no que o outro está falando e/ou sentindo. É preciso voltar o olhar para o que está por trás do transtorno em foco, de modo a considerar o sujeito, e não a deficiência propriamente dita.

Em virtude de os acadêmicos desconhecerem as singularidades do TEA e por não terem acesso às informações e aos conhecimentos científicos sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, ocasionalmente, constroem um olhar de estranhamento em que relacionam a personalidade da criança a essas características e não ao transtorno mencionado anteriormente. Isso demonstra o desprovimento da apropriação de conceitos científicos e informações atuais a respeito do TEA.

Considerações Finais

O presente estudo buscou entender as concepções/significações de estudantes Pedagogia a respeito do Transtorno do Espectro Autista. Com vistas a atender esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, bem como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa.

Como aporte teórico metodológico, utilizamos a Teoria das Representações Sociais, fundada por Serge Moscovici. Tal teoria nos fornece a possibilidade de entendermos como são produzidos os conceitos no centro dos grupos sociais, alicerçados no cotidiano, intitulado universo consensual. Nesse cenário, as representações têm uma incumbência de convenção, ao dar forma, segundo a realidade, a um evento, que auxilia na análise em relação aos demais.

Por meio da pesquisa de campo realizada com acadêmicos do curso de Pedagogia, foi possível constatar que as representações da maioria dos participantes sobre o TEA estão associadas às características comportamentais das pessoas autistas, como: dificuldades de aprendizagem, de socialização e de comunicação. Essas representações, elaboradas no ambiente escolar, revelam uma visão rotulada das reais singularidades desse público que, na realidade, são típicas do TEA.

Para concluir, é importante pontuar que o presente estudo não esgota as questões referentes ao TEA na comunidade acadêmica. Por esse motivo, faz-se preciso que outros estudos sejam realizados, a fim de que o debate sobre a educação inclusiva continue sendo fomentado.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acesso em: 14 ago. 2023.

APA. Associação de Psiquiatria Americana. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 5. ed. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

NUNES, Débora Regina de Paula. Comunicação alternativa e ampliada para pessoas com autismo. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2016.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E A FORMAÇÃO DE DOCENTES: RELATOS DE PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE ASTORGA - PR⁷⁶

Berivalda de Jesus do Prado Sachi ⁷⁷

Eliane Rose Maio ⁷⁸

Resumo

O objetivo desse trabalho foi descrever dados da pesquisa de dissertação de mestrado (2020-2021), com o título: Educação em Sexualidade Para a Prevenção e o Enfrentamento da Violência Sexual no Ensino Fundamental I, em Astorga-PR: Narrativas Docentes. A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação (PPE), Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores/as é a linha de pesquisa que esse estudo está atrelado, incluindo, ainda, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX/CNPq). O objetivo da pesquisa foi o de compreender a relação da formação inicial e continuada, no que diz respeito a educação em sexualidade desses/as educadores/as. O problema da pesquisa se deu pelo fato de estudos apontarem para a ausência dessa formação, na vida profissional dos/as professores/as. O aporte teórico utilizado ampara-se nos Estudos Culturais e nos Estudos de Gênero, tendo como base a vertente pós-estruturalista. A pesquisa foi elaborada no modo descritivo e, com tratamento qualitativo. O estudo aconteceu por meio de curso de extensão. Como resultado, a maioria dos/as professores/as, não ou pouco têm formação nessa área, específica.

Palavras-chave: Formação docente, Educação em sexualidade, Violência sexual, Escola.

Introdução

Para iniciar esse texto é necessário explicar que essa pesquisa foi desenvolvida em um cenário onde o pano de fundo foi o desmantelamento da educação, por meio de políticas públicas e gestores que pouco ou nada direcionaram seus olhares para a educação, efetivamente, período em que o chefe da nação incitava e contribuía para a desvalorização da ciência e suas especificidades.

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa aconteceu durante a Pandemia da Covid-19, situação que, obviamente, é de conhecimento da maioria das pessoas, pois foi um acontecimento em nível mundial, e que contribuiu para a mudança/adaptação na vida

⁷⁶ Parte desse texto pode ser encontrada na dissertação de mestrado elaborada por uma das autoras (SACHI, 2022).

⁷⁷ Mestre em Educação/UEM. Rede Municipal de Educação/Astorga-PR. berivaldaprado@gmail.com

⁷⁸ Pós-doutora em Educação Escolar. Universidade Estadual de Maringá -PR. elianerosemaio@yahoo.com.br

pessoal e profissional de muitas pessoas, diante disso adaptamos a nossa pesquisa para o que era possível naquele momento histórico vivenciado pela humanidade.

Tratar de assuntos relacionados a educação em sexualidade, nos deixam, ainda, sem jeito, desconcertados/as, calados/as, distantes, desconfortáveis entre tantas outras sensações e atitudes. É bem provável que muitos/as de nós não tivemos, pouco tivemos, ou tivemos, ainda, uma educação em sexualidade deficitária.

Diante de dados que nos levam a refletir sobre o fato de que uma das causas da violência sexual é a falta de uma educação em sexualidade eficaz, onde ensina-se crianças a serem adultos/as conhecedores/as e empoderados/das em relação ao seu próprio corpo e ao corpo do/da próximo/a. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022, p. 227-228), nos traz dados assustadores sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, segundo esse documento: “crianças entre 5 e 9 anos e os pré-adolescentes, entre 10 e 14 anos, são as principais vítimas de estupro no país”. Esses dados nos levam a questionar por que esse tipo de violência, é ainda tão praticada e sofrida, em uma sociedade considerada moderna e tecnológica? De certo modo, temos dois lados de uma mesma moeda, se por um lado a tecnologia e a modernidade contribui para o avanço da sociedade, esse avanço contribui, em partes, para que crimes sexuais aconteçam com mais frequência e sejam mais difíceis de serem combatidos, talvez, porque por de traz de uma tela muita coisa pode acontecer, e tem maior chance de ficar impune, isso não é regra, mas tende a acontecer. Diante disso, entendemos que a educação para uma sexualidade saudável contribui para a diminuição desse tipo de violência.

Metodologia

A pesquisa que será descrita teve por objetivo geral compreender como acontece (se acontece) a relação da formação inicial e continuada de professores/as da rede básica de educação do município de Astorga - PR. O problema da pesquisa se deu pelo fato de estudos apontarem para a ausência dessa formação, na vida profissional dos/as professores/as. O aporte teórico utilizado ampara-se nos Estudos Culturais e nos Estudos de Gênero, tendo como base a vertente pós-estruturalista. A pesquisa foi elaborada no modo descritivo e, com tratamento qualitativo. O estudo aconteceu por meio de curso de extensão, foram 5 encontros com duração de 2 horas cada, totalizando 10 horas.

A pesquisa se desenvolveu em formato de grupo focal, pois:

O trabalho com o Grupo Focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais (Bernardete Angelina GATTI, 2012, p. 14).

Em trabalhos/pesquisas com grupos focais, faz-se necessário refletir sobre as questões que se relacionam com o meio escolhido para registrar o trabalho desenvolvido, pois essa escolha faz grande diferença no resultado da pesquisa. O grupo focal deve ser um espaço de diálogo, experiência, aprendizado e respeito (Gatti, 2005), a “opinião” de todos/as os/as participantes foi baseada no respeito às pessoas que dele fizeram parte.

Decidimos sobre a quantidade de grupos a serem utilizados, levando em consideração a homogeneidade/heterogeneidade da população alvo em relação ao objeto da pesquisa (GATTI, 2012). Fizemos um grupo, que foi composto por 10 participantes, sendo 9 do gênero feminino e um do gênero masculino.

Sobre o ambiente para a realização da pesquisa, a definição do local dos encontros seguiu as sugestões de Gatti (2012), a fim de favorecer a interação entre os/as participantes. Escolhemos, então, a sala de reuniões/cursos do DME - Departamento Municipal de Educação de Astorga-PR, que ficava no primeiro andar no prédio do Banco do Brasil, durante o desenvolvimento da pesquisa o prédio citado, mudou de endereço, então continuamos a pesquisa, no novo ambiente, agora, prédio próprio do Departamento..

Definimos a coleta de dados com base nos estudos de Gatti (2012, p. 24), que afirma: “o meio mais usado para registrar o trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio [...]”, o grupo focal permite, também, gravação em vídeo, no entanto, optamos somente, pela gravação em áudio, para deixar os/as participantes mais descontraídos/as (algumas pessoas não ficam à vontade com gravação de vídeo). Fizemos, ainda, a coleta de dados por meio de questionários com perguntas semiestruturadas, que foram, posteriormente, transcritas para análise. Utilizamos todo o trâmite ético, conforme assegura o Comitê de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, realizamos a pesquisa em formato de curso de extensão, sob o número 870/2021.

Resultados e Discussão

Os resultados alcançados, foram banhados, cientificamente, sobre as vertentes apresentadas no decorrer desse texto. Diante disso, apresentamos o que conseguimos obter como resultâncias dessa pesquisa, ora apresentada. As discussões, experiências, vivências e os resultados, que foram possíveis obter com essa pesquisa apontaram para uma nova ancoragem de práticas pedagógicas direcionadas para uma nova forma de se trabalhar a educação em sexualidade em sala de aula. Foi possível notar, por meio dos resultados obtidos que a maioria dos/as educadores/as participantes da pesquisa não possuem ou pouco possuem formação em educação em sexualidade.

Para desenvolver a pesquisa produzimos perguntas semiestruturadas, nas quais foi possível, analisar as respostas e chegarmos em um resultado que nos conduziu para uma proposta de um novo fazer docente. Foram diversas perguntas, algumas delas descreveremos aqui.

No primeiro dos cinco encontros uma das perguntas foi: “Você se considerada uma pessoa “educada sexualmente”?; no segundo encontro: “De que forma vocês compreendem a violência sexual?; no terceiro encontro: “Como desconstruir a resistência de se trabalhar temas sobre a violência sexual em sala de aula?, no quarto encontro: “Quem poderia produzir materiais para se trabalhar com a educação em sexualidade na escola”?, já no quinto e último encontro, uma das questões foi: “Depois de fazer esse curso, sua visão em relação ao ensino da educação em sexualidade, em sala de aula, mudou”?

Os debates foram produtivos e, várias das respostas apontaram na direção de que existem, ainda, certa, resistência em relação à como ensinar e (se) ensinar a educação em sexualidade para crianças, no contexto da sala de aula. Sobre a educação em sexualidade em relação aos/as participantes da pesquisa, todos/as foram unânimes em responder que não receberam essa educação de forma integral e profícua.

Todos/as os/as professores/as participantes das cinco seções demonstraram, interesse pelo assunto e por buscarem alinhar seu fazer pedagógico mais direcionado para às questões discutidas na pesquisa. Por serem profissionais da educação e por entenderem que por meio de uma educação escolar humanizada e dialógica é possível ensinar e aprender sobre a educação em sexualidade e, portanto essa educação necessita ser discutida, também, no ambiente escolar (Berivalda SACHI, 2009).

Segundo Bell Hooks, 2020 (p. 85-86), para que essa educação aconteça, necessariamente precisamos nos engajar para que ocorra uma “troca dialética”, ou seja, “o futuro do ensino está no cultivo de conversas e diálogos”, devemos reconhecer a “primazia da conversa”, essa conversação deve acontecer como “caminho para o aprendizado legítimo como espaço genuíno para o pensamento sério e rigoroso”, desse modo, pensamos, ser possível, que aconteça uma mudança real, na forma como o/a professor/a desenvolve seu trabalho em sala de aula, com seus/as alunos/as.

Considerações Finais

Conforme procuramos explanar nesse texto, essa pesquisa que resultou na dissertação de mestrado em educação, se deu com a participação de professores/as, da rede municipal de educação básica, do município de Astorga-PR, a fim de pensar os efeitos de se trabalhar a educação em sexualidade, ou não, em sala de aula, nas escolas municipais de Astorga – PR e de seus três distritos: Içara, Santa Zélia e Tupinambá.

A pesquisa teve como base científica autores/as pós-estruturalistas que entendem que a sociedade deve perpassar o que está pronto e considerado imutável/estático, para algo flexível e, que entenda o sujeito como uma construção social, individual e coletiva.

Utilizamos os estudos de gênero e os estudos culturais, que nos permitem analisar a sociedade, no processo de pós-estruturalismo, que analisam corpos e identidades desse modo, são levados em consideração os argumentos de Dagmar Meyer (2013) de que nada é “natural”, as ações, atitudes e conhecimentos são construídos socialmente/coletivamente.

Os econtros/seções e debates nos levaram a conclusão de que, enquanto uma boa parte dos/as profissionais da educação, conceberem que a educação em sexualidade, não deve acontecer, também, no ambiente escolar, manteremos a sociedade, exatamente, como está posta, hoje, ou seja, patriarcal, tradicional, misógina e, com altos índices de violência sexual contra crianças e adolescentes.

A forma como entendemos a educação, nos faz reagir, ou não, sobre a importância de se trabalhar a educação em sexualidade com às crianças em idade escolar do ensino fundamental, mesmo que as pesquisas, incluindo essa que fizemos, nos aponte para resultados que afirmam que, ainda, como educadores/as não estamos preparados/as para

ministrar tais temas, disciplinas e aulas, é possível vislumbrar que pequenas mudanças, futuramente, gerarão maiores resultados no campo dos estudos sobre a educação em sexualidade e suas especificidades.

Não temos a pretensão de indicar uma receita pronta, pois ela não existe, o que queremos é uma educação para a emancipação, conforme Paulo Freire, (2000, p. 104) afirma, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” , por ser um ato político, devemos ter coragem para que uma possível mudança aconteça. Somos educadores/as, e isso, na maioria das vezes nos tornam responsáveis por querer, permitir e realizar essas mudanças, tão necessárias, no nosso fazer pedagógico, contribuindo, assim, para uma sociedade mais humanizada.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/08/anuario-2023-texto-08-a-explosao-da-violencia-sexual-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. 1. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal ena pesquisa em Ciências sociais e humanas**.2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

hOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (ORG). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

SACHI, Berivalda de Jesus do Prado. **Orientação Sexual para Crianças com Deficiência Mental na Fase da Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Séries Iniciais. 2009. 72 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Faculdade Palas Atena, Astorga, 2009.

SACHI, Berivalda de Jesus do Prado. **Educação em sexualidade para a prevenção e o enfrentamento da violência sexual no ensino fundamental I em Astorga - PR**: Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

300

narrativas docentes. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE a AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Naira Natieli de Araújo Novello ⁷⁹

Nerli Nonato Ribeiro Mori ⁸⁰

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil. O estudo está baseado em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e a ênfase na importância do professor mediador e da observação qualitativa do ensino e aprendizado. Buscamos ainda na Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Nacionais da Educação Infantil a regulamentação e as orientações para realização de avaliações com crianças pequenas. O estudo se dá integralmente por meio de pesquisas bibliográficas, buscando compreender o estado da arte e propostas atuais no campo da avaliação na Educação Infantil. Frente à escassez de teses e dissertações sobre o tema, acreditamos que a pesquisa proposta contribuirá para ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

A Educação Infantil é um tema que tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, visto sua comprovada importância para o desenvolvimento do sujeito, dado que em 1996 a Educação Infantil passou a ser integrante da educação básica, estando expresso essa promulgação na Lei de Diretrizes e Bases – LDB. É obrigatória a frequência da criança a partir dos 4 anos de idade, Conforme determinado na Emenda Constitucional nº 59/2009, é obrigatória a frequência da criança a partir dos 4 anos de idade, Conforme determinado na Emenda Constitucional nº 59/2009. (BRASIL, 2009).

A forma como deve ser avaliado as crianças também ganhou novos contornos, visto que a instituição infantil deve acolher as experiências e conhecimentos da criança que são adquiridos no contexto social e familiar, o articulando as propostas pedagógicas, respeitando as particularidades de cada criança, bem como possibilitar o enriquecimento social e multicultural, além de gerar significado durante o processo de ensino

⁷⁹ Mestranda em Educação pela UEM. Contato: naira.natiele@hotmail.com

⁸⁰ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá. Contato: nrmr@uem.br

aprendizagem, com o intuito de se atingir o objetivo principal, sendo a ampliação das experiências, conhecimentos e habilidades de cada criança, gerando ambientes que possibilitem socialização, autonomia e comunicação (BRASIL, 2017).

A avaliação na Educação Infantil vem passando por muitos questionamentos e transformações, onde cada instituição tende a criar procedimentos de observação e análise dos alunos. Trazendo a problemática: Quais critérios estão sendo considerados durante as avaliações dos alunos da Educação Infantil? Como realizar análises e relatórios que apresentem as habilidades e dificuldades das crianças pequenas? De que forma essas avaliações vêm sendo utilizadas para atender as necessidades particulares de cada aluno?

Para responder tais questionamentos, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a Avaliação na Educação Infantil e se encontra organizado em seções e subtítulos; na Introdução, trazemos a problemática, objetivo da pesquisa e a organização do documento. Na segunda seção apresentamos os procedimentos metodológicos, o tipo de estudo realizado e o caminho teórico percorrido. A terceira seção analisa e discute, com base na fundamentação teóricas, os resultados alcançados. Em Considerações Finais retomamos alguns pontos que se destacam no trabalho, enfatizando a importância de os profissionais da educação estarem informados sobre como avaliar e mediar crianças em idade pré-escolar, a fim de ampliar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. No caso dessa pesquisa o objeto é a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e a importância de realizar uma avaliação qualitativa. A fundamentação teórica se dará por livros, site, teses e artigos, tendo como base os parâmetros norteadores de educação, a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Nacionais da Educação

Resultados e Discussão

A educação infantil é o primeiro contato da criança com o ensino sistematizado, possibilitando a interação social com o público de diferentes faixas etárias e particularidades, tendo a constante mediação de profissionais que estão preparados para desenvolver as habilidades necessárias em cada criança.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil vincula o educar e o cuidar como algo indissociável, realizando propostas pedagógicas que respeitam as particularidades de cada aluno, acolhendo “[...] as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade” (BRASIL, 2017, p. 36), pretendendo-se potencializar as experiências, conhecimentos e habilidades de cada aluno, assim a participação da família junta a escola é uma relação imprescindível para o ensino e aprendizagem das crianças.

De acordo com a Teoria histórico-cultural, a criança aprende e se desenvolve desde o seu nascimento, por meio do seu convívio social e com o meio físico em que está inserida, “[...] observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas” (REGO, 1995, p. 76). Assim, evidencia-se que para a criança aprender, o meio no qual ela está inserida deve proporcionar o desenvolvimento necessário, oportunizando habilidades inerentes para o indivíduo.

Mukhina (1995, p. 50) afirma que o desenvolvimento infantil ocorre pela assimilação da experiência social, que a mediação, observação do outro e a interação com o meio é imprescindível para o desenvolvimento da criança, ressaltando que “o ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o”. O que nos leva ao trabalho do educador na educação infantil, no qual o profissional deve “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 40)”.

A observação é um dos métodos de avaliação utilizado na educação infantil; para tanto, o professor deve ter um olhar capacitado para verificar a trajetória de cada criança e do seu grupo, verificando suas conquistas, possibilidades, avanços e aprendizagens. ‘Com esse procedimento, o professor poderá “[...] reunir elementos para reorganizar

tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 40)”.

Curtis (2020) destaca que os primeiros anos de vida de uma criança possuem grande relevância para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e socioemocional, sendo a escola um fator fundamental para desenvolver tais habilidades e identificar possíveis atrasos ou dificuldades. Para a autora, o professor deve possuir conhecimento adequado de como observar, avaliar e mediar essas crianças no individual, para que assim ocorra efetivamente a aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a forma de avaliar a Educação Infantil são organizadas pelas instituições de ensino, criando “[...] procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.” (BRASIL, 2010, p. 29). Para tal, o documento traz os seguintes critérios que norteiam a forma de avaliar a criança pequena:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.29)

Desta forma, evidencia-se que o ato de avaliar a Educação Infantil, não deve ser entendido como um instrumento de quantificar e/ou demarcar o aprendizado e desenvolvimento do aluno, mas um recurso que possibilita a autoavaliação de ensino do professor e do currículo da instituição de ensino e a verificação da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Para Sangaletti (2021) as DCNEIs orientam que as avaliações da Educação Infantil devem ocorrer por meio de observações críticas, sistematizadas e criativas, analisando o comportamento do aluno em seu individual e em relação ao grupo, possibilitando atividades lúdicas e de interação que permeia tais análises, levando em consideração a

evolução da criança em comparação com ela mesma e suas experiências pessoais. Em semelhante direção, Santos (2021, p. 56) destaca que “[...] a avaliação deve contemplar a evolução individual dos pequenos ao longo do tempo para identificar se os seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento citados acima estão sendo garantidos”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 58), a observação e o registro são os principais instrumentos para apoiar a prática pedagógica. O professor pode utilizar muitas formas para registrar suas observações, indo desde anotações diárias dos avanços e comportamentos dos alunos, até gravações de áudios, vídeos ou fotografias. Sendo estes instrumentos avaliativos norteadores para a construção dos pareceres descritivos, relatórios avaliativos ou portfólios, tendo por finalidade acompanhar o desenvolvimento das crianças, verificando se cada aluno está com o seu desenvolvimento no tempo esperado.

Nesse sentido, cabe às professoras organizar o espaço e o tempo para dar sentido a essas propostas, procurar descobrir como as crianças se desenvolvem em suas vivências (SANGALETTI, 2021, p. 33). Para a autora, a avaliação está estreitamente relacionada ao currículo, ao planejamento e às práticas. As formas de avaliar, portanto, devem estar embasadas na concepção de educação, criança e sociedade determinantes em cada momento histórico.

Segundo Müller (2021), o ato de avaliar na Educação Infantil é complexo e extenso, se fazendo necessária muita reflexão e pesquisa diante do tema, desta forma, é necessário que o professor se aperfeiçoe e amplie seus conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil.

O ato de avaliar crianças pequenas demanda um conhecimento amplo sobre o desenvolvimento infantil, bem como um olhar sensível e apurado diante das particularidades de cada criança, visto que a avaliação deve ser individual, tendo como ponto de partida o próprio desenvolvimento da criança. Salientamos também, que o ato de avaliar tem como função principal nortear a mediação do profissional de educação, verificando quais habilidades que a criança ainda não atingiu e elaborar metodologias coerentes que ampliem a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Considerações Finais

Em reflexão as pesquisas utilizadas no referencial deste artigo, evidencia-se que a Educação Infantil é relativamente nova nessa estrutura de educação básica, e que a forma de avaliar deve ser distinta do ensino fundamental, visto que o currículo dessas duas etapas da educação possui particularidades demarcadas pela maturação orgânica das crianças e de habilidades distintas a serem alcançadas em cada marco do seu desenvolvimento.

Os textos também revelaram, as dificuldades dos professores em realizar uma avaliação de qualidade, principalmente no período de reclusão escolar, visto que a base da avaliação na Educação Infantil, ocorre por meio da observação e interação do professor-aluno e aluno-aluno.

Destaca-se que o professor da Educação Infantil, deve ter um olhar sensível e apurado em relação aos objetivos que teve alcançar em cada aluno, utilizando-se da avaliação como instrumento norteador para verificar a qualidade de sua atuação no processo de ensino e analisar a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, tendo o próprio sujeito como marco referencial.

O planejamento deve conter intencionalidade evidentes, ambientes norteadores e mediação constante, e durante todo o processo de ensino aprendido, o professor deve estar avaliando cada aluno em suas interações com os materiais, com o ambiente, o social, o cognitivo e o emocional.

A avaliação na Educação Infantil, consiste em valorizar todo e qualquer processo de aprendizagem do aluno, devendo o professor acompanhar o progresso dos alunos, repensar novas metodologias para alcançar os objetivos propostos, realizar avaliações diariamente de forma qualitativa e individual, possuir um olhar reflexivo e empático, mediando as crianças de modo que elas apropriem com significados as habilidades inerentes para o seu desenvolvimento.

Referências

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960_1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CURTIS, Vanessa Furtado de Mendonca. **Avaliação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional por professores da Educação Infantil**. 2020 65 f. Universidade Ibirapuera, São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10447206. Acesso em 15 ago. 2023.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MULLER, Lylian Rose. **Avaliação Na Educação Infantil: o que a produção científica tem proposto para a prática docente**. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11452791. Acesso em: 15 ago. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

SANGALETTI, Vânia Lúcia Pereira Cintra. **Avaliação na Educação Infantil de Curitiba: uma análise sobre os pareceres descritivos**. 185 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11552546. Acesso em: 15 ago. 2023.

GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PRODUÇÕES COM ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Fabiane Freire França ⁸¹

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como difusoras das pedagogias de gênero e dos direitos humanos para a formação inicial e continuada de estudantes do curso de Pedagogia. Nesse sentido, problematizamos: como as tecnologias digitais podem contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes no que se refere às discussões de gênero e direitos humanos? A metodologia da pesquisa está ancorada em uma intervenção dialógica que propõe articular a produção de dispositivos tecnológicos, tais como, *websites*, redes sociais, documentários, filmes, publicidades, desenhos animados, dentre outros. Consideramos, sobretudo o contexto de Pandemia da Covid-19, que as tecnologias digitais veiculam, produzem discursos, sentidos e significados aos sujeitos. Em vista, disso, a sistematização destes recursos, mediante conhecimento científico, pode favorecer a formação inicial de docentes ao assumir uma função pedagógica voltada aos estudos de gênero e direitos humanos.

Palavras-chave: Educação, Gênero, Direitos Humanos, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Introdução

França, Costa e Santos (2019) evidenciam que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação tanto no Ensino Superior, quanto na Educação Básica pode ser um caminho de combate e resistência aos retrocessos políticos que atacam o sistema educacional público brasileiro. Reiteramos, com esta pesquisa a necessidade de se manter as discussões de gênero e direitos humanos na formação de estudantes.

Orofino (2005) considera o conceito de tecnologia para além dos termos técnicos e instrumentais, pois é necessário compreender a produção do conjunto de (novas) técnicas em suas dimensões históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas, dentre outras.

⁸¹ Doutora em Educação. Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) Universidade Estadual de Maringá. Contato:

fabiane.freire@unespar.edu.br

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Para a autora essa compreensão se dá pelo fato de (re)significações e (re)modelamentos produzidos constantemente pelos indivíduos. Tecnologias e mídias sempre foram temas educacionais, entretanto, há resistências quanto ao seu uso na escola, pois a própria comunidade docente afirma ter dificuldades em trabalhar com as tecnologias (FRANÇA, 2022).

Como expressam Belloni (2007) e Orofino (2005) a mídia e a tecnologia provocaram mudanças significativas nas instâncias sociais, afinal família e Igreja se renderam ao uso das tecnologias, e a escola precisa se atentar a uma formação crítica e consciente da utilização dessas produções. Sendo assim, Kenski (2001) considera ser fundamental a formação de docentes que sejam usuários/as críticos/as das tecnologias, que saibam utilizar suas potencialidades de acordo com a realidade em que atuam.

França e Costa (2017) assinalam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propôs, por meio de consulta pública, a criação de uma política nacional para a formação docente, de materiais, tecnologias educacionais, de infraestrutura escolar e política nacional e avaliação padronizada da Educação Básica. Retomamos o foco da BNCC na Cultura Digital, ao evidenciar “a multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins.” [...] (BRASIL, 2018, p. 61). O documento reconhece, ainda, a tecnologia como fundamental, bem como a necessidade de o professor e o estudante dominarem o universo digital, com capacidade de utilizar de forma crítica e ética as diversas ferramentas existentes.

E por que analisar o impacto das tecnologias digitais na formação discente? Fischer (1997, p. 61) considera que há um “estatuto pedagógico da mídia”, [e tecnologias] que não apenas veicula, mas constrói discursos e produz significados e sujeitos”, nessa direção considera os parâmetros tecnológicos e midiáticos como produtores de saberes e modos de comunicar ao marcar sua função pedagógica (FISCHER, 1997, p. 63).

Por isso optamos por atrelar as discussões tecnológicas as produções de propagandas, documentários, vídeos, filmes e sites acerca de gênero e direitos humanos que possam ser utilizadas para a contribuição no processo de formação docente na Educação Básica para problematizar e desconstruir discursos preconceituosos e conservadores.

O final da década de 1970 foi marcado pela produção do conceito de gênero como categoria útil de análise (SCOTT, 1995), que tem sido pesquisado desde a teoria marxista até a pós-moderna e pós-estruturalista. Levando em consideração que os movimentos feministas apresentam posições teóricas e políticas distintas em alguns pontos, a autora conclui que não há um marco preciso dessa vertente. Cabe destacar que, na presente pesquisa, os conceitos de gênero e direitos humanos são referenciados pela vertente dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais.

Louro (1997, 2007) evidencia que os Estudos de Gênero propõem desconstruir o argumento social de que as diferenças biológicas justificam os papéis de mulheres e homens, uma vez que gênero é definido com base nos elementos relacionais entre ambos. Não são as características sexuais, mas sua representação e/ou valorização que constroem as identidades femininas e masculinas. Essas identidades não são naturais, são construções humanas que envolvem valores, sentimentos e desejos o que põem em questão outros conceitos como os de heteronormatividade, segundo o qual a homossexualidade é considerada norma, enquanto a homossexualidade ou outras maneiras de viver a sexualidade são vistas como “desvios” de conduta (WEEKS, 2007).

No que tange os direitos humanos, Candau (2012) considera que esta luta se vincula a busca da afirmação da igualdade de todos os seres humanos. Menciona a Declaração Universal (1948) “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros. Fator este voltado às ações e políticas orientadas para garantir efetivamente a igualdade entre todas as pessoas. Entretanto, sabemos que grupos marginalizados e excluídos socialmente não tem esta garantia. Por isso, um trabalho educacional e efetivo sobre estas ações pode ser um caminho de conscientização e efetivação das políticas públicas.

Nessa conjuntura, um dos desafios da escola contemporânea é responder como contribuir para a formação crítica de crianças e jovens no que tange a formação de gênero e direitos humanos, e, como reitera Belloni (2007), apresentar estratégias para que se tornem pessoas criativas e conscientes no uso das ferramentas tecnológicas e midiáticas, e não meras consumidoras de padrões e clichês.

Quando professores e professoras abordam o conhecimento científico escolar com a ausência de problematizações sobre a produção dos saberes, a compreensão de

conceitos pode limitar-se a uma naturalização e reforçar valores hegemônicos que repercutem na formação da identidade dos sujeitos em formação. Desse modo, o problema da presente pesquisa se expressa na seguinte questão: como as tecnologias digitais podem contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes no que se refere às discussões de gênero e direitos humanos?

Metodologia

Os caminhos metodológicos desta pesquisa são de caráter qualitativo, com a finalidade de analisar o impacto das tecnologias digitais como difusoras das pedagogias de gênero e dos direitos humanos para a formação inicial e continuada de estudantes do curso de Pedagogia. Como explicita Bogdan e Biklen, (1999) a pesquisa qualitativa possibilita a realização de uma atividade que localiza o/a observador/a mediante práticas e representações sociais que fornecem uma visão de mundo.

Nesse sentido realizamos encontros (caracterizados como círculos dialógicos) com estudantes de Pedagogia para a produção de dispositivos tecnológicos com discussões de gênero e direitos humanos (FREIRE, 1983; FRANÇA, 2014; FRANÇA; CALSA, 2015). A seleção dos(as) participantes da pesquisa ocorreu pelo seu aceite voluntário, seguindo os preceitos dos termos éticos da pesquisa.

Participaram da pesquisa 33 (trinta e três) estudantes, do primeiro ano do curso de Pedagogia, de uma universidade estadual do estado do Paraná, no ano de 2020, matriculados na disciplina de Educação em Direitos Humanos, que se interessaram em participar de encontros para o conhecimento teórico e a produção técnica de materiais sobre Direitos Humanos. Devido ao contexto pandêmico os encontros foram *online*, pelo *Google Meet*, com duração média de 90 minutos e um total de dez círculos dialógicos.

A atitude dialógica implicou intercâmbios baseados no mútuo reconhecimento entre interlocutores/as diferentes em que os/as parceiro/as lutam para estabelecer comunicação e para lidar com os muitos obstáculos frequentemente associados a este processo (FRANÇA, 2022).

Foram elaboradas estratégias metodológicas com estudantes de pedagogia acerca da utilização das novas tecnologias que possam contemplar as discussões de gênero e direitos humanos. Os(as) participantes da pesquisa foram convidados(as) a construir um

site educativo, no formato de WebQuest (WQ) sobre suas práticas e interpretações acerca das teorizações da presente pesquisa.

Ao final deste processo foi encaminhado um questionário semiestruturado para que apresentassem suas percepções acerca dos usos das tecnologias e organização do material. Dos trinta e três estudantes participantes somente treze devolveram responderam ao questionário. Os dados coletados foram analisados e categorizados com base na teoria especializada – Estudos de Gênero e Estudos Culturais.

Resultados e Discussão

Devido ao contexto de pandemia, da Covid-19, no mês de março de 2020 passamos a considerar um elemento a ser investigado pela presente pesquisa, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O conceito de tecnologia ultrapassa as barreiras técnicas e instrumentais, ademais é necessário compreender a produção do conjunto de (novas) técnicas em suas dimensões históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas, dentre outras. Essa compreensão se dá pelo fato de (re)significações e (re)modelamentos produzidos constantemente pelos indivíduos.

Tecnologias e mídias sempre foram temas educacionais, entretanto, há resistências quanto ao seu uso na escola, sobretudo quando se trata de uma obrigatoriedade imediata, ainda que provisória como o ERE. Além disso, a comunidade acadêmica afirma ter dificuldades em trabalhar com as tecnologias, como apontam pesquisas de Santos, Silva e Belmonte (2021, p. 249) “O atual contexto demonstra que os docentes universitários estão inseridos em um ambiente favorável ao adoecimento mental pelos impactos da COVID-19”. Em contrapartida, Amaral e Polydoro (2020) destacam que o contexto também possibilitou a “[...] oportunidade de demonstrar que a universidade é uma instituição resiliente, ágil em suas respostas ao novo; reconhecimento da potência da relação empática entre estudantes e professores, acentuada pela condição da pandemia”.

Todavia, o levantamento realizado com treze estudantes do curso de Pedagogia evidenciou muitos desafios enfrentados em relação ao ERE e que mesmo que algumas metodologias com o uso de TDICs tenham sido profícuas não substituem o processo de ensino e aprendizagem presencial.

No que tange os direitos humanos, ampliamos as teorizações desta luta que se vincula a busca da afirmação da igualdade de todos os seres humanos, sobretudo a uma **Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.**

educação de qualidade em tempos pandêmicos. Candau (2012) menciona a Declaração Universal (1948) “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros”. Fator este voltado às ações e políticas orientadas para garantir efetivamente a igualdade entre todas as pessoas. Entretanto, sabemos que grupos marginalizados e excluídos socialmente não tem esta garantia, em especial quando se trata de acesso às tecnologias da educação e comunicação. Por isso, um trabalho educacional e efetivo sobre estas ações pode ser um caminho de conscientização e efetivação das políticas públicas.

Nessa conjuntura, um dos desafios da universidade é contribuir para a formação crítica de jovens no que tange a formação de gênero e direitos humanos, e, como reitera Belloni (2007), apresentar estratégias para que se tornem pessoas criativas e conscientes no uso das ferramentas tecnológicas e midiáticas, e não meras consumidoras de padrões e clichês. Uma das estratégias oriunda da presente pesquisa foram as produções de WebQuest (WQ) voltadas à promoção de uma Educação em Direitos Humanos, como evidenciamos nos resultados da presente pesquisa.

Com a intenção de potencializar as discussões sobre tecnologias na formação de estudantes de Pedagogia optamos por realizar um trabalho em rede. Para tanto, apresentamos parte do percurso da disciplina Educação em Direitos Humanos e o resultado com a produção final da formulação de seis WebQuest (WQ).

A WQ foi criada no ano de 1995 pelo professor Bernie Dodge na Universidade Estadual de San Diego, nos Estados Unidos. Ao idealizar esta ferramenta, Dodge propôs uma metodologia investigativa e orientada para uma “busca na web” por meio de recursos, informações e conhecimentos oriundos da internet, com o objetivo de fornecer aos/as educadores/as, suporte para suas atividades, de forma que os/as estudantes se envolvessem e se engajassem em tarefas atrativas na busca do conhecimento (ROSSI; FRANÇA, 2020).

A este encontro as autoras Kenski (2001), França, Costa e Santos (2019) consideram fundamental a formação de profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar as novas tecnologias nos mais variados segmentos. Os cursos de formação docente precisam de uma reestruturação que contemple o uso das tecnologias na educação, bem como práticas educativas voltadas às tecnologias digitais e amplo acesso no contexto atual.

Nesta conjuntura defendemos o uso das WQ como recurso didático favorável ao acesso de conteúdos científicos e de reflexões sobre o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano das pessoas desde que seja democratizado. Assim como Barbosa e Recena (2011), entendemos que a WQ fomenta momentos de pesquisa e a troca de conhecimentos entre educadores/as e educandos/as e pode ser ainda mais útil e potente no contexto pandêmico devido a Covid-19. Para tanto, é preciso exigir do Estado e outras instituições responsáveis o acesso à educação e às ferramentas utilizadas nesse processo.

É pensando neste cenário atual, bem como na necessidade da formação docente na perspectiva freiriana, que produzimos WQ com estudantes do curso de Pedagogia, com o propósito de contribuir para a formação inicial que contemple a educação em direitos humanos.

Apresentamos uma das páginas da WQ sobre as temáticas desenvolvidas pelo grupo de estudantes.

Figura 1: Produção da WQ sobre os Direitos da População Indígena



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Ao finalizar os dez encontros do círculo dialógico, treze estudantes do curso de Pedagogia, responderam ao questionário encaminhado às turmas de Pedagogia. As falas dos/ participantes demonstraram as dificuldades na adaptação durante o período do

Ensino Remoto Emergencial, de outro modo sinalizarem a necessidade de metodologias como a WebQuest, trabalhadas no primeiro ano do curso. Observamos que este tipo de atividade teve boa recepção por parte dos acadêmicos e das acadêmicas.

A presente pesquisa elucida que a educação em Direitos Humanos necessita ter uma metodologia adequada, como os processos formativos explicitados por Candau e Sacavino (2013), que trabalhem diversos aspectos de aprendizagem como cognitivo, afetivo e sociopolítico, priorizando a participação, criatividade e criticidade dos educandos.

Considerações Finais

Para finalizar retomamos a questão: como as tecnologias digitais podem contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes no que se refere às discussões de gênero e direitos humanos?

A produção das WQ com as(os) estudantes de Pedagogia, em 2020, evidenciou que a educação em e para os Direitos Humanos pode criar meios para o empoderamento individual e coletivo, elucidando as vivências de grupos minoritários, seu local de fala, situações de opressões, sendo a discussão e debates fundamentais para a criação de políticas públicas de acesso aos direitos humanos.

Em vista disso, as percepções dos discentes que cursaram a disciplina de Educação em Direitos Humanos e participaram dos encontros do círculo dialógico expressaram que a WQ, como umas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) foi um recurso válido para sua formação. Todavia, demonstraram suas dificuldades em acesso à internet, equipamentos básicos para participação dos encontros e acesso às ferramentas.

Compreendemos que as TDIC, com ênfase na WQ, como difusoras das pedagogias de gênero e dos direitos humanos, no contexto do ERE contribuíram para a compreensão de uma pedagogia da diferença e as intersecções de temas relacionados aos Direitos Humanos. Entretanto, este processo demanda de investimento em educação, acesso aos recursos de ensino, às tecnologias e sobretudo na permanência de estudantes no ensino superior.

Dessa maneira, consideramos que a intersecção de gênero, raça e Direitos Humanos precisam fazer parte de uma educação continuada e que a produção de materiais pelos discentes ao longo de todo curso, e não somente de uma disciplina ou de

encontros de círculos dialógicos, pode ser um caminho para a efetivação de uma educação em direitos humanos.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Infância, mídias e educação**: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n.1, p. 57-82, 2007.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em 18 ago. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O estatuto pedagógico da mídia**: questões de análise. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente**: uma proposta de intervenção. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2009.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de gênero na escola**: diálogo com educadoras. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire. CALSA, Geiva Carolina. A contribuição da dialogicidade de Paulo Freire aos Estudos de Gênero e à Teoria das Representações Sociais: um relato de experiência. . In: MILITÃO, S. C. N.; DI GIORGI, C. A. C.; MILITÃO, A. N.; FRANCISCO, M. V.; LIMA, M. R. C.. (Orgs.). **A atualidade de Paulo Freire frente aos desafios dos século XXI**. Curitiba: CRV, 2015. p. 153-163.

FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa Furlan. As novas tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura: aspectos conceituais, políticos e legais. In: COSTA, Maria Luisa Furlan, SANTOS, Annie Rose dos (Org.) **Educação e**

novas tecnologias: questões teóricas, políticas e práticas. Maringá: Eduem, 2017. p. 107-125.

FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa Furlan, SANTOS, Renata Oliveira dos. As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas. **ETD - Educação Temática Digital**, 21(3), 645-661, 2019. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8654687>

FRANÇA, Fabiane Freire. “O que os pais vão falar?”: gênero, sexualidade e círculos dialógicos com educadoras. Maringá, PR: Eduem, 2022. 179 p.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e medição escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da escola cidadã; v.12.). 72 p.

ROSSI, Jean Pablo G.; FRANÇA, Fabiane Freire. A metodologia WEBQUEST no contexto das questões de gênero: experiências de educadoras em debate. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 213- 243, 2020. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4492>. Acesso em 18 ago. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, V. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO. G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

EDUCAÇÃO ESCOLAR PÓS 2016- DA BNCC À BNC-FORMAÇÃO – DISCUSSÃO E SISTEMATIZAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Jeferson Eduardo Calixto ⁸²

Marcos Vinicius Francisco - Orientador ⁸³

Resumo

O presente texto apresenta um recorte do projeto de pesquisa vinculado à linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP). Assumi como objetivo central, analisar o processo de materialização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC-Formação, no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura de uma universidade pública paranaense. Ancorada nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, cuja base epistemológica e ontológica é o método do materialismo histórico-dialético, a investigação vale-se da revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Justifica-se que discutir a implementação de uma política educacional, considerando o atual contexto político brasileiro, sua proposta teórica enquanto política da educação a partir dos interesses econômicos internacionais neoliberais é fundamental para o acúmulo de conhecimentos acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; BNCC; BNC-Formação; Formação de Professores.

Introdução

A compreensão e a discussão da Educação Escolar contemporânea, requer uma compreensão da História da Educação no Brasil, movimento que permite uma

⁸² Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Mestre em Ensino Interdisciplinar pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR -Unespar, Campus de Paranavaí (PR), Membro do Grupode Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9517-9167>. E-mail: jefersonc_calisto@hotmail.com.

⁸³ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Pró-Reitor de Ensino e Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Doutor em Educação pela Faculdade de Ciências Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-5410-2374>. E-mail: mvfrancisco@uem.br

compreensão dos interesses políticos e econômicos que direcionam o trabalho educativo. Ao tratar-se de uma sociedade organizada em classes, temos que os interesses historicamente defendidos não atendem as necessidades da classe trabalhadora e sim da capitalista.

A educação brasileira pós 2016 é caracterizada segundo Silva, Machado e Silva (2019) como uma educação pós-golpe, a qual trouxe retrocessos na implementação de direitos constitucionais, como a restrição da liberdade de expressão, impactos na autonomia universitária e um processo de inflexão neoliberal conservador, que intensificou movimentos como o Escola Sem Partido e o Todos pela Base.

Para Duarte (2020), a BNCC enquanto proposta foi apresentada inicialmente pelo Ministério da Educação (MEC), entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, as primeiras versões voltadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2016 uma versão também voltada para o Ensino Médio, que tinha como objetivo socializa-las para consultas e discussões entre docentes, especialistas e organizações representativas da sociedade civil.

Segundo Saviani (2020), por meio do portal eletrônico do Ministério da Educação (MEC), em maio de 2016, foi efetuada uma consulta pública, a fim de legitimar a BNCC. Na oportunidade mais de 12 milhões de pessoas contribuíram com o processo, sendo que os dados coletados foram sistematizados pela Universidade de Brasília (Unb) e pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), no Rio de Janeiro, com a colaboração das Secretarias Estaduais de Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Conforme relata Saviani (2020), como sequência do referido processo, aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, vários seminários em algumas regiões brasileiras, que tiveram como público-alvo professores universitários atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica.

Sobre este contexto, de acordo com o discurso governamental é importante destacar que a justificativa para a implementação de uma nova base cumpria uma questão prevista pela Constituição Federativa do Brasil, e também de uma dimensão também presente no Plano Nacional de Educação (2014-2024), que apresentava, inclusive, em uma de suas metas, a produção de um documento que norteasse o sistema educacional.

A BNCC defende princípios de uma educação de qualidade, no que se refere a sua execução e implementação. Porém, a partir de uma análise do contexto político e econômico pós 2016, é perceptível, mais uma vez, na História da Educação Brasileira, os interesses da política neoliberal no direcionamento da Educação Escolar, sobretudo por meio das referidas “competências e habilidades” propostas pela BNCC.

Zank e Malanchen (2020, p. 136) consideram a BNCC como um documento normativo para a educação, que visa “organizar os conteúdos para atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa”. O trabalho com competências e habilidades, presente na terceira versão da BNCC, não culminará em condições mínimas de apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e também artísticos pelos filhos da classe trabalhadora.

No ano de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro, à época filiado ao Partido Social Liberal (PSL), foi sancionada a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de novembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Neste momento muitas faculdades e instituições estavam em processo de elaboração de seus PPP quando a Resolução CNE/CP nº2/2015 foi revogada.

Duarte (2020) destaca que as referidas políticas educacionais tentam convencer a população de que o objetivo do governo é o de sempre fazer a educação brasileira ser dedicada a um ensino de qualidade, o que na ótica do capital econômico, consiste em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

É a partir da configuração e implementação de uma nova base, de acordo com o discurso governamental, que emergiu a necessidade de uma nova proposta de formação inicial para os professores da Educação Básica, expressa na BNC-Formação, que em outras palavras, tem como proposta, formar professores capacitados para desenvolver nos alunos as competências e habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2019).

Para a realização da pesquisa, assumimos como questionamentos centrais desta investigação, as seguintes problemáticas: Qual o contexto histórico, político e econômico de discussão e implementação da BNCC e da BNC formação? Quais os seus fundamentos? Tais documentos atendem aos interesses dos filhos da classe trabalhadora? Como tem se dado a discussão de tais documentos e o processo de

implementação nos projetos político-pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura, localizados em campus de universidade pública paranaense?

Face ao exposto, assumiu-se como objetivo geral: analisar o processo de materialização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC-Formação, no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura de uma universidade pública paranaense.

E como objetivos específicos delinearam-se os seguintes: Identificar e analisar o contexto histórico, político e econômico brasileiro, pós 2016, a fim de se destacar os interesses implícitos às propostas da BNCC e BNC- Formação; Averiguar como se tem dado a discussão de tais documentos e o processo de elaboração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura; Analisar as concepções políticas e pedagógicas que subsidiam a formação inicial dos cursos de licenciaturas a partir da ótica dos coordenadores de curso.

Metodologia

Para a realização da pesquisa recorrer-se-á à literatura científica, com base na concepção materialista da história, a qual concebe a sociedade enquanto processualidade impulsionada pelas contradições geradas no desenvolvimento do próprio processo histórico de forma dialética.

A pesquisa também se configurar-se-á pesquisa caráter bibliográfico, segundo os embasamentos teóricos de Gil (2002). Ao considerar o que propõe o autor sobre a pesquisa bibliográfica, e a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, tem-se que o caráter bibliográfico, possibilita uma melhor compreensão da história, tendo em vista que ela “[...] também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Gil, 2002, p. 45).

Resultados e Discussão

A pesquisa, encontra-se em realização, a qual será realizada pesquisa de campo, a qual adotaremos entrevistas semiestruturadas, com as coordenações dos cursos licenciatura em Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, História, Matemática, Geografia e

Educação Física, localizadas no campus de uma universidade pública paranaense, de forma presencial. Em linhas gerais, a partir das entrevistas, objetiva-se saber, quais são as concepções políticas e pedagógicas que subsidiam a formação inicial dos cursos a partir da ótica dos coordenadores dos cursos.

Considerações Finais

Com a conclusão da pesquisa, pretende-se contribuir com as discussões no campo das políticas educacionais, bem como apresentar alternativas de problematizações da política neoliberal que se reconfigura socialmente e busca na educação escolar, uma via para a implementação dos seus interesses.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. DF: MEC, 2014.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 41-46.

FREITAS, Luiz, Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p.7-30.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SILVA, Régis Henrique dos. MACHADO, Robson. SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a Educação no Brasil: Implicações na políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas-SP, v.19, p.1-23. Dezembro, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/Doutorado/Orienta%C3%A7%C3%B5es/Artigo%20-%20Golpe%202016.pdf>. Acesso em: 04 Dez. 2021.

ZANK, Debora Cristine Trindade. MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das Competências: Uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MALANCHEN, J., MATOS, N., da Silveira, D. ORSO, P, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p.131-157.

**AGRESSIVIDADE, AGRESSÕES E FORMAÇÃO HUMANA: ENSAIO TEÓRICO
SOBRE A VIOLÊNCIA PSÍQUICA E CONCRETA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS**

Eduardo Augusto Pavani ⁸⁴

Maria Terezinha Bellanda Galuch ⁸⁵

Resumo

Este trabalho objetiva analisar conceitualmente as relações entre agressividade psíquica, agressões concretas e formação em contextos educacionais, a partir da revisão bibliográfica de trabalhos dos campos da Psicanálise e da Teoria Crítica da Sociedade. Há pelo menos 30 anos, observam-se análises sobre a ocorrência de *bullying*, de preconceito e de outros tipos de violência em ambientes educacionais, sendo menos prevalentes os trabalhos que demarcam os fatores psicológicos da violência concreta, que os correlacionam à organização geral da sociedade e que concebem o papel da formação escolar quanto à agressividade e às agressões. Conclui-se que a agressividade psíquica e a violência concreta não dependem exclusivamente de fatores individuais; elas estão atreladas à organização social atual, que é agressiva em seus métodos e em seus valores. Ademais, conclui-se que a formação voltada para a adaptação e para o desempenho não necessariamente torna os indivíduos conscientes de si mesmos e de sua responsabilidade com o todo social, o que incrementa a agressividade psíquica e limita o potencial emancipatório da formação, tornando-a violenta em suas perspectivas e em seus métodos.

Palavras-chave: Agressividade, violência escolar, formação humana, Psicanálise, Teoria Crítica.

Introdução

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento, que busca resposta para a seguinte questão: como podem ser concebidas conceitualmente a relação entre agressividade psíquica, violência escolar e formação humana? Desde a definição do conceito de *bullying*, no fim da década de 1980, e de outros trabalhos pioneiros sobre manifestações de violência em contextos educacionais, tem sido crescente o interesse por compreensão desses fenômenos em diferentes países, incluindo o Brasil (Antunes, Zuin, 2008; Fante, 2011; Crochick, 2019). Se, por um lado, reconhecemos a importância da compreensão do *bullying* como forma particular de violência para a

⁸⁴ Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Universidade (PPE/UEM). Bolsista CAPES. Contato: eduardo.o.pavani@gmail.com

⁸⁵ Doutora em Educação pela Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Contato: mtbgaluch@uem.br

promoção de ambientes educacionais mais saudáveis, por outro lado, destacamos que nem toda forma de violência que ocorre nesses espaços pode ser descrita como *bullying*. A diferença entre essa forma de manifestação agressiva e outras formas de agressão, como o preconceito, bem como agressões físicas não sistemáticas, foi tratada por Antunes e Zuin (2008), Crochík (2016), Crochick (2019), Galluch et al. (2021).

Também há análises sobre episódios de manifestação de agressão física (Olweus, 1993; Baenninger, 1991; Antunes, Zuin, 2008; Crochík, 2011; Azevedo, de Miranda, de Souza, 2012). Trabalhos como os de Fante (2011) e de Santos et al. (2020), ao tratarem da ocorrência de violência em contextos educacionais, revelam situações em que, por mais que os sujeitos não reconheçam os outros ou a si mesmos como agressivos ou como vítimas e/ou agressores, ainda é possível identificar a ocorrência de violência, isto é, ainda existem, de forma sistemática e constante, xingamentos, agressões físicas, supressões materiais e outras violências. Como pode ser que as pessoas sejam agressivas mesmo quando não conseguem tomar consciência da medida pela qual está expresso algum tipo de violência? Para buscar responder a essa pergunta, a primeira definição conceitual em busca da qual partimos é aquela que divisa a violência manifesta da agressividade psíquica, muitas vezes despercebida e irrefletida, para então buscar entender como isso aparece em contextos escolares, como afeta as relações nesses espaços e o que se pode fazer a respeito.

A Psicanálise é campo teórico utilizado em nosso estudo para vislumbrar essa divisa conceitual entre as formas de violência reconhecidas, que chamamos de agressões ou simplesmente violências, e aquelas psicológicas (Freud, 2018; Freud, 1976; Lapanche, Pontalis, 1979; Lacan, 1986; Lagache, 1960; Green, 1988; Vilhena, Maia, 2002; Azevedo, de Miranda, de Souza, 2018). Partir da apreensão psicanalítica sobre os fenômenos violentos é útil para identificar as condutas agressivas não apenas em sua expressão concreta, a violência consolidada, mas também seus componentes psicológicos, subjacentes e, muitas vezes, anteriores à emergência da violência real no mundo, nucleadas sob a organização psíquica da agressividade. Compreender que a violência manifesta por determinados sujeitos tem matriz na história civilizatória e depende de componentes inconscientes ajuda não somente a identificar marcadores de diferenciação entre ambientes violentos e saudáveis, como também a humanizar o trato que se destina aos sujeitos tidos como violentos. Se falamos sobre o trajeto histórico de toda a

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

humanidade e sobre componentes psicológicos básicos, reconhecemos que a ocorrência de violações contra a integridade humana não depende de indivíduos particularmente propensos ao descontrole ou ao sadomasoquismo, mas se insere numa estrutura mais geral em que a agressividade é circulada entre esferas mais ou menos abrangentes da malha total da sociedade. A violência que ocorre na escola é, portanto, análoga à violência de todo o arranjo cultural. Nesse sentido, enquanto particularizarmos esse fenômeno como única e exclusivamente atrelado a questões educacionais, não seremos capazes de enfrentar eficazmente esse problema.

Feita a demarcação da dimensão psicológica da violência, a segunda definição que buscamos traçar é a de formação. A concepção de formação em contextos educacionais e o entendimento de como a formação relaciona-se com a violência concreta e psicológica que nos orientam pautam-se por estudos de autores da Teoria Crítica da Sociedade, como Adorno (1995; 1996), Horkheimer (2015), Horkheimer e Adorno (2006) e Marcuse (1973; 1978). A perspectiva desses autores é de uma formação que tenha como compromisso que a barbárie não se repita. Significa dizer que o papel da educação como processo de aquisição subjetiva dos produtos culturais deve incluir a tomada de consciência sobre a destrutividade manifesta e potencial da humanidade e do desenvolvimento civilizatório. Nesse sentido, a barbárie em escala global de que falamos não envolve apenas as guerras e seus horrores, mas todas as formas de aviltamento e de desumanização praticadas ao longo dos séculos, dentre as quais aquelas próprias da organização capitalista, pautada na corrupção pela alienação do trabalho e pela desproporcionalidade na distribuição de recursos.

A formação deve ter por objetivo a emancipação humana, o que é diferente de obter destaque social ou riqueza material em uma sociedade sob esses condicionantes. A formação que se julga apropriada segundo esses autores é a que proporcione ao raciocínio as vias para refletir sobre si mesmo, sobre sua historicidade, sobre seus marcadores sociais, sobre sua proporção de saber e sobre a sombra de seu não saber, isto é, aqueles elementos que ficam à margem do processo lógico-formal e econômico hegemônico. Uma educação de qualidade, mais do que permitir a apropriação e a compreensão dos saberes científicos, filosóficos, artísticos e outros, deve incluir possibilidades de construção de crítica sobre o saber, sobre sua aplicabilidade e sobre seus efeitos práticos para o bem-estar e para a dignidade da comunidade humana. Adorno (1993) confere grande

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

importância para esse aspecto, observando como na Alemanha foi possível, até a consolidação do Terceiro Reich, conferir educação de qualidade para gerações de jovens, a ponto de haver, durante os anos hitleristas, engenheiros, médicos, físicos e pesquisadores dos mais diferentes campos que dedicassem saber e tecnologia de ponta ao projeto de anulação completa do outro. Com isso queremos apontar: garantir apenas a excelência técnica do ensino não consolida a criticidade e a capacidade de identificação com o outro, aspectos necessários para um uso consciente e livre de agressividade das tecnologias e dos saberes.

Consideramos necessário, portanto, conferir à formação esse caráter intimamente autocrítico, que busca não se alienar quanto à sua parcela própria de destrutividade e irracionalidade, para que seja possível estabelecer as vias de percepção e de enfrentamento das diferentes agressões em contextos educacionais. É preciso que na formação objetivemos algo à maneira do mote terapêutico freudiano (Freud, 1933, p. 111): “*Wo Es war, soll Ich werden*”, ou, como traduz Garcia-Roza (2009, p. 209), “Ali onde se estava, ali como sujeito devo vir a ser”. Isto é, que busquemos tornar conscientes o que se faz em educação entre saberes, práticas, metas e realizações, e que dediquemos recursos de fortalecimento da parcela Eu dos participantes da sociedade, para que possa estruturar-se de forma coesa, autônoma e que não seja vítima de compulsividade irracional tampouco de esquemas repressivos, psíquicos ou externos.

A partir dessas perspectivas, buscaremos traçar os fundamentos teóricos que demonstram a possibilidade e a necessidade de se identificar a relação entre violência, agressividade e formação. De uma parte, que a experiência estrutural de agressões promove indiferença e embrutecimento e culmina em uma formação debilitada, uma estrutura egóica menos capaz de autorreconhecimento e maior agressividade psíquica (Adorno, 1995; Marcuse, 1973; Crochick, 2019); de outra parte, que o fortalecimento de uma formação democrática, inclusiva e reflexiva corrobora para menos experiências de agressão e de agressividade psíquica (Crochik, 2016; Galuch et al., 2021).

Metodologia

A metodologia empregada é a de revisão teórica ou revisão bibliográfica (Luna, 1997; de Figueiredo, 2004), que consiste, neste trabalho, na leitura, análise, descrição

conceitual e discussão de textos das duas teorias principais que orientam nossa reflexão: a Psicanálise e a Teoria Crítica. Os conceitos-chave para a análise são: agressão ou violência concreta, agressividade psíquica e formação. Estes termos não necessariamente aparecem como tais nas obras de nossa bibliografia básica, e, portanto, parte do trabalho consistirá na identificação, nas obras selecionadas, de elementos teóricos que permitam compreendê-los a partir de uma perspectiva contemporânea, buscando conferir aos trabalhos selecionados uma apreciação que leve em conta a distância temporal e cultural entre seus escritos e este presente, para que se evitem anacronismos e transposições inadequadas de teorias e de práticas.

Resultados e Discussão

A partir da reflexão amparada em Freud (1933; 1976; 2018) e em outros autores do campo psicanalítico (Laplanche, Pontalis, 1979; Lacan, 1988; Green, 1988), foi possível compreender que a violência manifesta entre sujeitos, como aquelas típicas dos ambientes educacionais, são expressões remetentes a uma agressividade psíquica. A psicanálise entende atitudes de sujeição de outros e de si mesmo como correspondentes a demandas psíquicas do indivíduo, na maior parte das vezes, demandas inconscientes.

Para Freud (2018), o quantum de violência de uma sociedade no curso histórico específico que temos trilhado como humanidade é diretamente proporcional ao desenvolvimento e à integração da sociedade. Isto é, quanto mais adquirimos a capacidade de ampliarmos a comunidade global, o que em Freud (2018) é chamado de instinto gregário, maiores são as demandas por expressão da agressividade psíquica. Essa hipótese é derivada da teoria da libido, segundo a qual o fenômeno social só é possível a partir da renúncia e da repressão de certos atributos pulsionais. Dentre os aspectos pulsionais básicos a que se dirige essa interdição estão a sexualidade e a destrutividade, elementos constitutivos da nossa espécie (Freud, 1976; Freud, 2018). Isto significa dizer que a existência de laços de estabilidade social que culminam nas contemporâneas formas de organização institucional, como o Estado, as leis, a escola e mesmo a família, requer que se interponham proibições ao comportamento humano.

Esse conjunto de arranjos proibitivos exercem sobre o psiquismo uma pressão de controle, assimilada no curso do desenvolvimento social e individual como regras, valores

e demais construções morais de determinada cultura, consolidada como estrutura psicológica na forma do que se chama em psicanálise por Super-Eu (Freud, 2018; Laplanche, Pontalis, 1979). Freud (2018, p. 59) usa a seguinte metáfora para se referir ao papel do Super-Eu em relação ao todo psíquico: “uma guarnição numa cidade conquistada”. Isto é, o Eu como forma psíquica diferenciada mediante o contato com a realidade, que estabelece a fronteira entre o campo interno e externo do organismo (daí a analogia a uma cidade murada), desde a infância está sujeito a diferentes formas de controle, reforço, expectativas e ideais. Estas desenvolvem-se gradualmente desde o exterior – as formas de agenciamento do comportamento que vêm de fora, primeiramente da família e de outras instituições cada vez mais abrangentes, como a escola, a igreja e o Estado –, e ganham realidade interna, a ponto de o indivíduo adulto prescindir de instituições externas para avaliar e modular o modo como pensa e age. Assim, o Super-Eu atua como um juiz onisciente, um vigia sempre alerta para o qual todo pensamento e toda ação são passíveis de julgamento, o que coloca o Eu sob investimento agressivo de uma parcela interna do psiquismo.

Para a realização plena de suas atividades autodirigidas, o Super-Eu mobiliza a capacidade de agressividade que o rigor das regras sociais demandam. O sujeito, para limitação de seus comportamentos de modo a não ferir os princípios que garantem a vida coletiva dos humanos, tem de ser capaz também de reprovar a si mesmo, sentir vergonha, detestar e rechaçar certas tendências próprias, que caem no campo do reprimido e dos tabus. Freud (2018) desvela, assim, uma característica fundamental da organização cultural humana: nossas aquisições coletivas e nossa existência grupal só são possíveis porque somos capazes de nos limitarmos, o que envolve grande parcela de afetos destrutivos autodirigidos. A fonte desses afetos é principalmente dada pela renúncia obrigatória que o sujeito tem de fazer das manifestações irrestritas de sua sexualidade e de sua destrutividade em favor do pertencimento civilizatório. A não correspondência de desejos que não podem se ligar a objetos interditos é uma das fontes do mal-estar humano em relação à cultura, que emana de um paradoxo fundamental: a segurança, a estabilidade e a continuidade da vida humana dependem de um grau crescente de renúncia, repressão e controle, ou seja, de negação de parcelas da vida.

Outra questão importante a se considerar quanto ao que se chama de pulsão de morte (Freud, 1976; Green, 1988; Lagache, 1960; Laplanche, Pontalis, 1979) é o fato de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

que ela pode ser empenhada em favor de uma causa erótica, isto é, a serviço da obtenção de prazer. Na exploração dessa difícil questão, a literatura psicanalítica tem desenvolvido desde Freud o conceito binomial de sadomasoquismo. Esse conceito refere-se à dupla tendência de obtenção de prazer a partir da sujeição de si mesmo ou de outrem, que encontra na vida adulta contornos específicos a partir do desenvolvimento individual de cada um. De maneira geral, quanto à presença do sadomasoquismo nas relações escolares agressivas, podemos dizer que na cultura hegemônica há formas de produção e de valorização de sujeição auto e heterodirigida em favor da manutenção do estado geral da organização hierárquica da sociedade. Adorno (2019; 2020) e Horkheimer e Adorno (2006) são particularmente incisivos quanto ao modo irrefletido com que indivíduos se sujeitam a violências em favor do gozo de pertencimento a determinado grupo, que envolve como complemento a identificação do outro (diferente) como objeto a ser destruído, descrevendo um ciclo de compulsividade sadomasoquista. A violência interpessoal figura como uma forma de manejo (malsucedido) da agressividade individual e coletiva, dadas em grande medida pelo acúmulo histórico de restrição e de dominação que o desenvolvimento civilizatório tem posto. As formas dominantes da sociedade contemporânea, como o mercado, o trabalho assalariado, os bens de consumo e a propaganda, são os componentes atuais mais abrangentes dessa carga cumulativa, que na educação está expressa por concepções de ensino que reduzem o saber ao seu valor prático e esvaziam o potencial emancipatório e democrático da formação, transformando-a em adaptação, em semiformação (Adorno, 1995).

Considerações Finais

O trabalho desempenhado até o momento tornou possíveis as seguintes apreensões sobre os fenômenos de violência em contextos escolares: há nuances de diferenciação possíveis entre agressividade psíquica e agressões concretas (Freud, 1976; Lagache, 1960; Vilhena, Maia, 2002); os elementos que levam ao incremento da agressividade psíquica e sua conversão em violência interpessoal não dependem exclusivamente de disposições individuais; eles estão atreladas às formas mais gerais de organização da sociedade (Adorno, 2019; Adorno, 2020; Horkheimer, Adorno, 2006; Marcuse, 1973) e à organização específica do ensino, centrada no desempenho e na

adaptação (Adorno, 1993; Adorno, 1995; Horkheimer, 2015; Crochík, 2016). Quando a educação não assume a missão de tornar conscientes os elementos subjacentes à agressividade e às agressões dos sujeitos que a compõem, ela corrobora para o incremento da tensão inter e intrapsíquica (Crochick, 2019; Crochík, 2011; Galuch et al., 2020). Resta ainda por serem feitas a descrição e a compreensão conceitual propriamente das práticas, na perspectiva dos educadores, dos organizadores do ensino e da sociedade civil, que podem vitalizar a formação no sentido aqui defendido.

Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Tradução de: Wolfgang Leo Maar.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996. Tradução de: Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Barcelos Moura de Abreu.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019. Tradução de: Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa e Carlos Henrique Pissardo.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. São Paulo: Editora Unesp, 2020. Tradução de: Felipe Catalani.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 33-41, abr. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822008000100004>.
- AZEVEDO, Jefferson Cabral; DE MIRANDA, Fabiana Aguiar de; DE SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Reflexões a cerca das estruturas psíquicas e a prática do Cyberbullying no contexto da escola. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v.35, n.2, jul.-dez. 2012, p. 247-265. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/SPZQVBrttdtKYYSzZqnM8r6g/?format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- BAENNINGER, Ronald. **Targets of violence and aggression**. Nova Iorque, EUA: NorthHolland, 1991.
- CROCHICK, José Leon. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 30, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v30/1678-5177-pusp-30-e190006.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **WebMosaica**: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, [s.l.], v.3, n.1, p. 32-42, jan-jun 2011.

CROCHÍK, José Leon. Hierarchy, Violence and Bullying Among Students of Public Middle Schools. **Paideia**, Ribeirão Preto, SP, v. 26, n. 65, p. 307-315, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/PKmfL3QzKnvsxXmgz6nNVSF/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 29 de jan. 2022.

DE FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida. **Método e metodologia na pesquisa científica**. [s.l.]: Difusão Editora, 2004.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Verus, 2011.

FREUD, Sigmund. **Neue folge der vorlesungen zur einführung in die psychoanalyse**. 1 ed. Viena, Áustria: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1933. Disponível em: https://archive.org/details/Freud_1933_Neue_Folge_k. Acesso em: 11 fev. 2023.

FREUD, S. Para além do princípio de prazer. In: FREUD, S. **Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1920-1922)**, vol. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Tradução de: Jayme Salomão.

FREUD, Sigmund. Mal-estar na civilização. In: _____. **Sigmund Freud: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 10-89. (Obras completas, volume 18). Tradução de: Paulo César de Souza.

GALUCH, M. T. B.; PAVANI, E. A.; NUMAZAWA, G. N. A.; PEREIRA, A. D. M.; MASSANEIRO, B. B.; SANCHES, E. O.; SANTA BÁRBARA, R.. B. Bullying e educação: manifestação do fascismo no ambiente escolar. In: CROCHICK, J. L.; DIAS, M. A. Lima e (org.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. 1. ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 283-300.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PAVANI, Eduardo Augusto; SANCHES, Eduardo Oliveira; CZYZEWSKI, Analice; NUMAZAWA, Gabriela Natacha Alvares. Educação inclusiva, bullying e preconceito no ensino fundamental. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, SP, v. 9, n. 1, p. 108-128, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11618>. Acesso em: 24 jan. 2022.

GREEN, André. **Narcisismo de vida, narcisismo de morte**. São Paulo: Editora Escuta, 1988. Tradução de: Cláudia Berliner.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Tradução de: Carlos Henrique Pissardo.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. São Paulo: Zahar, 2006. Tradução de: Guido Antônio de Almeida.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988. p. 223-259. Tradução de: Inês Oseki-Depré.

LAGACHE, Daniel. Situation de l'agressivité. **Bulletin de psychologie**, Paris, França, v. 14, n. 184, p. 99-112, 1960. Disponível em https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1960_num_14_184_8450. Acesso em 08 jul. 2023.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise**. 5. ed. Lousã, Portugal: Martins Fontes, 1979. Tradução de: Pedro Tamen.

Luna, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 1 ed. São Paulo: EDUC, 1996.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. Tradução de Giasone Rebuá.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Tradução de Álvaro Cabral.

SANTOS, Igor Henrique Farias; FELIZMINO, Thiago de Oliveira; DA SILVA, Joilson Pereira; ESPINOSA, Leonor Maria Cantera. Bullying em adolescentes e sua relação com autonomia e autoritarismo. In: CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian Ávila Lima e (org.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. 1. ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 149-167.

VILHENA, Junia de; MAIA, Maria Vitória. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 27-58, set. 2002. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482002000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2022.

MATEMÁTICA E GÊNERO: INTERSECÇÕES PRESENTES EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Cássia Edmara Coutinho Murback Maggioni ⁸⁶

Fabiane Freire França ⁸⁷

Resumo

Neste texto, apresentamos os pressupostos de uma pesquisa em desenvolvimento, que tem por objetivo investigar as representações de acadêmicas/os do 4º ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública localizada em Campo Mourão – PR, sobre as temáticas gênero e matemática e a pertinência da formação inicial dialógica na superação de representações sociais sexistas. Centrada em abordagem qualitativa, a ênfase deste recorte é apresentar resultados preliminares oriundos da revisão bibliográfica sobre a temática, a qual, é subsídio para as próximas etapas do estudo que envolve entrevista coletiva, implementação e análise de ação formativa a fim de problematizar e desconstruir papéis e estereótipos tradicionais sexistas que podem interferir e dificultar o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Os estudos analisados neste texto apontam para urgência de se pensar na formação de professores/as para superar tensões relacionadas a relação gênero e matemática. Desse modo, consideramos que a formação dialógica sobre o tema pode propiciar condições favoráveis para o rompimento de papéis tradicionais em relação ao gênero no ensino de Matemática.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Matemática, Representações Sociais. Gênero, Formação docente.

Introdução

As relações entre gênero e matemática aparecem de forma bastante tímida em pesquisas brasileiras, as poucas reflexões dificilmente aparecem como foco das investigações (SOUZA; FONSECA, 2010). Tal conexão entre gênero e matemática estabelece tensões que envolvem conhecimentos e práticas matemáticas, as quais expressam a especificidade do cotidiano escolar e os processos de educação matemática (KNIJNIK, 2006a).

A Matemática é um sistema social que possui significados, crenças, concepções,

⁸⁶ Doutoranda. Universidade Estadual de Maringá. Contato: cassiam.maggioni@hotmail.com

⁸⁷ Doutora. Universidade Estadual de Maringá. Contato: fabiane.freire@ies.unespar.edu.br

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

ideais e valores que estão presentes na sociedade. Enquanto disciplina escolar, o/a professor/a tem como função mediar a interação do/a aluno/a com o conhecimento, atribuindo significado (positivo ou negativo) ao conhecimento matemático. Esses significados provocam interferências na prática pedagógica e, por conseguinte, na aprendizagem escolar, produzindo “diferenças, distinções e desigualdades” (LOURO, 1997, p. 57).

Nesse contexto, Alves-Mazzotti (2008) problematiza a educação e as interferências que provocam fracasso escolar, revelando que as percepções, atribuições e atitudes de professores/as em função de expectativas podem estar relacionados aos efeitos (na aprendizagem) do/a aluno/a. As Representações Sociais⁸⁸ possibilitam a análise e a reflexão de práticas sociais que, de algum modo, interferem no processo educativo, isto é, permitem investigar os sistemas de referência que utilizamos para compreender e interpretar conceitos e fenômenos sociais presentes em nosso cotidiano.

Ao olhar para a relação gênero e matemática, é comum perceber armadilhas como já denunciadas por Walkerdine (2003), por exemplo, explicações que atribuem às diferenças de desempenho na matemática entre meninos e meninas como uma perspectiva cognitivista, em que há falha feminina frente a esse raciocínio considerado ideal.

Ao pensar na função social da escola e, neste âmbito, a Matemática como conhecimento necessário para a formação da/o cidadã/o, estudos apontam fragilidades no conhecimento do/a Professor/a que Ensina Matemática (PEM⁸⁹) nos anos iniciais, bem como crenças e atitudes que interferem no conhecimento profissional (CRUZ; NETO, 2015). Neste cenário, evidencia-se a demarcação da Matemática como ciência difícil, para poucos ou possível a poucos, além disso, não é difícil perceber compreensões a respeito de gêneros masculino e feminino que perpassam desde a simples utilização de espaços até as capacidades intelectuais que possam vir a ter, como por exemplo, a capacidade de aprender matemática.

⁸⁸ Um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981).

⁸⁹ Neste projeto, a sigla PEM se refere aos/as professores/as pedagogos/as que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta realidade, o papel do/a professor/a ganha destaque enquanto articulador/a do processo de aprendizagem e, notadamente, instiga pensar na representação que os/as futuros/as pedagogos/as que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sobre o feminino e o masculino em relação à Matemática, visto que, a representação social se constitui como um sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais (JODELET, 2001).

Considerando, portanto, esse cenário, a pesquisa em desenvolvimento busca compreender e intervir nas/as representações sociais de futuros/as PEM nos anos iniciais, norteados pela seguinte questão: Quais são as representações de acadêmicas/os de Pedagogia sobre as temáticas gênero e matemática e de que modo reflexões sobre o feminino e o masculino na Matemática mostram-se favorecedores para o (re)pensar as representações de gênero e sua influência na prática pedagógica de futuros/as professores que ensinam matemática?

Nesta direção, para responder a questão norteadora, centramos em uma abordagem qualitativa, num princípio de pesquisa-intervenção (KRAINER, 2003), tendo como fonte de produção de dados a revisão de teses e dissertações no Catálogo da CAPES; entrevistas coletivas (grupo focal) com acadêmicos/as de um curso de licenciatura em Pedagogia; e delineamento e implementação de ação formativa dialógica a fim de refletir, questionar e desconstruir papéis e estereótipos tradicionais sexistas que excluem mulheres e dificultam o processo de ensino e de aprendizagem de Matemática. Para realização da pesquisa articulamos estudos sobre formação de professores/as, a Matemática nos anos iniciais, os estudos de gênero, e a Teoria das Representações Sociais. Esta última teoria permite investigar elementos indispensáveis à análise e reflexão das práticas sociais que interferem no processo educativo.

No presente texto, centramos nossa discussão na análise de teses e dissertações coletadas no Catálogo da Capes.

Como técnica de análise dos dados será utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2008). Esperamos que, ao refletir sobre as representações sociais do feminino e do masculino e a influência da representação de gênero nas práticas pedagógicas no ensino de Matemática possam contribuir para a superação das desigualdades no tratamento entre gêneros, por conseguinte, com a aprendizagem de

meninas e mulheres nas aulas de matemática.

Metodologia

Para atingir nosso objetivo de pesquisa e compreender as representações de gênero em relação a Matemática e suas influências nas práticas docentes em sala de aula, foi realizado levantamento bibliográfico em três etapas, com a finalidade de identificar o que dizem as pesquisas sobre a relação matemática, gênero e formação de professores; compreender as interferências das relações de gênero na aprendizagem Matemática presentes em pesquisas brasileiras e evidenciar as principais inquietações relacionadas ao (des)uso dos conceitos de gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular.

Consideramos que estes dados nos permitem compreender os principais desafios no que tange a relação Educação, matemática e gênero fornecendo subsídios nas etapas seguintes a serem realizadas com acadêmicos/as do curso de Pedagogia matriculados no quarto (4^o)⁹⁰ ano na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campo Mourão, notadamente, na disciplina de educação e Diversidade.

Levantamento bibliográfico, análise e discussão

Para compreender resultados anteriores presentes em pesquisas relacionadas sobre as temáticas gênero, matemática, representações e formação de professores, realizamos levantamento de dados em etapas, a primeira pesquisa foi realizada foi um mapeamento no Google acadêmico, com uso dos termos "formação de professores" "comunidade" "matemática e gênero" obtendo um resultado de 25 trabalhos. Após leitura dos títulos e resumos identificamos 7 trabalhos que abordavam a formação docente, portanto, de algum modo poderia trazer contributos ao desenvolvimento desta pesquisa.

⁹⁰ A pesquisa será realizada na disciplina Educação e Diversidade que compõe a matriz curricular do 4^o ano – segundo semestre.

Quadro 1: Resultado de pesquisa no Google acadêmico

Título, tipo de pesquisa e ano	Objetivo
Identidade de gênero na educação; Matemática - Estudo e ensino; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Brasil) (TCC, 2015)	Analisar as produções do GT de Educação Matemática da ANPEd, entre os anos de 2004 a 2013, verificando como o mesmo tem contemplado a temática de gênero e suas relações com a educação escolar
A invisibilidade do gênero nas discussões das mulheres professoras de matemática (Dissertação, 2020)	Investigar e problematizar como o processo de generificação da Matemática está sendo produzido nos discursos das professoras de Matemática de uma Universidade do Rio Grande do Sul.
Discursos de docentes de matemática da educação básica sobre gênero (TCC, 2018)	Conhecer os discursos sobre gênero e matemática dos docentes de matemática da educação básica de uma cidade do interior do Estado de Pernambuco (PE). Este objetivo divide-se em dois objetivos específicos: primeiro identificar os principais discursos sobre gênero e sexualidade elaborados pelos/as docentes e segundo verificar se os/as docentes tiveram formação nesse campo de estudo
A formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso a distância (Artigo, 2021)	Buscou compreender como ocorreu a formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso na modalidade a distância
Constituir-se professora primária no interior do estado da Bahia – Caetité (1926-1956): relações de gênero, conhecimento - matemático e poder (Tese, 2021)	Procurou compreender como se deu a formação das professoras primárias, considerando a relação entre o ensino e aprendizagem da matemática e as relações de gênero e poder no Curso Normal da Escola Normal de Caetité.
As atitudes em relação à matemática dos professores das séries iniciais (dissertação, 2004)	Verificar a ocorrência de atitudes em relação à Matemática de futuros professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental que atuarão em escolas no Estado do Pará
Educação matemática e multiculturalismo: uma análise de imagens presentes em livros didáticos (Dissertação, 2013)	Discutir sobre o multiculturalismo numa perspectiva crítica e sua implicação para a Educação Matemática, tendo como foco as imagens presentes em duas coleções de livros didáticos, destinados ao ensino fundamental, intitulados “Matemática”, utilizados nas escolas estaduais de Sinop/MT.

Fonte: dados da pesquisa

Os dados indicados pelos textos acima descritos apontam reflexões pertinentes ao que tange a formação de professoras/as que ensinam matemática, a leitura dos resumos e considerações, no geral, indicam que embora o aumento das políticas públicas afirmativas implementadas nos últimos anos para a valorização da diversidade na escola, o ambiente escolar ainda possui altos índices de homofobia e sexismo, o que indica a necessidade de formação inicial e continuada para profissionais da educação que

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

contemplem esta temática, em especial, o fato de que mulheres foram (e permanecem) excluídas das ciências, principalmente nas ciências exatas (SCHIEBINGER, 2001; CASAGRANDE, 2017). Ademais, o resultado deste mapeamento evidenciou que as pesquisas nesta área não apresentam investigações cuja ênfase seja a superação da visão sexista sobre a matemática a partir de processos de formação de professores/as.

De posse desses dados, realizamos uma segunda pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento (VOSGERAU; ROMANOSWSKI, 2014), realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes com os seguintes descritores “Educação” e “Gênero” e “Matemática”. Com aplicação do filtro, selecionamos apenas dissertações e teses do Tipo Mestrado e Doutorado e a área do conhecimento Educação.

Após a definição dos descritores, a pesquisa no catálogo de Teses e Dissertações resultou em 17520 (dezessete mil quinhentos e vinte) trabalhos no total, com data inicial de 2018 até 2022.

De posse dos trabalhos, realizamos a leitura dos títulos presentes nas primeiras 40 páginas com interesse de priorizar pesquisas que atendessem dois aspectos principais: i) discussões sobre a relação educação, gênero e matemática, com preferência aos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) discussões sobre a relação educação, gênero e matemática na formação inicial e continuada de professores/as que ensinam matemática. Após definição dos critérios, restaram 7 pesquisas destacadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Banco de Teses e Dissertações da Capes

Título, tipo de trabalho, ano	Objetivo
"O menino, com o mínimo de interesse, consegue; a menina tem muito mais afazeres": percepção docente sobre o hiato de gênero no desempenho em Matemática (Dissertação, 2018)	Investigar os modos pelos quais o gênero atravessa e é incorporado no discurso pedagógico, buscando compreender como os docentes percebem as desigualdades de desempenho em Matemática entre meninos e meninas
Ser mulher em Ciências da Natureza e Matemática (Dissertação, 2018)	Entender quais fatores têm contribuído para a permanência de mulheres nas carreiras científicas, pensando também no afastamento delas da área, desde os passos iniciais da carreira profissional
A presença do gênero feminino no material didático da Matemática (Dissertação, 2019)	Investigar qual o tipo de presença do gênero feminino no material didático usado em sala de aula e de que forma esse material estimula a participação feminina na área de exatas
"É aquela história de que só os fortes conseguem": o perfil do(a) egresso(a) e relações de gênero no curso de Licenciatura em	Identificar e analisar o perfil de professores(as) egressos(as) do curso de Licenciatura em Matemática do CPAN/UFMS e as relações de gênero predominantes, sabendo-se que a área da Matemática é, historicamente,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Título, tipo de trabalho, ano	Objetivo
Matemática da UFMS - Campus do Pantanal (Dissertação, 2020)	vista como masculina
Desempenho em matemática: o que o gênero tem a ver com isso? (Dissertação, 2020)	Problematizar e questionar as causas culturais e históricas da diferença de desempenho em Matemática entre meninas e meninos no Ensino Médio
Por uma Educação Matemática que liberta: gênero e sexualidade na formação de professoras e professores (Dissertação, 2021)	Analisar e discutir o processo de formação de professoras e professores de matemática, na tentativa de analisar pressupostos, realidades e discursos sobre homens, mulheres e matemática, ao que diz respeito às discussões do campo do gênero e da sexualidade, já que, na maioria das vezes, o trabalho docente é o destino dessa formação
Entre Licenciandas e Professoras no Ensino Superior: perfil, presença e experiências de mulheres no campo da Matemática (Dissertação, 2021).	Investigar o processo de formação, vivência e inserção de mulheres na docência em Matemática no Ensino Superior nos <i>campi</i> Salinas e Januária, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), e no <i>campus</i> Darcy Ribeiro, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).
Relações de gênero e ensino de matemática: uma análise do projeto as “minas” da matemática (Dissertação, 2021)	Dissertar sobre as relações de gênero e ensino de Matemática, o papel da escola nesse cenário e como professores e professoras, podem contribuir com a redução das desigualdades e diferenças entre gêneros, dentro e fora do ambiente escolar
Coeducação, gênero e educação matemática: um caminho para o respeito à diversidade (Dissertação, 2021)	Analisar como tarefas fundamentadas na Coeducação e realizadas em uma perspectiva crítica podem contribuir para a abordagem de conceitos matemáticos e promover o respeito à diversidade em uma turma de Licenciatura em Matemática
Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista	Investigar trajetórias de educadoras matemáticas do estado do Paraná

Fonte: Dados da pesquisa

As interferências das relações de gênero na aprendizagem Matemática identificadas em pesquisas selecionadas demonstram representações da matemática como conhecimento superior atrelado ao masculino, a falta de discussões sobre gênero e matemática na formação de professores/as e as práticas educativas que reproduzem estereótipos e preconceitos. Tais achados interferem e afetam a aprendizagem matemática de meninas e mulheres ao naturalizar a não aprendizagem matemática como algo inerente ao gênero (feminino).

Entretanto, os estudos evidenciam que experiências e vivências de mulheres na área da matemática denotam possibilidades de superação, demonstram conquistas de mulheres no campo da matemática a partir de vivências permeadas de insubordinação e resistência com superação de preconceitos e conquistas de espaços.

De posse dos resultados elencados, percebemos, ainda, a necessidade de compreender aspectos políticos que interferem na formação e na prática pedagógica de professores/as no que tange à temática gênero e Matemática. Desse modo, investigamos as principais inquietações relacionadas ao (des)uso dos conceitos de gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular, por meio de uma revisão sistemática de literatura, em artigos disponíveis no portal de periódicos da plataforma Capes (2016 a 2022).

Os descritores para identificação de fontes e constituição do corpus de análise no portal de periódicos da CAPES emergiram a partir dos seguintes descritores na caixa de busca: gênero/sexualidade/BNCC, o que resultou num total de 56 (cinquenta e seis) trabalhos. Diante do número extenso, realizamos a leitura dos títulos e resumos a fim de evidenciar a relevância dos estudos, estabelecendo como critério: conter discussões relacionadas a exclusão do tema Gênero, sexualidade e BNCC. Após esta etapa, 7 artigos foram selecionados e compõem o corpus desta investigação, apresentados a seguir no Quadro 2.

Quadro 3: Artigos portal de periódicos

Título e ano	Objetivo
Gênero e sexualidade na BNCC: Uma análise sob a perspectiva freiriana (2021)	Discutir a diversidade sexual e de gênero na BNCC, a partir de olhares e perspectivas freireanas, na intenção de conhecer de que forma a Base aborda estas temáticas no documento final, publicado em 2018.
Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica (2022)	Propor a inserção da disciplina “Educação para sexualidade” como componente facultativo do currículo da Educação Básica, tendo como ponto de partida o negacionismo das discussões sobre gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.
A concepção de corpo e sua interface entre gênero e sexualidade nos PCNs e na BNCC (2021)	Examinar a concepção de corpo e sua interface entre gênero e sexualidade, expressa nas políticas educacionais dos anos de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente.
Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC (2020)	Refletir sobre o pânico moral que se instalou no Brasil em torno das questões de gênero e sexualidade na educação e as implicações que isso causou na Base Nacional Comum Curricular.
As questões de gênero e sexualidade e o movimento escola sem partido: qual o impacto para a base nacional comum curricular?	Analisar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade frente ao Movimento Escola sem Partido (MESP) e impactos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Título e ano	Objetivo
Gênero e Sexualidade na Educação Brasileira em tempos de movimento de Escola sem Partido (2020)	Discutir como movimentos ultraconservadores, especialmente o Movimento Escola Sem Partido tem se organizado para a retirada de estudos e reflexões sobre gênero e sexualidade das escolas brasileiras.
Base nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações (2019)	Caracterizar possíveis concepções sobre diversidade sexual e de gênero mobilizados pelo referido documento oficial.

Fonte: Dados da pesquisa

Os sete trabalhos selecionados discutem e questionam a qualidade da BNCC como orientação curricular e a retirada das discussões de gênero do documento e, por conseguinte, de outros documentos de orientação curricular (planos municipais, estaduais). No geral, as pesquisas realizam comparação e discussões das concepções de gênero em documentos oficiais, discutem influências de movimentos ultraconservadores e retirada de estudos de gênero e sexualidade da BNCC e apontam estratégias que possibilitam a inserção das temáticas gênero e sexualidade no ambiente escolar.

De forma resumida, as pesquisas apontam que a exclusão dos termos da BNCC é fruto de disputas de interesses econômicos, políticos e sociais, pressionados por políticas ligadas ao conservadorismo e fundamentalismo religioso que condenam a ‘ideologia de gênero’ como contrária aos princípios da família tradicional brasileira. Dito de outra forma, as pesquisas apontam que os estudos de gênero são alvo de ataques, sobretudo, de grupos reacionários e de setores e políticos conservadores, que, por meio do *slogan* da ‘ideologia de gênero’, procuram disseminar e convencer que as discussões sobre gênero e sexualidade – de modo especial no âmbito educacional – é uma ameaça à família e à integridade moral das/os estudantes. Criam, assim, um pânico moral para desqualificar as discussões de gênero e as lutas por direitos iguais para homens e mulheres (SILVA, 2020).

Considerações Finais

A história da Matemática permite evidenciar que, no Brasil, o conhecimento matemático esteve diretamente ligado ao militarismo e às práticas de guerras, por conseguinte, tal herança histórica da Matemática associada à força e a masculinidade podem influenciar no processo de ensino de Matemática, separando quem pode ou não

aprender, isto é, validam a ideia de que homens e mulheres têm distintas relações ou possibilidades com a matemática.

Na análise inicial desta investigação em andamento, constatamos a necessidade de se repensar a formação de professores e instituir um espaço de discussão sobre o tema, a fim de problematizar práticas escolares que naturalizam comportamento e diferenciam alunos e alunas por gênero. Neste sentido, ao identificar interferências das relações de gênero na aprendizagem Matemática presentes em pesquisas brasileiras, é evidente a necessidade de aprofundar pesquisas que apontem caminhos para superação do preconceito de gênero no ensino de matemática.

No campo das políticas públicas, é consenso entre as pesquisas o descontentamento em relação ao retrocesso que a BNCC apresenta no âmbito dos estudos de gênero. Os trabalhos indicam que na BNCC as incipientes e frágeis conquistas presentes nos PCN (BRASIL, 1997), nas Diretrizes Curriculares de nove anos (resolução nº7/2010) (BRASIL, 2010), no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) foram descartadas no documento. Além disso, as pouquíssimas discussões relacionadas à sexualidade aparecem vinculadas apenas a questões biológicas.

Com bases nos estudos, é possível concluir que, entre outros aspectos, a falta de compreensão sobre a necessidade de uso do termo gênero como resultado de um processo social que sofre modificações no decorrer dos tempos, ou ainda, a falta de entendimento da diversidade como uma construção histórica, social, cultural influenciam e geram situações de preconceito, sexismo, homofobia, entre outros, que interferem na formação e na prática profissional de professores/as, por conseguinte, excluem e impedem meninas e mulheres de avançarem nos conhecimentos matemáticos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18- 43, jan./jun. 2008, p. 18-43. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view%20File/1169/1181>. Acesso em: 2 janeiro 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. *Versão final*. Brasília, DF, 2018.

CASAGRANDE, L. S.; **Silenciadas e invisíveis**: Relações de gênero no cotidiano das Aulas de Matemática. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G. de. Desempenho escolar em Matemática: o que gênero tem a ver com isso? In: CASAGRANDE, L. S.; LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G. de (Org.). **Igualdade na Diversidade**: Enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: Editora da UTFPR, 2011, p. 269-306.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-398, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>. Acesso em: 04 janeiro 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 17-44.

KNIJNIK, G. **Educação matemática, culturas e conhecimentos na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: EDUNISK, 2006a.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NETO, V. F. Onde aprendemos a viver o gênero? Nas aulas de Matemática! **HIPÁTIA-Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, v. 6, n. 1, p. 52-63, 2021.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. da C. F. R **Relação de gênero, Educação Matemática e discurso**: enunciado sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALKERDINE, V. **Couting Girls Out: Girls and Mathematics**. (New Edition). Londres: Virago, 2003.

VALA, J. Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Orgs) **Psicologia social**. 2.ed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 353-384.

FREITAS, L. C. **BNCC**: uma base para o gerencialismo populista. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/> >Acesso em: 27, jul. 2022.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.55, p.30-41, 2001.

SILVA, E. dos S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias, Brasília**, v. 8, n. 16, p. 138-162, 2020.

SILVA, J. C.; MARASCHIN, A. A.; FUNARI, C. A.; MELLO, E. M. B.; JUNQUEIRA, S.M.S. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 152-176, 2020.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

A AÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Haira Lima Ribas ⁹¹

Maria Terezinha Bellanda Galuch ⁹²

Resumo

O pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) exerce suas atribuições sob duas vertentes principais: técnica e docente. O profissional técnico, especialista em educação, na inexistência de regulamento interno institucional, tem sua práxis pautada na formação acadêmica e em documentos normativos do Instituto. O presente artigo objetiva compreender a práxis do pedagogo nessa instituição, por meio da análise de seus documentos normativos, e assim refletir sobre os limites e as possibilidades da atuação do pedagogo no IFPR em sua relação com o contexto social. Tal análise ampara-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nos conceitos de racionalidade tecnológica e de semiformação. Observa-se que o trabalho do pedagogo no IFPR, ainda que essa instituição indique em seus documentos normativos a formação para a autonomia, como instituição que participa da sociedade administrada e o pedagogo que nela atua ter sua formação e atuação perpassadas pelos valores dessa sociedade, a práxis desse profissional pauta-se pela padronização, pela eficiência e por aspectos burocráticos.

Palavras-chave: Pedagogo, Teoria Crítica da Sociedade, Instituto Federal do Paraná, Formação Humana.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo compreender a práxis dos pedagogos no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR) considerando a estrutura organizacional dessa instituição educativa e sua relação com o contexto social, visto que esse técnico, tal como outros profissionais da educação, tem sua atuação mediada pela sociedade na qual está inserido.

Considerou-se o pedagogo que atua no IFPR como Técnico Administrativo em Educação ou pedagogo-TAE, um especialista da educação que não atua como docente, mas têm suas atribuições compreendida nas demandas diárias e na amplitude dos termos

⁹¹ Mestre em Educação. Instituto Federal do Paraná - Campus Umuarama. haira.ribas@ifpr.edu.br

⁹² Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. mtbgaluch@uem.br

“assessoramento”, “viabilizar”, “facilitar”, “coordenar” e “avaliar”, conforme edital 15/2016 para concurso público (IFPR, 2016).

A falta de atribuições claras de trabalho do pedagogo no âmbito do IFPR levou-nos ao questionamento sobre como a concepção de educação presente em documentos institucionais que apontam para a emancipação e para “[...] prepar[e]ar o estudante para atuar em um mundo de contradições” (IFPR, 2019, p.211) se expressa na práxis do pedagogo. Nesse sentido, a principal pergunta que conduziu a pesquisa é a seguinte: a ação do pedagogo permeada e conduzida pela estrutura do IFPR é uma práxis emancipadora e para a emancipação, de maneira a concorrer para o objetivo de formação institucional? Visto que esse objetivo de pesquisa, proposto para refletir sobre os limites e possibilidades da práxis do pedagogo, não pode ser compreendido isoladamente no âmbito institucional, sem considerar o contexto social, econômico, histórico e político, foi necessário recorrer a uma concepção de sociedade que pudesse ampliar tal entendimento. Sem a compreensão da totalidade e dos fatores extrapedagógicos não é possível ultrapassar o imediatamente dado (ADORNO, 2005), sendo que a atuação do pedagogo não se dá simplesmente por meio do fazer de cada profissional em si e por si.

Metodologia

Para alcance do objetivo proposto, foi realizada pesquisa bibliográfica que permitisse uma análise aprofundada da constituição histórica e política do profissional pedagogo e sua formação acadêmica. Também analisou-se a proposta formativa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que embasa os princípios formativos do IFPR, considerando que a formação é objeto de trabalho dos pedagogos. Coube ainda analisar os documentos que norteiam a ação do pedagogo no âmbito do IFPR, sendo eles: O Manual de Competências do IFPR; a Resolução n.º 13/2011-Consup, que aprova o Estatuto do Instituto Federal do Paraná; a Resolução n.º 56/2012, que aprova o Regimento Geral do Instituto Federal; a Resolução n.º 08/2014, que regulamenta o Regimento Interno Comum aos campi do Instituto Federal do Paraná; a Resolução n.º 50/2017, que estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR; a Resolução n.º 54/2011, que dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR; o Plano

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), visto que, embora amparado por teorias pedagógicas, filosóficas e sociológicas, sua atuação é essencialmente normativa. Para amparar a compreensão de tais documentos, realizou-se o levantamento de pesquisas que tiveram como objeto de estudo a ação dos pedagogos nos Institutos Federais, com recorte temporal de 2015 a 2021, que resultou na análise de 07 dissertações, sendo elas: A atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – *campus* Macapá (França, 2016); Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão (Cornélio, 2018); A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Coutinho, 2016); “Quem somos eu?” uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju (Lima, 2015); Experiências profissionais das pedagogas e pedagogos técnico administrativos em educação do IFRS (Anjos, 2018); O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação (Pinheiro, 2018) e O pedagogo na educação profissional e tecnológica: Plano de Atividade Pedagógica (Valle, 2019).

Ao se objetivar que a práxis do pedagogo no IFPR, constituída histórica e socialmente, seja compreendida para além das ações cotidianas realizadas com alunos, docentes e famílias, há que se levar em conta a relação com o próprio IFPR, uma instituição constituída em um determinado contexto social, histórico, econômico e político, e com a sociedade em que o IFPR está inserido. Nessa direção, buscou-se na Teoria Crítica da Sociedade elementos para a compreensão do objeto em seu movimento sócio-histórico, considerando suas contradições e a relação com a sociedade. Isso porque não é possível compreender a parte, se isolada do todo, pois no particular, revela-se o universal.

Resultados e Discussão

Historicamente, a identidade do pedagogo se constitui, segundo Brzezinski (2011), pela sua formação e pela práxis, tendo por base as diretrizes nacionais, e “respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla

e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor” (Brzezinski, 2011, p. 123). O pedagogo também é considerado como aquele que deve ensinar as crianças (Libâneo, 2001, p. 5), centrado nos aspectos metodológicos, ou seja, no modo de ensinar determinado conteúdo. Conforme tradição pautada nos aspectos pragmáticos e positivistas, o pedagogo também tem sido caracterizado pela operacionalização da educação (Saviani, 2007). Essa tradição, fundamentada nas questões objetivas da sociedade e em sua perpetuação, revela que ao pedagogo coube organizar tecnicamente processos de ensino que garantam aos estudantes a aprendizagem de conteúdos científicos organizados e sistematizados em forma de conteúdo escolar. Assim, é possível compreender que a ênfase do trabalho do pedagogo volta-se às formas de ensinar.

No entanto, cabe analisar que uma práxis voltada exclusivamente aos métodos não é neutra. Na realização da função técnica há uma intenção política. Refletir sobre as contradições inerentes ao trabalho que se fixa na forma e não no conteúdo da formação, assim como perceber que a proposta de educação converge com a sociedade que a ampara, colabora para a compreensão de que a práxis em si é politicamente orientada. Assim, percebe-se um movimento dialético quanto a definição do trabalho do pedagogo: por um lado, não é possível uma ação pedagógica destituída de um sentido social, por outro lado, restringe-se a ação do profissional à eficácia dos métodos de ensino, destituída do sentido dos conteúdos.

A reflexão de Horkheimer (2015) sobre a eficácia dos métodos, a ênfase nos meios em detrimento dos fins ajuda a compreender que a utilidade e a adaptação torna-se a questão central no trabalho do pedagogo, ou seja, a ênfase do seu trabalho é externo ao próprio conhecimento, baseando-se na eficácia das formas de ensinar. Se o pensamento não promove a autonomia, mantém e reproduz o igual. Adorno (2005) afirma que sem a crítica sobre a formação que se pretende, ao assumir a ciência como fonte inquestionável de verdade, torna-a um tabu, sendo desnecessário a reflexão sobre sua essência e sentido, e desta forma, a formação que deveria possibilitar a autonomia do pensamento, conforma-se, revelando-se como uma falsa formação.

Essa tendência também pode ser percebida na formação do pedagogo. O artigo 5º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), prevista da Resolução CNE/CP Nº 1, no inciso IV, faz referência à atuação do pedagogo em espaços

escolares e não escolares, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. O amplo leque de possibilidades de atuação dos pedagogos, centra-se em suas qualificações e competências profissionais, ao que Kuenzer e Rodrigues (2007, p.7), afirmam:

Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um novo salvador da pátria, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 7).

A formação voltada para a prática profissional exclusivamente, destituída da crítica e da reflexão quanto às próprias diretrizes curriculares do curso de pedagogia, coincide com as propostas dos organismos internacionais indicadas em seus documentos que destaca a escola como lugar onde se deve “frutificar talentos e potencialidades” (Delors, 1998, p.16). O relatório aponta para a vida em sociedade no sentido de coesão social, que consiste na manutenção da desigualdade (Galuch; Sforini, 2011), e revela o sucesso com base em conquistas econômicas, como resultado do mérito pessoal, independentemente das questões sociais e políticas contraditórias.

Sem a reflexão, só resta a adaptação, nesse caso “o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 12). Sem o caráter crítico, a educação é instrumento a serviço de um pequeno grupo, e como pontuado, advindo da lógica dos organismos internacionais para a manutenção do capital. Portanto, a proposta de formação e a práxis do pedagogo coadunam-se ao projeto social, firmada em uma estrutura que inviabiliza a emancipação, haja vista que a sociedade não é também ela emancipada.

Outro ponto de análise diz respeito aos princípios formativos da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, visto que a formação é objeto de trabalho do pedagogo, coube aprofundar os princípios formativos que nortearão a ação do pedagogo no IFPR.

Os IF foram criados pela Lei 11.892/2008. Sua história, no entanto, é oriunda de um longo processo histórico que envolve a educação profissional, tendo início no Brasil em 1.809. Os IF têm como princípio norteador romper com a dicotomia entre o ensino propedêutico e a formação para o trabalho, que tem marcado o ensino médio ao longo dos

anos e promover “a formação integral do estudante” (Brasil, 2012, p. 2). Nesse sentido, a proposta da EPT assenta-se na concepção gramsciana de Escola Unitária que estabelece uma relação entre o desenvolvimento técnico-científico e a escola, com intenção formativa da consciência crítica sobre a capacidade produtiva, superação da dicotomia entre o fazer e o pensar, assim como entre a educação elitista e popular. Esse mesmo ideal é defendido pelos teóricos que se debruçam sobre a formação nos Institutos Federais (Ramos, 2014; Ciavatta, 2014; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005; Moura, 2013). Nesse entendimento, a concepção do trabalho é imersa e derivada de um contexto histórico, para além da concepção de neutralidade científica, mas compreende-se que a “ciência se converte em potência material no processo de produção” (Ramos, 2014, p. 38), assim o trabalho é a base da educação.

Sobre essa proposta formativa dos IF, coube analisar que a aprendizagem que tem o trabalho como base, como o próprio princípio educativo, pauta-se no fato de que toda a educação deve ser meio para uma finalidade objetiva, nesse caso o próprio trabalho. Essa formação, ainda que buscando a superação da dicotomia entre o fazer e o pensar, prende-se a uma perspectiva reducionista, com vistas aos fins estabelecidos. O pensamento torna-se um instrumento para a manutenção da estrutura pré-concebida de sociedade, e “quanto mais as ideias tornam-se automáticas, instrumentalizadas, menos se vê nelas pensamentos com um sentido próprio” (Horkheimer, 2015, p. 30).

Tendo como fundamento formativo os avanços tecnológicos, coube observar que a ciência tem promovido uma evolução de maneira unilateral, condicionada aos moldes econômicos que tem privilegiado apenas um grupo. O avanço da técnica parece ser o próprio objetivo do pensamento contemporâneo e o desenvolvimento dessa razão subjetiva – que é pautada na classificação, inferência, dedução – não questiona, mas adapta-se; esse pensamento “presta-se ao uso tanto dos adversários quanto dos defensores dos valores humanitários tradicionais” (Horkheimer, 2015, p. 33). A cultura implícita à sociedade, que se utiliza de fatos, métodos e rigorosidade científica para justificar os interesses hegemônicos como naturais, dá sentido à sociedade, acomoda e subjuga, e “Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo” (Adorno, 2005, p. 3), findando como uma ideologia dominante. Desta forma, a educação para o trabalho, para tarefas pontuais, ou mesmo para o preparo para o vestibular, atendem a uma ordem social.

Neste entendimento não é possível uma educação contrária à lógica da sociedade, pois a própria cultura é entendida como conformidade com a vida real (Adorno, 2005).

No percurso investigativo proposto na dissertação, foi necessário ainda analisar a estrutura de trabalho dos pedagogos por meio das diretrizes e normas institucionais do IFPR, confrontando-os com os apontamentos encontrados nas pesquisas nacionais que tivesse como objeto de análise o trabalho do pedagogo nos Institutos Federais para compreender se na estruturação do trabalho do pedagogo há um sentido de práxis capaz de revelar as contradições e limites de sua atuação.

Visto a falta de atribuições claras para o trabalho do pedagogo na instituição, outros sete documentos normativos do IFPR foram analisados na busca de respaldo para a ação dos pedagogos. Nas pesquisas analisadas a falta de atribuições para o profissional demonstrou-se um ponto forte de reflexões sendo essa a realidade de outros Institutos Federais também. Essas pesquisas apontaram que esse fato gera angústia nos pedagogos, sentimento de desamparo no exercício de sua função, assim como a supressão de seu espaço de trabalho e na participação em processos pedagógicos decisórios. Foi possível analisar que a falta de atribuições claras para o trabalho, que poderia significar a possibilidade de uma atuação mais autônoma, nesta sociedade indica o seu contrário. Isso porque a lógica social do trabalho pautado na burocracia, no pragmatismo e na eficiência adentra o espaço escolar e requer os mesmos moldes de atuação. A ideia de autonomia para o trabalho não se efetiva pois, o trabalho do pedagogo, assim como o trabalho nesta sociedade, se assenta no “princípio da eficiência competitiva”, moldado pela padronização do pensamento, o que remete à crítica de Marcuse (1999, p. 78) acerca da instrumentalização: “As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados”. No contexto da formação para o atendimento às demandas sociais, a atuação técnica, que comprova a eficiência da função, torna-se a mais importante a ser desempenhada, de modo contrário à práxis com base na autonomia e voltada para a reflexão do trabalho dos pedagogos.

Mesmo que o pedagogo tenha liberdade para o desempenho de uma práxis autônoma, fundamentada em uma reflexão crítica sobre a formação, não consegue fugir das malhas da organização estrutural refletida no âmbito institucional, já que atender a

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

tarefas heterônomas é o objetivo do desenvolvimento das habilidades e competências individuais previstas na formação do pedagogo e no sentido de seu trabalho, considerando o sentido etimológico do profissional: “aquele que conduz” (Saviani, 1985).

O desempenho de uma função técnica em uma instituição que se pretende emancipadora requer a reflexão sobre os limites de uma prática voltada exclusivamente para o desempenho de funções burocráticas que evidenciem a eficiência de sua atuação, atendendo à instrumentalidade esperada de práxis profissional. Perceber esses limites pode favorecer a passagem da racionalidade tecnológica para a racionalidade crítica, já que esta é “pré-requisito para sua função libertadora” (MARCUSE, 1999, p. 91).

Considerações Finais

As análises realizadas apontam que a ação do pedagogo possui uma intencionalidade, que pode ser considerada ou não. A práxis instrumental, pautada nas determinações técnicas e pontuais do profissional, é imanente ao sistema, fundamentado nos aspectos burocráticos e sistematizados com vistas à adaptação. Já uma práxis que pretende a reflexão e autonomia destoa do sistema embasado na repetição. Essa práxis coloca-se como uma forma de resistência e só é possível mediante a crítica.

A contradição é a marca da práxis do trabalho do pedagogo no âmbito do IFPR e fica evidenciada na organização estrutural do trabalho desse profissional e nas pesquisas analisadas. A análise da práxis do pedagogo alicerçada nos documentos institucionais foram fundamentais para expressar a contradição inerente ao trabalho do profissional que tem seus afazeres baseado no excesso de demanda burocrática e administrativa que o afasta do contexto educacional inerente à escola, tornando sua ação voltada ao cumprimento de tarefas urgentes e rotineiras, incompatível com a proposta de uma práxis para além desse contexto, que compreenda sua atuação e a relação entre esta e a comunidade escolar com base na autonomia e para a autonomia formativa expressa nas propostas formativas do IFPR. A análise não se firmou sobre a necessidade ou não de diretrizes institucionais que respaldam o trabalho do pedagogo no âmbito do IFPR, mas na crítica advinda do fato de que a sociedade, pautada na instrumentalização, impõe a

ideologia da eficiência e, nessa direção, a não existência de normas, que poderia indicar a possibilidade da liberdade de uma atuação autônoma, transforma-se em seu contrário.

Dessa maneira, a autorreflexão crítica é essencial para o pedagogo. Sua práxis deve decorrer da reflexão sobre o objeto de sua ação, sobre a formação para qual está voltando seus esforços. Ciente da ambiguidade presente na relação entre a cultura e as demandas de poder da sociedade, do duplo caráter da cultura (Adorno, 2005).

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. In: Primeira Versão. Porto Velho: EDUFRO, 2005. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jul. 2022.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 6 jun. 2022.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: Delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, n. 10, p. 120-131, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.
- ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 24 set. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; LIBÂNEO, Jose Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento.

Educação em Foco, São Paulo, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 8 jul. 2022.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89419159006>. Acesso em: 19 abr. 2023.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 253-275, 2007. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19128>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014 (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em:

<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-epol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo**. Revista da Ande, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013 (Coleção Memória da Educação).

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE**

Vanilza Valentim dos Santos ⁹³

Nerli Nonato Ribeiro Mori ⁹⁴

Resumo

O estudo faz parte da pesquisa de doutorado sobre educação especial e inclusão nos institutos federais com enfoque na temática altas habilidades ou superdotação, e tem como objeto de estudo a política de identificação e acompanhamento aos estudantes com indicativo de altas habilidades ou superdotação nos cursos técnicos profissionalizantes da Rede Federal. Esse público, tem seus direitos respaldados pela legislação educacional brasileira e fazem parte da Educação Especial. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, no artigo 59 explicita-se que é dever dos sistemas de ensino assegurar aos educandos(as) com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) (Brasil, 1996). Esses estudantes possuem características peculiares determinadas por influências biológicas e sociais. Podem apresentar potencialidade em diferentes aspectos tais como: cognitivo, emocionais, neuromotores e sensoriais. Podem ser “[...] evidenciadas em diversas combinações, a depender da área de dominância do potencial (acadêmica, artística, psicomotora)” (Brasil, 2022, p.10). Para Nakano (2021) as altas habilidades ou superdotação podem ser categorizadas em cinco principais tipos: Intelectual, Acadêmica, Liderança, Criatividade e Psicomotricidade. Nessa perspectiva, Pérez e Freitas (2016) também destacam que esses estudantes apresentam características tais como o alto nível de leitura, precocidade, interesses diversificados, capacidade de observação, relações interpessoais, autonomia, e pensamento estratégico. Considerando a temática e o objetivo geral da pesquisa, delimitamos alguns objetivos específicos entre eles: estudar a política nacional de atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação; mapear a proposta educacional do Instituto

⁹³ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Pedagoga no Instituto Federal do Paraná, Paranavaí/PR. Contato: vanilza.v.santos@gmail.com .

⁹⁴ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Professora titular da Universidade Estadual de Maringá. Contato: nrmori@uem.br

Federal do Paraná no tocante ao atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação; identificar possíveis estudantes com indicativo de altas habilidades ou superdotação no Instituto Federal do Paraná. Para o desenvolvimento da pesquisa recorreremos a um estudo documental de cunho qualitativo, acompanhado por um estudo de caso exploratório, que engloba diferentes aspectos do processo de identificação, atendimento e acompanhamento dos estudantes com AHSD. As pesquisas desenvolvidas com esse enfoque buscam analisar uma visão geral de um determinado fato, recorrendo aos estudos bibliográficos, entrevistas padronizadas que são pensadas para um objetivo específico (Gil, 2008). A pesquisa documental perpassa pelo histórico da educação especial no contexto internacional e nacional alinhado ao entendimento de quem são esses sujeitos com AHSD. Para tanto, centramos nossos estudos em pesquisadores como Delou (2001, 2007), Peréz (2004, 2016), Gama (2006), Andrés (2010) Virgolim (2007), Fleith (2007), Gagné (2009) Guenther (2000); Landau (2002), entre outros. Além dos autores, debruçamos os estudos sobre a legislação brasileira, analisando como tem sido abordada a temática ao longo da história da educação. Para o desenvolvimento da pesquisa de campo focamos os estudos na Educação Técnico Profissional da Rede Federal, buscando compreender a concepção pedagógica que embasa a oferta desse ensino, alinhados a identificação e atendimento dos estudantes com AHSD no âmbito da formação profissional. Considerando o público e modalidade de ensino, estabelecemos como cenário central de estudo o Instituto Federal de Educação do Paraná – IFPR, a Instituição é composta por 26 campus distribuídos por regiões metropolitana e interioranas do Estado, ofertando em sua rede cursos técnicos integrados, subsequentes e superiores em diferentes áreas. Vale destacar, que o IFPR estabelece como valores “Sustentabilidade; Educação de Qualidade e Excelência; Ética; Inclusão Social; Inovação; Empreendedorismo; Respeito às Características Regionais; Diversidade Humana e Cultural; Valorização das Pessoas” (IFPR/PDI, 2020, p19). Assim, compreende a inclusão no sentido amplo, tanto no aspecto social quanto no aspecto da Educação Especial. Devido a extensão territorial que o IFPR atinge, definimos alguns campus para o desenvolvimento da pesquisa. Ao todo foram 14 campus que ofertam ao todo 45 cursos técnicos integrados, totalizando 1920 estudantes ingressantes nas turmas de 1º ano dos referidos cursos. Para coleta de dados utilizamos um questionário *on-line* para analisar a compreensão dos docentes acerca da temática e verificar se eles acreditam ter em suas turmas alunos com AHSD e, no segundo momento, aplicamos aos docentes uma escala denominada Triagem de Indicadores de Altas Habilidade/Superdotação - TIAH/S, de Nakano (2021). Os participantes da pesquisa são docentes que ministram aulas nas turmas de 1º ano dos cursos técnicos integrado ao ensino médio, o direcionamento para esse grupo se deu pelo fato de agrupar alunos da faixa etária entre 14 e 15 anos, atendendo o indicativo do teste TIAH/S “público alvo

entre 9 e 15 anos” (Nakano, 2021). O questionário é composto por 27 (vinte e sete) questões que variam entre múltipla escolha e discursivas. No segundo momento aplicamos o TIAH/S, esse instrumento é aplicado apenas aos docentes que mencionaram acreditar ter em suas turmas estudantes com características de AHSD. Esse instrumento é uma ferramenta de sondagem que possibilita uma sinalização de possíveis casos de estudantes com indicativo de AHSD. O percurso decorrido até o dado momento evidencia que a educação para esses sujeitos ao longo da história permeou e permeia por muitos mitos acerca das necessidades desses alunos, muitas vezes são vistos como gênios, e pessoas que são autossuficientes e não necessitam de auxílio ou que dominam todas as áreas, além de não serem vistos como público-alvo da Educação Especial. A análise da legislação educacional mostrou que assim com a Educação Especial, percorreu um longo percurso até chegar a atual concepção inclusiva, o atendimento dos estudantes com AHSD, também caminha a passos lentos para desmistificar as concepções enraizadas no contexto escolar. Ainda, destacamos que a baixa identificação desses estudantes inviabiliza a elaboração de políticas educacionais pensadas para o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. Assim, entendemos a importância da formação continuada dos profissionais da educação e a elaboração de protocolos que auxiliem na identificação desses estudantes. Também se observa a necessidade do desenvolvimento de programas/projetos que visa o atendimento e o acompanhamento desses estudantes que tem o direito de receber uma educação que atenda e desenvolva suas potencialidades.

Referências

ANDRÉS, A. **Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades Legislação e Normas Nacionais Legislação Internacional**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/educacao_alunos_aparecida%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/educacao_alunos_aparecida%20(2).pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192#:~:text=Estudantes%20com%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o%20devem%20ser%20compreendidos%20em,o%20contexto%20familiar%20e%20social. Acesso: 14 abr. 2023.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-40. V. 1.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019–2023)**. Revisado em 2020. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Revisao-2020.pdf> Acesso em 31 jul. 2023.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: B. MacFarlane, & T. Stambaugh (ed.). **Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska**. Waco, TX: Prufrock Press, 2009.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

NAKANO, Tatiana Cassia. TIAH/S: **Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação**. São Paulo: Vetor, 2021.

PEREZ, S. G. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Susana Gabriela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, 2004, v. 1, n. 52, p. 75-131. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso: 14 abr. 2023.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: REIS, S. M. (Org.). **Reflections on of giftedness**. Waco, TX: Prufrock Press, 2016, p. 55-86. Disponível em: <file:///C:/Users/55449/Downloads/TheThree-RingConceptionofGiftednesscopy.pdf>. Acesso: 14 abr. 2023.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

360

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Lussuede Luciana de Sousa Ferro ⁹⁵

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes ⁹⁶

Resumo

Este estudo tem como objetivo discutir o experimento didático-formativo como um instrumento de pesquisa para investigar a organização do ensino e suas implicações nos processos de desenvolvimento do psiquismo humano. Fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e na Atividade Orientadora de Ensino, discutimos o experimento didático-formativo nos processos de ensino e de aprendizagem e apontamos encaminhamentos didáticos para sua sistematização no desenvolvimento de pesquisas científicas. Focalizamos, neste texto, a educação infantil. Os resultados revelaram que o experimento didático-formativo, intencionalmente planejado e desenvolvido, ao mesmo tempo em que instrumentaliza o pesquisador com ferramentas teóricas-metodológicas, revela princípios para a organização da prática pedagógica na direção de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, visto que é um método específico de investigação centrado na atividade dos sujeitos.

Palavras-chave: Experimento didático-formativo; Organização do ensino; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Atividade Orientadora de Ensino.

Introdução

O presente estudo está inserido no campo de Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e tem como objeto de estudo o experimento didático-formativo como um instrumento de pesquisa utilizado para investigar os diferentes fenômenos, como os processos de ensino e de aprendizagem no espaço escolar, especialmente nos Centros de Educação Infantil (CMEI).

O interesse por esse objeto de estudo, partiu do nosso envolvimento e participação nos últimos dez anos na Oficina Pedagógica de Matemática, da Universidade Estadual de Maringá (OPM/UEM), a qual faz parte do projeto de extensão que se constitui em uma das ações do Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE/CNPq/UEM).

⁹⁵ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: luciana.sferro@gmail.com

⁹⁶ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: ssgmoraes@uem.br

A OPM/UEM também é vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica, da Universidade de São Paulo (GEPAPe/USP), e tem nos colocado em movimento de pesquisa, ensino e extensão com graduandos, pós-graduandos, egressos dos cursos de Pedagogia, Matemática e professores da educação básica sobre a organização do ensino dos conceitos daquelas e outras áreas do conhecimento. As produções científicas e demais ações realizadas no grupo são voltadas à produção e desenvolvimento da atividade pedagógica, que resulta dos estudos nos grupos e mobiliza-nos a aprofundar nossos conhecimentos acerca da organização do ensino, desde tenra idade da criança na escola.

Nesse contexto, as ações desenvolvidas partiram da necessidade de (re)organizar o ensino nas diferentes etapas de escolarização e áreas do conhecimento científico com foco, neste estudo, na educação infantil. Isso porque constatamos nas pesquisas de Arrais, Lazaretti, Moya e Moraes (2017), Ottoni e Sforini (2019), Ostetto (2000), Santos, Arrais e Moya (2021), Pasqualini e Lazaretti (2022), Ferro (2016, 2023) entre outros pesquisadores, que os conhecimentos científicos são ensinados, em muitas instituições de educação infantil, de forma pragmática, mecanizada e esvaziada de conteúdo, sentido e significado para professores e crianças.

Diante disso, compreendemos que se faz necessário pensarmos em pesquisas que contribuam para a sistematização e o desenvolvimento de ações que: a) orientem o pesquisador, na busca dialética por formas mais adequadas de pesquisar, ensinar e de aprender; b) apontem possibilidades de práticas pedagógicas carregadas de sentido e de significado para crianças e professores; c) direcionem ações de ensino e de aprendizagem que orientem novas e mais qualificadas formações psíquicas.

Desse modo, a pesquisa é enriquecida e fortalecida com subsídios teóricos e práticos no decorrer de todo processo investigativo e segue contribuindo com as práticas docentes, a partir do legado de conhecimento produzido. Frente a essas considerações, levantamos a seguinte questão: Como organizar o experimento didático-formativo para investigar os processos de ensino e de aprendizagem na educação infantil, tendo como referência os princípios teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino?

Para responder a nossa inquietação, objetivamos com este estudo discutir o experimento didático-formativo (Davidov, 1988) como um instrumento de pesquisa para

investigar a organização do ensino na escola de educação infantil e suas implicações nos processos de desenvolvimento do psiquismo humano (Vigotski, 2001). Para alcançar o objetivo proposto, realizamos estudos, planejamento e desenvolvimento de experimento didático-formativo, voltados para pesquisas em educação infantil, com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino, conforme apresentamos na metodologia.

A partir dos estudos realizados, apresentamos nos resultados e discussões as contribuições do experimento didático-formativo como instrumento investigativo do pesquisador e mobilizador das ações docentes que visam o avanço qualitativo das aprendizagens da criança de um nível de desenvolvimento ao outro. Nas considerações finais, apresentamos a síntese das discussões proferidas e os resultados alcançados.

Metodologia

Sustentadas nos fundamentos filosóficos do materialismo histórico-dialético (MARX, 2008; MARX; ENGELS, 2009), defendemos que a escolha deste método decorre da necessidade de interpretarmos a essência dos fenômenos que reside na forma aparente como os sujeitos tendem a compreender a si mesmos e ao mundo, ou seja, deixam de interpretar a realidade como resultados histórico, filosófico, social, econômico e político que a constituem. A pesquisa de campo pautada no materialismo histórico-dialético possibilita compreendermos a forma mais elaborada de educação (social) para interpretarmos os modos elementares de sua formação (VIGOTSKI, 2004).

Aqui reside a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que investiguem os desafios que dificultam a organização adequada do ensino e apontem possibilidades de práticas docentes que desenvolvam as máximas potencialidades do psiquismo das crianças de 0 a 5 anos de idade, pois

[...] aplicar o experimento na investigação científica permite ao pesquisador estudar as relações de determinadas facetas e encontrar as causas que condicionam a *necessidade* do fenômeno [...] permite evidenciar as leis da esfera da realidade do objeto de estudo (ZANKOV, 1984, p. 21, grifo do autor, tradução nossa).

Nesse sentido, a Atividade Orientadora de Ensino possibilita organizarmos o experimento didático-formativo e, por meio dele, buscarmos as relações entre motivos e necessidades, apreendermos, pesquisarmos e explicarmos a forma essencial do

fenômeno (suas variações, princípios e a sua estrutura), além de expormos os procedimentos utilizados na sua apreensão. Vigotski (2012, p. 48, tradução nossa) pontua que “[...] o próprio sentido do experimento consiste em provocar artificialmente o fenômeno que se estuda, variando as condições em que ele transcende, modificando-o de acordo com os objetivos perseguidos”.

Para compreendermos o experimento didático-formativo como instrumento de pesquisa sobre a atividade pedagógica realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre as obras de Vigotski (2001, 2006), Davidov (1988), Leontiev (1972), Moura (2010) entre outros autores que corroboram os princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino, com o intuito de definir e organizar o experimento didático-formativo a ser desenvolvido junto às crianças da educação infantil.

Nas obras dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural buscamos subsídios para fundamentar o experimento didático-formativo como instrumento de pesquisa sobre a atividade pedagógica. Os estudos dos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino nos guiaram, de forma articulada, com os referenciais dos teóricos da psicologia vigotskiana na organização do experimento a ser desenvolvido junto às crianças, isto é, a sistematização dos princípios teóricos-metodológicos que norteiam o planejamento, o desenvolvimento e a análise dos dados aprendidos por meio do experimento didático-formativo.

Resultados e Discussão

Compreendemos, em Vigotski (2006, p. 115), que a correta organização do ensino conduz a criança ao desenvolvimento mental, “[...] ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Essa afirmação nos mobiliza ir ao encontro da forma mais adequada de organização do ensino, na direção de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na escola, tanto no campo teórico quanto nas práticas cotidianas. Sendo assim, Vigotski (2001) defende que a formação da consciência humana é constituída nas relações de trabalho entre sujeitos concretos que, ao se apropriarem da cultura humana, norteadas pelas relações estabelecidas entre pensamento e linguagem, desenvolvem as suas funções psíquicas de sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento.

Isso significa que o desenvolvimento das funções psíquicas não ocorre naturalmente regidas por leis biológicas, mas sócio-históricas. É na atividade adequada, mediada pelas apropriações dos pares mais desenvolvidos, que as pessoas aprendem, ou seja, nas ações externas (interpsíquicas) e internas (intrapíquicas), incorporando modos mais sofisticados de se relacionar com os diferentes fenômenos, que nos tornamos humanos e ocupamos nosso lugar nas relações sociais.

Com base nessas leis gerais do desenvolvimento humano, os estudos desenvolvidos no GEPAPe, GENTEE/OPM, seguem comprometidos com a tarefa: organizar o ensino de forma adequada para a criança aprender e se desenvolver, na direção do ensino que humaniza e emancipa os sujeitos. Nesse contexto, a Atividade Orientadora de Ensino é gestada como a unidade da atividade do professor e da atividade da criança, que organiza e orienta a atividade pedagógica, ao mediar a aprendizagem e o desenvolvimento na direção para a apropriação dos conhecimentos científicos.

Ao direcionar o ensino como caráter problematizador no movimento lógico-histórico de constituição do conceito, considerando a atividade principal em cada período do desenvolvimento humano (Elkonin, 1987), a Atividade Orientadora de Ensino, conduz as formas adequadas de organização das ações de ensino e de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento das funções psíquicas e a formação da consciência. Sendo a escola o lugar propício para a ensinar e aprender os conhecimentos científicos, porque em muitas instituições de ensino, como na educação infantil, as crianças não se apropriam dos modos mais elaborados de perceber, sentir, pensar e agir no mundo?

Davidov (1988) reafirma que o experimento formativo é um “método especial” que possibilita o estudo da essência das relações entre os diferentes modos de educação, ensino e o desenvolvimento psíquico nas crianças e a

[...] a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. [...] A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar esta projeção (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva com as crianças, pode-se estudar também as condições e as leis de origem, de gênese das novas formações mentais correspondentes. [...] No nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento *genético-modelador*, aquele que plasma a unidade entre a investigação do

desenvolvimento mental das crianças e a educação e o ensino destas mesmas crianças (DAVIDOV, 1988, p. 195-196, tradução nossa).

Davidov (1988) defende que o experimento ou método formativo ou genético-modelador é um método experimental que potencializa o desenvolvimento da criança no processo de ensino e de aprendizagem, por ser constituído pelas dimensões social, lógica, histórica, filosófica, psicológica etc. O autor enfatiza que as investigações realizadas por meio do método formativo podem ser efetuadas somente em instituições sistematicamente organizadas para o ensino e apropriação dos conhecimentos científicos, então, nas escolas e em seus diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior etc.). Somente nas escolas

[...] se pode estudar de forma relativamente prolongada a influência de diferentes formas e métodos de educação e de ensino desenvolvendo sobre o desenvolvimento psíquico em uma quantidade grande de crianças, garantindo ainda o controle multilateral da atividade de educadores, professores e crianças (DAVIDOV, 1988, p. 197).

Além disso, no experimento didático-formativo, pautado nos princípios teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino, devemos considerar a comunicação entre as crianças, por meio de ações de ensino e de aprendizagem que formam nelas o novo nível de desenvolvimento de suas funções psíquicas (DAVIDOV, 1988), ou seja, o objetivo do experimento é investigar, revelar e promover o avanço qualitativo das aprendizagens da criança de um nível de desenvolvimento ao outro.

Apoiadas nos estudos de Vigotski (2001), adotamos o termo experimento didático-formativo, pois o experimento é um método específico de investigação centrado na atividade dos sujeitos, então, do pesquisador e dos participantes do experimento didático-formativo. Para o autor, o experimento tem como objetivo estudar as relações entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que justifica o termo formativo. Davidov (1988) explica que o experimento é formativo porque pressupõe o desenvolvimento de novas e mais qualificadas formações psíquicas.

Os estudos revelam que o experimento constitui-se em um instrumento de pesquisa, quando sistematizado para investigar a organização do ensino na escola, o que movimenta esse processo é a própria atividade de ensino (professor), por isso, consideramos que é um experimento didático. Diante disso, para que o experimento didático-formativo instrumentalize o pesquisador no percurso investigativo e na sistematização de formas

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

mais adequadas de ensino que (re)qualifica as funções psíquicas, a partir das leis gerais e dos princípios que as originam, neste estudo, a Teoria Histórico-Cultural e a Atividade Orientadora de Ensino, é preciso considerar que:

- a) a criança e suas singularidades são constituídas na e por meio de sua atividade principal (aquela que guia os processos de desenvolvimento das funções psíquicas), denominadas por Elkonin (1987) de comunicação emocional direta (0-1 ano), em que a comunicação dos bebês dos adultos ocorre por meio do choro, sorriso, gestos, choramingos, olhar etc.; objeto manipulatória (1-3 anos), momento e brincadeira de papéis sociais (3-7 anos);
- b) os conhecimentos científicos é o principal conteúdo a ser ensinado;
- c) as interações entre as crianças e delas com o pesquisador devem ser organizadas de forma compartilhada na comunicação e nas ações com os objetos;
- d) as manifestações da linguagem da criança são evidenciadas nas expressões de suas ideias e pensamento (na interação com o outro, nos objetos e fenômenos do mundo circundante), reveladas nos modos com que cada uma opera para a solução dos problemas em colaboração com o pesquisador;
- e) o ensino deve ser organizado como problematizador e mediador dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento;
- f) a avaliação dos processos investigativos, é um instrumento de análise e de reorganização das ações de ensino e de aprendizagem para qualificação das apropriações e aquisição de novos conhecimentos pelas crianças.

Com base nesses princípios teóricos metodológicos, o pesquisador deve desenvolver as seguintes ações na sistematização e desenvolvimento do experimento didático-formativo:

- a) ocupar o lugar de professor-pesquisador, uma vez que, ao mesmo tempo que estuda; investiga; pesquisa, também ensina;
- b) selecionar a instituição e os participantes da pesquisa; fazer o reconhecimento do campo da pesquisa e da comunidade escolar, especialmente dos participantes;

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

- c) selecionar e estudar os conteúdos necessários para a aprendizagem das crianças e os objetos manipuláveis que possibilitam a elas se relacionarem com os conceitos para a sua apropriação;
- d) planejar as ações de ensino e de aprendizagem a serem desenvolvidas com as crianças, considerando os aspectos lúdicos, e os espaços de ensino ricos em possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento;
- e) sistematizar: a Situação Desencadeadora da Aprendizagem, que é uma ação da Atividade Orientadora de Ensino composta pelo problema desencadeador (aquele que cria as necessidades que motivam as crianças a aprender; que coloca professor e criança em atividade); o recurso metodológico para a sua materialização, que pode ser constituído por meio de uma situação emergente do cotidiano (aquelas que permeiam a vida das crianças), jogo (situações problemas que envolvem conceitos matemáticos, assim como vivenciam os seus pares adultos) ou história virtual do conceito (aquelas vivenciadas pela humanidade no decorrer de sua história e reproduzidas pelas crianças em situações imaginárias); os processos avaliativos, de modo que possibilite reorganizar as ações de ensino e de aprendizagem na direção da humanização da criança.
- f) articular os princípios teóricos-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino, na coleta (apreensão), exposição e análise dos dados, sem perder de vista as relações de interdependência que as constituem. Para isso, o pesquisador precisa delinear os caminhos a serem percorridos:
- g) coletar os dados por meio de registros em fotos e vídeos, anotações em blocos de notas dos diálogos e situações mais relevantes de serem analisados, é uma forma de assegurar a fidedignidade dos dados apreendidos.
- h) relatar, na sequência, todas as ações em ordem cronológica em que ocorreram, de modo, a contribuir na seleção das situações que farão a composição e exposição das cenas e dos episódios. Para isso, selecionar e ilustrar os episódios e as cenas⁹⁷ com fotos, que melhor destacam as ações investigativas

⁹⁷ Os episódios são constituídos pelas apropriações humanas, corporificadas em cada sujeito particular e nos fatos das experiências dos homens vivendo em sociedade e serão estruturados por um conjunto de cenas, explicadas por Araujo e Moraes (2017, p. 68) como aquelas “[...] que buscam revelar as múltiplas

e orientativas do pesquisador e as ações das crianças participantes da pesquisa, bem como os resultados das produções coletivas e individuais.

- i) analisar os processos de desenvolvimento da consciência humana, decorrentes das ações de ensino e de aprendizagem; os episódios e as cenas, articulando-os aos princípios teórico-metodológicos que compreendem os sujeitos como seres multideterminados.

Na organização e desenvolvimento do experimento é possível confirmar junto com Moura (2010, 2017), Moraes *et al.* (2012), Santos, Arrais e Moraes (2020) e Arrais *et al.* (2021) que a articulação entre as leis gerais do desenvolvimento humano, que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural, e os princípios para a organização do ensino, desenvolvidos pela base teórico-metodológica da Atividade Orientadora de Ensino, são basilares para a sistematização do experimento didático-formativo que busca formas adequadas de organizar a atividade pedagógica, com o intuito da humanização das crianças. Visto que aqui temos como referência uma das principais teses defendidas por Leontiev (1972) e Vigotski (2006), precursores da Teoria Histórico-Cultural: o bom ensino é aquele que antecede ao desenvolvimento e o faz avançar em uma atividade adequada.

Com base nesse princípio, podemos dizer que o experimento didático-formativo como instrumento para o desenvolvimento da atividade do pesquisador e revelador dos princípios gerais para a organização do ensino, é aquele possível de ser apreendido, pensado, organizado e desenvolvido pelo pesquisador, como uma ferramenta do seu pensamento capaz de produzir conhecimento, orientar as práticas de pesquisa e a atividade na escola, na direção da humanização das crianças.

Considerações Finais

Consolidadas nos postulados de Marx e Engels (2009), articulados às leis gerais do desenvolvimento humano e aos princípios teóricos da Atividade Orientadora de Ensino, constatamos neste estudo que a atividade do pesquisador é desvelar os conhecimentos historicamente constituídos no movimento de apropriação dos objetos e fenômenos da

determinações, as relações essenciais que possibilitam compreender o fenômeno para além da aparência, do imediato”

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

realidade em sua concretude. Assim, evidenciamos que o experimento didático-formativo é um instrumento que se direciona efetivamente no cumprimento dessa tarefa pelo pesquisador, quando fundamentado nos princípios teóricos-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino.

Dessa forma, para responder a questão inicial: como organizar o experimento didático-formativo para investigar os processos de ensino e de aprendizagem na educação infantil, tendo como referência os princípios teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino, revelamos que: a) as pesquisas em educação precisam ser fundamentadas em princípios filosóficos, psicológicos, metodológicos e pedagógicos que compreendam os processos de desenvolvimento humano como sendo histórico e social; b) o experimento didático-formativo, deve ser intencionalmente planejado e desenvolvido, de modo a instrumentalizar o pesquisador com ferramentas teóricas-metodológicas na organização das suas ações de pesquisa e de ensino, enquanto professor-pesquisador.

Nesse percurso, confirmamos que o experimento didático-formativo organizado sob os princípios teóricos-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino, é um método específico de investigação centrado na atividade dos sujeito, por isso, além de instrumentalizar o pesquisador no processo de investigação, também orienta a prática pedagógica docente e mobiliza o avanço qualitativo das aprendizagens da criança de um nível de desenvolvimento ao outro.

Como ferramenta de pesquisa, o experimento didático-formativo instrumentaliza o pesquisador para: a) observar, apreender e descrever os fenômenos em seus aspectos externos para captação e reflexão da linguagem e dos signos que os constituem; b) datar historicamente os objetos de estudos; observar como se materializam, permanecem ou se transformam e em quais circunstâncias; c) organizar a atividade pedagógica para a investigação; analisar as condições objetivas da realidade que data histórica e socialmente os sujeitos e suas subjetividades (pesquisador, criança e professor); o espaço; o conteúdo; a forma de ensinar; (modos como os sujeitos realizam a atividade pedagógica e operam com os instrumentos e os signos) e em quais condições concretas de vida; d) descortinar, no movimento de apropriação dos conceitos, a atividade humana, a atividade do professor-pesquisador e a da criança, como um modo geral do ensino na educação infantil, capaz

de reconstituir as necessidades humanas que os motivaram a criar formas criativas de satisfazê-las.

Portanto, as evidências confirmam que desenvolver o experimento didático-formativo como ferramenta teórica-metodológica para pesquisar a organização do ensino na educação infantil, traz à tona para o pesquisador: a) a forma mais elaborada da educação humana (social) para interpretar os modos elementares de sua formação; b) a captação da realidade no imediatismo, em sua aparência, depois a síntese da realidade multideterminada; os princípios gerais para a organização do ensino na educação infantil, focado no ensino dos conceitos; c) a realidade da criança inserida na educação infantil e suas particularidades de aprendizagem e de desenvolvimento; d) o modo geral de organizar o ensino, sem perder de vista as particularidades do desenvolvimento infantil; d) a educação infantil como um campo de investigação não apenas geográfico, mas um espaço de luta.

Assim, esperamos que este estudo contribua para o desenvolvimento do experimento didático-formativo, como instrumento de pesquisa da atividade pedagógica que, articulado aos princípios teóricos-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino, oriente os processos de humanização das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Referências

ARAUJO, E. S.; MORAES, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. *In*: MOURA, M. O. de. (org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 47-70.

ARRAIS, L. F. L.; LAZARETTI, L. M.; MOYA, P. T.; MORAES, S. P. G. de. Ensinando matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. Especial, set./dez., p. 89-105, 2017.

Disponível em:

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8071/5172>. Acesso em: 15 ago 2023.

ARRAIS, L. F. L.; FERRO, L. L. de S.; SANTOS, E. A. dos; MORAES, S. P. G. O movimento de aprendizagem coletiva do professor que ensina matemática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 41, p. 370-371, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4970>. Acesso em: 25 out. 2021.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**: Antologia. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FERRO, L. L. de S. **A organização do ensino na educação infantil como atividade**: um estudo a partir dos conceitos matemáticos. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2023.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1972.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MORAES, S. P. G.; ARRAIS, L. F. L.; GOMES, T. S.; GRACILIANO, E. C.; VIGNOTO, J. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 138-155, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/352/194>. Acesso em: 25 out. 2021.

MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília, DF: Liber Livros, 2010.

MOURA, M. O. de. (org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 125-152.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

OTTONI, T. de P. M. E.; SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual na educação infantil. In: SFORNI, M. S. de F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. (org.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 41-66.

SANTOS, E. de A. dos; ARRAIS, L. F. L.; MORAES, S. P. G. Atividade colaborativa na formação inicial de professores que ensinam matemática nos primeiros anos de escolarização. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-21, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3546>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, E. A. dos.; ARRAIS, L. F. L.; MOYA, P. T. **Matemática na educação infantil**: reflexões e proposições a partir da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco, 2021.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireja, 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo II. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem.** Tradução de Marxist Internet Archive. Varnitso, USSR, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 27 set. 2022.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: A. Machado Libros, 2012.

ZANKOV, L. V. **La enseñanza y el desarrollo.** Moscú, URSS: Progreso, 1984.

O TRABALHO DOCENTE DE ARTE E O NOVO ENSINO MÉDIO

Flávia Gurniski Beltrami⁹⁸

Telma Adriana P. Martineli⁹⁹

Resumo

Destacando a importância da arte na formação humana, a nossa pesquisa envolve estudos referentes às aproximações entre a Cultura Corporal e a Performance Arte, como forma de potencializar novos conceitos no percurso criador, na educação escolar. A princípio, com um recorte sistematizado da pesquisa da tese, iremos discutir sobre a implementação do Novo Ensino Médio, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua repercussão no ensino público. A problemática parte do questionamento sobre quais retrocessos as reformas educacionais poderão causar no trabalho docente, bem como no processo de ensino e aprendizagem em Arte. Desse modo, previamente objetivamos: destacar concepções do trabalho docente alusivo a Arte; discutir mudanças sucedidas no cenário educacional brasileiro, tendo como foco o Ensino de Arte; evidenciar as reformas promovidas pela Base, juntamente com os Itinerários Formativos, do currículo público paranaense. A metodologia a ser utilizada na pesquisa é qualitativa, embasada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Com os resultados previamente obtidos, podemos observar o impacto que as novas políticas educacionais poderão causar no trabalho do docente.

Palavras-chave: Educação, Novo Ensino Médio, Componente Curricular Arte.

Introdução

Nossa investigação parte do questionamento relativo às reformas educacionais e a suas implicações para o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem. Justificamos nossas inquietações relacionadas à temática pelo vínculo estabelecido no decorrer das aulas ministradas no Novo Ensino Médio, para a disciplina de Arte, observando as lacunas existentes em nosso entendimento sobre o tema, buscando, neste texto, viabilizar questões aprofundadas. Ao destacarmos a Arte como área de conhecimento disciplinar utilizamos o termo com inicial maiúscula no decorrer do texto.

Ao sistematizar o nosso estudo, tivemos como objetivo geral investigar algumas reformas educacionais alusivas a Arte, propostas pela BNCC (2018b), para o Novo Ensino

⁹⁸ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM/PR. Integrante do Grupo de Pesquisa: GEPPECC/UEM (CNPq). E-mail: flaviagurniski@gmail.com.

⁹⁹ Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM/PR. Líder do Grupo de Pesquisa GEPPECC/UEM (CNPq). E-mail: tapmartineli@uem.br.

Médio, revelando a repercussão no trabalho docente e na organização escolar. E, de forma a obtermos respostas para nossa problematização, objetivamos: destacar concepções do trabalho docente alusivo a Arte; discutir mudanças sucedidas no cenário educacional brasileiro, tendo como foco o Ensino de Arte; evidenciar as reformas promovidas pela Base, juntamente com os Itinerários Formativos pautados no currículo, da educação pública, no Estado do Paraná.

O trabalho docente em Arte, no Ensino Médio, deve ter como foco mediações que abarquem conteúdos por meio de conhecimentos teóricos, artísticos e estéticos decorrentes de um processo de ensino e aprendizagem significativa para os estudantes. Essas mediações devem estar carregadas de ações inerentes ao percurso criador “[...] para que os estudantes compreendam e interpretem a cultura de sua região, seu país, e saibam atuar para melhorá-las, no exercício de suas cidadanias (que é a finalidade da educação)” (FERRAZ, 2009, p. 143).

Nessa perspectiva, as mudanças ocorridas no cenário educacional foram impulsionadas por ocorrências diversas ao longo de um processo histórico de desenvolvimento da Arte no Brasil como área de conhecimento, entre eles, a Semana de Arte Moderna de 1922, a criação de universidades, as Bienais de São Paulo a partir de 1951. Ademais, nas primeiras décadas do século XX, no sistema educacional nacional, não havia a obrigatoriedade da disciplina, isso só foi instaurado com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 quando houve a introdução da Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º grau.

Neste período, vigorava a pedagogia tecnicista cujos fundamentos supervalorizavam a técnica e direcionavam o Ensino de Arte para o mercado de trabalho em detrimento da reflexão. A condição da produção técnica era voltada especificamente para questões mercadológicas, ou seja, vendas e lucros. Nesse sentido, a pedagogia tecnicista, como aponta Saviani (2012), é centrada na racionalidade, eficiência e produtividade. Isso define a educação formar um indivíduo eficiente visando às demandas do mercado de trabalho, pois a metodologia é aplicada em um processo educativo objetivo e operacional, modo semelhante à forma de ensino industrial.

A partir da década de 1980, contribuíram para as transformações na área os movimentos ligados à cultura popular, cursos de pós-graduação em Arte, criação e a organização de associações de Arte Educadores. Esses movimentos culturais que

envolvem Arte e Educação, não acontecem no vazio, ou desvinculados das práticas sociais, são promovidos por novas necessidades postas pela vida em sociedade. Para eles contribuem as lutas e as pesquisas na área, visto que tais mudanças só foram possíveis graças ao esforço conjunto entre pesquisadores, professores e estudantes.

No ano de 1988, com a promulgação da nova Constituição Brasileira, e a discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sucederam lutas pela obrigatoriedade da Arte na escola. A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Arte tornou-se componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação. Neste processo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) elaborados pelo Ministério de Educação (MEC), firmam-se referência nacional para o ensino de Arte. Dessa forma, os PCNs¹⁰⁰ tornam-se referenciais nos encaminhamentos da disciplina em âmbito nacional, seguindo influências de movimentos políticos e sociais, tendo como fundamento principal, a proposta ou abordagem Triangular¹⁰¹ de Ana Mae Barbosa, educadora e pesquisadora brasileira. No entanto, o currículo educacional atual tenciona assegurar o protagonismo do estudante com finalidade de ensino vinculado à educação tecnicista.

Conforme apontam a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 475), lei nº 13.415/2017, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018c, p. 05), Resolução nº 03/2018, o Novo Ensino Médio é uma proposta de ensino aprendizagem. Para a etapa da Educação Básica, que substitui o modelo único ao organizar os componentes curriculares por áreas de conhecimento, bem como objetiva fomentar a formação por competências e habilidades. O objetivo principal, segundo a BNCC (BRASIL, 2018b) é promover um ensino em que o estudante encontre na instituição escolar um meio de alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. A respeito disso, Aguiar e Dourado (2019, p. 35) analisam que a formação de professores torna evidente uma estratégia de “[...]”

¹⁰⁰ Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ferraz (2009) afirma que “são considerados um referencial importante para a educação escolar no país, por seu compromisso de assegurar a democratização e um ensino de qualidade para todos os estudantes [...] preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico” (FERRAZ, 2009, p. 57).

¹⁰¹ Conforme Ferraz (2009), a abordagem Triangular foi “[...] desenvolvida a partir das experiências feitas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, difundiu-se amplamente desde a década de 1990 e hoje integra bibliografias e projetos curriculares. Tem por base a conexão de três facetas do conhecimento em arte – o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte” (FERRAZ, 2009, p. 59 - 60).

materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

Para tanto, a nova reforma educacional, fundamentada na Base, do Novo Ensino Médio, é disponibilizada por áreas de conhecimento que viabilizam benefícios para a inserção ao mercado de trabalho, atendendo a uma preparação educacional para “[...] promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa [...]” (BRASIL, 2018b, p. 465). Observamos que tal proposta não fará parte das escolhas dos estudantes, ou seja, em qual área de conhecimento poderá se aprofundar, como é priorizado nessas mudanças, mas algo imposto a ser seguido que será ofertado pelas instituições escolares. Como destaca Martins (2009, p. 449) na contemporaneidade “[...] vivemos tempos em que, dentre outras mazelas, converte-se a educação em mercadoria e se desqualifica a transmissão de conhecimentos pela via da negação de sua existência objetiva”.

Para tentar reverter essa situação, em que as novas propostas educacionais vêm ao encontro de um neotecnicismo, o docente deve analisar as condições objetivas da comunidade escolar, mediante avaliação diagnóstica. Em seguida, buscar alternativas para potencializar o conhecimento de modo que possa haver um plano de ação com conteúdos os quais possibilitem a construção de um novo olhar no processo de ensino e aprendizagem, Schlichta (2009).

Para que isso ocorra, é importante haver estímulos às potencialidades dos estudantes, visto que não pode ser decorrente de um processo espontâneo, mas sim, um trabalho de construção de um conhecimento, tomando como base outro conhecimento já existente em um constante diálogo com a realidade. A aprendizagem bem elaborada potencializa o desenvolvimento viabilizando a apropriação de ferramentas culturais, novos conceitos e para que ocorra a apropriação de conceitos é necessário desenvolver uma atividade organizada, segundo Vygotsky (2008).

Ao refletirmos o Ensino de Arte, alusivo a Base Nacional Comum Curricular, nos deparamos com questionamentos a respeito da atuação do professor no contexto escolar. Como ensinar Arte? Qual a maneira eficaz? É importante destacar, a partir da concepção de Vygotsky (1999), que a Arte é o subjetivo objetivado e representado na criação artística, isto é, no objeto. Assim, é por meio do objeto (objetivo) que é a materialidade, que ocorre a junção do psíquico (subjetivo) e do social que possibilitará às pessoas a criação do novo,

por isso a educação estética é necessária para uma melhor compreensão da arte e do mundo, enfatiza o referido autor.

Além de representar a sua percepção em relação ao mundo externo, a pessoa também revela a sua subjetividade, por meio das suas sensações e da sua experiência. Sobre isso, recuperamos as palavras de Vygotsky (1999, p. 48) quando diz que “[...] não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de maneira também diferente”.

Ao pensarmos na problematização desse estudo, enfatizamos que, ainda é visível à necessidade de avanços em relação ao Ensino de Arte. Em vista disso, propomos mais reflexões e ações para que a Arte seja considerada como campo de conhecimento, descartando concepções como a de dons inatos, entretenimentos e interesses vinculados às questões mercadológicas, e que a sua obrigatoriedade enquanto disciplina seja mantida. A Arte propicia o pensamento crítico, bem como potencializa o desenvolvimento da percepção, sensibilidade e imaginação.

Metodologia

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, o referencial de estudos e as análises são fundamentados na concepção da Teoria Histórico-Cultural. A perspectiva vigotskiana considera o meio como contexto histórico e social, assim, é importante que o desenvolvimento dessa pesquisa seja realizado, posteriormente, no âmbito escolar. Delinearmos o processo de ensino e aprendizagem, no percurso criador, mediante a realidade resultante de um processo histórico, social e cultural é significativo para o desenvolvimento dos estudantes.

O conhecimento em arte e suas significações são construídos por meio da cultura decorrente do seu tempo, com isso, no referencial de estudo, direcionado às intervenções educacionais realizaremos uma pesquisa teórica com práticas de arte. Por esse motivo, as intervenções artísticas serão conduzidas e fundadas na Teoria Histórico-Cultural, sendo que é pela mediação que o professor poderá conduzir o estudante a um novo olhar, pois “[...] o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos” (VYGOTSKY, 2008, p. 66).

Ao refletirmos sobre a pesquisa bibliográfica, temos como base a metodologia de Gil (2007) que estabelece a importância de considerar os trabalhos científicos de acordo

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

com a finalidade geral e com base no recorte e no assunto a ser abordado. Essa pesquisa se revela conforme seu objetivo geral e admite as definições da pesquisa exploratória que tem como foco principal fomentar ideias viabilizando “maior familiaridade com problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (GIL, 2007, p. 41). Nesse sentido, atendendo ao plano de pesquisa e desenvolvimento do tema proposto, o trabalho se realizará por meio da pesquisa bibliográfica.

Resultados e Discussão

O Ensino de Arte, assim como as demais áreas, contribui com a formação dos estudantes, visto que pode ampliar os sentidos, além de potencializar a capacidade de criação, percepção e apreciação, desenvolvendo o pensamento crítico na interpretação de fatos cotidianos. Não podemos deixar de reforçar que a obrigatoriedade da disciplina será uma luta constante, com o objetivo de permanência da Arte enquanto área de conhecimento.

As transformações ocorridas no cenário educacional vigente nos mostram ações que vem ao encontro da proposta pedagógica tecnicista, ou seja, um neotecnismo em que a utilização dos aparatos tecnológicos é fundamental para o andamento das aulas onde “[...] passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária [...], a cargo de especialistas supostamente habilitados [...]” (SAVIANI, 2012, p. 12-13). Além disso, com espaço amplo para vários segmentos, as reformas educacionais fomentam um mercado voltado para aquisição de pacotes de projetos de formação continuada para professores, formação técnica profissional para os estudantes, entre outros na rede pública de ensino.

Sendo assim, vivenciamos momentos em que a prioridade do trabalho docente é a utilização de plataformas digitais, as quais determinam que uma parte da avaliação seja referente a uma série de produções a serem elaboradas pelos estudantes. Dessa forma, os professores acabam por deixar de lado trabalhos com conteúdos significativos ao priorizar a quantidade e não a qualidade, no ensino público. Nessa perspectiva, o desenvolvimento econômico e o processo de industrialização incorporam o tecnológico no currículo, além de focar na inserção de um estudante aprendiz, conforme as demandas do mercado de trabalho. Em síntese, o neotecnismo atende a necessidade em busca de metas a serem alcançadas, como aponta Mafra (2018).

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

A BNCC (2018b, p. 469) que é um documento normativo de caráter nacional, estabelece que, o Ensino Médio, deverá ser organizado por áreas de conhecimento, isto é, por “[...] (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB [...]”. Para tanto, o currículo estadual paranaense, para o Novo Ensino Médio, divide os componentes curriculares por Itinerários Formativos e a disciplina de Arte, a partir da 2ª série, fica denominada *Mídias Digitais e Processos Criativos*¹⁰².

Perante o exposto, fica evidente que o currículo paranaense quanto a BNCC (BRASIL, 2018b) pretende garantir o protagonismo do estudante ao promover a aprendizagem colaborativa no processo de produção do saber fazer, encaminhando o professor como um modelador de comportamento para o mercado de trabalho, assim inviabiliza suas ações para que o aluno seja capaz de aprender a pensar teoricamente. Destarte, isso nos leva a reflexão sobre as futuras propostas de formação docente e como devem ser desenvolvidas no planejamento escolar.

Ao pensarmos no processo educativo é importante compreender que a adolescência, é um período da vida que resulta em “[...] uma fase decisiva de formação da concepção de mundo por meio da apropriação de sistemas teóricos que não podem ser dominados sem o desenvolvimento do pensamento conceitual” (DUARTE, 2016, p. 1567). Nesse aspecto, a cultura faz a mediação entre a vida individual e da humanidade, por isso, apropriar-se dela é fundamental, bem como proporcionar “[...] condições de transmissão e assimilação, organizando o ensino de tal forma que o aluno passe, gradativamente, do não domínio ao domínio do conteúdo” (SCHLICHTA, 2009, p. 44).

Vale destacar que na perspectiva vigotskiana, a formação humana não pode ser natural, mas mediada socialmente e “[...] a atividade de ensino é que faz a mediação entre o significado social encarnado no conceito e o sentido pessoal dos sujeitos” (MOURA; ARAÚJO, 2018, p. 15). Em circunstâncias sócio-históricas é que o indivíduo se forma em

¹⁰² Conforme o Caderno de Itinerários Formativos, as Trilhas de Aprendizagem do componente curricular Arte, “[...] proporcionará vivências em processos de produção individuais e colaborativos, com criações e recriações conectadas ao contexto e estilo de vida dos estudantes, que favoreçam maneiras de se conhecer, se expressar e se conectar com o mundo bem como, expor de que forma as redes sociais podem ser utilizadas com finalidades profissionais, incentivando o protagonismo e empreendedorismo juvenil” (PARANÁ, 2023, p. 290).

contato com o movimento dialético que criou conceitos, ou seja, movimento da fluência, e por isso, precisa ter uma correlação de forças entre o individual e o social.

O desenvolvimento humano vai depender das condições objetivas de cada estudante em relação a sua vivência e a “[...] educação é uma atividade social, na qual cada sujeito participa motivado pela necessidade de se torna humano” (MOURA; ARAÚJO, 2018, p. 17). Acreditamos que o conhecimento que será disponibilizado na instituição pública escolar, na implementação do Novo Ensino Médio, viabiliza um retrocesso para disciplina de Arte, pois “[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum [...]” (VYGOTSKY, 1999, p. 307).

Frisamos que é preciso conhecer a história, a realidade social para que as pessoas possam refletir e, conseqüentemente, agir conscientes sobre o mundo em que se encontram. O docente deve ter a responsabilidade de elaborar um trabalho em Arte que possa vincular o processo criador concomitante a um pensamento reflexivo, porque “[...] qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (VIGOTSKY, 2010, p. 342).

Perante os obstáculos que regem o cenário educacional contemporâneo, é indispensável primar por um trabalho contextualizado. Neste panorama, o trabalho docente deve ser constituído com abordagens significativas em relação aos conteúdos, firmando o conhecimento em Arte, para não permanecer em função da produção capitalista o que desvia o foco para um ensino significativo.

Considerações Finais

As reformas educacionais alusivas à implementação do Novo Ensino Médio, tem gerado inquietações entre os docentes em relação ao retrocesso que expõe como optativa a disciplina de Arte. Elas apresentam transformações associadas à criação de um protagonismo que envolve o estudante como um sujeito que está apreendendo a tornar-se autor e aprendiz na construção de sua autonomia e projetos de vida.

Centrado nas competências e habilidades do que em assuntos e temas fundamentados nos conceitos científicos, as reformas educacionais institui ampla mudança no contexto escolar. Nessa perspectiva, é mais importante formar um aluno que tenha um espírito empreendedor, em plataformas digitais, ao invés dele se apropriar de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

um conhecimento cultural acumulado historicamente. A fragmentação do Ensino Médio em Itinerários Formativos abre um viés para que as aulas de Arte se transformem em um observatório de Mídias Digitais, o que inviabiliza um trabalho docente significativo.

Ao abordarmos os objetivos propostos, no decorrer deste estudo, voltamos à problemática inicial referente à quais retrocessos as reformas educacionais poderão causar no trabalho docente, bem como no processo de ensino e aprendizagem em Arte. Para responder a nossa problematização, evidenciamos que estamos no início dos nossos estudos. No entanto, a princípio, deixamos claro que o trabalho produzido em Arte deve ser construído nas relações socioculturais, econômicas e políticas do momento histórico os quais se desenvolveram. Para isso, é indispensável que o docente possa considerar a origem cultural e social dos estudantes ao buscar conhecimentos gerados pela comunidade, para que ocorra o movimento dialético.

Nesse sentido, é essencial o professor trabalhar dentro de um contexto histórico-cultural. De forma que, o foco do estudante não fique a cargo de um protagonismo que resulte somente em escolhas por área de conhecimento, mas que potencialize suas percepções mediante um pensamento crítico e reflexivo.

As ações desenvolvidas no trabalho docente precisam oportunizar a percepção visual, com a finalidade do estudante se exteriorizar em seu processo de criação. A arte é revelada e transformada na concretude dos objetos, por meio da sensibilidade humana apreendida na vivência das ações históricas e culturais, com isso, expande e modifica nossa percepção a uma nova concepção de mundo. Desse modo, a disciplina de Arte potencializa a imaginação criadora, mediante intervenções pedagógicas que aproximem os estudantes do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A Arte é indispensável para a relação das pessoas com seus pares, com a troca de experiências e ideias.

Enfatizamos ser necessário ocorrer, na elaboração do planejamento docente, contextualizações e abordagens significativas em relação ao conteúdo e a apropriação do conhecimento. A educação por meio da disciplina de Arte pode tornar possível um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade, como também, um novo fazer de experiências teóricas e práticas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Dado o exposto, posteriormente com nossos estudos, evidenciaremos nossas considerações ao trabalharmos com os estudantes as aproximações entre a Cultura Corporal e a

Performance Arte, como forma de potencializar novos conceitos, ao promover princípios cognitivos pelo sensível no percurso criador.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v.13, n. 25, jan./ maio 2019, p. 33-37. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 27 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 25 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018c. <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 25 jul. 2023.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº. 5.692/71**: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº. 9.394/96**: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguístico**, v.13, n.4, 2016, p.1559-1571.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. Maria Heloísa Corrêa de Toledo, Maria Ferraz de Rezende e Fusari. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAFRA, Andréa Villela. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018.

Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3720>. Acesso em 09 ago. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009, p.449-474.

MOURA, Moura Oriosvaldo; ARAÚJO, Elaine Sampaio. A atividade orientadora de ensino como mediação. In: BEATÓN, G. A. et al. (orgs). **Temas escolhidos na Psicologia histórico-cultural: interfaces**. Brasil-Cuba. Vol. II. Maringá: Eduem, 2018, p.01-20.

PARANÁ. Itinerário Formativo Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. In: **Caderno de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2023. (p. 289 – p. 290). Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/nem_caderno_itinerarios_formativos_completo.pdf. Acesso em 31 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHLICHTA, C. **Arte e educação: há um lugar para a arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aymar, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. 1. ed. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios comentados).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. A educação estética. In: **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 323-363. (Coleção textos de psicologia).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A psicologia e o mestre. In: **Psicologia pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016, p. 445-464.

LETRAMENTO MATEMÁTICO E BNCC: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Victória Izabelle Garcia Amaral¹⁰³

Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais¹⁰⁴

Resumo

Este trabalho tem como objetivo, discutir o letramento matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apontar limites e contrariedades sobre a proposição de deste termo apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As discussões apontam as contradições sobre o que se entende por letramento matemático pautadas na Teoria Histórico-Cultural. Não se pode desconsiderar nessa discussão que, a BNCC foi elaborada para atender os interesses de uma política neoliberal que reduz o desenvolvimento apenas ao sujeito associado as competências específicas da área da Matemática e desconsideram as condições objetivas. Nessa direção, este texto está organizado primeiramente com a definição do conceito de letramento defendido pela literatura e a relação com a matemática. Na sequência, caracteriza-se o letramento matemático na BNCC buscando identificar as implicações na organização do ensino. Frente a estas considerações, destaca-se a necessidade de ampliar o que se entende por letramento matemático, reforçando que a relação entre os conceitos e as práticas sociais são influenciadas pelas condições adequadas ao sujeito para que possa se desenvolver de forma integral.

Palavras-chave: letramento matemático, ensino, aprendizagem, teoria histórico-cultural.

Introdução

Como percebemos a matemática em nosso dia a dia? Do momento em que acordamos até a hora que vai dormir, como reconhecemos a necessidade de empregar os conceitos matemáticos? Questões como essas, nos desafiam a pensar em várias relações, principalmente no momento que compreendemos “a matemática como produto cultural e uma ferramenta simbólica” (MOURA, 2007, p. 41) que ao longo dos tempos acompanhou a humanidade e a auxiliou a suprir suas necessidades integrativas (MOURA, 2007).

Para satisfazer essas necessidades, o homem criou e convencionou símbolos e procedimentos próprios que caracterizam a matemática, como uma linguagem. Ao ser

¹⁰³Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: viczabelle@gmail.com.

¹⁰⁴Doutora em educação. Professora titular no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Contato: lflacanallo@uem.br.

caracterizado como uma linguagem, com base na Teoria Histórico-Cultural (THC), a reconhecemos como um instrumento indispensável de acesso à cultura e formação do sujeito como ser histórico-social.

A linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial”. (LURIA 1986, p. 22)

Por exemplo, quando o pastor precisou contar seu rebanho se fez necessário criar instrumentos que o auxiliassem no controle de quantidades, tal como, pedras, nós e gravetos. Todavia, com o aumento da demanda, estes instrumentos não se tornaram mais eficientes e o controle precisou ser feito de forma mais elaborada o que gerou a necessidade da criação dos números.

Moura (2007) define que, a matemática, como uma ferramenta cultural, deve ser organizada nas escolas de modo a promover o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Embasados, nos pressupostos da THC, o homem é concebido, como um ser histórico-social, que por meio das suas relações e interações no contexto escolar, se apropria dos conhecimentos matemáticos historicamente acumulados.

Mas, é preciso se ter clara, a função e objetivos do trabalho com a matemática para que se assegure essa apropriação nas escolas. Sabemos que ao longo dos tempos, diferentes programas, currículos e políticas públicas interferem no trabalho docente. Recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alguns conceitos e conteúdos passam ser discutidos, tal como o letramento matemático. Falar desse letramento, não é uma discussão propriamente da BNCC, pois já se pensava sobre ele antes, com a aprovação ganhou mais força junto ao contexto escolar.

Desse modo, o objetivo deste texto é discutir o letramento matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apontar limites e contrariedades sobre a proposição deste termo apresentada na BNCC.

Nessa direção, este texto está organizado da seguinte forma: conceito de letramento defendido pela literatura e como relacioná-lo com a matemática. Depois apontamos o conceito de letramento matemático na BNCC buscando identificar as implicações na organização do ensino.

Ser letrado matematicamente? Do que estamos falando?

O que implica ser letrado? A resposta a esta questão sobre letramento parece estar clara quando se discute a apropriação da leitura da escrita. Soares (2004) aponta que em meados dos anos de 1980, ocorreu a invenção do termo no Brasil, embora mundialmente já existisse a sua presença. Entende-se por letramento, o “reconhecer e nomear práticas de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). Reconhecer sentido nos comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita amplia a concepção de alfabetização que tradicionalmente acompanha a educação.

Pensar o letramento na matemática, parte desse entendimento e refere-se ao processo de ensinar a criança à relação com os conceitos a partir da presença nas diferentes práticas sociais. O letramento matemático é um processo de ensino-aprendizagem que possibilita ao estudante, de acordo com Moretti e Souza (2015) saber usar de forma consciente, em diversas práticas sociais e contextos, técnicas para ler, escrever e contar. Ademais, as autoras salientam que ser letrado permite que o sujeito participe ativamente na sociedade, tendo condições e ferramentas simbólicas para intervir na realidade.

Quando pensamos esse conceito, em nossas relações cotidianas, podemos exemplificar com o fazer compras em um supermercado. Logo ao chegar, o cliente se depara com diversos cartazes, chamadas de promoções, descontos, *cashback*, etc. Todavia, para reconhecer se de fato, há vantagens nas compras, cálculos e relações precisam ser feitos, muitas vezes pela ação de comparar produtos, grandezas e medidas do que se anuncia. Um cidadão letrado ao se deparar com esta situação conseguirá compreender se há ou não promoção nas compras, estabelecendo relações entre os conceitos necessários.

A partir disso, Moretti e Souza (2015, p. 28) destacam que:

Os professores devem explorar também a relação entre os conceitos e seus usos sociais, além do interesse e a curiosidade da criança no compartilhamento de experiências, interpretações e descobertas sobre características essenciais dos fenômenos inerentes aos conteúdos a serem estudados.

Essa relação entre os conceitos proposta, cria o movimento no conhecimento matemático, mostrando a dialética que o caracteriza, a ideia de algo inacabado e em constante produção. Esse movimento, consistiu a dimensão lógico-histórica que os envolve, revelando em cada conceito, a trajetória que a humanidade percorreu até sua construção. Ao reconhecer as relações históricas à compreensão dos conceitos será possibilitada e, tal compreensão é indispensável no processo de letramento matemático.

É preciso destacar que, esse termo vem ganhando ênfase no meio educacional. A proposta de letrar matematicamente, vem aos poucos se consolidando junto aos educadores e, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) atualmente trazem a necessidade do contexto social e da formação de cidadãos como meio de desenvolver a autonomia dos estudantes para que possam agir na sociedade.

Carvalho e Araujo (2022) salientam que a BNCC já era prevista desde a Constituição de 1988, e que até sua promulgação em dezembro de 2017, três mudanças significativas ocorreram entre os anos de 2015 – 2016 e 2017. Na última versão, se percebe que “[...] a educação brasileira buscou atender, também por meio da BNCC, às leis do modo capitalista [...]” (CARVALHO; ARAUJO, 2022, p. 4) atendendo propostas e tendo apoio de organismos internacionais.

Ao discutir sobre as três versões da BNCC voltado a matemática, as autoras exibem em um quadro as mudanças que foram sendo efetivadas. A primeira versão da BNCC sobre a matemática tinha como objetivo apresentar o carácter histórico da matemática, além de permitir que o estudante utilize representações pessoais para se apropriar dos conhecimentos matemáticos.

Já, a segunda versão apresenta a matemática como uma necessidade humana, permitindo o desenvolvimento de atividades individuais e em grupos. Nesta versão, se discutia o letramento, ética, pensamento crítico e solidariedade. Assim, de acordo com, Carvalho e Araujo (2022) as duas primeiras versões, não queriam apenas resultados, mas também que o aluno tivesse condições e direitos para aprender.

A terceira e última versão já apresenta características da matemática e sua utilização na sociedade e foco na resolução de problemas e letramento matemático. Nessa versão, poucas vezes, se localiza a palavra letramento e, o entendimento volta-se as

competências e habilidades do indivíduo, para que consiga desenvolver-se individualmente. Nesse documento normativo, defende-se que:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2018, p. 266)

Cabe destacar que, no documento há uma nota de rodapé com a definição de letramento matemático, em que o termo, é concebido como “[...] a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática [...]” (BRASIL, 2018, p. 266).

Mas, reconhecer ou limitar o entendimento do conceito de letramento a essa definição não permite que o aluno forme sua consciência crítica para agir ativamente na sociedade. Além disso, reforça a ideia de um conhecimento utilitarista e imediato, não relacionado a formação humana. É preciso se destacar em meio a esse entendimento, que o letrar é algo de responsabilidade do sujeito associado as competências específicas da área da Matemática. Isso faz com que,

Nas habilidades propostas, assim como nas indicações de possibilidades para o currículo, a perspectiva do letramento matemático é muito sutil. Isso fica evidente ao se analisar os verbos que compõem as habilidades apresentadas [...] Apesar da variedade de verbos, é possível verificar que a maioria deles refere-se a procedimentos, ações a serem desenvolvidas no uso de informações matemáticas, em contrapartida, são poucos aqueles que possibilitam ao aluno investigar, raciocinar, comunicar e argumentar. (PARUTA; CARDOSO, p.10, 2022)

Buscando superar os limites desse conceito na BNCC, podemos entender o ser letrado, embasados nos pressupostos da THC, reconhecendo que letrar implica em desenvolver a capacidade de agir na sociedade, pensando coletivamente, e domine apenas técnicas de ler, escrever e contar. Moura (2007, p. 62) evidencia que “aprender matemática não é apenas aprender uma linguagem”, mas sim aprender modos de ação para resolver problemas coletivos e individuais. Sendo assim:

Ser sujeito na cultura em que foi inserido implica poder apoderar-se dos instrumentos simbólicos desta cultura para com eles atuar, criar e intervir na sociedade [...] (MOURA, 2007, p. 41).

É preciso ampliar o que se entende por letramento matemático, reforçando que a relação entre os conceitos e as práticas sociais necessitam de condições adequadas ao

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

sujeito para que se desenvolvam. Moretti e Dias (2015, p.19) salientam que “a criança que apenas usa o número provavelmente terá dificuldades para compreender o sentido das operações aritméticas e sua generalização algébrica”.

Enquanto educadores, é preciso superar a ênfase no letramento na BNCC reduzido ao indivíduo, a sua competência e habilidade. Em síntese,

Saber codificar e decodificar, reconhecer números e fazer cálculos, podem ser alfabetizações, mas não são premissas ou suficientes para o desenvolvimento da linguagem, embora quanto maior quantidade de acessos, relações e abstrações o sujeito realizar, maior será seu grau de letramento. (CARVALHO; ARAUJO, 2022, p. 13)

Não podemos esquecer quando pensamos na organização do ensino, que os conhecimentos matemáticos se desenvolveram em consonância com as necessidades humanas, tanto integrativas quanto instrumentais (MOURA, 2007, p. 44).

Desse modo, mesmo com as muitas determinações e interesses presentes na BNCC que diferem de uma escola democrática e igualitária, não podemos secundarizar a função sua escola de assegurar a todos os estudantes a apropriação dos conhecimentos matemáticos. Assegurar essa função, é garantir o letramento e a compreensão dos usos sociais desta linguagem no processo de constituição humana.

Considerações Finais

Compreendemos que o letramento matemático é um assunto que precisa ser discutido e pesquisado, junto aos educadores. Sabemos que considerar que as práticas sociais, históricas e culturais que caracterizam o sujeito, é uma forma de promover seu letramento. Esse letrar, criará condições que permitam ao estudante, refletir e agir sobre ações e problemas individuais ou coletivos de maneira autônoma.

Todavia, quando voltamos a discussão pensando nesse conceito e no entendimento presente na BNCC, em razão das influências neoliberalistas presentes em seu ideário, constatamos divergências no que se refere a função da escola e ao trabalho docente.

Entendemos que, a forma de superar os limites e equívocos presentes na BNCC, é intensificar os estudos e debates sobre o letramento matemático junto ao coletivo de educadores, reconhecendo que letrar é permitir que o aluno, como sujeito histórico e social, tenha condições de participar da sociedade de forma crítica e consciente. E, nesse processo a apropriação dos conhecimentos científicos é indispensável.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CARVALHO, L. R. V.; ARAUJO, E. S. Letramento Matemático, um olhar a partir da BNCC. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, 2022, p. 1-19.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. **Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: princípios e práticas pedagógicas. Cortez, São Paulo, 2015.

MOURA, M. O. Matemática na infância. *In.*: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia/Portugal: Gailivro, 2007, p. 41 - 63.

PARUTA, A. M.; CARDOSO, V.C. O Letramento Matemático na BNCC. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.30, 2022, p.1-20.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, Jan/Abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-24782004000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002). Acesso em: 15 ago. 2023.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS: perspectivas para os cursos de formação continuada de professores na Educação a Distância

Flávio Rodrigues de Oliveira¹⁰⁵

Resumo

A proposta para o Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - 2023 delineia um projeto de doutoramento focado na interseção entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais com ênfase na formação continuada de professores por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD). Essa pesquisa é um ponto de partida relevante para entender os impactos contemporâneos dessa convergência educacional, especialmente no contexto pós-pandêmico. Refletir sobre a integração de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais em cursos de formação docente ocorre num ambiente em constante mudança. Nesse sentido, a persistência de práticas pedagógicas tradicionais demanda reavaliação à luz da era digital, marcada por presença tecnológica e disseminação de redes ubíquas. O projeto parte da premissa de que práticas educacionais devem se transformar com avanços tecnológicos e as demandas sociais. Alinhado à linha de Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, ele busca refletir sobre a prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos educadores. Nesse sentido, espera-se que o estudo amplie a compreensão das implicações sociais e educacionais na conjuntura da Educação Digital.

Palavras-chave: Metodologias de Ensino e Aprendizagem. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Formação de Professores. Educação a Distância (EaD).

Introdução

Esta proposta de pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), doutorado em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculado à linha de pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. O presente projeto visa contribuir com as discussões acadêmicas realizadas em âmbito educacional, especialmente aqueles voltados às metodologias de ensino e aprendizagem, com base na compreensão de que os debates realizados pela comunidade acadêmica viabilizam a construção de questionamentos a respeito de dilemas e desafios que a realidade nos apresenta sobre novas propostas didáticas e pedagógicas para a formação continuada de professores na Modalidade de Educação a Distância, tendo como contributo para a sua execução, às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Por meio da Resolução CNE/CP de 22 de Dezembro de 2017, temos a aprovação e, conseqüente, o guia de implementação em (2018) para a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) que visou ser um documento norteador para regulamentar quais deveriam ser as aprendizagens essenciais de todo o estudante matriculado nas esferas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Tendo sua fundamentação e criação prevista desde a Constituição Federal de 1988 (Art. 210), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a BNCC versa sobre uma considerável transformação das práticas pedagógicas, bem como dos saberes escolares construindo uma nova identificação do estudante.

Mutatis Mutandis passa-se a refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, por meio de dois documentos, a saber, Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 de Dezembro de 2019 que institui e define as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020, referindo-se às diretrizes curriculares para a formação continuada de professores. Neste documento, em específico, tem-se a inserção entre as competências e habilidades específicas da dimensão do conhecimento profissional, da apropriação e o uso crítico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Além disso, as diretrizes em questão também estão presentes em seu texto, Art. 7, § II, o reconhecimento do uso de abordagens ativas de aprendizagem para a formação docente, buscando, nesse sentido, práticas formativas que favoreçam o desenvolvimento de competências elencadas na participação do professor-aluno como um protagonista na sua formação. Dito de outro modo, podemos perceber, nas diretrizes em questão dois pontos relevantes para a análise sobre a formação de professores na atualidade, o uso de tecnologias digitais e a abordagem de aprendizagem com foco no estudante. Mais especificamente, a partir dessas regulamentações, passa-se também a refletir sobre como, a modalidade de Educação a Distância (EaD), pode contribuir para a formação continuada de professores.

Ao longo da participação no Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC), a formação inicial e continuada de professores na EaD tem sido uma temática de bastante relevância para os seus membros trazendo reflexões sobre os limites e possibilidades dessas diretrizes. Destarte, oportunizando que novas temáticas em nível de mestrado e doutorado sejam apresentadas, tendo em vista esse novo marco na formação de professores.

Acreditamos que a EaD em nosso país exerce uma função primordial para a formação continuada de professores, tendo em vista as características da sua própria configuração, possibilita a interiorização e a democratização de cursos para grupos de professores que não poderiam frequentar cursos presenciais, ora por causa da distância física de suas residências de instituições educacionais, ora por uma carga horária que não o possibilita sua frequência.

Desse modo, pretendemos realizar neste projeto uma revisão bibliográfica a respeito da Formação Continuada de Professores na Modalidade a Distância envolvendo temáticas referentes às Metodologias Ativas de Aprendizagem. Nessa perspectiva, a problemática que se insere consiste em analisar quais são as perspectivas para essas formações por meio da EaD.

Metodologia

Para a pesquisa em questão, contemplaremos a abordagem metodológica da análise bibliográfica, o Estado da Arte que tem por objetivo:

[...] mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Destarte, buscaremos por publicações que contemplem as temáticas da formação continuada de professores por meio da modalidade de Educação a Distância, tendo como foco as Tecnologias Digitais e as Metodologias Ativas. As bases de referência de dados serão o *Google Acadêmico* (<https://scholar.google.com.br/>), *Scientific Electronic Library Online – Scielo* (<http://scielo.org/php/index.php>) e no portal de *Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes* (<http://periodicos.capes.gov.br/>), combinando os descritores: Metodologias Ativas Ensino Superior, Formação de Professores, sem aspas, no intervalo de 2020 a 2021. A partir da leitura dos resumos, montaremos um banco de dados com as principais informações colhidas.

Esses dados serão analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 44) a qual destaca que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativo às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Resultados e Discussão

De acordo com Trindade-Dias e Moreira (2021), a evolução das tecnologias digitais e das redes de comunicação propiciaram o surgimento de uma sociedade reticular, marcada por mudanças acentuadas em vários âmbitos da sociedade, como economia, comunicação, mercado de trabalho etc. A educação como fenômeno social, não fica de fora dessas transformações.

Nesse sentido, o interesse por essa temática é oriundo do acompanhamento ao cenário de publicações sobre as Metodologias Ativas na Educação a Distância, principalmente, no que concerne à formação continuada de professores diante das novas diretrizes da BNC-Formação Continuada. Para além disso, o percurso realizado como pesquisador e professor formador na EaD, bem como as publicações científicas que produzimos em conjunto com os demais pesquisadores do Grupo de Pesquisa (GPEaDTEC), nos instigaram a pensar nessa temática com um olhar atento para as questões que envolvem esse novo cenário pós-pandêmico. Estamos diante de um “jeito novo de caminhar” para o ofício de educar, em que há a prerrogativa de centrar o ensino e a aprendizagem dos alunos no desenvolvimento de competências e habilidades, ao invés de conteúdos conceituais investidos anteriormente e só faremos isso com clareza se, pensarmos, na mesma medida, na formação docente.

A pesquisa se justifica por ser uma temática atual envolvendo a realidade dos cursos de formação de professores que já vem se configurando em novos formatos, como os totalmente realizados em plataformas digitais e os ministrados de modo híbrido. Ainda assim, é preciso pensar em práticas pedagógicas de formação que propiciem ao professor-cursista refletir sobre o papel do protagonismo estudantil, uma vez que, ele irá precisar, posteriormente, alterar suas práticas tendo em vista essas novas demandas.

Destarte, ao entender que pesquisas e estudos científicos, são relevantes para o debate acadêmico sobre as novas formas e formatos do fazer docente refletindo sobre suas práticas, acreditamos na relevância desta pesquisa.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Breve revisão da literatura e fundamentação teórica

O século XXI têm trazido por meio de uma imersão cada vez mais forte no mundo digital, novas formas de convívio. Num mundo em que as conexões ubíquas, um novo sujeito tem surgido na esfera do social: o sujeito hiperconectado. Nele as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se fazem de forma híbrida com o mundo analógico, tornando-se a cada dia que passa, mais tênue a separação entre o que é digital e o que é físico. A educação como um fenômeno social não poderia passar despercebida. Entre diálogos, avanços e resistências, surge no mundo contemporâneo as discussões sobre as metodologias ativas de aprendizagem e a sua contribuição para a compreensão e inserção social dos indivíduos nessa nova realidade.

Mudando a configuração de espaço e tempo, muda-se também a maneira de se expressar culturalmente por meio de um sem-número de tecnologias e linguagens midiáticas com o objetivo de se comunicar e pertencer ao contexto presente. De acordo com Vidal e Miguel (2020):

Vivemos um momento de grande fluxo de informações que perpassam por todos os meios comunicacionais, que iniciou – se durante o século XX e início do século XXI. Entender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs como instrumentos culturais, resultantes da construção ininterrupta de conhecimentos do homem e porque passaram a integrar a cultura de nossa sociedade, e ainda, ter ciência de que os conhecimentos científicos modificam o meio cultural, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos significa atentar para uma relação dialética entre o homem e a sociedade e, principalmente, situar a necessidade de emergência de novas reflexões à este respeito no âmbito educacional (VIDAL; MIGUEL, 2020, p. 367).

Diante do exposto, percebemos que a sociedade contemporânea tem novos atores que diferentemente dos sujeitos do século XX, não possuem nos livros e estruturas analógicas a sua única fonte de conhecimento. Em um mundo cada vez mais globalizado e em rede, o movimento dialético do aprender e reaprender é constante e necessário para se manter atualizado. Nesse sentido, é inevitável o diálogo sobre práticas pedagógicas obsoletas e inovadoras, independentemente da sua relação direta e/ou indireta com a tecnologia.

Ainda nesse sentido Costa e Oliveira (2021), asseveram que:

Passadas mais de duas décadas do século XXI, vemos uma intensificação em larga escala da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), nos mais variados campos da sociedade. De modo disruptivo, os sem-números de espaços criados entre o físico e o virtual, por meio do que se convencionou chamar de "quarta revolução industrial, têm alterado significativamente a nossa percepção e relação *do e com* o mundo, a ponto de nos questionarmos se, de fato, na quadratura atual, existe a possibilidade de se falar de presencialidade, pelo menos em grandes centros urbanos, com o seu fácil acesso a mobilidade e banda larga no seu sentido *stricto sensu* (COSTA; OLIVEIRA, 2021, p. 236, grifos dos autores).

É nesse ínterim do final do século XX e início do século XXI que surgem os diálogos sobre as metodologias ativas. Na necessidade de responder a essas demandas do novo milênio que uma série de pensadores vão dedicar os seus estudos a revisitar algumas das principais tendências pedagógicas e analisar criticamente qual o seu espaço efetivo para um processo educacional exitoso.

Somando a esse cenário, vários indicadores de desempenho de aprendizagem são diariamente lançados com o objetivo de trazer à tona o diálogo premente de abordagens educacionais contemporâneas. De acordo com os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em uma avaliação realizada em 2015 com 76 países sobre os seus índices de competência em leitura, matemática e ciências, o Brasil ocupou a 60ª posição.

Em um mundo em que o acesso à informação tem estado a um clique de distância, como modificar o método professoral das instituições para gerar uma relação de ensino mais engajadora e com um maior êxito? Em outras palavras, como garantir que ao mesmo tempo que os discentes possam se apropriar de todo um arcabouço de conhecimentos historicamente acumulados e os relacionem de modo prático e significativo com a sua realidade contemporânea? É um pouco do que buscou-se responder com a análise em questão. Acredita-se que somente com abordagens pedagógicas que envolvam os estudantes ativamente nos seus processos de aprendizagem é que teremos resultados satisfatórios.

Ao se falar da formação discente, *mutatis mutandis* se pensa na formação docente, uma vez que, se queremos práticas inovadoras e engajadoras, é necessário que as mesmas sejam estimuladas durante as aulas. Contudo, como cobrar uma prática inovadora do docente se o mesmo foi formado em um modelo tradicional? Dito de outro modo, é preciso estimular, paralelamente, o processo de formação de professores, levando-os a questionar os seus paradigmas educacionais e refletirem criticamente sobre os discentes que foram durante os seus cursos de graduação e os discentes que tem recebido enquanto formadores. Nesse sentido é preciso investir na formação continuada de professores, algo que já é pauta da LDB 9394/96. De acordo com a Lei em seu capítulo V, a formação de professores é algo que precisa ser debatido e melhorado. O texto em questão apresenta a urgência de formação superior de profissionais que atuam na educação básica. Contudo, uma formação que vai para além da graduação (a formação inicial), ou seja, uma formação e aperfeiçoamento continuado (a formação continuada - cursos, especializações, mestrados, cursos livres, capacitações, doutorados, etc.).

De acordo com Oliveira [*et. al.*], sobre a formação de professores é dito que:

[...] compreendemos que o processo de formação docente é um processo contínuo, que não finda ao término do curso ou após a conquista de título ou certificação. Assim, a Educação a Distância possibilita pela oferta de cursos uma formação contínua sem a necessidade de presença física diariamente em um determinado espaço (OLIVEIRA, [*et. al.*], 2020, p. 196).

Nesse sentido, vemos aparecer no cenário nacional algumas iniciativas de formação inicial e continuada. O Ministério da Educação, lançou em maio de 2009 uma política que visava contemplar a lei referida. Por meio do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), foi possível dar cabo da formação de um grupo significativo de profissionais da educação que atuavam em nichos específicos mas não possuíam a formação adequada para tal. Tal programa foi extremamente importante para se pensar a profissionalização e especialização docente do país a partir de então. Em parceria com as Secretarias de Educação, Estados e Municípios, universidades de todo o país passaram a ministrar cursos superiores e gratuitos visando minimizar o impacto de profissionais exerciam a função em uma determinada disciplina e/ou turma, contudo, que não atendiam as normativas da LDB 9394/96.

Para além das justificativas apresentadas, a formação de professores faz-se ainda mais necessária tendo em vista os acontecimentos recentes da pandemia da Sars-CoV-2, (Covid-19), que levou o mundo a uma imersão de suas práticas dentro do mundo digital. Em outras palavras, com o fechamento dos espaços outrora presenciais, a sociedade se viu como um todo, diante do impasse tecnológico, levando todas as suas relações já em constante transição para as redes. A educação também se viu drasticamente afetada. É o que nos relata Novelli, Oliveira, Mello e Santos (2021):

A pandemia da COVID-19 tem impactado a sociedade contemporânea de uma forma nunca vista. Relações que anteriormente se estabeleciam de modo físico e presencial adaptaram-se ao on-line. Com a privação dos espaços públicos – outrora transitados – por meio de medidas de distanciamento social e isolamento físico, viu-se nas relações cibernéticas uma possibilidade de reestruturação das relações sociais. Assim como na saúde, economia e outros setores, a educação também se encontrou diante de novos paradigmas para a sua prática (NOVELLI; OLIVEIRA; MELLO; SANTOS, 2021, p. 2).

Ainda nesse sentido, temos em Costa; Simão; Oliveira e Oliveira (2021) que:

A Educação, como fenômeno social e espaço de socialização, também se viu acometida pelos decretos e normativas que pediram o fechamento das instituições escolares. Como um dos espaços mais propensos de contaminação, escolas, Centros Municipais de Educação (CMEIs), universidades públicas e privadas, em todo mundo, tiveram o seu ensino presencial suspenso. No contexto brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) publicou inicialmente as portarias n.º 343 e n.º 345 em março de 2020, autorizando a adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das Metodologias Ativas, para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem (COSTA; SIMÃO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 123).

Todo esse cenário, pandêmico e pós-pandêmico traz a reflexão de que abordagens tradicionais caso sejam ainda mantidas como a única possibilidade de metodologia pedagógica transformará a educação em uma atividade ainda mais distante dos estudantes que aprenderam a partir dessa experiência movimentos ainda mais engajadores e diferenciados para além das aulas presenciais e expositivas. Jogos, plataformas, atividades protagonizadas pelos estudantes, em certa medida estiveram

presentes durante o período da pandemia da Sars-CoV-2 (Covid-19). Mas ao mesmo tempo que o diálogo se faz ainda mais presente, já há mais de uma década, autores mencionam a necessidade urgente de se fazer uma reforma pedagógica e tecnológica nas nossas universidades, em um contexto mundial.

De acordo com Tapscott e Williams (2010), ao refletirem sobre o papel e a função da Universidade no século XXI, afirmam que é necessário, para a sobrevivência da mesma que ela se altere e traga mais inovação para dentro de suas salas. Em seus escritos, mais especificamente no artigo intitulado *Innovating the 21st-Century university: It's time!*, os autores acreditam que os cursos de educação superior estão cada vez mais obsoletos, quando comparados ao advento da *internet*, Essa por sua vez, têm se tornado a infraestrutura dominante tanto como uma depositária de conteúdo quanto como uma plataforma global de interação. Nas palavras dos autores:

Universities are losing their grip on higher learning as the Internet is, inexorably, becoming the dominant infrastructure for knowledge — both as a container and as a global platform for knowledge exchange between people — and as a new generation of students requires a very different model of higher education (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2010, p. 18).

Por esses fatores mencionados até o momento, acredita-se ter nas metodologias ativas, não a salvação de todo o processo educacional, mas uma fresta de luz para a discussão e diálogos sobre processos pedagógicos mais próximos da realidade discente. Em um contexto marcado, cada vez mais por movimentos expressivos em redes, a Universidade se faz como um *locus* de formação desses sujeitos. Nesse sentido, as metodologias ativas podem contribuir.

Vemos que alguns cursos nas universidades já tomam como prática e método as metodologias ativas, como os cursos da área da saúde. É muito comum ver em cursos como medicina, enfermagem, fisioterapia, entre outros, uma abordagem ativa intitulada PBL, a saber, *Problem Based Learning*, que em tradução livre é intitulada como Aprendizagem Baseada em Problemas. De acordo com Oliveira, Costa, Tortoreli e Santos:

O surgimento dessa aprendizagem surgiu na década de 1960, no Canadá, na Faculdade de Medicina McMaster. O objetivo era encurtar o distanciamento da entrada do aluno no curso até a experiência prática da formação. Esse modelo foi inspirado na Escola de Direito de Harvard, na década de 1920 e tem como a elaboração e construção do conhecimento ativo, significativo e autônomo pelo próprio aluno (OLIVEIRA; COSTA; TORTORELI; SANTOS, 2020, p. 60).

Ainda sobre essa abordagem, os autores mencionam que ao utilizar o PBL, oportuniza-se a construção de capacidade de leitura que enaltece o trabalho em grupo, a aprendizagem a partir da problematização do tema e instiga a autonomia do aluno (OLIVEIRA; COSTA; TORTORELI; SANTOS, 2020, p. 60).

Para além do PBL outras práticas podem incorrer em abordagens ativas de aprendizagem, por exemplo, o Ensino Híbrido, a Gamificação, a Aprendizagem por Pares, a Sala de Aula Invertida, *Jigsaw*, *Design Thinking*, *Storytelling*, *Maker*, entre outros. Por o intuito dessa análise não ser discorrer sobre cada uma das metodologias ativas, para o momento, cabe dizer que todas, independentemente da sua configuração podem ser aplicadas no ensino superior, tendo em vista a temática e o planejamento requerido. Nesse sentido, caímos novamente na questão da formação de professores.

Para que de fato haja uma prática engajadora com o uso de abordagens ativas de aprendizagem é necessário refletir sobre a formação do professor de modo teórico e prático. Há ainda por parte do professorado uma resistência muito grande em adotar em sala de aula propostas didáticas que fogem do convencional, por uma série de fatores. Pode-se citar alguns, como a pouca experiência com esses modelos, a falta de controle que eles geram, uma vez que passa a dividir a responsabilidade da aula e conseqüentemente, o seu resultado com o estudante. Para além desses fatores, talvez o primordial é ter de fato experiências formativas no âmbito da formação de professores que favoreçam as experiências de oficinas de aprendizagem. No momento em que o professor experienciar como o aluno experiências inovadoras e engajadoras perceberá o quão significativo será sua aprendizagem.

Nas palavras de Oliveira, Costa, Tortoreli e Santos:

O grande desafio da formação docente de nossa contemporaneidade é a constante e intensa busca por metodologias que corroborem

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023**

significativamente com o processo de ensino-aprendizagem em que são formados os professores em nível superior, para que posteriormente eles tenham ferramentas e habilidades que tornem suas aulas mais adequadas ao contexto em que vivemos. No ensino superior para a formação docente, os futuros professores devem conhecer metodologias que vão de encontro com as especificidades de seus alunos, que já nascem nesse contexto de constante advento de novas tecnologias que permitem ações, outrora, inimagináveis pela sociedade (OLIVEIRA; COSTA; TORTORELI; SANTOS, 2021, p. 61).

Nesse contexto, faz -se uma reflexão sobre os currículos dos cursos de graduação. Em meio a embates e resistências políticas, surgidas muitas vezes, no próprio seio da Universidade e dos seus respectivos cursos, é necessário se refletir, como mencionam os autores, quais são as disciplinas que de fato contribuem para a prática profissional do graduando. Em outras palavras, é preciso ter em mente, não apenas a afinidade teórica do professor, a cadeira de formação para manter ou retirar uma disciplina do currículo, mas antes de tudo, levar em conta, conteúdos que de fato atendam uma demanda premente da sociedade atual.

Assim, começa-se a pensar nos currículos dos curso de graduação, de modo a ganhar importância e destaque no cenário das políticas educacionais, visando estabelecer Diretrizes Curriculares que atendam em âmbito nacional as necessidades da educação contemporânea. Essas Diretrizes são fundamentais para a eliminação dos chamados currículos mínimos em detrimento dos mais flexíveis (CATANI; OLIVEIRA, DOURADO, 2001).

Com relação a essa necessidade de se pensar as Diretrizes Curriculares, Oliveira, Costa, Tortoreli e Santos asseveram que:

Após a delimitação de Diretrizes Curriculares para cursos de graduação, percebemos contínuos movimentos de adaptação e atualização desses currículos, que se justificam pela necessidade em aproximar a transformação de diferentes dimensões da sociedade, tais como, política, econômica e social, ao espaço escolar, visto que reconhecemos o contexto em que ele se encontra (OLIVEIRA; COSTA; TORTORELI; SANTOS, 2021, p. 61).

Começa-se a delinear a partir daqui, as características de um currículo mais atrativo e em conformidade com a realidade discente do século XXI. Vê-se nesse caminho a construção de uma formação crítica, participativa, colaborativa e em rede. Necessidades essas também advindas da sociedade do trabalho na contemporaneidade.

Considerações Finais

Ao abordar essa convergência em um cenário educacional em constantes transformações, especialmente após os impactos da pandemia, fica evidente a importância de repensar as práticas pedagógicas à luz das demandas contemporâneas. A pesquisa buscará entender como a incorporação de Metodologias Ativas, aliada às Tecnologias Digitais, poderá revitalizar a formação docente, principalmente em modalidades como a Educação a Distância. Ao se alinhar à linha de pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, o projeto terá por premissa a promoção de uma visão holística das implicações dessas abordagens tanto na prática docente quanto no desenvolvimento profissional dos educadores. Desse modo, temos a perspectiva de que esse estudo enriquecerá a compreensão das implicações sociais e educacionais na conjuntura da Educação Digital, contribuindo para a melhoria contínua da formação de professores e, por consequência, para o avanço qualitativo do sistema educacional como um todo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 30 de Jan. de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, 2019b. Disponível em:

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 Fev. 2022.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. **Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, ano XXII, nº 75, p. 67-82, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n75/22n75a06.pdf> Acesso em: 31 de Jan. de 2022.

COSTA, Maria Luisa Furlan; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de. A INTER-RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS E AS TDICs NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: considerações sobre o curso de *Docência Online* da Universidade Estadual de Maringá. In: **Docência no ensino superior em tempos fluídos**. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra, Maria Aparecida Crissi Knüppel e Scheyla Joanne Horst. (Orgs.). São Luís: Uemanet, 2021.

COSTA, Maria Luisa Furlan; SIMÃO, Valdecir; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani. A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: para além do Ensino Remoto Emergencial. In: **JOGOS DIGITAIS, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO REFLEXÕES E PROPOSTAS NO CONTEXTO DA COVID-19**. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Deise Juliana Francisco, Adilson Rocha Ferreira (Orgs.). Maceió-AL: Edufal, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

KNÜPPEL, Maria Aparecida Crissi. Blended Learning e a aula invertida no Ensino Superior. In: **Educação e novas tecnologias: questões teóricas, políticas e práticas**. Maria Luisa Furlan Costa; Annie Rose dos Santos (Orgs.). Maringá: Eduem, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In:

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.

Lilian Bacich; José Moran (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.

MORETTI-JUNIOR, Augusto João, OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de. UMA NOVA SOCIEDADE, UM NOVO ENSINO: a importância das metodologias ativas na Educação 4.0. In: **O que a pandemia da Covid-19 mexeu com a escola?** Janira Siqueira Camargo; Flávio Rodrigues de Oliveira; Gabriel de Queiros Souza; Marilza de Lima Jardim. (Orgs.). Curitiba: CRV, 2021.

NOVELLI, Josimayre, OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; MELLO, Josiane Medeiros, SANTOS, Annie Rose dos. Os impactos da pandemia da COVID-19 nos estágios em licenciatura: avanços e desafios para os cursos de formação de professores. In: **Em Rede: Revista de Educação a Distância**. v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/739/640>. Acesso em: 30 de Jan. de 2022.

OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de; FERNANDES, Adriano Hidalgo. Metodologias Ativas: repensando a prática docente no contexto educacional do século XXI. **Revista Aproximação**, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6317/4803>. Acesso em: 30 de Jan. de 2022.

OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; COSTA, Maria Luisa Furlan da; Tortoreli, Adélia Cristina; Ana Paula de Souza. METODOLOGIAS ATIVAS E A PEDAGOGIA: o *problem-based learning* na prática curricular. **Revista Aproximação**, v. 2, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6360>. Acesso em: 31 de Jan. de 2022.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; BOEING, Helen Camila Silva; BASSO, Silvia Eliane de Oliveira; COSTA, Maria Luisa Furlan da. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROCESSOS E BOAS PRÁTICAS. In: **Em Rede: Revista de Educação a Distância**. v.7, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/6360>. Acesso em: 31 de Jan. de 2022.

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/565/571>. Acesso em:
30 de Jan. de 2022.

TRINDADE-DIAS, Sara; MOREIRA, José Antônio. **Educação Digital:** para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais. Santo-Tirso-Portugal: Whitebooks, 2021.

VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. In: **Id on line: revista multidisciplinar e de psicologia**. V.14, N. 50 p. 366-379, Mai. 2020. Disponível em:
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2443/3877>. Acesso em: 30 de Jan. de 2022.

**CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE PESQUISA:
CONFIGURAÇÕES QUE HUMANIZAM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Regina Ridão Ribeiro de Paula ¹⁰⁶

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula ¹⁰⁷

Resumo

Paulo Freire (1921-1997) escreveu livros em formato de Cartas Pedagógicas, as quais sugerem um profundo diálogo dos indivíduos com o mundo. Uma questão se coloca: como se apropriar da escrita de Cartas Pedagógicas e considerá-las como instrumento metodológico de pesquisa? Este artigo tem como objetivo compreender as Cartas Pedagógicas sob uma abordagem metodológica de pesquisa, valorizando suas narrativas e considerando-as como um instrumento científico. Se trata de um desdobramento de uma dissertação de mestrado do PPE/UEM. Os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: apontar as narrativas autobiográficas das Cartas Pedagógicas como instrumentos de levantamento de dados relevante e apresentar as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisa e indicar a intencionalidade empenhada por Paulo Freire para que as Cartas Pedagógicas não fossem apenas papéis escritos, mas sim um diálogo autêntico e de cunho pedagógico. Conclui-se que, a escrita de Cartas Pedagógicas valoriza configurações metodológicas que humanizam a produção científica, propondo dar voz e vez aos(as) participantes, considerando seus protagonismos de vida.

Palavras-chave: Carta Pedagógica, Metodologia de Pesquisa, Paulo Freire, Educação.

Introdução

As cartas são um instrumento de comunicação e diálogo desde o início da escrita gráfica. Ao longo da história, muitos registros, documentos em museus e livros foram editados e consideram as cartas como documentos oficiais e históricos. Porém, a carta pode assumir desde um simples formato de comunicação, (às vezes irrelevante para algumas pessoas), até um formato de documento oficial que ateste ou conteste fatos de domínio público ou particular.

O intuito desta pesquisa não é focar exclusivamente na história das cartas, mas sim em como tem ocorrido o uso das Cartas Pedagógicas e suas contribuições para a educação. O objetivo é compreender as Cartas Pedagógicas sob uma abordagem

¹⁰⁶ Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE/UEM. Contato: reginaridao@gmail.com. Bolsista CAPES – financiamento 001.

¹⁰⁷ Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade (UNEB) Doutora em Educação (UFBA). Mestre em Educação (USP). Pedagoga (UNICAM). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educa- Universidade Estadual de Maringá. Contato: ematpaula@uem.br

metodológica de pesquisa, valorizando suas narrativas e considerando-as como um instrumento científico.

Paulo Freire optou por escrever muitos de seus livros em formato de cartas. Um desses livros-cartas foi organizado por Ana Maria Araújo Freire, Anita, sua última esposa. No livro “Pedagogia da indignação, Cartas Pedagógicas e outros escritos”, Freire (2000), Anita tornou público este livro que Paulo Freire escreveu pouco antes de sua partida em 2 de maio de 1997. Anita apresentou a inquietação de Paulo Freire em escrever Cartas Pedagógicas em um estilo mais leve em Freire (2000, p. 16), com intenção de que sua leitura fosse de interesse, inclusive de pais e mães jovens, “[...] filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à reflexão pelo desafio em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas”.

Ao perscrutar sobre a importância do uso de Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisa, o estudo aqui elaborado tem como tema orientador debater sobre a importância do uso de Cartas Pedagógicas em pesquisas científicas em diferentes áreas do conhecimento. Este artigo se trata de um desdobramento de uma dissertação de mestrado em andamento, que está sendo realizada no âmbito do programa de Pós-graduação em Educação – PPE, da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

A escolha pelas Cartas Pedagógicas como instrumento de levantamento de dados na referida pesquisa culminou em desdobramentos teóricos e metodológicos que resultaram neste artigo, com base no seguinte questionamento: Como se apropriar da escrita de Cartas Pedagógicas como um instrumento metodológico de pesquisa? Buscando debates que intensifiquem o referido questionamento, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos para este artigo: apontar as narrativas autobiográficas das Cartas Pedagógicas como instrumentos de levantamento de dados relevante e indicar a intencionalidade empenhada por Paulo Freire para que as Cartas Pedagógicas não fossem apenas papéis escritos, mas sim um diálogo autêntico e de cunho pedagógico.

As referências e compilações reunidas neste artigo não têm como foco limitar ou reduzir a escrita de Cartas Pedagógicas em meras técnicas ou passo a passo, mas buscam apresentar pontos importantes a serem considerados ao utilizá-las como técnica de levantamento de dados, com vistas a reunir possíveis pontos de partidas para as

inúmeras possibilidades que configuram a escrita narrativa ou autobiográfica na pesquisa científica, inclusive com as Cartas Pedagógicas.

Não só o último livro de Freire, como também os demais que ele escreveu em formato de Cartas Pedagógicas, apresentam reflexões de interesse para toda a sociedade. Freire considerava que as Cartas Pedagógicas, por meio dos seus diálogos escritos, eram esforços empreendidos a favor da educação democrática e igualitária. O educador defendia nas Cartas Pedagógicas discursos que beneficiavam o diálogo. O seu intuito com a escrita de cartas eram respostas, fossem elas escritas, faladas, vividas ou artistadas¹⁰⁸. Existem inúmeros estudos e esforços para que essa configuração de diálogo, por meio das Cartas Pedagógicas, continue a assumir um lugar de reconhecimento e notoriedade, inclusive no campo acadêmico.

Atualmente, contudo, em âmbito científico, e na sociedade como um todo, que atualmente tem vivenciado polaridades políticas, nota-se uma desvalorização tanto do reconhecimento da importância do educador Paulo Freire quanto das contribuições das Cartas Pedagógicas para a educação. Academicamente, as Cartas Pedagógicas representam uma metodologia aberta e plural, pois não precisam seguir um modelo único. Existem algumas condições para a sua sistematização, como bem descrito por Paulo e Dickmann (2020). Nesse processo, a criatividade, originalidade e autoria das pessoas na escrita são os elementos essenciais.

As Cartas Pedagógicas precisam ser cada vez mais conhecidas, consideradas e validadas como instrumento metodológico científico relevante, pois algumas formas canônicas de pesquisa não podem continuar a delimitar e/ou invalidar outras maneiras de se fazer ciência. Essa possível supressão das Cartas Pedagógicas como instrumento epistemológico e metodológico no levantamento de dados de pesquisas científicas pode ser identificada inclusive na aceitação das diversas expressões da arte, refletidas em distintos suportes, tais como na música, na dança, no teatro, no desenho, na pintura, na escultura, na poesia, dentre outros. No entanto, as Cartas Pedagógicas, bem como os processos criativos revelados em diferentes suportes¹⁰⁹ resultantes da arte, podem ser

¹⁰⁸ Utiliza-se a palavra *artistada* no intuito de abarcar as distintas formas de expressão e comunicação artísticas individuais ou coletivas que ainda não são definidas em palavras.

¹⁰⁹ Os suportes resultantes da arte, como a música, a dança, o teatro, o desenho, a pintura, a escultura, a poesia, a performance, a instalação, a foto, o vídeo, dentre outros.

cada vez mais validadas e utilizadas no campo acadêmico como instrumentos de levantamento de dados em pesquisas científicas.

Considera-se que a escrita de Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico em pesquisas acadêmicas, além de valorizar configurações metodológicas que humanizam a produção científica, propõe dar voz e vez aos sujeitos que, em vez de se (as)sujeitarem, como mero expectadores de suas histórias, assumem seus lugares de protagonismo na vida, contribuindo significativamente para a história da humanização dos indivíduos.

Metodologia

Para uma melhor compreensão sobre o processo de levantamento de dados em trabalhos acadêmicos, identificam-se as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico em uma perspectiva de pesquisa de campo, documental e de caráter direto. Portanto, ao se apontarem possíveis caminhos a serem trilhados utilizando as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisa, na sequência serão explanados diferentes aspectos para o uso acadêmico de Cartas Pedagógicas.

Toledo e Gonzaga (2011) discorrem que ao produzir um texto acadêmico, a organização da pesquisa científica vai além de juntar informações ou justapor fragmentos encontrados em diversos textos, partindo da premissa de que “O objetivo de uma pesquisa é responder a perguntas por meio de procedimentos formais e sistemáticos” (TOLEDO, GONZAGA 2011, p. 18). Os procedimentos formais e sistemáticos têm como função garantir uma pesquisa comprometida com três requisitos básicos apresentados pelo autor e autora: o rigor, a radicalidade e a globalidade. Segundo inferem Toledo e Gonzaga (2011), uma pesquisa científica não deve recair em meras repetições, e, ao se aprofundar na consciência do problema formulado, precisa elaborar respostas que expressem uma qualidade superior àquelas já existentes. Os autores apontam para algumas exigências a serem cumpridas em reflexões filosóficas rigorosas, sendo elas: “analisar, verificar, comparar e medir” (TOLEDO, GONZAGA, 2011, p. 19).

Segundo descrevem Ruckstadter e Ruckstadter (2011, p. 102), independentemente da área de conhecimento, todas as pesquisas necessitam de fontes de informações, sendo que “Em alguns casos, essas fontes pré-existem, em outros, elas precisam ser constituídas”. As Cartas Pedagógicas são consideradas pesquisas narrativas e

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

documentais, pois adotam uma construção das fontes pelo(a) pesquisador(a) semelhante àquela de entrevistas, questionários, imagens, entre outros. Apesar de as Cartas Pedagógicas não serem citadas, elas se enquadram como fontes primárias, produzidas pelo(a) próprio(a) pesquisador(a), pois o autor e a autora identificam que “Não se pode desprezar que esses documentos são portadores de um discurso. Todavia, faz-se necessário preservar, interpretar e (re)contar a história de uma comunidade ou indivíduo a partir dessas fontes.” (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011, p. 113)

O apontamento sobre as pesquisas acadêmicas que utilizam Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico para o levantamento de dados é recente. Paulo (2022) reafirma tal apontamento ao realizar uma revisão de literatura sistemática no *Google Acadêmico*. Dos 57 trabalhos resultantes da busca feita pela autora, apenas 8 foram analisados, após serem submetidos ao critério de inclusão, que delimitou a escolha por pesquisas que utilizassem as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico. Em sua revisão de literatura, Paulo (2022, p. 11) citou outras pesquisas de interesse sobre Cartas Pedagógicas, para além das analisadas por ela, considerando que tais autores também são “[...] importantes no processo de trabalho com e sobre Cartas Pedagógicas, dentre eles: Coelho (2011), Dickmann (2017), Moraes e Paiva (2018), Paulo (2022), Soligo (2015), Souza (2021), Vieira (2018), dentre outros tantos[...]”. A produção desses manuscritos se intensificou durante o período de pandemia.

Paulo (2022, p.5) considera que a Carta Pedagógica

É uma das formas de construir e possibilitar aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade, respeito e registro de uma história em que os sujeitos da pesquisa participam da construção e produção de sistematização de experiências, fundamentada na análise reflexiva e crítica de um documento escrito”

A seleção de participantes de uma pesquisa por meio de Cartas Pedagógicas pode se utilizar do método de “bola de neve”, um tipo de amostragem que faz uso de referências em cadeias para o levantamento de dados. Vinuto (2014) pontua que os(as) primeiros(as) participantes são como sementes, uma vez que a partir deles(as) serão alcançados(as) os(as) demais participantes propostos na pesquisa. A escolha pelo método de bola de neve pode ser dar, segundo Vinuto (2014, p. 204), para chegar a populações difíceis de

serem alcançadas. Tal dificuldade ocorre devido a diferentes desafios, especialmente os seguintes três tipos:

[...] as que contêm poucos membros e que estão espalhados por uma grande área; os estigmatizados e reclusos; e os membros de um grupo de elite que não se preocupam com a necessidade de dados do pesquisador

Em sua pesquisa, Vinuto (2014, p. 204) também pontua que “quando a pergunta de pesquisa estiver relacionada a questões problemáticas para os entrevistados, já que os mesmos podem desejar não se vincular a tais questões”.

Dessa maneira, no procedimento da “bola de neve”, cada participante indica um(a) outro(a) participante cujas características o levem a se enquadrar na pesquisa. A pesquisa de mestrado que se desdobra neste estudo, intitulada “Narrativas sobre o ensino de Arte na Educação Infantil em Cartas Pedagógicas: Miragens de um carrossel” levanta 8 Cartas Pedagógicas descritas por professores(as) da Educação Infantil e pesquisadores(as) de Arte, com projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, parecer nº 5.710.120. Para chegar até os(as) participantes referidos(as) utilizou o procedimento de “bola de neve”. Considera-se que as Cartas Pedagógicas cumpriram com o objetivo proposto na pesquisa, pois os(as) professores(as) participantes apresentam transparência e seriedade, apontando ainda para uma história narrada e transcrita a partir do tempo presente e do espaço de foco específico, que foi a Educação Infantil. No entanto, dada a brevidade deste artigo, a centralidade da escrita aqui proposta não se detêm aos resultados da pesquisa referida, mas buscou levantar apontamentos sobre às Cartas Pedagógicas como instrumento de pesquisas.

Resultados e Discussão

Embora seja difícil delimitar um conceito único para o gênero de escrita compreendido pelas Cartas Pedagógicas, afirma-se que sua origem se deu por Paulo Freire, pesquisador que empenhou profunda intencionalidade ao fazer com que suas cartas não fossem apenas papéis escritos, mas sim diálogos autênticos e de cunho pedagógico. A Carta Pedagógica é um legado freiriano, sendo importante ressaltar que seu uso como instrumento metodológico foi a forma com a qual Paulo Freire reuniu a maior

parte de seus estudos, para comunicar seus conhecimentos e influenciar diálogos ativos entre os sujeitos. Além disso, o uso da escrita da Carta Pedagógica como um diálogo responsável e memorável nas narrativas do emissor em campos pedagógicos pode ser identificado na área da educação como um fortalecimento desse espaço de resistência, que precisa continuar a ser ocupado, consciente de que muitas vozes já foram silenciadas no passado. Nas palavras de Brandão, citado por Paulo e Dickmann (2020. p. 16),

E eu espero que entre os milhares que entre nós foram no passado escritas, as poucas cartas que sobraram do fogo, mas não do esquecimento, sejam ainda pequenas memórias e anúncios por escrito do que nós, educadoras e educadores populares do passado vivemos e escrevemos.

Mediante o exposto e defendido neste estudo, o uso de Cartas Pedagógicas compreende pesquisas nas áreas das ciências humanas cujas narrativas sejam escritas por indivíduos em processo de formação ou no exercício da docência. Ambos os casos se configuram como narrativas de processos de ensino-aprendizagem, por sua vez, pedagógicas, refletidas a partir do contexto do fenômeno investigado, considerando que “[...] as fontes são sempre portadoras de um discurso. Há presente uma carga ideológica que remete a uma visão específica de mundo, de grupo social e de determinado momento da história.” (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011, p. 114).

A escrita das Cartas Pedagógicas constitui fontes que capturam as narrativas de participantes que descrevem com autonomia os objetos ou campos estudados pelo(a) pesquisador(a) em sua pesquisa. A participação consciente e voluntária de participantes em uma pesquisa científica a partir da escrita de Cartas Pedagógicas pode conferir aos estudos que adotam essa ferramenta como instrumento metodológico distintas visões de mundo, de grupos sociais, de determinados momentos da história. Dessa maneira, os(as) participantes também são proporcionados um protagonismo ativo e necessário para a compreensão de contextos abordados na pesquisa, nos quais os(as) pesquisadores(as) nem sempre teriam acesso, se não, por meio de um diálogo ativo e direto com os(as) participantes. As Cartas Pedagógicas configuram um levantamento de dados que não podem ser adquiridos sem que haja um envolvimento direto com os seres humanos. Esse

tipo de abordagem pode ser identificado em LAKATOS e MARCONI (2003); MINAYO (2001); GIL (2002).

Apesar de não ser o propósito desta pesquisa, vale ressaltar que existe também a possibilidade de se considerarem como pedagógicas outras cartas, mesmo não sendo a intenção inicial por parte do(a) autor(a) de escrevê-las como tal. Nesse sentido, conforme aponta Paulo (2022, p. 5), “[...] podemos identificar, a partir de uma análise documental, que correspondências que não se caracterizavam como pedagógicas podem ser qualificadas como Cartas Pedagógicas”, pois adquirem esse viés pedagógico em seu conteúdo. No entanto, o foco desta pesquisa é utilizar as Cartas Pedagógicas como uma ferramenta intencional de levantamento de dados com inspiração no legado de Paulo Freire.

Mas por que o uso de Cartas Pedagógicas e não de uma entrevista ou questionário? Embora a Carta Pedagógica não seja tão comum em pesquisas científicas, podem ser identificados incontáveis benefícios associados a esse gênero textual de escrita. A escrita de Cartas Pedagógicas, diferentemente das entrevistas ou questionários, confere aos(as) participantes uma autoria refletida e consciente sobre suas vivências, pois estes(as) têm mais tempo para recapitular memórias sobre seus percursos, bem como descrevê-las, podendo organizar a sequência dos fatos e adotar a escrita pensante e não somente a fala imediata e responsiva. No entanto, os instrumentos de levantamento de dados referentes à escrita de Cartas Pedagógicas e à realização de entrevistas ou questionário não se diferem entre si em termos de eficácia, mas sim em termos de um procedimento que dialogue e corresponda aos fins propostos pelo(a) pesquisador(a). A escrita de Cartas Pedagógicas pode conferir às narrativas relatadas pelos(as) participantes uma abordagem diferente da falada, organizando e estruturando suas narrativas, não tal como elas ocorreram, mas tal como hoje são vistas e repensadas. Nas palavras de Freire (2021, p. 22), “Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi”.

As Cartas Pedagógicas se enquadram em várias modalidades de escrita, porém, este estudo as enfatizam especificamente como uma pesquisa documental, na modalidade de ‘documentação direta’, de modo semelhante às entrevistas e questionários, pois são documentos criados a partir do(a) pesquisador(a). Esse levantamento de dados a partir da escrita de Cartas Pedagógicas pelos(as) participantes tem como interesse levantar informações e questionamentos que envolvam o tema abordado na pesquisa. Segundo

apontamentos de Lara e Molina (2011, p. 167), uma pesquisa científica “Não se resume, apenas, na busca da verdade; mas aprofunda-se na procura de resposta para todos os porquês envolvidos pela pesquisa.” Ainda, enfatizam que “Utiliza, por isso, métodos científicos, reflexão sistemática, controle de variáveis, observação atenta dos fatos, estabelecimento de leis ou checagem de informações com o conhecimento já adquirido.”

Uma pesquisa documental que envolva o levantamento de dados de forma direta com a criação do material a ser analisado, seja ele de modo escrito, falado, desenhado, gravado, dentre outros, não deve desconsiderar também as fontes indiretas. Para a elaboração de uma pesquisa documental de fonte direta, não se descartam outros meios de levantamentos de dados para além da fornecida pelos(as) participantes. Isso se dá porque, como acima citado, exigem-se reflexões sistêmicas, verificações de variáveis, observações atentas aos fatos, bem como o levantamento de normas ou checagem das informações junto aos conhecimentos já adquiridos, conforme descrevem Lara e Molina (2011, p. 167)

A pesquisa procura dados em variadas fontes, de forma direta ou indireta. No primeiro caso, levantam-se dados no local em que os fenômenos ocorrem (pesquisa de campo ou de laboratório); no segundo, a coleta de informações pode dar-se por documentação.” (LARA, MOLINA, 2011, 167).

Dentre as modalidades que podem ser consideradas para identificar o uso das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico em pesquisas científicas, esta pesquisa examina o modo de levantamento de dados como uma pesquisa documental de caráter direto. Dessa maneira, configura-se uma pesquisa de campo, pois envolve um levantamento de dados que compreende narrativas dos(as) participantes envolvidos(as), no contexto em que o fenômeno investigado ocorre.

Para a análise e organização das narrativas descritas em Cartas Pedagógicas, indica-se o uso da análise de conteúdo, neste caso, com a divisão dos dados em categorias, as quais são delimitadas por Bardin (1977) e Franco (2008). Ao identificar como as Cartas Pedagógicas têm sido apropriadas na contemporaneidade, foram sucintamente levantadas pesquisas de modo a contextualizar como tem se dado o uso dessa ferramenta na atualidade. As Cartas Pedagógicas compreendem um recurso metodológico que,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

inclusive, se configura como uma resistência aos conceitos canônicos sobre os modos de se fazer ciência.

Nesse sentido, evidencia-se o protagonismo dos sujeitos em suas narrativas autobiográficas, valorizando outros modos de ser e estar no mundo. Ao apresentar as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisa, foram reunidas compilações a fim de traçar possíveis considerações e caminhos a serem trilhados por meio destas como uma ferramenta para levantamento de dados. Mesmo diante dos apontamentos levantados, considera-se que esta pesquisa não desse propõe a limitar ou reduzir a escrita de Cartas Pedagógicas a meras técnicas, pelo contrário, busca apresentar pontos importantes a serem considerados ao utilizá-las como instrumento de levantamento de dados. Nesse sentido, este estudo reúne possíveis pontos de partida e reflexões para as inúmeras possibilidades que configuram a escrita narrativa ou autobiográfica na pesquisa científica, inclusive com o uso das Cartas Pedagógicas.

A escolha das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de levantamento de dados, contribui para dar vez e voz a sujeitos que não se (as)sujeitam. E por sua vez, a Carta Pedagógica assume um caráter narrativo e bibliográfico. Nas palavras de Josso (2020), apesar de não afirmar que o paradigma biográfico seja a solução para todos os problemas, a autora o identifica como “uma contribuição relevante e significativa para ter uma atitude ativa na vida da comunidade que leva em consideração as interdependências” (JOSSO, 2020, p.47). Ainda, a autora enfatiza que independentemente da forma de utilização, a narrativa compreenderá uma mobilização de significados, contestando disputas de territórios imaginários, pois “[...] oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência, nosso alter ego e nossas responsabilidades, como proprietários de terras envolvidos no que já existe e no futuro próximo” (JOSSO, 2020, p. 47-48).

A Carta Pedagógica possui ainda um caráter de luta e resistência, legado de Paulo Freire, pois tais posicionamentos podem ser identificados com frequência nos estudos empreendidos por ele. Esse poder de contribuição, legado de Freire, guarda relação à afirmação de Josso (2020, p. 48) de que ao encorajar a escrita, ou escolher um testemunho já descrito, como um exemplar história de “vida narrada é uma ferramenta que pode ser extremamente interessante e poderosa para preservar a dignidade das pessoas e ajudá-las a recuperar suas vidas (GOMEZ, 2017; 2012a; 2012b)”.

Ademais, as Cartas Pedagógicas defendidas nesta pesquisa são consideradas narrativas importantes para a construção de um conhecimento profundo e profícuo, responsável pela continuidade da história do ontem, mas também pela descrição da história do hoje, com prospecções para o amanhã, sem deixar de considerar as vozes de quem as escreve e, mais que isso, as constrói. Esse desejo de dar continuidade a esse gênero de escrita, inclusive como instrumento metodológico em pesquisas científicas, tem sido mobilizado e incentivado em pesquisas como Paula (2018;2019); Batista (2019); Paula, Martinelli e Machado (2023), bem como por pesquisadoras como Camini (2021). Movido(as) pelo legado Freiriano, tais autores(as) impulsionam seus(as) leitores(as) a utilizarem as Cartas Pedagógicas como recurso metodológico. Nas palavras de Camini (2021, p.2), seu desejo profundo “[...] é que a escritura de Cartas Pedagógicas se multiplique entre os educadores/as como instrumentos metodológicos, capazes de verbalizar os silêncios que cabem em uma carta”.

Considerações Finais

Ao compreendermos as Cartas Pedagógicas e suas abordagens narrativas, é possível identificarmos maneiras de nos apropriarmos deste gênero textual como instrumento metodológico em uma pesquisa científica, com ênfase à relevância do uso de Cartas Pedagógicas no campo acadêmico. As narrativas possibilitam uma maior aproximação entre pesquisador(a) e participante, além de compreenderem um diálogo de interesse não só para o público acadêmico, mas também para a sociedade como um todo.

As vivências presentes no levantamento de dados de uma pesquisa científica que adota as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico podem compreender possibilidades históricas e inovadoras para pesquisas acadêmicas. Esses diálogos de memória e história presentes nas Cartas Pedagógicas, e que compreendem uma visão panorâmica sobre as considerações concernentes à prática pedagógica, são narrativas que auxiliam no aprofundamento de questões concretas em relação ao fenômeno investigado.

AGRADECIMENTOS – Bolsa CAPES 001.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Ingrid Yasmin Oliveira da Silva. “**CARTAS SOBRE O MEU EU**”: **TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2019.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas: aprendizagens de uma vida. **Cadernos de Educação**. n.65, 2021. p. 23. Disponível em: <Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida | Cadernos de Educação (ufpel.edu.br)>. Acesso em: 17 mai. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Paulo Freire; org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e terra. 4 Ed. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador**, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>> Acesso em: 28 fev. 2023.

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

LARA, Ângela Mara de Barros. MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (orgs). **Metodologia e técnica de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 121-172.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAULA, E. M. A. T. **Cartas Pedagógicas: Estratégias Revisitadas para novos tempos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. 197p .

PAULA, E. M. A. T. **Cartas Pedagógicas: Revisitando memórias e experiências em novos tempos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. v. 1. 204p

PAULA, E. M. A. T. ; MARTINELLI, T. A. P. (Org.); MACHADO, M. C. G. (Org.). **Saberes compartilhados em Cartas Pedagógicas: múltiplas aprendizagens**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. v. 1. 412 p.

PAULO, Fernanda dos Santos. DICKMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas: Tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. Fernanda dos Santos Paulo, Ivo Dickmann (orga-nizadores). V. 2. 1. ed. – Chapecó: Livrológica, 2020.

PAULO, Fernanda. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, V. 9, p. 1-15, 2022.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. 166 f.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Recriando Paulo Freire na educação da infância das classes populares. **Educação & Linguagem**, v. 13, p. 259-276, 2010. Disponível em: <Recriando Paulo Freire na educação da infância das classes populares | Peloso | Educação & Linguagem (metodista.br)> Acesso em: 08 jan. 2023.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. In TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (orgs). **Metodologia e técnica de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 101-120.

SILVA. Ingrid Yasmim Oliveira da. **Cartas sobre o meu eu: trajetórias escolares de professoras e professores negros na educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, . Orientador: Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (orgs). **Metodologia e técnica de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

420

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 11 maio. 2023.

DIFICULDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES MIGRANTES E REFUGIADOS (AS): UM ESTUDO DE CASO

Dinalva Souza Ferreira Oliveira¹¹⁰

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula¹¹¹

Resumo

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado iniciada em 2022 a qual aborda a temática das migrações forçadas e seus impactos na educação de alunos(as) migrantes e refugiados (as) no Brasil. O objetivo principal é investigar quais as dificuldades enfrentadas por adolescentes migrantes e refugiados (as) ao frequentarem escolas regulares na cidade de Maringá, PR, a partir de narrativas escritas em cartas por estudantes que frequentam uma organização não governamental em contra turno escolar, e dos(as) professores(as) colaboradores da ONG. A metodologia é o estudo de caso de alunos(as) e professores(as) participantes da ONG. Os procedimentos metodológicos utilizados são questionários sócio demográficos e a produção de cartas pedagógicas escritas pelos adolescentes e professores(as) da ONG. Os referenciais teóricos são: Freire (2005, 2014). Como resultados desta pesquisa pretende-se promover reflexões que contribuam para educação brasileira no enfrentamento às demandas de alunos(as) estrangeiros(as) nas instituições de ensino regulares, e apontar para o atual cenário da educação brasileira, na urgência de novas perspectivas e metodologias nas quais as trocas culturais são fundamentais para possibilitar o acesso a uma educação em igualdade para todos(as).

Palavras-chave: Migrações, Adolescentes, Educação, Interculturalidade.

Introdução

Os movimentos migratórios têm sido temas muito difundidos nas mídias nos últimos anos, principalmente em decorrência do elevado número de pessoas mortas, feridas e deslocadas nesses processos. Alguns exemplos são o terremoto ocorrido no Haiti em 2010, a guerra civil na Síria iniciada em 2011, a da Rússia contra a Ucrânia que completou um ano recentemente, em fevereiro de 2023. Temos também a crise política e econômica com graves violações dos direitos humanos na Venezuela, no Afeganistão, e vários outros países. Essas situações têm gerado milhões de refugiados(as) e migrantes deslocados(as) em todo o mundo.

¹¹⁰ Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM. Contato: dinalvaped@gmail.com

¹¹¹ Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutora em Educação (UFBA), Mestre em Educação (USP) e Pedagoga (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP/UEM e do Programa de Pós-Graduação em Educação UEM. Contato: ematpaula@uem.br

Chama a atenção as milhares de crianças e adolescentes que fazem parte dessa população. Segundo estudos, cerca de metade dos (as) refugiados (as) no mundo estão na fase da infância e adolescência e muitas estão fora da escola ou com dificuldades geradas pelo longo período fora dela

A Agência da ONU para Refugiados estima que metade dos refugiados no mundo sejam crianças. Esse número é tão grande quanto a soma das populações da Mongólia, Dinamarca e Austrália. [...] O impacto que o deslocamento tem na vida das crianças se reflete em sua vida escolar. (ACNUR, 2020, s. p).

Conforme a Agencia da ONU para Refugiados - ACNUR (2020), elas (as) têm suas infâncias “roubadas”. Muitas entram em uma aventura arriscada em embarcações superlotadas e perigosas, correndo risco de morte, de violência, abuso, tráfico, recrutamento militar, e precisam de proteção especial.

Nesta perspectiva, as infâncias e adolescências refugiadas têm seu desenvolvimento na educação comprometido. Elas precisam muito estarem em sala de aula e é fundamental serem integradas, incluídas e respeitadas, por isso é imprescindível olhares atentos para as emoções, singularidades e especificidades dessas crianças e desses(as) adolescentes.

Investigar as relações que ocorrem em sala de aula passou a ser um questionamento constante desde que comecei a ajudar adolescentes e crianças nas atividades pedagógicas. Nestas dialogicidades eu refletia: como essas mudanças bruscas têm afetado esses adolescentes? Como a perda da vida cotidiana, a imersão em uma sociedade de valores, culturas e hábitos muito diferentes dos seus refletem no aprendizado dentro da sala de aula? E os professores(as), como têm sido suas práticas? A escola tem se preparado para receber esses(as) alunos(as)? Quando fiz o projeto de mestrado já tinha certeza do tema de pesquisa, pois me incomodava compreender essas relações.

Ao ingressar no mestrado, em conjunto com a orientadora, começamos a problematizar: Quais têm sido as dificuldades encontradas pelos(as) adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares brasileiras e por professores(as), mais especificamente na cidade de Maringá, no Paraná? Como a educação brasileira tem respondido a este desafio?

Diante dessas questões, o objetivo principal é investigar quais as dificuldades enfrentadas por adolescentes migrantes e refugiados (as) ao frequentarem escolas regulares na cidade de Maringá, PR, a partir de narrativas escritas em cartas por estudantes que frequentam uma organização não governamental em contra turno escolar, e dos(as) professores(as) colaboradores da ONG. A metodologia é o estudo de caso de alunos(as) e professores(as) participantes da ONG.

A hipótese deste trabalho é que o estudo e a escuta das narrativas desses(as) estudantes refugiados(as) e migrantes e a dos (as) professores(as) descritas em cartas, os quais frequentam uma Organização Não Governamental na cidade de Maringá sobre a educação no Brasil e as dificuldades por eles(as) encontrados(as), auxiliará na elaboração de currículos multiculturais e interculturais que promovam a inclusão e o direito igualitário à educação de todos(as).

Metodologia

A presente pesquisa traz como tema de estudo a questão das migrações forçadas contemporâneas, suas implicações na vida acadêmica daqueles(as) que são afetados(as) por essa realidade. Para isso, está sendo realizada uma pesquisa bibliográfica, a mesma consiste em levantamento da teoria contidas em livros, revistas, teses, anais de congresso, *internet*, etc., através da qual pode-se ter acesso à literatura que já foi produzida sobre determinadas temáticas, assim, dando base de apoio para produção de trabalhos científicos (GIL,1991).

A mesma é qualitativa, no sentido de entender um determinado fenômeno na perspectiva social, os métodos qualitativos têm o objetivo de mostrar dados, fenômenos observáveis da vida social, Minayo (2008). Aprofundar-se nas ações individuais ou coletivas de seu ambiente social, na interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. “A pesquisa qualitativa envolve a coleta de materiais empíricos - estudo de caso” (Guerra, 2014, p. 19). Os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados para este estudo são questionários sócio demográficos e produção de cartas por adolescentes refugiados (as) e migrantes matriculados em redes de ensino de Maringá e que frequentam a ONG em contraturno escolar, e dos (as) professores (as) colaboradores da ONG. Com o intuito

de buscar entender melhor o objeto de pesquisa, está em andamento uma pesquisa de campo através de Estudo de Caso.

O estudo de caso, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), é um processo importante que permite um conhecimento mais amplo e detalhado do fenômeno pesquisado, compreender determinada situação e descrever a complexidade da situação, reunindo o maior número de informações possíveis. Com isso, é necessário um cuidadoso processo na utilização dos métodos, técnicas e outros procedimentos científicos disponíveis, para desenvolver a pesquisa de forma satisfatória.

Para Gil (2002), a pesquisa torna-se fundamental quando as informações não são suficientes para responder a um determinado problema, devendo-se desenvolver procedimentos sistemáticos e racionais no sentido de buscar uma melhor compreensão do fenômeno evidenciado, diante disso, um estudo de caso é visto como mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto são claramente percebidos, (YIN, 2005).

A pesquisa está sendo realizada na própria instituição coparticipante, com início em março de 2023. A instituição é o **Instituto Ethnos Brasil**. Sua sede está na cidade de Maringá, no Paraná. O objetivo do Instituto Ethnos Brasil é promover a inclusão social, assessoramento, defesa e garantia de direitos das crianças e adolescentes migrantes e refugiados (as), estimular a autonomia e a independência das famílias refugiadas/migrantes.

O fortalecimento da cidadania, a efetivação de seus direitos, a socialização dos conhecimentos produzidos, o protagonismo dos sujeitos nos espaços de participação democrática, orientação de serviços, programas e benefícios ofertados pela rede pública, seja educacional, social, de saúde, cultural ou esportiva. Desta forma, promover a redução da pobreza e demais riscos e vulnerabilidades sociais, bem como, o combate à xenofobia.

A presente pesquisa inclui 6 estudantes adolescentes migrantes e refugiados (as) entre 12 e 17 anos venezuelanos, sírios e ucranianos, e 4 professores(as). Antes do início da escrita das cartas e do questionário foram fornecidas aos (às) participantes todas as informações referentes à pesquisa, inclusive sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento/TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE. A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos – COPEP/UEM ocorreu em dezembro de 2022.

Durante a realização dos encontros foram explicados como fazer a escrita da carta, por meio do roteiro a seguir: Você morou em outro país antes de chegar ao Brasil? Se sim, quais escolas frequentou? No Brasil, em qual série está matriculado? Frequenta escola pública ou particular? Há quanto tempo frequenta a ONG? Enfrentou dificuldades para fazer matrícula na escola? Como foi seu primeiro dia na sala de aula? Como era a escola no seu país? Você tem alguma experiência na escola que gostaria de contar?

As cartas pedagógicas são fundamentadas em Paulo Freire e seus livros-cartas. Paulo Freire, escrevia cartas para expressar sua luta pela educação, pela consciência política do povo, pela liberdade, contra as desigualdades e injustiças. “Como era próprio desse pensador da prática educativa”, Paula (2022, p. 24).

A carta, como instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. (PAULA, 2022, p. 24).

Para que os participantes desta pesquisa fizessem a escrita das cartas pedagógicas, procuramos compreender sobre a história de cada um, a fim de que pudessem refletir sobre sua escrita. Essas lembranças permitem apresentar aquilo que os inquieta e compartilhar isso permite abrir espaço que suas histórias sejam ressignificadas (Batista, 2019).

Camargo (2011) ressalta que o gênero carta é dialógico e pedagógico, já que nos leva a um envolvimento pessoal, a um convite para a participação do outro, portanto, podem ser utilizadas como instrumentos de pesquisa. Por isso, sujeitos que escrevem cartas deixam pistas sobre como se constituem, pois nela, deixam ideias, significações, representações sociais.

Até o momento, participaram da pesquisa 4 estudantes, (2) da Venezuela, (1) da Síria e (1) da Ucrânia; em relação aos professores e professoras (2) já fizeram a produção das cartas pedagógicas. Após a leitura dos escritos e o agrupamento das informações, trouxemos algumas interpretações, para Bardin “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”, (Bardin, 2011, p. 131).

As interpretações até agora são resultados parciais, devido a pesquisa estar em andamento, contudo, percebeu-se a predominância de categorias que apontam para as possíveis dificuldades enfrentadas pelos (as) alunos (as) migrantes e refugiados (as) ao frequentarem escolas formais no Brasil: 1) Dificuldade com o idioma; 2) Preconceito – Xenofobia; 3) Falta de preparo das escolas.

Resultados e Discussão

A dificuldade com a Língua Portuguesa representa a primeira barreira enfrentada e categoria referida pelos(as) estudantes, já que eles(as) não compreendem os(as) professores(as) das escolas regulares e nem os(as) colegas brasileiros(as). Com isso, em seus comportamentos eles apresentam timidez, insegurança e invisibilidade, situações que podem gerar ansiedade e depressão. Existe, em vista disso, equívocos cometidos por educadores(as) em relação aos (às) alunos (as) migrantes. Segundo Neto (2018), alguns(as) professores(as) os julgam com prognósticos de dislexia e déficit de atenção até distúrbios de aprendizagem. Todavia, o que está em questão são dificuldades de comunicação decorrentes das diferenças de idioma e esses aspectos também podem estar associada a fatores de introspecção.

O preconceito foi a segunda categoria elencada. Montanher (2021) afirma que o ódio e a hostilidade ao refugiado (a)/migrante se relaciona, principalmente com questões econômicas, ou seja, o(a) estrangeiro(a) que possui posses é bem-vindo, mas as pessoas pobres são maltratadas e repudiadas. Além disso, por conta dos ataques terroristas, governos e populações temem refugiados do Oriente médio. Estrangeiros da África, Oriente Médio e América Latina não tem apoio social, sofrem com preconceitos devido as condições econômicas desfavoráveis. Vemos isso nas narrativas da aluna venezuelana e do aluno sírio descritas nas cartas desta pesquisa:

Quando cheguei no 4/5 ano do fundamental troquei de escola, ali foi muito difícil, sofri xenofobia e *bullying* e todos me tratavam diferente, falavam da minha fala, zoavam meu país e minha família. A secretária tratou mal meu pai, acho que ela o julgou pela aparência. (Ana, 2023, sic trecho extraído da carta).

Noitava (oitava) estava muito difícil ir no primeiro ano fui vítima de racismo por parte de um supervisor de andar. Fui submetido ao racismo por aqueles que enfeitaram o chão (limpeza) mais de uma vez, e o racismo foi que eles

me disseram para voltar para o meu país, se você não sabe português, por que vem para a escola? (Paulo, 2023, sic trecho extraído da carta).

Por fim, elencamos a categoria 3: falta de preparo das escolas. A educação e os processos de escolarização de refugiados (as) e migrantes no Brasil têm ocupado ainda pouco espaço nas discussões acadêmicas, universidades, escolas, produções de dissertações e teses, por isso, verifica-se que o Brasil ainda precisa dar muitos passos no sentido de discutir a educação destes estudantes que parecem estar invisíveis aos olhos dos pesquisadores brasileiros. Azevedo e Amaral (2022), percebem de fundamental importância a implementação de políticas que orientem as secretarias de educação em relação aos estudantes migrantes e refugiados (as), e de formação continuada de professores, com práticas pedagógicas que valorizem a cultura, promovam a inclusão e combatam o preconceito.

Nesta perspectiva, Gonçalves (2014), propõe que o poder público e a escola assumam a realidade dos fenômenos migratórios, propõe ainda uma educação problematizadora, que considere a leitura do mundo e de sua comunidade. Para Moreira e Candau (2003), a educação ainda não consegue lidar com o aluno que possui hábitos e costumes diferentes dos “aceitáveis”, tendo que moldá-lo às normas, condutas e valores vigentes.

Considerações Finais

Foi possível verificar que a criança e o (a) adolescente migrante são vítimas de discriminação. Práticas de violência emocional, simbólica e até física foram encontradas. A dificuldade com o idioma resultou em insegurança, invisibilidade e timidez dos discentes. Apontamos para a adoção de perspectivas interculturais na desconstrução de estigmas, e o poder público precisa assumir seu papel, pois a falta de políticas públicas de acolhimento e linguísticas nas escolas brasileiras reforçam a invisibilidade dos estudantes migrantes.

Verificamos que a inclusão acontece apenas com a efetivação da matrícula, as especificidades dos alunos não são atendidas, não existe acompanhamento pedagógico e os(as) alunos (as) ficam isolados (as). Diante disso, é necessário romper com os silêncios

curriculares e lutarmos por mudanças nestes, a fim trabalharmos com ações pedagógicas para o respeito às diferenças.

Desta forma, pensar na preparação dos(as) vários(as) profissionais envolvidos na dinâmica escolar como se fosse para ontem, pois o número de nações em conflito tem aumentado muito nos últimos anos, e estão migrando para países que estão dispostos legalmente a acolhê-los, como é o caso das leis brasileiras. Com isso, a demanda escolar exigirá ainda mais esforços do que temos visto atualmente.

Entendemos que nesse processo, há dificuldades de ambos os lados. Porém, crianças e adolescentes refugiados(as)/migrantes necessitam muito mais do que exercerem seus direitos de serem inseridas(os) na educação regular no Brasil. Este estudo aponta para a importância de ações concretas, sistematizadas, diferenciadas e sobretudo, inclusivas, a fim de, por meio da educação, reverter o ingente processo de desumanização causado na vida daqueles(as) que não tiveram escolha, mas simplesmente abandonaram tudo.

Referências

ACNUR – Alto comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Crianças representam cerca de metade dos refugiados no mundo**, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/10/12/criancas-representam-cerca-de-metade-do-numero-de-refugiados-do-mundo/>

AZEVEDO, R. S; AMARAL, C. T. Educação para Além da Matrícula, Crianças Migrantes e Refugiadas e a Resolução 1/2020. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, abr./jun. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2022.65969>>. Acesso em abr. 2023.

BATISTA, I. Y. O. S. **Cartas do meu “eu”**: trajetórias escolares de professores/as negros/as. 2019. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8314423>. Acesso em ago. 2023

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Ed. 70, 2011.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita**: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 21ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 15ª ed. São Paulo. Olho D'Água, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa Qualitativa.** Universidade Federal de Santa Catarina. s.d. Disponível
<<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisl>> Acesso em abr. 2022

GONÇALVES, A. L. N. **Interculturalidade na Educação Brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas.** 2014. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em:
<<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/972>> Acesso em abr. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento.** 11 ed. São Paulo, Hucitec, 2008.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** N. 23, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.r/pdf/rbedu/n23/n23a11>> Acesso em abr. 2023.

NETO, C. Como minha escola se preparou para receber alunos(as) refugiados. **Nova Escola.** São Paulo, 03 de ago. de 2018. Notícias. Disponível em:
<[https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos\(as\)-imigrantes-e-refugiados](https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos(as)-imigrantes-e-refugiados)>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PAULA, E. M. A. T. MARTINELLI, T.A.P, MACHADO, M.C (orgs). **Saberes compartilhados em cartas pedagógicas: múltiplas aprendizagens.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

MONTANHER, J. S. **Experiências migratórias de crianças haitianas em Maringá: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, 2021. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11225626>.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

SAÚDE MENTAL, QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz ¹¹²

Solange Franci Raimundo Yaegashi ¹¹³

Resumo

O presente estudo, que abrange uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo, tem como objetivo explorar as percepções dos alunos matriculados em um Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (PPGE) de uma universidade estadual situada no estado do Paraná-PR. O foco recai sobre as concepções dos participantes acerca da saúde mental, qualidade de vida e bem-estar de estudantes de pós-graduação, embasando-se nos princípios da Teoria Crítica da Sociedade para sustentar as análises. Como resultado, foi constatado que a saúde mental ainda é, majoritariamente, entendida como a mera ausência de doença e que, no contexto da sociedade neoliberal voltada ao lucro, há uma falta de compreensão em relação aos significados atribuídos aos fenômenos da qualidade de vida e do bem-estar.

Palavras-chave: Formação de professores, Qualidade de vida, Saúde mental, Bem-estar, Pós-graduandos.

Introdução

A discussão em torno da saúde mental na sociedade contemporânea ainda permanece permeada por estigmas, especialmente quando relacionada ao contexto educacional. Dessa forma, o presente estudo emerge de um profundo interesse em explorar e compreender as percepções de estudantes de um Programa de Pós-Graduação em Educação sobre a saúde mental e a qualidade de vida dos futuros docentes do ensino superior brasileiro.

É inegável a importância de correlacionar o campo da Educação com os princípios da Psicologia, uma vez que ambos estão intrinsecamente ligados ao pleno

¹¹² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: manuuglatz@hotmail.com.

¹¹³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: solangefrv@gmail.com.

desenvolvimento humano no ambiente de ensino-aprendizagem (BELLOCH; GONZÁLEZ, 1993).

Nesse sentido, o ambiente universitário tem importância fundamental na saúde mental dos acadêmicos, podendo contribuir para a emancipação ou para o adoecimento desses sujeitos (GLATZ *et al.*, 2022).

Pode-se afirmar, então, que o sofrimento presente no contexto universitário é um reflexo de uma série de desafios e contradições derivados da vida acadêmico-profissional multifacetada e da sociedade individualista. Isso se manifesta pela ênfase na produção e no desempenho, conforme abordado por Horkheimer e Adorno (1985) e Leão, Ianni e Goto (2019). Além de fatores individuais e subjetivos, como a história pessoal e a construção da identidade, o sofrimento no ensino superior também é influenciado por fatores coletivos, institucionais e socioestruturais. A pressão e a violência direcionadas a grupos específicos, as demandas institucionais do ambiente universitário e as mudanças nas condições objetivas de vida, contribuem para maximização do sofrimento.

A esses fatores, somam-se também, as dificuldades em equilibrar as demandas universitárias com um trabalho remunerado o que, frequentemente, resulta em sentimentos de incapacidade para continuar os estudos. O sofrimento psicológico pode levar a sintomas ansiosos e depressivos entre os estudantes, provocando mecanismos de defesa como o absenteísmo e o uso excessivo de álcool e substâncias entorpecentes (GRANER; CERQUEIRA, 2019).

Além disso, a atividade profissional é um fator significativo para o adoecimento psicológico, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que estima que cerca de 160 milhões de pessoas no mundo sofrem de problemas relacionados ao trabalho (BIROLIM *et al.*, 2019). A profissão docente é considerada especialmente estressante, frequentemente associada à Síndrome de Burnout (CARLOTTO, 2011), caracterizada como uma resposta à tensão emocional crônica que afeta principalmente profissionais que lidam diretamente e constantemente com pessoas (DALCIN; CARLOTTO, 2017).

Dado o obscurecimento e negligência em relação à saúde mental na sociedade, aliado ao potencial estressante da docência, torna-se crucial investigar como os futuros professores do ensino superior, ou seja, os mestrandos e doutorandos em Educação, percebem e lidam com a saúde mental durante a pós-graduação.

O objeto de estudo foi a saúde mental e o sofrimento psíquico entre estudantes da pós-graduação, com o objetivo de responder à seguinte pergunta: como os estudantes de pós-graduação em Educação, futuros professores do ensino superior no Brasil, compreendem a saúde mental, a qualidade de vida e o bem-estar? Com o propósito de abordar essa questão e contribuir para futuros estudos sobre a saúde mental dos estudantes de pós-graduação, conduziu-se uma pesquisa de campo focada nas percepções dos alunos de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade estadual no Paraná-PR.

Metodologia

Com o intuito de atender ao objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa exploratória, descritiva e de finalidade básica. Essa abordagem visou não somente preencher uma lacuna no conhecimento relativa à temática, mas também fornecer familiaridade com o problema em questão, também desenvolvendo hipóteses. Não obstante, a pesquisa buscou descrever características específicas de uma determinada população ou fenômeno, seguindo a definição de Gil (2019). Para alcançar esse propósito, adotou-se uma abordagem mista (quali-quantitativa), que combinou dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, conforme proposto por Creswell (2010).

Os procedimentos metodológicos envolveram tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de um *survey* interseccional elaborado pelas autoras, composto por perguntas de respostas optativas e dissertativas. Participaram do estudo 76 pós-graduandos regularmente matriculados em um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade estadual situada no estado do Paraná-PR. Esses participantes responderam ao questionário de forma remota.

A análise dos dados coletados foi conduzida de acordo com os procedimentos recomendados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os dados quantitativos foram organizados e tabulados utilizando o Microsoft Excel 2019® e, posteriormente, foram combinados e categorizados em conjunto com os dados qualitativos.

É relevante enfatizar que a pesquisa recebeu aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 50408921.8.0000.0104, Parecer nº **Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.**

5.027.421. Todas as diretrizes éticas foram rigorosamente seguidas, com o compromisso de preservar a identidade dos participantes. Nomes e quaisquer outras informações que pudessem identificar os sujeitos envolvidos não foram coletados. Os pós-graduandos respondentes foram referenciados no decorrer da pesquisa através das siglas PG1, PG2, seguindo a sequência numérica das respostas.

O critério de inclusão para a participação na pesquisa determinou que a amostra fosse composta, exclusivamente, por pós-graduandos regularmente matriculados em programas de mestrado, doutorado ou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Estabeleceu-se como critérios de exclusão os estudantes com matrículas trancadas ou aqueles matriculados como estudantes não regulares.

O questionário utilizado continha um total de 69 questões, optativas e dissertativas, que investigaram características sociodemográficas, a percepção subjetiva de ser um estudante de pós-graduação *stricto sensu*, bem como a visão em relação à saúde mental, à qualidade de vida e ao bem-estar desses estudantes. O instrumento foi desenvolvido na plataforma Google Forms 365®, e o *link* para acesso foi encaminhado pelo *e-mail* institucional para todos os 190 discentes matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade. A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2021, resultando em uma amostra total de 76 pós-graduandos participantes.

As questões que exploraram a percepção dos pós-graduandos sobre sua saúde mental, qualidade de vida e bem-estar foram agrupadas na categoria de análise destinada a examinar o conjunto de fenômenos coletivos vivenciados por esses estudantes, incluindo saúde mental, qualidade de vida, necessidades e preocupações inerentes à vida acadêmica e à pesquisa no contexto brasileiro.

Resultados e Discussão

Descrever o conceito de saúde mental é uma tarefa complexa, ainda mais quando se consideram as variações culturais globais e as particularidades sociais distintas provenientes das diversas regiões do mundo. Muitos conceitos podem ser delineados para definir saúde mental; no entanto, aquele que mais se ajusta a uma abordagem crítica e social, a considera como um domínio de conhecimento intrinsecamente complexo, interdisciplinar e atravessado por diferentes saberes. Seu papel é, principalmente, técnico e no âmbito das políticas públicas de saúde, se configurando como um campo que aborda

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

o estado psicológico tanto de indivíduos, quanto de coletividades, envolvendo condições extremamente variadas e intrincadas (AMARANTE, 2007).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) já incorporou a saúde mental à sua definição geral de saúde, concebendo-a como “[...] não apenas a ausência de doença ou enfermidade, mas um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (OMS, 2002, p. 30). Apesar dos avanços na compreensão desse fenômeno, essa definição ainda enfrenta contradições, pois é muito difícil estabelecer o que é esse estado de completo bem-estar, questionando-se, até mesmo, se há alguém que o experimenta (AMARANTE, 2007).

Devido ao estigma associado ao sofrimento psíquico, tendemos a tornar natural, trivializar e medicalizar a experiência de quem está sofrendo (FERRAZZA; ROCHA, 2015), sem perceber que muitos sintomas são apenas resultado da opressão e das desigualdades presentes no ambiente social (DUNKER, 2015).

Dado que o sofrimento psíquico está, intimamente, ligado ao ambiente social em que o indivíduo vive, é fundamental questionar as formas de organização da sociedade contemporânea, marcada pela individualização e pela economia neoliberal, bem como suas potenciais consequências para a saúde dos indivíduos. Nessa perspectiva, Adorno (1996) aponta que a sociedade industrial capitalista se baseia em uma pseudocultura que aliena os indivíduos para torná-los adequados à norma social estabelecida. Isso também está associado aos riscos e ameaças à saúde que o processo tardio de modernização impõe às pessoas (BECK, 2011).

Com base nesse contexto, uma das questões do questionário foi dirigida aos estudantes de pós-graduação solicitando uma definição de saúde mental. As respostas ficaram assim distribuídas: do total de participantes, 41 (53,95%) concebem a saúde mental como um estado de equilíbrio emocional e/ou bem-estar psicológico. Aproximadamente, 13 (17,11%) a entendem como ter controle sobre os pensamentos; 20 (26,32%) deles a associam a sentir-se bem e/ou ter autodomínio sobre as próprias emoções. Cerca de 36 (47,37%) mencionaram que saúde mental se traduz em manter um estado de saúde mental saudável, lidar com exigências, ter sono adequado e minimizar o estresse. Para 6 (7,89%) dos estudantes de pós-graduação, saúde mental significa viver sem depender de medicamentos. Cinco (6,58%) a conectam com a qualidade de vida; enquanto 12 (15,79%) consideram-na a capacidade de refletir de forma clara sobre a

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

harmonia entre corpo e mente, bem como enfrentar de maneira construtiva as adversidades. Para 8 (10,53%) dos respondentes, saúde mental se manifesta por meio de tranquilidade, pensamentos saudáveis e um bom estado neurológico.

Observa-se que a concepção de saúde mental como estar mentalmente saudável, ser capaz de refletir de forma clara, ter um bom estado neurológico, ter controle sobre os pensamentos, cultivar pensamentos saudáveis e viver sem depender de medicamentos abrangeu a perspectiva de 48,68% do conjunto total de participantes da amostra investigada. Isso revela que quase metade dos estudantes de pós-graduação ainda associa o conceito de saúde mental a uma visão biomédica que o vincula principalmente à ausência de doenças e à não necessidade de tratamentos medicamentosos.

Ao discutir o sofrimento psíquico como sinônimo de doença, Adorno (2015) contribui com perspectivas relevantes sobre como a ciência psicológica reflete, inevitavelmente, as formas de socialização da contemporaneidade. Segundo ele, a compreensão da Psicologia como algo reificado, transformado e condicionado ao adoecimento, espelha a falta de consciência da sociedade sobre si mesma e sobre a transformação dos seres humanos que atuam em seu meio. Nesse contexto, o objeto primordial de estudo da Psicologia, o indivíduo, reflete tanto as formas quanto os comportamentos advindos da organização ultrapassada do ambiente social em que vive.

No sistema social, os indivíduos – enquanto sujeitos subjetivos – são vistos principalmente como portadores de funções no avanço global, carregando consigo as determinações sociais que os marcam. As diferenças subjetivas entre eles são tanto traços das pressões sociais quanto as consequências da liberdade humana (ADORNO, 2015). A necessidade de se conformar aos padrões socialmente estabelecidos conduz o indivíduo à adaptação à realidade, tornando-o "saudável" e pouco propenso a enfrentar crises. Assim, "[...] na medida em que o curado se assemelha à totalidade insana, torna-se ele mesmo doente, mas sem que aquele que fracassa em ser curado seja por isso mais saudável" (ADORNO, 2015, p. 90).

Adorno (1951, p. 53) expõe que uma das principais características do mecanismo de dominação é impedir o 'reconhecimento' do sofrimento que ele gera, iludindo e promovendo práticas que vão desde o "evangelho da alegria de viver" até a instituição de "matadouros humanos". Portanto, ao sentir-se constantemente pressionado pelas

exigências transitórias da vida social, o indivíduo acaba culpando-se por não conseguir lidar com todas as demandas que lhe são impostas.

Em um questionamento subsequente, os estudantes participantes foram convidados a discorrer sobre o significado que atribuem ao termo "qualidade de vida", revelando-se do total de participantes, 38 (50,00%) alunos apresentaram mais de uma interpretação para o conceito de qualidade de vida. Dentro deste grupo, 17 (22,37%) a enxergaram como sinônimo de saúde mental, enquanto 16 (21,05%) a relacionaram a condições dignas de subsistência. Cerca de 14 (18,42%) conectaram-na à estabilidade financeira, 13 (17,11%) à saúde física e 12 (15,79%) ao bem-estar psicossocial. Além disso, 22 (28,95%) associaram qualidade de vida ao tempo de lazer e/ou momentos de qualidade. Outras perspectivas incluíram: 9 (11,84%) que a vincularam a relacionamentos interpessoais saudáveis; 7 (9,21%) a condições de trabalho dignas; e também 7 (9,21%) a uma alimentação adequada. Para 14 (18,42%) a qualidade de vida tangenciava um equilíbrio ou tempo livre. Havia também 4 (5,26%) que consideravam qualidade de vida como ter suas necessidades satisfeitas, outros 4 (5,26%) a associavam à felicidade, e mais 4 (5,26%) ligavam-na ao senso de pertencimento. Menções menos frequentes incluíram 3 (3,95%) relacionando-a à prática de esportes, 2 (2,63%) associando-a ao descanso, 2 (2,63%) à obtenção de sono sem o uso de medicamentos, 2 (2,63%) à moradia, e, por fim, 2 (2,63%) à rede de apoio e acolhimento.

Analisando as respostas à questão sobre o significado de saúde mental, constatou-se que 41 (53,95%) dos estudantes de pós-graduação a consideraram como um estado de equilíbrio emocional e/ou bem-estar psicológico. Em contrapartida, quando interrogados sobre o significado de qualidade de vida, 29 (38,16%) dos participantes relacionaram-na à saúde mental e/ou ao bem-estar psicossocial.

A contemporaneidade e o relativismo cultural têm ampliado a influência de um modelo de qualidade de vida, originado principalmente do mundo ocidental, urbanizado e próspero, pautado em valores como "[...] conforto, prazer, boa alimentação, moda, bens domésticos, viagens, automóveis, televisão, telefone, computador, [...] consumo de arte e cultura, e outras comodidades e riquezas" (MINAYO; HARTZ, 2000, p. 9). Essa concepção de qualidade de vida se tornou um objeto de desejo, adquirido mediante esforços individuais do sujeito (BECK, 2011). O indivíduo é responsabilizado pela transformação de

seus próprios hábitos, com o objetivo de melhorar seu bem-estar e, conseqüentemente, conferir maior qualidade e expectativa de vida (ALMEIDA, 2012).

A indústria cultural transformou a qualidade de vida em um dispositivo de ambição, associando-a a promessas fugazes e anúncios enganosos (ALMEIDA, 2012). Os meios de comunicação de massa buscam, incessantemente, utilizá-la como justificativa para o consumo de produtos e serviços, manipulando a opinião pública e alienando os indivíduos na busca por uma qualidade de vida, muitas vezes, inatingível (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; ALMEIDA, 2012).

Almeida (2012) salienta que a qualidade de vida é um conceito subjetivo que sempre existiu - e sempre existirá - entre os seres humanos, referindo-se intrinsecamente ao apreço pela própria vida. Nesse contexto, ele argumenta que todos os indivíduos possuem uma qualidade de vida, não sendo algo a ser alcançado por meio de ações predefinidas, mas sim uma maneira de adquirir qualidade em sua maneira de viver, de acordo com suas próprias experiências e possibilidades individuais.

Assim, entende-se que a saúde mental é um fenômeno de grande abrangência que incorpora a qualidade de vida e o bem-estar (SILVA; HELENO, 2012). O bem-estar, seja subjetivo ou psicológico, reflete as características da classe social dominante e molda a concepção de qualidade de vida presente na estruturação da sociedade. De acordo com Adorno (2015), o indivíduo que não se conforma com as regras econômicas impostas pela engrenagem do capitalismo acaba em posição social inferior, desestruturado e privado de bem-estar e qualidade de vida.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo explorar as percepções dos alunos de um Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (PPGE) de uma universidade estadual no Paraná-PR, a respeito da saúde mental, da qualidade de vida e do bem-estar dos alunos de pós-graduação. Os resultados coletados indicaram que a maioria dos participantes ainda associa a saúde mental, exclusivamente, à ausência de doença; ademais, muitos destacaram que saúde mental equivale à estabilidade mental, saúde neurológica, cumprimento das responsabilidades diárias, desempenho profissional e independência de medicamentos para o sono. Além disso, constatou-se uma falta de compreensão dos conceitos de qualidade de vida e bem-estar no atual contexto social, os

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

quais estão, intrinsecamente, vinculados à lógica capitalista e neoliberal, que prioriza a produtividade em detrimento da saúde mental. Outro achado significativo revelou que a pressão para atender às demandas diárias, seja no trabalho, em casa ou na família, é motivo de grande preocupação para muitos estudantes de pós-graduação. Isso reforça como a indústria cultural neoliberal incutiu a ideia de produtividade e maximização da eficiência, contribuindo para o agravamento da saúde mental. A busca incessante pelo lucro, produção e individualização crescente emerge como um dos principais fatores da crise de saúde mental que temos enfrentado nos últimos anos.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Ensaio psicologia social e psicanálise**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Mínima Moralía**. Arte e Comunicação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, v. 56, n. 17, p. 388-411, 1996.

ALMEIDA, Marcos Antonio Bettine de. **Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas, de pesquisa**. São Paulo: Edições EACH, 2012.

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BELLOCH, Fuster; GONZÁLEZ; Amparo Olabarría. El modelo bio-psico-social: Un marco de referencia necesario para el psicólogo clínico. **Revista Clínica e Salud**, Madrid, v. 4, n. 2, p. 181-190, 1993.

BIROLIM, Marcela Maria *et al.* Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1255- 1264, abr. 2019.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 403-410, dez. 2011.

CRESWELL, Jhon Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-771, ago. 2017.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

FERRAZZA, Daniele Andrade; ROCHA, Luiz Carlos. Sobre a reforma psiquiátrica brasileira: história e âmbitos atuais de luta. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 45, p. 274-292, jul. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLATZ, Emanoela Thereza Marques de Mendonça *et al.* A saúde mental e o sofrimento psíquico de pós-graduandos: uma revisão de literatura em teses e dissertações. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 255-273, 2022.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão Integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, 2019.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In*: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LEÃO, Thiago Marques; IANNI, Aurea Maria Zöllner; GOTO, Carine Sayuri. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 9, p. 131-143, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 7-18, 2000.

OMS. **Relatório Mundial da Saúde – Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. 1. ed. Lisboa: 2002. Disponível em: <https://psiquiatriabh.com.br/wp/wp-content/uploads/2015/01/Relatorio-OMS-da-saude-mental-no-mundo-2001.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Érika Correia; HELENO, Maria Geralda Viana. Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 4, n. 1, p. 69-76, 2012.

APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DO GESTOR EDUCACIONAL, DO PROFESSOR E DOS ALUNOS

Jessica de Jesus Souza Suzuki¹¹⁴

João Luiz Gasparin¹¹⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo levantar algumas questões sobre a importância que o Gestor Educacional tem junto aos personagens principais do processo de ensino-aprendizagem. Frente às dificuldades de aprendizagem de muitos alunos e o que estas representam para o fracasso escolar, pretendeu-se discutir alguns temas relevantes que o Gestor Educacional deverá conhecer para uma melhor cooperação dentro do âmbito escolar, junto ao professor e aos alunos. Desta forma, o papel deste profissional é de suma importância, pois cabe a ele fazer uma leitura abrangente da sua escola. É de sua responsabilidade, também, orientar o professor no encaminhamento do processo ensino-aprendizagem, para alcançar os objetivos propostos para os educandos. Este artigo teve a base teórica para investigação foi a materialista histórica, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana. Os resultados encontram-se na conclusão deste *caput*.

Palavras-Chave: Gestor Educacional. Professor. Ensino-aprendizagem. Fracasso Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de alguns aspectos do processo da aprendizagem da criança. As formas por meio das quais algo pode ser explicado e entendido é fundamental para toda a ação docente. Dessa forma, conhecer esses aspectos se faz necessário pelas dificuldades de aprendizagem que aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de frequentemente contarem com muitos professores “desmotivados”.

Para Guerra (2002), crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes, tão somente demonstram dificuldades para aprender. Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de

¹¹⁴ Graduada em Pedagogia pela UEM / Pós-graduada *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Paranaense de Ensino / Pós-graduada *Lato Sensu* em Gestão Educacional pelo Instituto Paranaense de Ensino / Pós-graduada *Lato Sensu* em Educação Especial pelo Instituto Paranaense de Ensino. Mestranda em Educação *Stricto Sensu* pela Universidade Estadual de Maringá. Contato: jessicajesussuzuki@gmail.com

¹¹⁵ Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: joaogasparin1941@gmail.com

aprendizagem. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas quando uma criança começa a ter problemas na escola.

As crianças com dificuldades de aprendizagem, segundo Gentile (2005), são crianças suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola, elas são curiosas e querem aprender. A aprendizagem ocorre, satisfatoriamente, quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

Para melhor entendimento deste trabalho, buscamos analisar alguns pontos relevantes do tema em apreço. Iniciamos por estudar como a aprendizagem ocorre no sujeito desde o seu nascimento e suas relações integradas nos ambientes que frequenta. Em seguida, visamos conhecer algumas referências sobre o fracasso escolar e as consequências que este pode ter sobre o aspecto emocional do aluno.

Por fim, trouxemos a proposta deste trabalho, sobre o papel do Gestor Educacional frente a todas as questões abordadas, porque a aprendizagem é uma questão que interessa aos envolvidos diretamente no processo educativo, - professores e alunos – mas também ao Gestor Educacional. Visando esses aspectos, o estudo ressaltou a importância desse profissional possuir tais conhecimentos, para então, contribuir na relação positiva entre professor e aluno. Esta relação, frequentemente, é vinculada por meio da afetividade, pois as emoções, como relatam Gentile (2005) e Montserrat (2007), são fundamentais para ativar o Sistema Límbico (SL) do cérebro e ocorrer a liberação de neurotransmissores. Isso proporciona mais agilidade e facilidade na armazenagem de informações pelo cérebro.

O estudo que realizamos é de natureza teórica e buscou, por meio de levantamento bibliográfico, responder às indagações sobre a aprendizagem sob o olhar do gestor educacional, bem como compreender de que forma o mesmo pode efetivamente contribuir com o professor e com os educandos. A base teórica para investigação foi a materialista histórica, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana.

Desde que nasce, o ser humano está em constante aprendizagem. Mediado pelo outro, aos poucos, assimila a experiência histórico-social da humanidade. O surgimento da fala contribui para que a criança integre-se e interaja com a família e com o ambiente social, que leva ao aprimoramento do seu desenvolvimento social, afetivo e intelectual. “[...] A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações[...]” (LURIA, 1979, p. 73).

O ser humano, segundo Visca (1991), adquire uma educação assistemática, que é o aprendizado obtido pelo sujeito em seu meio familiar, a partir do momento em que nasce e interage com as outras pessoas. Logicamente, a qualidade dessa educação dependerá da qualidade da informação recebida e da afetividade com

que é transmitida. É esse tipo de educação que conduz o indivíduo à autonomia, que reforça a autoestima e segurança, que irá formar um conjunto de habilidades e conhecimentos prévios para o seu ingresso na educação sistemática, este novo aprendizado é adquirido pelo sujeito em seu meio escolar.

A educação sistemática, por sua vez, é aquela institucionalizada, sistematizada e planejada para alcançar um objetivo – a aprendizagem dos conhecimentos científico-escolares. Sobre esta aprendizagem Fernandez (2007, p. 46) escreve “[...] para aprender o ser humano deve por em jogo seu organismo individual herdado, seu corpo construído especularmente, sua inteligência autoconstruída interacionalmente e a arquitetura do desejo de aprender [...]”. Assim, segundo a autora, em todo o processo de aprendizagem estão implicados quatro níveis – o organismo, corpo, inteligência e desejo e não se poderia falar em aprendizagem excluindo algum deles.

Sobre isso, Loureiro (2005) comenta que o aprender envolve simultaneamente a inteligência, os desejos e necessidades; por meio do cognitivo busca-se generalizar, classificar, ordenar, identificando-se semelhanças, enquanto pelos desejos e necessidades busca-se o individual, o subjetivo e o diferente.

Ao ingressar no ensino institucionalizado, portanto, o indivíduo passa para uma etapa fundamental do seu desenvolvimento. A escola irá formalizar a sua aprendizagem sistemática, será testado, avaliado e submetido às mais diversas situações e aos mais diferentes processos os quais deverá vivenciar, internalizar e transformar em

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

conhecimento adquirido. Em contato com o saber científico transmitido pela educação sistemática o indivíduo, aos poucos, desenvolve e redimensiona o seu saber.

O ir e vir cresce e se redimensiona com a formação e utilização do símbolo, que funciona como se fosse o objeto, sem sê-lo, nada tendo de concreto, sendo uma vecção, significante-significado. Pouco a pouco, a criança aprende a organizar suas representações verbais e imagéticas em sistemas auto-reguláveis e transformáveis (OLIVEIRA, 2004, p. 18).

A criança, que está sempre em contato com a linguagem falada, aprende a falar rapidamente. O aprendizado da leitura e escrita, contudo, não é tarefa fácil, requer habilidades específicas como atenção, memória, ordenação, percepção visual e motora, dentre outras. Caso a criança não corresponda ao esperado para sua idade, torna-se candidata a incluir-se nas estatísticas anunciadas de fracasso escolar.

O FRACASSO ESCOLAR

Muito têm-se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam as mesmas a fracassarem e o papel fundamental da família. Mas, e a escola? O que ela pode fazer para ajudar seus alunos? O gestor educacional, o professor e outros membros da equipe da escola que contribuições podem oferecer? A escola deve ser um lugar onde as crianças sintam vontade de ir, que peçam aos pais para as levarem e, acima de tudo, um lugar que possibilite o conhecimento, a aprendizagem dos conteúdos necessários para a vida.

Na escola, a criança se depara com outro tipo de conhecimento “o conhecimento científico”. É o local onde deverá aprender a ler, escrever e contar conforme o esperado para sua idade. Muitas crianças, porém, e por motivos diversos, não conseguem aprender. A sucessão de erros conduz ao preconceito familiar e social contra aquele que “erra” e frequentemente à baixa autoestima. A respeito do assunto Fernandez (2007, p. 48) escreveu:

O problema de aprendizagem que se apresenta, sofre, estrutura um sujeito, se situa, entrelaça, sintoniza e surge na trama vincular de ser grupo familiar, sendo às vezes mantido pela instituição educativa. A criança pode não aprender,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023**

assumindo o medo de conhecer e de saber da família, ou respondendo à marginalização sócioeducativa.

Sobre o fracasso escolar, a autora o classifica, primeiramente, ligado a causas externas às estruturas familiar e individual - um problema de aprendizagem reativo, para o qual se necessita recorrer a planos institucionalizados de prevenção nas escolas. Uma segunda classificação os enquadra, especificamente, numa origem interna à estrutura familiar e individual da criança, ou seja, provém de causas externas à escola (tratadas pela autora como problema de aprendizagem sintoma ou inibição cognitiva) para o que será requerida intervenção especializada ou de equipe multidisciplinar.

A autora ressalta que, em consequência do fracasso escolar, devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração, e perturbação emocional, o que torna sua autoimagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem. Se o clima dominante no lar é de tensões e preocupações constantes, provavelmente a criança se tornará tensa, com tendência a aumentar a proporção dos pequenos fracassos e preceitos próprios da contingência da vida humana. Se o clima é autoritário, onde os pais estão sempre certos e as crianças sempre erradas, a criança pode se tornar acovardada e submissa com professores, e dominadora, hostil com crianças mais jovens que ela, ou pode revoltar-se contra qualquer tipo de autoridade. Se o clima emocional do lar é acolhedor e permite a livre expressão emocional da criança, ela tenderá a reagir com seus sentimentos, positivos ou negativos, livremente.

Sobre o fracasso nas escolas, Carvalho (1997) nos alerta para o fato de que o erro cometido pelo aluno não deve ser considerado como sinal de fracasso escolar, mas de evidência de que algo não está bem e que deve ser investigado.

Para tanto, faz-se necessário lançar mão das inúmeras variáveis que perpassam a escola para não correremos o risco de uma avaliação indevida colocando a culpa do fracasso escolar apenas nas deficiências patológicas do aluno.

Ora, se não somos simplesmente transmissores de informação. Mas professores preocupados sobretudo em desenvolver capacidade, é preciso que tenhamos clareza na distinção entre meros erros de informação e problemas no desempenho de capacidades. E uma primeira distinção pode repousar justamente na diferença entre ignorar uma informação e desenvolver um

raciocínio (ou uma operação) de forma parcial ou completamente equivocada (CARVALHO, 1997, p. 15-16).

A escola capaz de trabalhar com as dificuldades no cotidiano é aquela que consegue descentrar da figura do professor o momento do aprender; é aquela que sabe trabalhar com grupos; que sabe promover o interdiscurso; que sabe compreender que os erros e as falhas fazem parte de um processo e que existem para serem superados, considerando-se tanto as especificidades dos indivíduos, quanto as exigências curriculares e as características grupais.

AFETIVIDADE

Segundo artigo de Gentile (2005), publicado na revista Nova Escola, estudos acerca do sistema nervoso estão contribuindo para explicar cientificamente o processo de aprendizagem. O cérebro cresce e se modifica durante toda a vida, numa capacidade inata de aprender. Quando uma criança lê, faz funcionar diversos circuitos cerebrais, armazenando o vocabulário, a gramática, o discurso e todas as outras informações. Cada uma dessas funções tem lugar certo no cérebro.

As emoções, relata a autora, são fundamentais para ativar o Sistema Límbico do cérebro e ocorrer a liberação de neurotransmissores. Isso proporciona mais agilidade e facilidade na armazenagem de informações pelo cérebro. Da mesma forma, despertar emoções é uma maneira de fazer os estudantes prestarem atenção – a atenção é produto da noradrenalina, que ajuda a deixar os sentidos voltados para a realização da atividade e turbinar o cérebro onde ficam as memórias.

Interessante notar, no artigo de Gentile (2005), que quando a criança é submetida a uma situação intimidatória o efeito é inverso, causando uma inibição da formação de novas memórias episódicas, sendo que a exposição prolongada ao estresse pode até provocar a morte de neurônios e bloqueio das atividades mentais.

Na interpretação de Wallon (2007), é impossível dissociar da pessoa qualquer um dos conjuntos funcionais: inteligência, afetividade ou o ato motor, de forma que é a criança, como um todo, que continua a se desenvolver. Uma etapa constitui sempre um sistema mais amplo que a idade biológica. Os estágios são caracterizados por um

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

conjunto de necessidades e interesses que buscam assegurar o desenvolvimento da pessoa. Assim, é necessário ter em conta que a matéria do pensamento não se forma unicamente pelo desenvolvimento do sistema nervoso, mas pela pessoa em sua totalidade, em sua relação com o meio ambiente natural, cultural e social, em que a criança se integra de acordo com suas possibilidades.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que ao mesmo tempo, em que garante essa integração, é resultado dela (WALLON, 2007, p. 15).

Assim sendo, é necessário muito cuidado no campo afetivo, pois o despertar de emoções boas ou ruins pode ter influência direta na aprendizagem do aluno, portanto há pequenos cuidados básicos que tanto a família quanto a escola devem observar, dentre eles, que a criança seja valorizada em suas habilidades antes de mostrar os seus pontos desfavoráveis; que lhe seja chamada a atenção com discrição, longe das vistas de outrem; que tenha seu desempenho valorizado quando se esforçar na realização de tarefas. São cuidados básicos que podem fazer a diferença numa situação educacional.

Dentro desse parâmetro, o Gestor Educacional deve também buscar subsídios na Psicanálise para entender o desenvolvimento da personalidade e afetividade nas crianças e poder auxiliar, com maior efetividade, o trabalho do professor. Pela Psicanálise constata-se que certos acontecimentos vivenciados na infância são determinantes para a estruturação da personalidade. Freud causou um impacto decisivo, na opinião de Rappaport, Fiori e Davis (1981), ao mostrar a importância dos primeiros anos de vida na determinação do desenvolvimento psicológico, da saúde mental e da adaptação social do indivíduo.

Dessa maneira, observando a teoria freudiana conforme os autores mencionam, pode-se aferir que acontecimentos gerados no decorrer da infância, falhas no relacionamento mãe/filho, pai/filho podem ser elementos impactantes na formação dos

processos inconscientes do indivíduo, determinando suas ações, gerando inclusive problemas de aprendizagem.

Além da Psicanálise, o conhecimento do Desenvolvimento Infantil também procura descrever e explicar os eventos ocorridos no decorrer do tempo e que levam a determinados comportamentos emergentes na infância, adolescência ou idade adulta. Nesse sentido, segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981), a Psicologia Infantil pretende observar, descrever e explicar os fenômenos externos como choro, agressão, linguagem, solução de problemas, descobrindo os processos subjacentes e os mecanismos psicológicos internos que atuam para possibilitar o aparecimento destes elementos comportamentais.

Se os pais forem apoiados e educados no sentido de proporcionar mais afeto e mais estimulação para o desenvolvimento intelectual, e receberem eles próprios este afeto e esta estimulação, poderemos então minimizar um pouco o sofrimento de nossas crianças e diminuir o grau de abandono em que se encontram. Se as escolas forem instrumentadas para elaborar programas educacionais mais adequados a estas crianças, menor será o índice de evasão escolar e de desajuste social e profissional consequente (RAPPAPORT, FIORI e DAVIS, 1981 p. 5).

Outro autor relevante é Monte-Serrat (2007). Ele enfatiza que a emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, as quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais. Nesse sentido, as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, pois constituem um processo de ativação somática produzida por uma experiência que tanto pode ser exterior, psíquica ou simbólica ao sujeito.

A característica mais importante de uma emoção é o sentimento subjetivo que acompanha o indivíduo. Ela, por sua vez, definirá o sentido incutido nos processos e relações do sujeito. Assim, as emoções positivas podem favorecer a execução de uma tarefa de cunho intelectual. Mont-Serrat (2007, p. 35) ressalta:

Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e social sem que a emoção seja trabalhada. Trabalhar a emoção requer paciência; trata-se de um processo contínuo porque as coisas não mudam de uma hora para outra [...] A emoção

é a busca do foco interior e exterior, de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro.

Tendo em vista os aspectos acima mencionados, a emoção é o elemento básico da afetividade, sendo essa aprendida, percebida e manifestada por meio daquela. Desse modo, o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento e determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará.

É nesse sentido que o Gestor Educacional e Professor precisam buscar os conhecimentos, acima mencionados, para averiguar explicações dos fenômenos externalizados pelas crianças com problemas de aprendizagem. Pela escuta, observação, investigação o profissional capta, vê, analisa, sintetiza e encaminha os casos que necessitam de acompanhamento psicoterápico. Esses conhecimentos necessários ao Gestor Educacional precisam sempre ser compartilhados com o professor, porque é ele que mantém contato direto com os educandos, no processo de ensino e aprendizagem.

PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL JUNTO AO PROFESSOR E AOS ALUNOS

Entendemos ser necessário discutir que o problema da não aprendizagem é uma questão que interessa aos envolvidos no processo educativo, pelas consequências e pelos prejuízos que causam às crianças, aos pais, e aos professores. E assim sendo, o papel do Gestor Educacional é de suma importância, pois cabe a ele fazer uma leitura abrangente da sua escola no contexto social. É de sua responsabilidade também, orientar e dar o encaminhamento ao professor no processo ensino-aprendizagem, para alcançar os objetivos propostos junto aos educandos.

Cabe a esse profissional acompanhar e assessorar a aprendizagem resultante da relação entre professor e aluno mediada pelo conhecimento, e também fazer a leitura da escola como um todo e de uma determinada série ou classe de alunos, em particular. Um dos desafios para ele no momento atual, centra-se nas dificuldades de aprendizagem e nos índices expressivos de crianças que, ao final das quatro primeiras séries do ensino fundamental, mal sabem ler e escrever.

Para contornar a situação, as autoridades governamentais implantaram propostas como aceleração da aprendizagem; projetos de adequação/correção idade/série; organização escolar por ciclos; classes aceleradas, todas voltadas para solução do fracasso escolar. Porém, essas tentativas não se concretizaram de forma satisfatória, pois ao promovê-las sem um acompanhamento adequado, apenas prorrogaram o problema.

Os sérios problemas do ensino público brasileiro têm sido apontados como uma das causas para as crescentes dificuldades de aprendizagem apresentadas no país, como pode se verificar pelas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (Prova Brasil, ENADE, ENEM, etc). Conforme Fernandez (2001), “[...] o fracasso escolar ou o problema de aprendizagem deve ser sempre um enigma a ser decifrado que não deve ser calado, mas escutado. Desse modo, quando o ‘não sei’ aparece como principal resposta, podemos perguntar-nos o que é que não está permitido saber [...]” (FERNANDEZ, 2001, p. 39).

Tendo isso em vista, é por meio da rotina da escola que são identificadas algumas das queixas comuns na primeira infância, as quais em geral são erroneamente confundidas, por desconhecimento, com diagnósticos como agressividade, hiperatividade e desatenção. Esses diagnósticos, quando analisados com o devido cuidado por meio de entrevista com os pais ou responsáveis pela criança, podem revelar dados importantíssimos e que demandam orientações da própria escola.

Muitas dificuldades de aprendizagem são decorrentes de metodologia inadequada, professores desmotivados e incompreensivos, brigas e discussões entre colegas, entre outras. Porém, cabe a escola ser a segunda casa do indivíduo, um lugar onde ele possa se sentir bem e entre amigos, contar com a professora sempre que precisar ou sempre que tiver um problema familiar.

Entendemos que uma das buscas de prevenção nas propostas de trabalho do Gestor Educacional e do Professor é preparar teórica e praticamente o corpo docente para a prática em sala, seja com os jogos, ou com atividades lúdicas, realizando, principalmente, um aprofundamento sobre a importância do ato de brincar/aprender para o desenvolvimento infantil. Pois, as experiências potencializam suas condições intelectivas; propostas pedagógicas que privilegiam atividades lúdicas e estimulantes possibilitarão aprendizagens cada vez mais complexas e mais eficientes.

Gasparin (2003) apresenta um referencial teórico-metodológico, em cuja prática pedagógica os conteúdos escolares devem ser contextualizados dentro de uma significação histórica e no contexto da sociedade. Portanto, os alunos devem compreender que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção.

Acredita-se que essa teoria, venha ao encontro com a proposta abordada neste artigo. O novo indicador da aprendizagem escolar consiste na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do Gestor Escolar, do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade. Assim, o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade.

Ao trabalhar conteúdos de forma contextualizada em todas áreas do conhecimento humano, tem-se a possibilidade de evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Gasparin (2003) sugere que o processo de ensino-aprendizagem seja abordado dentro das dimensões: conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais. Desta forma, em cada conteúdo analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico. Percebe-se então, que, os conhecimentos científicos necessitam de serem reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos.

Segundo Pimenta (2006), a essência da atividade do professor é o ensino-aprendizagem, é o conhecimento técnico-prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística. O ensinar envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade da não-aprendizagem seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.

CONCLUSÃO

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa dos educandos, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social. Se a criança não se envolve com o grupo ou este não a envolve, começa haver um baixo nível de participação e envolvimento nas atividades, e, conseqüentemente, no isolamento que interferirá no desempenho escolar. O comportamento retraído de uma criança no ambiente escolar pode ou não ser interferência do ambiente familiar.

O Gestor Educacional deve encontrar formas de prevenção nas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos, diferenciar um a um, respeitar o ritmo de cada um. A metodologia deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da equipe escolar, a fim de que solucionem a possível dificuldade. Gestor, equipe pedagógica e professores devem se esforçar para que a aprendizagem seja significativa para o aluno. Com isso todos têm a ganhar, principalmente a criança.

Diante deste contexto reforçamos a importância do Gestor Educacional, na tomada de decisões frente aos problemas de aprendizagem em sua instituição e na orientação de sua equipe de professores na tentativa de superar ou, quem sabe, minimizar o quadro difícil de aprendizagem escolar tal como se apresenta atualmente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

FERNANDEZ, A.. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILE, P. **É assim que se aprende**. Nova Escola. Janeiro/ Fevereiro, 2005, (p.52-57).

LOUREIRO, S. R. Aprendizagem Escolar: avaliação de aspectos afetivos. In: FUNAYAMA, Carolina A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. (p. 65-75).

LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In: Curso de psicologia geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 71-84.

MONTE-SERRAT, F. **Emoção e aprendizagem**; Afetividade e cognição. In: Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.

OLIVEIRA, V. B. de. A compreensão dos sistemas simbólicos. In: BOSSA, Nácia Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C.. **Psicologia do desenvolvimento**. VI. 1. São Paulo, EPU, 1981.

VISCA, J.. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WALLON, H. MAHONEY, A. A. ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **Psicologia e educação**. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

**UMA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE MARINGÁ-PR**

Angélica dos Santos Coelho¹¹⁶
João Luiz Gasparin¹¹⁷

Resumo

A presente pesquisa trata de uma investigação da prática docente de química no ensino médio de escolas públicas na cidade de Maringá-Pr. Além disso, buscou descrever a caracterização sociodemográfica, perfil profissional e pedagógico: planejamento, conteúdo, metodologias avaliativas, recursos didáticos. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Como metodologia, foi aplicado um questionário aos professores, elaborado com base nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e o percurso didático de Gasparin. Diante dos resultados, pode-se verificar que a maioria dos participantes são do sexo feminino, funcionários do quadro próprio do magistério e trabalham com exclusividade em escolas públicas. Em relação ao perfil profissional, vale ressaltar que três dos respondentes possuem mais de uma graduação, dois deles têm especialização PDE e somente um professor possui doutorado. Quanto ao perfil pedagógico, pode-se verificar que os professores utilizam o modelo do PTD da SEED-PR e diferentes atividades de ensino.

Palavras-chave: professores de química, ensino médio, escola pública.

Introdução

A discussão acerca do ensino e aprendizagem de química volta-se para as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. As principais dificuldades são: a falta de experimentação, livro didático inadequado, falta de interesse por parte dos alunos e a necessidade de formação dos professores (SANTOS; GONÇALVES, 2017; SILVA *et al.*, 2020). Rocha e Vasconcelos (2016) assinalam, ainda, a persistência de práticas pedagógicas tradicionais e descontextualizadas no ensino de química, que contribui para a falta de interesse dos alunos.

¹¹⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: angelica158coelho@gmail.com

¹¹⁷ Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: joaogasparin1941@gmail.com

Entender a arte de ensinar e propor novas metodologias de ensino pode contribuir, significativamente, para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Química. Diante disso, os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surgem como uma das possibilidades de auxiliar os professores no desafio de ensinar, bem como de alcançar a aprendizagem de alunos.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi idealizada por Dermeval Saviani, filósofo e pedagogo. Ele defende uma pedagogia contrária à tradicional e conteudista. Saviani (1999) descreve esta pedagogia revolucionária no livro *Escola e Democracia*. O objetivo dessa pedagogia consiste em apresentar uma teoria que defende os conteúdos de base científica, possibilitando ao aluno a apropriação dos conteúdos sistematizados e da cultura como meio de conscientização e de crítica, tendo em vista a transformação da sociedade.

Do ponto de vista de Saviani, o saber é produzido socialmente, sendo este elaborado pela sociedade e sempre inacabado. De acordo com o autor, a produção social do saber é histórica, “O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou” (SAVIANI, 2012, p. 85).

Na construção de sua prática docente, Gasparin (2012), em sua obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, estruturou uma proposta didática para o ensino-aprendizagem, e como o próprio título expõe, com base na PHC, considerando o fundamento do método-teórico do materialismo histórico-dialético, com possibilidade de desenvolver a teoria-prática e prática-teoria.

O percurso didático, construído por Gasparin (2012), buscou desenvolver uma didática para a teoria da PHC, a qual exige uma nova forma de pensar do educador, que deve ser expressa de forma contextualizada, de modo que, apresente a história produzida pelos homens nas relações de trabalho. Esse percurso didático busca equilíbrio entre teoria e prática, apresentando cinco passos: uma prática social global da educação e do conteúdo como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social global da educação e do conteúdo como ponto de chegada.

Diante da prática docente da disciplina/componente química da educação básica tendo em vista uma proposta didática com base aos pressupostos dialéticos, cabe refletirmos sobre os seguintes aspectos: qual a caracterização sociodemográfica e o perfil

profissional dos professores de química do ensino médio de escolas públicas da cidade de Maringá-PR? Como o professor de química tem elaborado seu plano de trabalho docente? Quais as metodologias e recursos didáticos utilizados nas aulas de química?

O objetivo desta pesquisa foi investigar o planejamento, a metodologia e os recursos didáticos utilizados por professores de Química de escolas públicas do ensino médio da cidade de Maringá-PR; além disso, buscou descrever a caracterização sociodemográfica, o perfil profissional, e o perfil pedagógico: planejamento, conteúdo, metodologias avaliativas, recursos didáticos.

Metodologia

Como metodologia, foi aplicado um questionário a professores do ensino da disciplina/componente curricular de Química no Ensino Médio, em algumas escolas públicas da cidade de Maringá no ano de 2023. A coleta de dados foi elaborada por meio de questionário aplicado na forma de formulário, que, segundo Gil (1999), pode-se definir como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a um grupo específico de pessoas com o propósito de obter informações sobre determinados conhecimentos.

O autor ainda ressalta a importância de realizar um pré-teste, para evidenciar possíveis falhas no questionário e assegurar a adequação da pesquisa. Diante destes pressupostos, foi aplicado o pré-teste com três professores, o que permitiu adaptar algumas questões e o formato do questionário.

O questionário foi estruturado utilizando o GoogleForms® e encaminhado somente de forma virtual, sendo indispensável o aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o retorno do questionário, as respostas foram transcritas fidedignamente.

A construção do questionário e a interpretação qualitativa foram realizadas com base nos pressupostos teóricos que fundamentaram essa pesquisa com objetivo de estabelecer diálogo entre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e o percurso didático de Gasparin. No formulário com questionário constam 33 questões de múltipla escolha e uma questão aberta. A pergunta aberta segue a indicação dos autores Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) como aquela que permite liberdade ilimitada de respostas ao

respondente e possui como vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador.

Com o objetivo de verificar a atenção dos respondentes, foi disponibilizada uma questão teste (nº 24) perguntando “Se você está lendo com atenção as questões deste questionário, marque a opção 3” e todos os professores selecionaram a opção correta, o que permitiu validar atenção das respostas obtidas nesta pesquisa.

O modelo de análise aplicado no questionário foi a escala de Likert, desenvolvida por Rensis Likert (1932), considerada como uma forma comum de medir atitudes, opiniões, crenças e comportamentos. O termo utilizado “Escala de Likert” se configura devido à linha que está na frente da afirmação conter cinco itens numa escala visual análoga, permitindo que os pesquisadores capturem a intensidade das respostas. Bem como, mede normalmente o nível de concordância ou não concordância à afirmação. Como métrica utilizada nesta pesquisa foram utilizados cinco níveis de respostas.

De acordo com a Escala de Likert (1932) o formato típico de um item Likert pode ser: 1- discordo totalmente, 2-discoordo parcialmente, 3-indiferente, 4-concordo parcialmente, 5-concordo totalmente. Sendo assim, pode-se considerar uma resposta “negativa” para 1 e 2, “indiferente” para 3, “positiva” para 4 e 5, sendo 1 extremamente negativa e 5 extremamente positiva.

Nesta pesquisa, foram criadas duas diferentes escalas para o questionário com base nos pressupostos da escala de Likert, conforme é possível verificar no quadro 1. Cabe salientar, que o uso da escala de Likert pode sofrer distorções, considerando que o participante pode evitar o uso de respostas extremas, ou evitar concordar com afirmações para tentar mostrar a si ou a mantenedora um modo mais favorável (LIKERT, 1932).

Quadro 1: escala métrica de respostas elaborada para o questionário aplicado aos professores de química do ensino médio.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Utiliza lousa ou...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	De forma alguma	Não muito	Mais ou menos	Muito	Extremamente
Empatia entre ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	(-) Negativo			(+) Positivo	

Fonte: adaptado de Likert (1932), pela pesquisadora.

A pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – UEM, com CAEE: 64656921.4.0000.0104, sendo aprovado por meio ao Parecer Consubstanciado do CEP, nº: 5.896.574 no dia 15 de fevereiro de 2023. Além disso, a pesquisa foi apreciada pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá (NREMaringá), bem como as escolas participantes assinaram termo de “Concordância da Instituição Coparticipante” para que a secretaria de educação autorizasse o início da pesquisa.

A pesquisa foi realizada na cidade de Maringá – PR, entre os meses de maio e junho de 2023, com docentes de química, professores em escolas públicas da disciplina/componente curricular de química do ensino médio. A cidade de Maringá está situada na região norte do Estado do Paraná, com 409.657 pessoas em 2022 de acordo com Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, corresponde à terceira maior cidade do Paraná em população, ocupando em 2021 a posição de 68º do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (anos finais do ensino fundamental) de um total de 399 municípios do estado (IBGE, 2022).

Por indicação do NREmaringá foram selecionadas as cinco escolas com maior número de professores de química, com um total de onze professores. Inicialmente as escolas e os docentes foram contatados via e-mail institucional da Secretaria de Estado da Educação, no entanto devido ao baixo número de retorno dos respondentes (somente

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

dois professores) a pesquisadora foi a todas as escolas de maneira presencial com objetivo de reforçar o convite de participação da pesquisa, sendo que em uma das escolas houve dificuldade de comunicação com a coordenação e não participaram da pesquisa.

Os professores participaram de forma voluntária, por adesão, podendo haver um número menor de participantes por desistência durante o preenchimento do questionário ou pela não participação do estudo. Sendo assim, nas quatro escolas que permitiram acesso, foi conversado pessoalmente com os professores nas suas respectivas horas-atividade, de um total de onze professores, obteve-se nesta pesquisa o retorno de sete respondentes.

Por orientações do COPEP e CEP, o nome dos colégios e dos professores participantes foram mantidos em sigilo. Foi aplicado como critério de exclusão a não participação da pesquisa, professores de outras disciplinas/componentes curriculares.

Resultados e Discussão

Os resultados e discussão estão distribuídos conforme os blocos estabelecidos no questionário, da seguinte forma: caracterização demográfica (bloco 1), perfil profissional do professor de química (bloco 2), perfil pedagógico do professor de química (bloco 3).

Caracterização sociodemográfica

Dessa maneira a caracterização sociodemográfica presente no “bloco 1” de perguntas dos respondentes foram: 71,4% dos participantes declaram-se do sexo feminino e 28,6% do sexo masculino, cuja idade média dos participantes está acima de 50 anos, sendo 14,3% entre 40 e 50 anos e 14,3% entre 36 e 40 anos. Quanto à cor ou raça, 100% dos participantes declaram-se brancos(as). Todos os respondentes moram na cidade de Maringá, trabalham somente em escola pública e são funcionários efetivos do quadro próprio do magistério.

Quando questionados sobre a quantidade de escolas em que trabalham, 57,1% responderam “uma escola” e 42,9% “duas escolas”. A respeito do tempo de experiência em sala de aula as respostas ficaram divididas, sendo: 28,9% até 5 anos; 14,3% entre 11 e 15 anos; 28,6% entre 16 e 20 anos e 28,6% de 21 a 25 anos. Observe-se que 57,2% dos respondentes possuem acima de 16 anos em sala de aula. De um total de sete

professores, três deles declararam possuir uma renda familiar acima de sete salários mínimos, dois respondentes entre cinco e sete salários mínimos e outros dois professores, entre três e cinco salários mínimos, sendo o número de membros da família, variando de duas a quatro pessoas.

Perfil profissional do professor de química

Na sequência, segue o “bloco 2” do questionário intitulado “Perfil Profissional do Professor de Química”, que apresentou questões sobre a formação acadêmica, qualificação profissional e fonte de estudos. Como resultado foi possível observar que 100% dos professores possuem Licenciatura Plena em Química, sendo que, 42,9% portam diploma de outra graduação, além da licenciatura. A respeito da qualificação profissional, três deles possuem especialização de Pós-graduação *Lato Sensu*, dois respondentes realizaram o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), e com relação à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, somente um professor possui mestrado e doutorado.

Além disso, 85,7% dos professores afirmaram ter participado nos últimos 12 meses de formação pedagógica continuada de longa ou curta duração, e a maioria afirmam ter realizado o curso ofertado por escola pública. Quando questionados sobre a contribuição da formação pedagógica continuada de longa ou curta duração na prática docente, o montante de 66,7% dos professores declaram ser “parcialmente suficiente” contribuindo pouco para os planejamentos e exercícios da prática pedagógica.

Perfil pedagógico do professor de química

O perfil pedagógico do professor, caracterizado no último bloco, apresenta questões e resultados sobre o planejamento, conteúdos, uso dos recursos didáticos, metodologias avaliativas, os fatores que os professores acreditam influenciar a aprendizagem, o abandono escolar dos alunos e dificuldades da prática docente. Além disso, foram solicitadas, perguntado na forma de questão aberta informações adicionais que gostariam de compartilhar sobre sua atividade docente.

Primeiro, perguntou-se qual medida de importância o professor(a) atribui ao Plano de Trabalho Docente (PTD). Constatou-se que 71,4% dos professores considera de grande importância o PDT, mas no entanto 87,7% declararam usar o PTD encaminhado

pela secretaria de educação disponível no sistema de registro de classe, sendo que somente 14,3% afirmam elaborar o próprio plano de trabalho. Saliente-se ainda que dos conteúdos planejados no PTD de 2022, foram colocados em prática para quatro professores (entre 60% e 80%), dois professores (entre 40% e 60%) e somente um respondente conseguiu alcançar mais de 80%.

Neste sentido, cabe refletirmos se o modelo padrão estipulado pela secretaria de educação e utilizado pela maioria dos professores atende as especificidades de cada aluno numa concepção histórico-crítica, no sentido que: Considera o nível de desenvolvimento atual dos estudantes antes do desenvolvimento dos conteúdos previstos em planejamento? Oportuniza o desenvolvimento e aprendizagem dos conceitos científicos através da problematização, instrumentalização e catarse? Promove a emancipação do sujeito para o pensamento crítico e reflexivo?

De acordo com Gasparin (2012), um projeto de trabalho docente na perspectiva histórico-crítica contém os seguintes passos: 1) Prática (Nível de desenvolvimento atual): prática social inicial do conteúdo; 2) Teoria (Zona de desenvolvimento imediato): problematização, instrumentalização, catarse; 3) Prática (novo nível de desenvolvimento atual): prática social final do conteúdo. Diante dos pressupostos teóricos, desenvolveu-se questões a fim de identificar na prática docente dos professores de química os passos propostos por Gasparin.

Diante das respostas da questão número 23 “indique a frequência com que você utiliza desenvolve os conteúdos na prática docente” segundo escala métrica (nunca, raramente, às vezes, muitas vezes e sempre), foi possível verificar que todos professores consideram na prática docente o nível de conhecimento atual do aluno, antes de iniciar o conteúdo, além de apresentarem o conteúdo de forma sistematizada a fim de mostrar a importância social do tema em estudo.

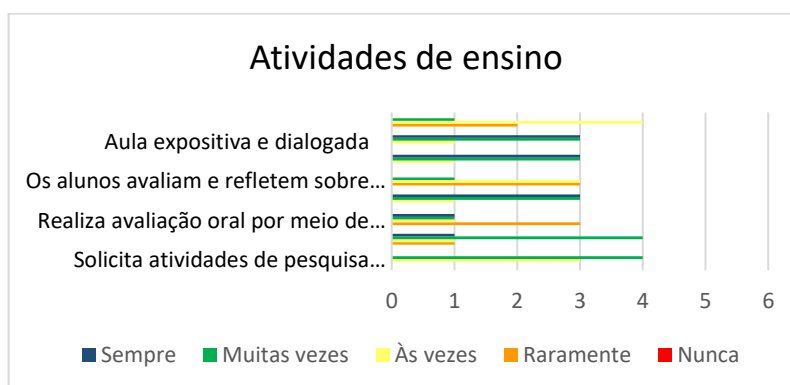
Em relação à importância de considerar os conteúdos históricos como base do desenvolvimento da prática docente, cabe destacar que somente três professores utilizam como base os conteúdos históricos, enquanto que a maioria assinalou para o uso dos conteúdos estruturantes conforme planejamento e sendo que dois assinalaram pela indiferença. Outro ponto a ressaltar é a não adesão dos professores por livros didáticos/pessoais, sobrepondo a utilização de conteúdos provenientes de artigos, jornais, revistas e sites.

O uso dos recursos metodológicos foram observados na questão 25, quando perguntados sobre a frequência de uso de diferentes recursos metodológicos e pode-se verificar que em geral os professores respondentes afirmam que: I) apresenta os objetivos de forma sistematizada antes do início da aula; II) considera os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado; III) considera na prática docente o contexto social do estudante; IV) realiza discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e conteúdo da aula.

No entanto, em relação às alternativas a) “utiliza o conteúdo como ponto de partida na prática didática” e b) “utiliza a prática social do aluno sobre o conteúdo como ponto de partida na aula”, pode-se constatar que quatro professores afirmam utilizar a) ou b) como ponto de partida na prática didática, sendo que dois destes responderam utilizar a) e b), o que presume uma contradição nas respostas destes dois respondentes.

Ademais, observemos no gráfico 1 a frequência das atividades que ocorrem nas aulas de química do ensino médio (questão 26). De acordo com os professores as aulas são predominantemente expositivas e dialogadas ou expositivas, além disso, dos sete respondentes, apenas um professor afirmou realizar aula prática.

Gráfico 1: frequência das atividades de ensino frequentes nas aulas de química do ensino médio.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como também é possível observar os modelos de avaliação utilizados pelos professores de química, dos quais seis professores afirmam realizar avaliação formal descritiva atendendo aos conteúdos trabalhados, cinco professores realizam avaliação formal prática e quatro professores solicitam atividades de pesquisas extraclasse. Saliente-se ainda, que somente dois professores realizam avaliação oral por meio de

seminários, trabalho em grupo ou individual, do que se depreende uma predominância nos métodos tradicionais de avaliação.

Considerações Finais

Em suma, a pesquisa contou com a participação de sete professores de química do ensino médio em quatro escolas públicas na cidade de Maringá-Pr. Dessa maneira, pode-se verificar a caracterização sociodemográfica (bloco 1) cuja maioria dos participantes declararam ser pessoas do sexo feminino (seis respondentes), cor ou raça branco(a) e todos são funcionários do quadro próprio do magistério e trabalham somente em escola pública. Além disso, foi possível verificar que 57,2% dos participantes possuem acima de 16 anos de experiência em sala de aula.

Ademais, no perfil profissional dos professores de química caracterizado no (bloco 2) foi possível constatar que todos professores possuem curso de licenciatura e 42,9% possui mais de uma graduação. Vale ressaltar, que dos sete respondentes, dois possuem especialização PDE e somente um professor possui Pós-Graduação *Stricto Sensu* de nível mestrado e doutorado.

Por conseguinte, o perfil pedagógico do professor caracterizado no último bloco, apresenta resultados sobre: planejamento, conteúdos, uso dos recursos didáticos, metodologias avaliativas. Diante disso, foi possível observar que a maioria dos professores considera de grande importância o PTD, no entanto, 87,7% dos respondentes declaram usar o PTD encaminhado e disponível pela secretaria de estado e educação. Ainda fora identificado que todos os professores consideram antes de iniciar o conteúdo na prática docente o nível de conhecimento atual do aluno, além de apresentarem o conteúdo de forma sistematizada. No entanto, cabe salientar que a maioria dos professores declaram desenvolver os conteúdos estruturantes conforme planejamento e somente três professores afirmam usar como base os conteúdos históricos. Além disso, verifica-se baixa adesão dos professores pelo uso de livros didáticos ou pessoais, sobrepondo a utilização de conteúdos provenientes de artigos, jornais, revistas e sites.

Logo, de acordo com os respondentes, foi possível reconhecer a predominância por aulas expositivas e dialogadas, além da preferência pelo uso de avaliação formal

descritiva. Destacando que somente dois professores realizam com frequência avaliação oral por meio de seminários, trabalho em grupo ou individual.

Identificamos indícios do desenvolvimento da atividade didática segundo os pressupostos do percurso didático de Gasparin, entretanto, cumpre-se ressaltar que somente um professor afirmou oportunizar aos alunos avaliar e refletir sobre seu próprio trabalho, bem como, somente três professores utilizam os conteúdos históricos como base para desenvolvimento de sua prática docente, fato que implica uma falha na continuidade do desenvolvimento da aprendizagem segundo uma proposta histórico-crítica.

Diante disso, pode-se constatar que a pesquisa alcançou os objetivos propostos, no entanto, identificou-se limitação nas respostas que pode ser aprimorada por meio de futuras pesquisas. Sendo assim, considera-se para posterior pesquisa compreender o comportamento dos professores por meio de observação natural que acontece no âmbito real ou ainda criar situações artificiais e observar o desenvolvimento das tarefas definidas para essas situações (Günther, 2003).

Referências

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf acesso em: 2 maio 2023.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais**, 1, 1-15, 2003. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Metodo%20de%20pesquisa/Metodos%20de%20pesquisa%202013/Texto_11-Como_elaborar_um_quesitonario.pdf Acesso em: 3 jan. 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). Censo Demográfico 2022. Maringá (PR). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama> Acesso em: 10 jun. 2023.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of psychology**, 1932.

ROCHA, J.S.; VASCONCELOS, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. In: XVII Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ, 2016, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: 2016, p.1-10. Disponível em: <https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf> Acesso em: 12 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, 2012.

SANTOS, D. S.; GONÇALVES, U.T.V. A visão dos educandos sobre o ensino de química: elencando as principais dificuldades. In: 37º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, Ensino, 2017, Rio Grande, **Anais...** Rio Grande: 2017, p. 1-7. Disponível em: <https://edeq.furg.br/images/arquivos/trabalhoscompletos/s06/ficha-356.pdf> Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, G. M.; MARTINS, A. F.; SILVA, R. M.; YAMAGUCHI, K. K. DE L. Relato de experiência: dificuldades encontradas no ensino de química em uma escola de nível médio no município de Coari-AM. **Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia**, v. 2, n. esp., p. 41, 26 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/resbam/article/view/6542> Acesso em: 10 jun. 2023.

**EDUCAÇÃO SOCIAL, COMUNIDADE E CMEI: APRENDIZAGENS PARA UMA
EDUCAÇÃO LIBERTADORATÍTULO DO TRABALHO EM ARIAL 12,
CENTRALIZADO, NEGRITO E MAIÚSCULO**

Valéria Aparecida Bressianini Autor ¹¹⁸

Verônica Regina Müller Coautor ¹¹⁹

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar e analisar ações a serem realizadas de forma coparticipante, no município de Ivatuba a fim de que o Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI e comunidade aprendam umas com as outras. O estudo parte da posição teórica da Sociologia das Emergências de Boaventura de Sousa Santos que valoriza os saberes normalmente invisibilizados e nos estudos sobre relações entre escola e comunidade de Donatila Ferrada. O referencial teórico metodológico a ser utilizado, será a Fenomenologia Crítica de Paulo Freire, que observa o presente, além da explicação do passado, buscando entender o processo de ensino-aprendizagem pautado na dialogicidade e criticidade, que depende das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e com o outro. Estabelecemos ainda a discussão sobre Educação Social com os estudos de Verônica Regina Müller e outros pesquisadores integrantes do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA/UEM. Participaram desta pesquisa-ação, método elaborado pelo pesquisador Michel Thiollent, que envolve o CMEI, um grupo de pessoas residentes no município de Ivatuba, que se encontram interligados ao estabelecimento de ensino, como, educadoras, professoras, pessoas da comunidade local, familiares de crianças matriculadas no CMEI e crianças matriculadas na instituição educativa infantil. Utilizamos a dinâmica do círculo de cultura de Paulo Freire para a coleta de dados e as rodas de conversa foram organizadas junto aos participantes da pesquisa. Quanto à análise dos dados, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo de Bardin. O estudo proposto se encontra vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Social – Infâncias, Adolescências, Juventudes e Educação Social – Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA/UEM. A pesquisa se encontra em fase final. Como resultado, espera-se unir o conhecimento científico abordado no ambiente educacional, ao conhecimento informal apresentado pela comunidade, buscando superar o paradigma de que só existe conhecimento no ambiente escolar, bem como transpor o sentimento de desconfiança que parte da comunidade apresenta em relação ao CMEI, quanto aos cuidados em relação às crianças que permanecem na escola em tempo integral, colaborando com a formação de uma educação mais justa, solidária e emancipatória.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Social. Aprendizagens. Comunidade.

¹¹⁸ Especialista em Políticas Sociais para Infância e Adolescência. Aluna Regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. vabressianini@gmail.com

¹¹⁹ Pós-Doutorado em História da Educação Social Contemporânea pelo Universitat de Barcelona, Espanha. Professora aposentada do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. veremuller@gmail.com

Introdução

Este estudo trata da educação infantil e das possibilidades de aprendizagens entre um Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI e sua comunidade. A escolha deste tema é consequência da experiência da pesquisadora, com o trabalho pedagógico no CMEI, do município de Ivatuba, Região Noroeste do Paraná, e as indagações diante do comportamento de uma parte de familiares de crianças matriculadas no estabelecimento educacional, ao apresentarem dúvidas quanto ao comprometimento da equipe educacional, em relação ao cuidar e educar das crianças.

Em nossa¹²⁰ experiência, suspeitamos que determinadas famílias apresentam uma visão de trabalho assistencialista e não educacional, com as pequeninas e pequeninos que frequentam essa etapa da educação básica. Essa forma de enxergar o processo educacional realizado no CMEI, tem provocado desconfortos em suas relações de profissionalismo dos docentes e sua ação na comunidade local.

Observamos outra conjuntura que necessita ser superada. A visão preconcebida apresentada pelos cuidadores das crianças matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil, referente a escolarização da infância. Há familiares que visualizam somente o registro da leitura e escrita, como atividade válida de se aprender durante o momento em que a criança se encontra no ambiente formal de educação. Referem-se aos jogos e brincadeiras como sendo insignificantes para a criança. Segundo Rinaldi (2020), o processo de criação e imaginação na primeira infância, trata-se de ser o fio condutor para o desenvolvimento da leitura e da escrita, ao longo do processo educacional da criança.

Defendemos uma educação que tem como finalidade, promover relações sociais de emancipação humana verdadeira. Para Natali; Müller (2021), esses são princípios da Educação Social, que objetivam o efetivo conhecimento para a idealização do direito de alteração da própria realidade dos sujeitos, promovendo inclusão e integração social em todas as esferas da educação.

Buscando transpor as indagações expostas pela pesquisadora e contribuir com ações de fortalecimento educacional no Centro Municipal de Educação Infantil e

¹²⁰ Utilizamos o verbo na primeira pessoa do plural, devido a pesquisadora descrever junto com a orientadora, os problemas que levaram a realização da pesquisa.

integrando a comunidades dessa vivência, nomeamos a seguinte questão norteadora desta pesquisa: **o que fazer para que CMEI e comunidade aumentem os saberes entre si?**

Refletindo as questões que envolvem o conhecimento e o acesso ao desenvolvimento educacional e, por entender que a busca pelo aprendizado é inesgotável, este estudo se justifica pela possibilidade de se tornar subsídio para implantação de práticas educativas que se assentam na complementaridade de experiências culturais de intercâmbio entre CMEI e comunidade, unindo os saberes locais aos saberes científicos escolares através dos princípios da Educação Social.

Buscando conjuntamente os preceitos para a ampliação do diálogo e a possibilidade de uma educação compartilhada, pensando sobre o direito que todos e todas tem de ter acesso ao conhecimento elegeu-se o seguinte objetivo geral: **Analisar possibilidades de aprendizagens entre o CMEI e a comunidade, com o intuito de encontrar princípios pedagógicos básicos da educação social para o desenvolvimento de um trabalho educativo na direção de uma educação libertadora.**

Com a intenção de alcançar tal propósito, os objetivos específicos para esta pesquisa ficaram assim definidos: **a) Identificar e analisar problemáticas que refletem a realidade do CMEI e da comunidade; b) Desenvolver práticas pedagógicas no CMEI do município de Ivatuba, a fim de promover ações de compartilhamento de aprendizagens, entre CMEI e comunidade, pautados nos princípios da Educação Social; c) Detectar os princípios pedagógicos e de gestão para a efetivação de intercâmbios de aprendizagem entre CMEI e comunidade.**

Metodologia

Fomos para a realidade, valorizando os conhecimentos locais. Promovendo o diálogo como meio para a construção de um conhecimento libertador. Promovendo a interação entre comunidade e escola de Educação Infantil como movimento potencializador para troca de saberes e estabelecendo o processo de avaliação da prática libertadora.

O referencial teórico metodológico utilizado, é a Fenomenologia Crítica de Paulo Freire, que observa o presente, além da explicação do passado, buscando entender o processo de ensino-aprendizagem pautado na dialogicidade e criticidade, que depende

das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e com o outro. Unimos a posição teórica da Sociologia das Emergências de Santos (2002), que valoriza os saberes normalmente invisibilizados. Aliamos os estudos de Ferrada (2008), que trata sobre as relações entre escola e comunidade, bem como as possibilidades de trocas de conhecimento, na compreensão de que educação deve ser compartilhada para a superação da exclusão. Para a avaliação de nosso trabalho, nos valemos de Souza; Müller (2021), que abordam a Avaliação em Educação Social.

Esta pesquisa se identifica como sendo uma pesquisa-ação.

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação se configura como uma metodologia de caráter participativo, com amplitude democrática e de contribuição à mudança social. Por meio de uma autorreflexão coletiva, busca-se obter resultados através de criteriosas estratégias de mobilização, intervindo dentro da própria realidade. Sua característica colaborativa, possibilita a construção de novas formas para acessar os conhecimentos.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 1986, p. 16).

A pesquisa ocorreu dentro de uma instituição escolar formal de Educação Infantil, de forma coparticipativa, buscando coletar dados para a compreensão e modificação de relacionamentos considerados complexos, por levar em consideração o envolvimento de sentimento e trato profissional, no âmbito educacional dos agentes enredados.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

As ações ocorreram entre os meses de fevereiro a agosto do ano de 2023. Esta pesquisa-ação se encontra devidamente aprovada pela Comissão de Ética, com o número de aprovação pelo CAAE 62838116.0.0000.0104, integrada nas pesquisas realizadas pelo PCA/UEM.

Elegemos as Rodas de Conversa como princípio de escuta e ação de partilha de saberes, baseado no Círculo de Cultura de Freire (1996). Ao todo ocorreram a participação de quatro grupos de colaboradores:

Grupo 1: Docentes

Participaram deste estudo quatorze docentes de Educação Infantil. Foram realizadas cinco Rodas de Conversa. Os encontros tiveram o objetivo de promover momento de reflexão sobre as ações educacionais no CMEI e suas implicações profissionais.

Grupo 2: Familiares dos alunos do CMEI

Tivemos a participação de vinte e quatro familiares de crianças matriculadas no Centro Municipal. Sendo nove destes que se envolveram na realização de três Rodas de Conversa, e outros quinze familiares, se sentiram melhor, respondendo às perguntas que elegemos como guia para a realização dos diálogos. Os encontros permitiram dialogar em torno das ações educacionais realizadas pelo CMEI, bem como possíveis mudanças necessárias para uma educação libertadora.

Grupo 3: Crianças da sala do Infantil V

Houveram três momentos de diálogo em roda com quinze crianças matriculadas na sala do Infantil V, que puderam conversar sobre as coisas que poderiam ensinar aos adultos.

Grupo 4: Comunidade local

O momento de intercâmbio entre CMEI e comunidade, foram organizados da seguinte maneira: quatro visitas nas casas de membros da comunidade local, que receberam as crianças e os profissionais do CMEI em suas casas. Um segundo momento de interação entre CMEI e comunidade ocorreu, tendo a comunidade no estabelecimento educacional, totalizando seis momentos. Todos esses encontros ocorreram segundo o conteúdo abordado em sala de aula.

Para a análise dos dados coletados, decidimos utilizar a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), que apresenta técnicas de investigação sociológica para pesquisa qualitativa.

A análise de conteúdos é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (Bardin, 2011, p. 15).

Na iminência deste estudo, utilizamos como aparato para a análise dos documentos que se enquadram no contexto das comunicações dos registros obtidos durante as rodas de conversas entre os membros da comunidade escolar, realizando agrupamentos por categorias. A análise de conteúdo é bastante rica em detalhes e didático, podendo ser adaptada de variados modos na realização da pesquisa científica.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo e elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 147).

Nesta pesquisa, para a execução da técnica de Bardin (2011), levamos em consideração a fase Pré-analítica, onde planejamos a forma como ocorreu a realização da coleta de dados, promovendo as rodas de conversas. Um segundo momento, foi reservado para a transcrição das conversas gravadas no decorrer da realização das rodas.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Por terceiro, classificamos os elementos que nos permitiram considerar as ponderações fundamentais para a inserção de uma educação libertadora entre CMEI e comunidade, ao montar um quadro com as alegações observadas e organizadas em ordem decrescente. As categorias foram abordadas, e por fim, possibilitaram a avaliação sobre as relações de intercâmbio de aprendizagem entre CMEI e comunidade.

Resultados e Discussão

Tratamos sobre uma das visitas realizada junto à comunidade local, que teve como objetivo a partilha de conhecimentos da vida prática de uma agricultora no município de Ivatuba.

Na chácara da agricultora I. G. S., o momento de troca de saberes, teve como objetivo, permitir que as crianças tivessem contato com os ninhos de galinha. Durante a aula em sala, despertou nas crianças o interesse em ver um ninho de galinha. Momento em que as educadoras regentes das salas, revelaram a literatura A Galinha Ruiva da escritora Ingrid Biesemeyer Bellinghusen.

O grupo de crianças, com suas professoras, duas funcionárias da equipe de apoio e pesquisadora, se deslocaram até a chácara da agricultora, localizada a uma distância de três quilômetros e meio do CMEI, na tarde do dia 17 de fevereiro de 2023, com o ônibus escolar, para a realização do momento interativo.

Figura 1 - Visitando a chácara da agricultora I. G. S., no dia 17/02/2023, com as crianças matriculados na sala do Infantil III.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Eu fico feliz de ajudar a creche. Aqui vocês podem vir a hora que quiserem. Eu corri na cidade comprar os ovos, coloquei nos ninhos, porque as galinhas quase não estão botando. Mas como as crianças iriam ver os ninhos sem ovos? Elas não vão entender nada né! Não ia ter graça para as crianças. Aqui é tudo simples, mas se eu posso ajudar dessa forma, você pode vir. A F. me liga, e eu deixo tudo arrumado para as crianças. É bom que aqui tem os animais, essas crianças nem vê os bichos hoje em dia...Essas aqui (as netas) quando chega, já logo vai andar, correr aqui fora. Aqui também dá para fazer umas fotos que fica a coisa mais linda. A M. tira umas fotos da nenê, nem parece que é aqui (I.G.S. 2023).

Nesta interação, observamos três elementos categoricos que refletem ação educativa: **Satisfação; autoestima aumentada e vivência de cuidado da comunidade.**

A agricultora, dona de uma pequena propriedade rural, localizada na Vila Rural do município de Ivatuba, recebeu as crianças do CMEI com satisfação. Logo que o ônibus escolar estacionou na entrada de sua propriedade, a agricultora veio receber o grupo e para sua surpresa, uma de suas netas compunha o grupo de crianças. A sitiante, foi abraçando os petizes e logo tratou de acolher a todos a sombra de uma árvore, na tarde

acalourada. I. G. S., não concluiu o Ensino Fundamental. Porém, teve a preocupação em deixar o espaço organizado para a visita das crianças.

Sua atitude de providenciar os ovos, suprimindo a defazagem dos mesmos nos ninhos, demonstrou sabedoria acumulada, de que as crianças aprendem pelo concreto. Era necessário marcar a vivência infantil com a verdadeira imagem de um galinheiro com seus ninhos repletos de ovos.

Santos (2002), inspirado em Rousseau (1971), discorre sobre os questionamentos deste acerca da importância de um conhecimento em relação a outro, citando o conhecimento vulgar que os homens apresentam sobre a natureza e sobre a vida bem como as experiências vivenciadas entre mulheres e homens, compartilhadas dia a dia, de uma geração para a outra, e o conhecimento científico, elaborado por alguns e inacessível à maioria das pessoas. A resposta de Rousseau é não, por compreender que o conhecimento científico não promove mudanças sociais no que se refere a diminuir a desigualdade social gerada pela própria ciência.

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento. As práticas que não assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra, além disso, nenhuma delas, por si só, poderá garantir a emergência e desenvolvimento da solidariedade. O objetivo será antes a formação de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia da solidariedade. É esta mais uma via de acesso à construção de um novo senso comum (Santos, 2002, P. 229).

Entretanto, a valorização dos saberes normalmente invisibilizados, torna-se modelo diferente de racionalidade, permitindo a ampliação dos conhecimentos, proporcionando alternativas para o acesso aos saberes e a emancipação social. Uma teoria crítica que possibilita o reconhecimento e a valorização dos saberes existentes nas comunidades, considerando a cultura do senso comum como conhecimento que deve ser partilhado e fortalecido com os recursos da ciência.

Freire (2019), aborda sobre uma educação popular que defende a conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais oprimidas e excluídas. O homem é a própria cultura. A medida que se organiza no espaço

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

para o enfrentamento das dominações hegemônicas, responsáveis pela promoção da inferioridade de uns para garantir a dominação de outros.

É verdade: nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem “hominiza-se” expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura (Freire, 2019, p. 26).

Propomos que a educação dos petizes siga alicerçada pelo caráter crítico. Por meio do diálogo e da participação ativa das crianças na realidade em que estão inseridas e que ocorra interligada a comunidade. Essa educação irá permitir que os infantes tenham acesso às formas mais elaboradas de conhecimento, bem como a comunidade local. Para Freire (2019), “o papel da educação está em dialogar com as massas e as fazer refletir sobre sua ação” (p.55).

Para Ferrada (2008), à escola cabe ações que intentam trabalhar por relações que superam os preconceitos: “[...] a educação, só alcança verdadeiro sentido ao se unir à comunidade” (p.39). Deve-se trabalhar por uma educação que se apresenta com a finalidade de vencer a exclusão, dando oportunidade ao diálogo. Apenas o envolvimento real no processo de construção do saber permite a realização e sensibilização da justiça social. Para tanto, a escola deve ir até a comunidade e a comunidade deve ir até a escola. Estreitar os laços dessa relação social com o intuito de ampliar os saberes.

Assegura Ferrada (2008), que uma proposta educacional, necessita superar as ações que promoveram o preconceito e a exclusão. O objetivo é promover e garantir a justiça social e a igualdade de posições. Alternativas que se encontram aliadas à ciência e aos conhecimentos provenientes da cultura popular, na redução de padrões educacionais que promovem a exclusão.

Desta forma, reunir escola e comunidade, tendo por finalidade promover escuta ativa entre os envolvidos, se trata, sobre lutar a favor de um projeto de educação que altere no âmbito escolar a proposta pedagógica da instituição. Reconhecer que todos são portadores de sabedoria e capazes de ensinar em benefício de uma capacitação política para a ascensão social.

Considerações Finais

Nossa pesquisa versa sobre o intercâmbio de aprendizagens entre CMEI e comunidade e está imbricada com os princípios da Educação Social. Nesse sentido, defende a garantia de meios para que a educação possa chegar em todos os lugares, onde a educação formal não promoveu aos indivíduos, oportunidade de aprendizagem significativa para a mudança de sua própria realidade.

Unir os conhecimentos populares ao atendimento educacional das crianças pequenas, significa proporcionar caminhos para uma educação desgarrada do preconceito. Geradora de autonomia. O verdadeiro comprometimento com a educação, permite compreender que a educação acontece em todos os lugares e a todo momento.

Para mais, ao possibilitar que as pequeninas e pequeninos, estabeleçam contato com os princípios educativos da Educação Social, na promoção de saberes intergeracionais, significa ampliar o horizonte social e ficar mais próximos de vencer as condutas alienadoras da educação tradicional que não preconiza a formação do cidadão para a vida além do trabalho.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

FERRADA, Donatila. “Enlazando mundos”: un modelo pedagógico que contruye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. **REXE. Revista de Estudios y Experiencias em Educacion**, Concepción, Chile: Universidad Católica de la Santíssima Concepcion, v. 7, n. 14. p. 37-52, 2008.

FERRADA T., Donatila. La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En Ferrada, D. (Ed.), **Políticas educativas y su** Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social (pp. 19-40). Talca, Chile: Ediciones UCM.

FERRADA, Donatila; DEL PINO, Miguel. Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. Comunidades Escolares Mobilizadas. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 10, n. 1, p. 211-225, Jun. 2021.

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

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense. p - 34 - 41. 1983

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MÜLLER, Verônica Regina. **Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina; MORELLI, Ailton José. (organizadores). **Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver.** Maringá: Eduem, 2002.

MÜLLER, Verônica Regina. **Histórias de Crianças e Infâncias: Registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina. **Ser criança: o direito à educação social e à vida em comunidade.** En Ferrada, D. (Ed.), Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social. pp.123-136. Talca, Chile: Ediciones UCM. 2018.

NATALI, Paula Marçal; MÜLLER, Verônica Regina. **Educação Social no Brasil: formação profissional.** Chapecó: Livrologia, 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática].** Porto, Portugal: Ed. Porto, 2002.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

477

SOUZA, Cleia Renata Teixeira de; MÜLLER, Verônica Regina. **Educação Social no Brasil: avaliação**. Chapecó: Livrologia, 2021.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIXENORACISTA: NARRATIVAS HAITIANAS EM VÍDEO
CARTAS**

Giovani Giroto ¹²¹

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula ¹²²

Resumo

Esta pesquisa surge da seguinte questão: Quais as contribuições das narrativas dos(as) migrantes haitianos(as) sobre suas culturas para a educação no Brasil? Este trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação em andamento, tem como objetivo analisar as escrevivências em vídeo-cartas de migrantes haitianos(as) sobre as concepções das suas identidades diaspóricas e propor, em conjunto com os(as) migrantes, artefatos culturais que irão contribuir para a Educação Básica no Brasil. O referencial teórico é marcado por teóricos que discutem sobre identidade: Hall (2003) e Silva (2014); currículo: Arroyo (2015), Freire (2019) e Silva (2011); e visualidades: Cogo (2018) e Gomes e Silva (2013). Como metodologia, tem-se o Estudo das Narrativas (OCHS e CAPPS, 1996), a escrevivência (EVARISTO, 2020) e a produção das vídeo-cartas (RUIZ, 2009). Como principal resultado, nota-se que a atualização curricular das escolas, através da vídeo-carta, é uma forma de considerar as histórias de vidas de migrantes para a valorização da identidade desse público, para as práticas educativas e para a formação de professores(as).

Palavras-chave: Educação, Migração haitiana, Currículo, Narrativas, Formação de professores.

Introdução

As migrações, de forma global, refletem diversos aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais nos países de acolhida. As motivações da diáspora podem ser diferentes para cada contexto. Entretanto, pode-se afirmar que o estabelecimento de migrantes em outros territórios reforça um marcador de diferença que pode resultar em preconceito e exclusão.

A migração haitiana possui uma especificidade que a diferencia de outras migrações, uma vez que a saída do país de origem não é definitiva, ou seja, durante a experiência diaspórica, muitas pessoas haitianas retornam para o Haiti, mesmo que

¹²¹ Mestre em Educação (UEM). Bolsista CAPES, Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Contato: giovanigiroto@gmail.com

¹²² Pós-Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutora em Educação (UFBA), Mestre em Educação (USP), Pedagoga (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Departamento de Teoria e Prática da Educação – UEM. Contato: ematpaula@uem.br

temporariamente, ou passam por outros processos de trânsito, buscando residência em outros países.

Uma vez que haitianas e haitianos se estabelecem no Brasil, a preocupação com suas narrativas, suas representações identitárias e as questões relacionadas à educação passam a emergir nos estudos acadêmicos. Dessa forma, as instituições educacionais, através da proposição de currículos que visem combater o racismo e a xenofobia, desempenham um papel fundamental na inclusão integral de pessoas migrantes na sociedade através de propostas educacionais que tragam a realidade dessas pessoas no cotidiano da educação e na formação de professores(as).

Como problema central da pesquisa, tem-se a seguinte questão: Quais as contribuições das narrativas dos(as) migrantes haitianos(as) sobre suas culturas para a educação no Brasil? A partir disso, o objetivo deste trabalho é analisar as escrituras em vídeo-cartas de migrantes haitianos(as) sobre as concepções das suas identidades diaspóricas e propor, em conjunto com os(as) migrantes, artefatos culturais que irão contribuir para a Educação Básica no Brasil. Trata-se de um resultado parcial de uma tese de doutorado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Após a introdução, são apresentados os recursos metodológicos adotados na pesquisa, a saber, as narrativas, as escrituras e as vídeo-cartas. Em seguida, no que diz respeito aos resultados e discussão, exploram-se, brevemente, os conceitos de identidade, de currículo e dos artefatos culturais a partir das questões migratórias. Por fim, registram-se as reflexões tecidas nas considerações finais.

Metodologia

A metodologia proposta neste estudo considera que “as narrativas são versões da realidade e, além disso, são encarnações de um ou mais pontos de vista, em vez de relatos objetivos e oniscientes” (OCHS & CAPPS, 1996, p. 21, tradução nossa). Assim, é no encontro de experiências que surgem as narrativas dialógicas dos entes consigo mesmos e com o coletivo.

Através das relações dialógicas, como sugere Freire (2019), os seres entendem-se, reconhecem-se, e, ao fazer isso, compõem suas histórias e as mantêm vivas, em **Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.**

movimentação, a cada nova reflexão ou novo encontro com o outro. Ao pensar que a ação de dialogar abre as fronteiras da finitude, reconhece-se a pertinência do diálogo também como um conhecimento em potencial.

Além disso, há nos escritos freirianos um intenso legado das cartas pedagógicas. Através da análise de Paula e Leiro (2021), faz-se um resgate e menção das obras de Freire que tornam ciência do uso de diálogos e narrativas em formato de cartas como instrumentos pedagógicos, corroborando para uma escrita acadêmica centrada e materializada nas experiências humanas.

Posto isto, como uma proposta de ampliar o Estudo das Narrativas, este estudo utiliza-se das escrevivências e das vídeos-cartas como recursos metodológicos.

O conceito de escrevivência, originalmente, refere-se às escritas de mulheres negras acerca de suas experiências, histórias, dores e saberes. Todavia, esse conceito tem sido ampliado para outras existências, desde que (re)conhecendo e respeitando a ancestralidade do termo. Além de resgatar as origens africanas e lembrar as resistências e as potências das Mães Pretas, as escrevivências demarcam uma escrita brasileira que trata de diferentes formas de exclusão (EVARISTO, 2020).

Acerca dessa variação do conceito de escrevivência, Evaristo (2020, p. 32) expõe que suas personagens ocupam espaços de exclusão e que os seres que também compartilham de condições de exclusão, acabam por se identificar com tais personagens. Isso demonstra que as escrevivências são recursos que não se limitam mais apenas às histórias narradas pelas Mães Pretas, elas se referem aos enfrentamentos e conquistas de povos excluídos, tais como pessoas negras, LGBTQIA+, pobres, migrantes, dentre outros.

Além de estética literária, as escrevivências também podem ser consideradas como recursos metodológicos em pesquisas. Nessa defesa, Borges (2020, p. 189) considera que a “escrevivência é um princípio conceitual-metodológico com potência para suportar as narrativas dos excluídos, uma vez que considera as várias matrizes de linguagem para tecer memória e construir história”.

De modo a unir as concepções de escrevivência e de vídeo-cartas, propostas deste estudo, discorre-se, a seguir, sobre a definição de vídeo-cartas. Ruiz (2009), considera que o veículo midiático que uma vídeo-carta concretiza possui elementos que concernem tanto à produção de vídeos quanto à produção cinematográfica. Ao mesmo tempo, a vídeo-

carta enquanto dispositivo documental assenta-se “no terreno da crítica cinematográfica sobre documentário, que vem de uma longa tradição fundada em todas as experiências relevantes que constituem uma genealogia deste âmbito” (RUIZ, 2009, p. 22-23).

Quando utilizado para fins educativos, o trabalho com vídeo-carta “permite liberdade de criação, relação com muitos desafios propriamente cinematográficos [...] e relação reflexiva do estudante consigo e com os outros, possibilitando uma relação afetiva, inventiva e crítica com seu mundo” (MIGLIORIN *et al.*, 2014, p. 91). Além disso, essa metodologia suscita uma variedade de aprendizagens que variam desde culturais e sociais, até reflexões individuais dos seres com si mesmos e com o mundo (PAULA e LEIRO, 2021).

Concebe-se, através da produção e divulgação de vídeo-cartas, diferentes formas de estimular a criatividade, dialogar consigo mesmo e com o mundo, acessar diferentes culturas e promover aprendizagens diversas. Na prática educativa, a montagem de vídeo-cartas contribui para a formação crítica e estética dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo, tal prática contribui para a reflexão e leitura de mundo dos(as) estudantes que, ao pensar nos elementos textuais da carta, responsabilizam-se pela formação de todos aqueles que, por ventura, possam entrar em contato com o produto audiovisual final. É preciso considerar também que, as vídeo-cartas são instrumentos importantes para práticas educacionais e formação de professores(as).

A partir da escrita das escrivências no formato de cartas e transformadas em vídeo-cartas, provoca-se uma reflexão sobre a formação humana – social e educacional – por meio das comunicações registradas nesses recursos que narram retratos do passado, mas que, em decorrência da atualidade presente nessas narrativas, manifestam-se de forma atemporal.

Como etapas e encaminhamentos metodológicos, este trabalho apresenta a vídeo-carta produzida com um migrante e uma migrante de origem haitiana a partir de encontros com o pesquisador. De início, o(a) participante da pesquisa foi informado(a) e esclarecido(a), de forma oral e escrita, acerca dos objetivos da pesquisa, dos riscos e dos

benefícios, assim como o cumprimento de todas as outras exigências do comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM)¹²³.

Neste recorte da pesquisa serão apresentados resultados das vídeo-cartas de dois migrantes, um que narrou a própria carta em formato de áudio e outra que escolheu uma música para representar a cultura haitiana enquanto o texto da carta é apresentado no vídeo. Em ambas as produções foram utilizadas imagens de banco gratuitos disponíveis virtualmente. Para preservar a identidade original do(a) participante da pesquisa, adotou-se os pseudônimos Jerry¹²⁴ e Nouna¹²⁵.

Resultados e Discussão

Tecer reflexões acerca da relação existente entre migração e educação é algo que percorre diferentes perspectivas e caminhos possíveis. No desenvolvimento deste estudo, aborda-se, inicialmente, os conceitos de identidade, de currículo e de artefatos culturais através de teorias que denotam um olhar plural para essas questões.

Observa-se que o estudo da diáspora está intimamente ligado com a questão da identidade. Para Hall (2003), em decorrência dos movimentos diaspóricos, as identidades tornam-se múltiplas. Dessa forma, as pessoas que se deslocam possuem suas ligações com o seu país de origem, mas precisam negociar com a nova cultura de modo a se adaptar nos novos espaços.

De acordo com o Silva (2014), a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. (SILVA, 2014, p. 96-97). Assim, investigar o conceito de identidade resulta assumir que não é possível compreender a identidade de forma fixa, mas como resultado da forma como os seres afetam e são afetados pelo meio, consigo mesmo e com os outros. Pensar a identidade requer uma postura de inconclusão, de uma eterna e requerida avaliação e reformulação de si mesmo.

Traçando uma relação com a questão curricular, também debatida neste estudo, defende-se que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente,

¹²³ Projeto número 40003020.8.0000.0104, aprovado pelo parecer consubstanciado do CEP de número 4.446.301, em 08 de dezembro de 2020.

¹²⁴ Vídeo-carta disponível em: <https://youtu.be/AYZMUKVCMmE>

¹²⁵ Vídeo-carta disponível em: https://youtu.be/_Hrx0tADq3g

centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2011, p. 15). Assim, promove-se o diálogo entre identidade e currículo, ao passo que se compreende que o currículo surge a partir de identidades e subjetividades já existentes e corrobora para a manutenção ou transformação dessas.

Para este estudo estudam-se as narrativas migratórias haitianas e étnico-raciais vinculadas ao currículo e sua importância para a formação de professores(as). Por este prisma, defende-se que no ato de elaboração dos currículos da educação básica é essencial a superação de generalizações simplistas da cultura e das identidades, incorporando as noções de cultura realmente afirmadas pelos movimentos sociais e pelas resistências (ARROYO, 2015, p. 59).

Através da ideia de Arroyo (2015), discute-se a influência que os currículos têm no âmbito da transformação social. É fato que considerar as diversidades no currículo escolar é urgente e necessário, todavia, isto não deve ser feito apenas de forma que mencione as diversidades, mas mantenha uma estrutura de hierarquização das culturas. O que importa, nesse caso, é absorver saberes diversos e considerá-los como fontes de conhecimento, assim como validá-los nas estruturas curriculares em conjunto com outras perspectivas.

Para Silva (2011), os currículos escolares devem evitar tratar as questões étnico-raciais por uma perspectiva exótica e folclórica, uma vez que são questões primordiais de conhecimento, poder e identidade. Isto posto, reflete-se sobre o destaque que as pautas étnico-raciais e diaspóricas precisam ter no currículo formal das instituições educacionais. Tais debates não devem apenas ser trabalhados de forma isolada para “celebrar” uma data especial, mas sim como parte integrante do conjunto de conteúdos organizado nos documentos curriculares.

Nessa discussão, é premente a abordagem sobre as condições de vida, as representações identitárias, as culturas visuais e a educação no Brasil de migrantes, além da produção de materiais educacionais que tragam mudanças de concepções para docentes e discentes que atuem “como uma dimensão narrativa de enfrentamento do racismo ao operar o deslocamento de representações [...] que associam o Haiti e os haitianos à falta, pobreza e vulnerabilidade (COGO, 2018, p. 246).

Uma maneira de promover discussões acerca desses temas é por meio das culturas visuais, que, de acordo com Gomes e Silva (2013, p. 455), promovem um “movimento de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

ruptura com os velhos paradigmas e contribui com os processos de produção de conhecimento na contemporaneidade, por diferentes razões”, sendo essas razões descritas como a) as imagens como reflexos da diversidade e veiculadoras de diferentes temas sociais; b) a imagem como recurso para uma abordagem educacional crítica e partilha de representações (GOMES e SILVA, 2013, p. 455).

Esse processo pode gerar bons resultados na construção de novos valores e, com isso, contribuir para o respeito ao próximo e tornar o ambiente educacional e social mais inclusivo e propício para práticas de aprendizagem e debates acerca da diversidade.

Ao considerar a produção audiovisual como recurso pedagógico tem-se um ganho em diversos sentidos na formação dos(as) estudantes e professores(as). Em um primeiro momento, concorda-se que a apropriação da cultura visual forma pessoas mais criativas, críticas e sensíveis. Além disso, trabalhar com a cultura visual em sala de aula promove um aumento do repertório de todos os envolvidos com os processos educacionais, ampliando a visão de mundo e, também, da forma de comunicar sobre o mundo.

Através das imagens, sons, vídeos e outros recursos, as pessoas são convidadas a aprender a partir da subjetividade. A atribuição de sentido é um ganho da aprendizagem gerada através dos artefatos culturais. Com isso, a partir do fazer e compartilhar desses artefatos, a prática dos(as) educandos(as) e educadores(as) encaminha-se em formato de diálogo intercultural e assimilação de conteúdos, contextos e processos históricos através de produções de viés artístico-cultural.

A seguir, registram-se reflexões, considerando aspectos, tanto da subjetividade quanto da objetividade, amparada pelo Estudo das Narrativas, a partir das vídeo-cartas produzidas coletivamente entre os(as) migrantes que participaram da pesquisa e o pesquisador.

As vídeo-cartas foram pensadas a partir das seguintes questões: O que é para você ser migrante haitiano(a) no Brasil? Quais as contribuições da cultura haitiana que considera importante para as escolas brasileiras? As análises a seguir serão fragmentadas por vídeo-carta e seus desdobramentos da realidade migratória, das perspectivas sobre cultura e diversidade, educação e identidade para a construção de um currículo mais inclusivo e contextualizado.

A primeira narrativa investigada é a de Jerry, que se inicia a partir de suas memórias da infância e desejos da juventude em relação ao seu futuro. Além disso, o migrante

considera ter uma vida com muitas mudanças. Em sua carta, menciona o seguinte trecho: “desde criança, meu sonho era morar no um país estrangeiro para aprender outras coisas, como uma língua nova. Aos 21 anos eu conquistei esse sonho. Cheguei em Maringá sem ninguém para me ajudar” (JERRY, 2022, *sic* Trecho extraído da carta).

O trecho aponta para a conquista de um sonho pessoal, mas, também, para a solidão de muitos migrantes que precisam enfrentar os trajetos de forma individual, muitas vezes, sem o acompanhamento de algum familiar ou pessoa próxima. Para Jerry, “ser imigrante significa ter uma vida cheia de problema e complexidade. Mas, para um migrante haitiano aqui no Brasil é menos complicado. Por que o Brasil já tinha um sistema feito para receber os migrantes haitianos”.

Sobre a identidade do migrante haitiano no Brasil, Jerry considera que “ser um migrante haitiano aqui no Brasil é aceitar viver aqui no Brasil e achar um jeito para integrar o sistema brasileiro, bem diferente do nosso”. Com isso, sua narrativa demarca as diferenças culturais existentes e, a partir da leitura da carta, compreende-se que Jerry tem uma postura de compreender que, ao viver no Brasil precisa adaptar-se à cultura brasileira e não o contrário.

Aqui percebe-se a negociação de identidade debatida por Hall (2003). Ao migrar, a pessoa possui um repertório cultural adquirido em seu país de origem. A partir do momento em que essa pessoa se encontra em outro território e, por sua vez, em outra cultura, inicia-se um processo de compreensão plural das formas de compreender a identidade e negociá-las com as novas pessoas do convívio social.

Nesse sentido, Silva (2014) também argumenta que a construção da identidade ocorre nesses casos ao mesclar aspectos da cultura de origem com a nova cultura. Dessa forma, conclui-se que as identidades não são fixas, mas moldáveis a partir das condições as quais as pessoas se inserem.

Em sequência, Jerry considera que

a vida de um jovem estrangeiro aqui no Brasil é muito difícil porque a maioria dos jovens estrangeiros vem para uma vida melhor, aprender uma língua diferente, entrar na faculdade, construir um plano de carreira. Mas, geralmente, a maioria esquece o motivo, deixa a rua que poderia conduzir ao sucesso, que é a educação (JERRY, 2022, *sic* Trecho extraído da carta).

Em relação as diferenças culturais e acesso à educação, Jerry acredita que “a língua portuguesa é uma barreira que rompe a vontade de um jovem estrangeiro entrar na faculdade. Não é a língua que aprendemos na escola desde cedo, por isso, vira uma barreira para nós” (JERRY, 2022, *sic* Trecho extraído da carta).

Ao encerrar a carta, Jerry argumenta que

vir estudar, trabalhar, construir um plano de carreira, sonhar, viver, passar minha juventude no Brasil foi a melhor decisão que eu poderia tomar na minha vida, porque eu já aprendi tantas coisas, do que qualquer escola no mundo poderia me oferecer” (JERRY, 2022, *sic* Trecho extraído da carta).

Ao mencionar sobre seu processo migratório, Jerry demonstra estar satisfeito com suas aprendizagens e experiências no Brasil, apontando um crescimento pessoal por meio das conquistas realizadas até o momento.

Analisando a vídeo-carta de Nouna, compreende-se que ela é destinada ao povo brasileiro e inicia-se com a narrativa de que cada povo tem uma história, refletindo que existem especificidades em cada cultura que devem ser consideradas independentemente do local ao qual estão inseridos.

Na carta, Nouna informa que o processo migratório para o Brasil foi todo organizado por seu esposo e que a chegada no país de origem foi desafiadora. Segundo ela,

“ser migrante não é fácil em todos os seus aspectos. Quando migramos, deixamos tudo para trás: famílias, filhos, amizades... só se enche de medos, tristezas e ficamos bem assustados pensando: o que está me esperando?” (NOUNA, 2022, *sic* Trecho extraído da carta).

Os processos migratórios implicam, em muitos casos, a separação familiar e a instabilidade em diversos aspectos, uma vez que o futuro é sempre incerto. Assim, muitos(as) migrantes, como Nouna, vivenciam angústias relacionadas a migração. Nesta análise, considera pertinente ressaltar essa passagem da carta, uma vez que demarca as vulnerabilidades enfrentadas por pessoas em trânsito. Na maioria dos casos, migrar está associado à mudança promissora de vida, todavia, para que isso ocorra, são necessárias muitas abdições.

Como desafios e barreiras enfrentadas no Brasil, a migrante menciona “a aculturação, a discriminação, a saudade da família, a integração, o idioma, dentre outras

barreiras” (NOUNA, 2022, *sic* Trecho extraído da carta). Argumenta-se que, mesmo de forma sutil, a migrante menciona os preconceitos enfrentados pelo fato de ser migrante e, além disso, a invalidação de sua cultura em relação à cultura da nova realidade, o que ela chama de “aculturação”.

Mesmo considerando os desafios de se estabelecer em outro país, Nouna considera que a decisão de migrar foi importante, pois “o Haiti tem uma instabilidade política, o que gera vários problemas. Um desses problemas é o desemprego” (NOUNA, 2022, *sic* Trecho extraído da carta). Em complemento, a migrante considera: “ser imigrante, para mim, está ligado a questões de emprego e renda. Nesse sentido, é importante ressaltar que a integração no trabalho não foi difícil para mim porque os Irmãos da igreja sempre se encarregaram para ajudar a encontrar emprego” (NOUNA, 2022, *sic* Trecho extraído da carta).

A migrante finaliza a carta agradecendo a acolhida que recebeu de algumas pessoas no Brasil. Nas palavras dela,

gratidão aqueles que acreditaram em mim. Grande parte deles são brasileiros, em especial aqueles da minha igreja que me apoiam. Me sinto amada, acolhida por muitos. Eu não tenho o que reclamar, o povo brasileiro é bem hospitaleiro (NOUNA, 2022, *sic* Trecho extraído da carta).

Por fim, após examinar os excertos das escritas das vídeo-cartas aqui debatidas, reforça-se a potência pedagógica que as narrativas de Jerry e Nouna possuem enquanto artefatos culturais que podem ser destinados à educação. Ao mesmo tempo, discute-se a proximidade das narrativas do(a) migrante com os aspectos da escrevivência como forma de narrativa.

Considerações Finais

Defende-se que as vídeo-cartas narradas pelo(a) migrante possuem suas perspectivas de vida enquanto seres que compõem parte da história das migrações. Ao compreender a escrita como forma de veículo de pensamento, posicionamento crítico e demarcador identitário sobre o que é ser migrante haitiano(a) no Brasil, percebe-se a relevância das cartas ao identificar temas sensíveis sobre migração.

Os textos analisados não colocam o(a) migrante em uma posição de vítima, mas também não os colocam em um contexto de privilégios. As existências migratórias ocupam um entre-lugar da expectativa e realidade, dos desafios e conquistas vivenciados diariamente.

Para Evaristo (2020), a escrevivência narra sobre a condição de vida de pessoas que tem suas existências acompanhadas de suas resistências. Dessa forma, compreender as narrativas de migrantes como escrevivências é condizente ao passo que, durante suas escritas, percebe-se a construção de histórias de vidas reais e de processos de resistência que englobam diversos saberes que podem ser aprendidos por todos.

Assim, defende-se o uso dessas escrevivências em vídeo-cartas como recursos pedagógicos por atuar na defesa de uma educação crítica, humana e contextualizada. Oferecer recursos para a atualização curricular das escolas é uma forma de considerar as histórias de vidas de migrantes como suporte para a valorização da identidade desse público, assim como a conscientização daqueles que não vivenciaram nenhum processo migratório e produzir materiais e artefatos culturais para a formação de professores(as).

Por tratar de narrativas de migrantes negros(as) e considerá-las como fontes válidas de conhecimento, a produção corrobora para uma formação humana antixenorracista, tão necessária e urgente nas instituições escolares e acadêmicas no Brasil e no mundo.

Agradecimentos

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ARROYO, Miguel González. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, jan-mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ij/er/a/xYJBbBhyTpckNjp5HpxZVht/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 de jun. 2022.

BORGES, Rosane. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. In: Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes (ORGs). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

COGO, Denise. O Haiti é aqui: mídia e narrativas de imigrantes haitianos sobre racismo no Brasil. **Revista Latinoamericana de Comunicación**, 0(139), 2018, p. 427-448. Disponível em: <doi:https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i139.3595>. Acesso em 16 mar. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes (ORGs). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Antenor Rita; SILVA, Núbia Oliveira da. Imagem e conhecimento: sentidos moventes, emergências e aprendizagem. In: **REU**, Sorocaba, SP, v. 39, n. 2, p. 451-461, dez. 2013.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac; GARCIA, Luiz; GUERREIRO, Alexandre; NANCHERY, Clarissa; FREDERICO, Benevides. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói/RJ: Editora da UFF, 2014.

OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. Narrating the self. **Rev. Anthropol.** 1996. 25:19–43. Disponível em: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Ochs_Capps_1996_Narrating_the_Self.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Educação e tecnologias contemporâneas: narrativas digitais de jovens em vídeo-cartas. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, v. 31, n. 65, jan-mar, 2022. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p243-260>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

RUIZ, Coraci Bartman. **Documentário-dispositivo e vídeo-cartas: aproximações**. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

**SECRETARIA LGBT: ESTUDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO SINDICATO DOS
TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ – APP SINDICATO**

Claudemar Pedroso Lopes¹²⁶

Eliane Rose Maio¹²⁷

Resumo

O presente trabalho versa sobre o papel da APP (Sindicato das/os/es trabalhadoras/os/es em Educação Pública do Paraná) -Sindicato no combate à violência e ao preconceito contra a identidade de gênero e discorre com uma pesquisa historiográfica e etnográfica, do ponto de vista da construção setorial. Tem como objetivo geral pesquisar sobre a história da efetivação da Secretaria LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, *Queers*, Intersexos, Pessoas Assexuadas, Pansexuais, Não-binárias e demais identidades de gênero e orientações sexuais), a partir de 5 entrevistas com membros da APP-Sindicato. Pretende-se empreender uma análise de conteúdo com base nas informações coletadas em entrevistas semiestruturadas junto a membros do referido Sindicato e professoras/es e funcionárias/os/es e na análise documental de estatutos e outros materiais produzidos pela entidade. A análise está embasada pela perspectiva da sociologia do reconhecimento, que busca compreender as lutas por reconhecimento de identidades e diferenças na sociedade, incluindo a luta por direitos LGBTQIAPN+.

Palavras-chave: Sindicato dos/as/es Trabalhadores/as; Secretaria LGBTQIAPN+, Sociologia do conhecimento.

Introdução

A educação anti-LGBTQIAPN+fóbica (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, *Queers*, Intersexos, Pessoas Assexuadas, Pansexuais, Não-binárias e demais identidades de gênero e orientações sexuais) é uma preocupação crescente em todo o mundo, e muitos países têm tomado medidas legais para garantir que as escolas ofereçam uma educação inclusiva e livre de preconceitos contra pessoas LGBTQIAPN+.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece a igualdade de todos/as/es perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e proíbe a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero (Art. 3º, IV; Art. 5º, *caput* XLI; e Art. 226, §3º).

¹²⁶ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Email: crauddy_lopes@hotmail.com

¹²⁷ Pós-doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista, de Araraquara, São Paulo. Professora colabora na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

Além disso, o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define que a educação deve promover o desenvolvimento humano e a formação de cidadãos/ãs capazes de exercer sua cidadania de forma plena, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 1996).

Em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que a homofobia e a transfobia são crimes equiparados ao racismo¹²⁸, o que significa que qualquer ato de discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ pode ser punido com penas semelhantes às previstas para o racismo (BRASIL, 2019).

Além disso, em 2020, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) publicou a Resolução nº 01/2020, que estabelece diretrizes para a promoção da educação inclusiva e para o combate à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas.

Entre as diretrizes estabelecidas pela Resolução, destacam-se:

- A promoção de uma cultura de respeito à diversidade sexual e de gênero em todos os aspectos da vida escolar;
- A capacitação de professores/as e demais profissionais da educação para o atendimento de alunos/as/es LGBTQIAPN+ e o combate à discriminação;
- A garantia do direito à identidade de gênero e ao uso do nome social por alunos/as/es transgêneros/as/es;
- A oferta de conteúdos curriculares que abordem a diversidade sexual e de gênero de forma positiva e inclusiva;
- A criação de espaços de discussão e acolhimento para alunos/as LGBTQIAPN+ (BRASIL, 2020).

Os sindicatos de trabalhadores/as da educação podem desempenhar um papel importante na promoção de uma educação anti-LGBTQIAPN+fóbica, por meio de ações como a formação de professores/as, o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e a luta por direitos e reconhecimento social das pessoas LGBT.

¹²⁸ Decisão por meio da ADI 5.427 e MI 4.733, disponível em

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>

Universidade Estadual de Maringá – UEM, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

De acordo com Sérgio Carrara (2018), é necessário que os sindicatos assumam um compromisso ético e político com a promoção de uma educação inclusiva e livre de preconceitos. Segundo o autor, os sindicatos devem atuar como “agentes de mudança”, mobilizando os/as/es trabalhadores/as da educação em torno dessa causa e pressionando as autoridades a adotarem políticas educacionais inclusivas e anti-LGBTQIAPN+fóbicas.

Já para Guacira Lopes Louro (2001), os sindicatos podem desempenhar um papel na formação de professores/as, promovendo a reflexão crítica sobre as questões de gênero e sexualidade e fornecendo ferramentas pedagógicas para que os/as/es docentes possam trabalhar essas questões em sala de aula. A autora destaca ainda sobre se envolver os/as/es próprios/as/es professores/as LGBTQIAPN+ no processo de formação, a fim de que possam compartilhar suas vivências e experiências.

Richard Miskolci (2018) apresenta sobre os sindicatos na luta por direitos e reconhecimento social das pessoas LGBTQIAPN+, por meio da pressão por políticas públicas inclusivas e do combate à discriminação e violência. Segundo o autor, é necessário que os sindicatos articulem suas demandas com outras organizações da sociedade civil, a fim de construir uma agenda ampla e efetiva de promoção dos direitos LGBTQIAPN+.

O Sindicato dos/as/es Trabalhadores/as em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) foi fundado em 27 de julho de 1942, durante o Estado Novo, como Associação Profissional dos Professores Primários do Paraná. Desde então, tem atuado em defesa dos direitos das/os/es trabalhadoras/es da educação e pela melhoria da educação pública no Estado do Paraná (NASCIMENTO, 2002).

Na década de 1980, o Sindicato atuou na organização da greve nacional dos/as/es professores/as, que lutavam pelo cumprimento da Lei do Piso Salarial. Em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) garantiu o direito ao piso salarial dos/as/es professores/as, graças às lutas dos sindicatos (NASCIMENTO, 2002).

Nos anos 1990 e 2000, a APP-Sindicato continuou lutando pela melhoria das condições de trabalho dos/as/es docentes e pela valorização da educação pública. Em 2015, o Sindicato foi uma das lideranças na greve dos/as/es professores/as do Paraná, que durou mais de 40 dias e foi uma das maiores mobilizações da história da educação no Estado (NASCIMENTO, 2002).

Atualmente, o APP-Sindicato segue lutando pelos direitos dos/as/es trabalhadores/as da educação e pela melhoria da qualidade da educação pública no Paraná, tendo papel fundamental na defesa da democracia, dos direitos humanos e da justiça social¹²⁹.

Em 2013, o APP-Sindicato criou a Secretaria LGBTQIAPN+, com o objetivo de lutar contra a discriminação e promover a inclusão de pessoas LGBTQIAPN+ no ambiente escolar e na sociedade em geral, sendo que, desde então, a Secretaria LGBTQIAPN+ tem sido responsável por promover diversas atividades de formação, como cursos, seminários e palestras, além de participar ativamente de manifestações e mobilizações em defesa dos direitos LGBTQIAPN+¹³⁰.

Um marco na atuação da Secretaria LGBTQIAPN+ da APP-Sindicato foi a participação ativa na elaboração do Plano Estadual de Educação do Paraná¹³¹, aprovado em 2015. O Plano incluiu metas e estratégias para garantir a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual e de gênero no sistema educacional do Estado (PARANÁ, 2015).

Outra ação da Secretaria LGBTQIAPN+ do APP-Sindicato foi a elaboração de um jornal educativo¹³², em formato de Cartilha, sobre diversidade sexual e de gênero, destinada a professores/as e alunos/as/es da rede pública de ensino. A Cartilha que foi produzida em 2017, tem o objetivo de orientar os/as/es professores/as sobre como lidar com questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero em sala de aula, além de promover a educação para a cidadania e o respeito à diversidade.

Paulo Freire (1992, p.33, grifo nosso) apresenta que “não é no silêncio que os homens [mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. De certa forma, é isso que se propõe nesta pesquisa, que já estava semeada na perspectiva do

¹²⁹ APP-Sindicato. Histórico. Disponível em: <https://www.appsindicato.org.br/historico/>. Acesso em 13 de março de 2023.

¹³⁰ APP-Sindicato. Secretaria LGBT. Disponível em: <https://www.appsindicato.org.br/secretaria-lgbt/>. Acesso em 13 de março de 2023.

¹³¹ Plano Estadual de Educação do Paraná. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/Arquivos/File/Plano_Estadual_de_Educacao/Plano%20Estadual%20de%20Educacao%20-%20Lei%2018400%20de%202015.pdf. Acesso em 13 de março de 2023.

¹³² As edições do referido material podem ser encontradas em: <https://appsindicato.org.br/jornal-30-de-agosto-especial-17-de-maio/>; e <https://appsindicato.org.br/especial-17-de-maio/>.

mestrando, em seu passado, quando em 2006, ainda muito jovem, almejando entrar na faculdade, encarou pela primeira vez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e se deparou com esta situação: lá havia um texto na redação daquele ano cujo título era “O poder de transformação da leitura”. A obra provocou reflexões de maneira a proporcionar um choque de realidade que só iria se intensificar posteriormente, já no campo acadêmico. Após aquela prova, consegui uma bolsa integral pelo sistema Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em Pedagogia, na cidade de Londrina pela Faculdade Norte Paranaense (UNINORTE). Como um estudante de periferia, LGBTQIAPN+, sofrendo com várias adversidades dentro da escola pública, havia conseguido pela primeira vez na vida uma conquista no âmbito acadêmico em pleno interior do Estado do Paraná.

Diante dessa dificuldade pela qual pessoas LGBTQIAPN+ passam, sofrendo com a LGBTQIAPN+fobia na pele, resolvi partir para a ação-reflexão e compreender melhor o assunto, aprofundando em leituras e na pesquisa no âmbito acadêmico e também participando de movimentos sociais que trouxeram vivência a respeito do assunto.

A justificativa para este tema de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação, da UEM, é porque estou como dirigente sindical desde 2017, quando assumi a Secretaria dos Direitos LGBTQIAPN+ da APP-Sindicato, sucedendo a outras companheiras. A Secretaria tem o objetivo de fomentar o debate por meio de seminários, fóruns, congressos, coletivos, sempre na busca de combater a LGBTQIAPN+fobia. Atualmente também coordena o projeto estadual do coletivo LGBTQIAPN+ da Central Única dos Trabalhadores (CUT)-PR, que tem o objetivo de ampliar o debate em suas bases sindicais.

O presente estudo é fruto de percepções da atuação sindical no âmbito da educação pública, laica, gratuita e de qualidade, igualitária e para todos os públicos, com atenção à luta pelo combate aos preconceitos e às diferenças nas variadas identidades sociais e principalmente no constante enfrentamento à exclusão pela identidade de gênero. Ciente de que a APP-Sindicato teve mudanças significativas no seu enfoque de lutas transformando-se num sindicato classista, de luta, voltado para a construção da cidadania e para a formação da categoria. O que ficou patente a partir do registro documentado do V Congresso Estadual da APP-Sindicato em 1994 era “oferecer a todos a oportunidade de construir a cidadania a partir da ação pedagógica é o principal compromisso que os

professores deliberaram no V Congresso Estadual da APP-Sindicato” (APP-SINDICATO, 1994, p. 3).

A preocupação sobre o debate de gênero se apresenta desde então na estrutura da APP-Sindicato, tanto pela causa feminista, quanto pela então denominada identidade LGBTQIAPN+ (enquanto a sigla abrangia ainda apenas as lésbicas, os gays, os/as bissexuais e os/as transgêneros/travestis).

Assim, este estudo visa a apresentar a luta da APP-Sindicato contra a LGBTQIAPN+Fobia por meio do histórico da entidade. Isso por meio da reconstrução dos embates que se fomentavam por meio das diversas secretarias que atuavam com a realidade e a diversidade dos indivíduos que formavam, viabilizavam e possibilitavam a tentativa de se construir uma sociedade mais justa, diversa e igualitária, a partir da educação pública no Estado do Paraná.

Como o presente trabalho se trata também de uma pesquisa-ação, que tem o objetivo de transformar realidades, o intuito dela é realizar entrevistas com membros da APP-Sindicato que participaram da elaboração da Secretaria LGBTQIAPN+, visando a registrar a história da mesma. A intenção, como já foi dito, é transformar a realidade e ampliar a discussão acerca do problema social da exclusão que vai muito além do âmbito de uma pesquisa acadêmica. Todos os dados coletados dessas experiências servirão como foco de análise, pois nos possibilitarão compreender o quanto a APP-Sindicato contribuiu e ainda contribui no que diz respeito a essa temática no âmbito escolar.

Em suma, entendemos que há uma defasagem a respeito de inúmeras questões que envolvem a comunidade LGBTQIAPN+, além dos projetos governamentais relacionados a esses temas, até mesmo entre os/as/es profissionais da educação nas escolas do Paraná.

Sendo um tema relevante na atualidade, a educação anti-LGBTQIAPN+fóbica vem sendo abordada por diversos/as/es autores/as de referência na área. "Afim, o que querem os gays?" de Richard Miskolci (2008) discute como a homossexualidade tem sido representada na mídia e na cultura, e como isso afeta a construção de identidades LGBTQIAPN+. O autor também aborda sobre a educação na promoção da inclusão e do respeito à diversidade sexual, discutindo as demandas do movimento LGBTQIAPN+ e como elas são articuladas na luta por direitos e reconhecimento social.

O autor afirma que “as lutas LGBTQIAPN+ não se resumem à reivindicação de direitos, mas também à transformação dos padrões de sexualidade e de gênero” (MISKOLCI, 2008, p. 21). Para ele, é preciso compreender que as demandas do movimento LGBTQIAPN+ vão além de questões pontuais e envolvem a busca por uma sociedade mais igualitária e justa.

Miskolci (2008) também destaca sobre se pensar em novas formas de sociabilidade e relações afetivas que possam romper com os padrões heteronormativos. Segundo ele, “os gays têm muito a ensinar sobre as relações afetivas e sobre como construir novas formas de sociabilidade que valorizem a diferença e a diversidade” (MISKOLCI, 2008, p. 42).

Outro tema abordado na obra é a questão da homonormatividade, que é entendida como a tendência de alguns setores do movimento LGBTQIAPN+ em adotar os padrões heteronormativos como forma de obter reconhecimento social. Para ele, “a homonormatividade pode ser entendida como uma forma de assimilação que não resolve as demandas mais profundas do movimento LGBTQIAPN+” (MISKOLCI, 2008, p. 72).

Em sua obra “Políticas e estéticas da sexualidade: perspectivas queer”, Miskolci (2012) discute sobre se combater a discriminação contra as pessoas LGBTQIAPN+ na educação. Em uma passagem do livro, Miskolci (2012, p. 147) afirma que “o silêncio ou a negação das diferenças sexuais e de gênero nas políticas educacionais é uma forma de perpetuar a discriminação e a violência”. Para ele, é preciso que a educação se torne um espaço de acolhimento e valorização da diversidade sexual e de gênero.

Miskolci (2012) também destaca sobre se trabalhar com o conceito de “*queer*” na educação. Segundo ele, “o *queer* é uma perspectiva crítica que nos ajuda a questionar as normas que regulam a sexualidade e o gênero, e a pensar em alternativas mais plurais e democráticas” (p. 160).

A tese de doutorado “Políticas LGBTQIAPN+ em sindicatos de trabalhadores/as em educação: reflexões a partir de práticas sindicais em Santa Catarina e Paraná” de Luciano Pereira dos Santos (2020) analisa as políticas voltadas para a diversidade sexual nos sindicatos de trabalhadores/as em educação do Paraná e Santa Catarina, especialmente com relação à criação de espaços e iniciativas para a comunidade LGBTQIAPN+ dentro dessas instituições.

Um dos destaques da pesquisa é a análise do aplicativo App-Sindicato do Paraná, que foi criado pela Secretaria LGBTQIAPN+ do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato). Segundo Santos (2020), o aplicativo é uma forma de aproximar a categoria LGBTQIAPN+ das discussões sindicais e de oferecer serviços como orientação jurídica e psicológica. Ele ressalta que a criação do aplicativo é uma forma de garantir a visibilidade e representatividade da comunidade LGBTQIAPN+ dentro da instituição sindical.

Além disso, Santos (2020) destaca sobre as práticas sindicais que incluam e valorizem a diversidade sexual, como a criação de espaços e eventos específicos para a comunidade LGBTQIAPN+ e a formação de grupos de trabalho voltados para a temática. Segundo o autor, essas práticas são importantes não apenas para garantir a inclusão da comunidade LGBTQIAPN+ nos sindicatos, mas também para contribuir para a luta contra a discriminação e a violência baseada em orientação sexual e identidade de gênero.

"Educação antirracista e formação de professores/as: desafios para a implementação da Lei 10.639/03" de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009) é uma obra na qual a autora discute sobre a educação antirracista e sua relação com a diversidade sexual e argumenta que a educação deve ser inclusiva e que o respeito à diversidade sexual é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Metodologia

E tal metodologia será complementada com abordagens teóricas sobre identidade, diferença e reconhecimento; os novos movimentos sociais; os movimentos de luta e as políticas públicas de direitos LGBTQIAPN+, diversidade sexual nas políticas educacionais; novo sindicalismo; sindicalismo docente; tipologias e formas de ação sindical. Bem como a pesquisa dirigida e a coleta de experiências através de entrevistas individuais, com dirigentes da APP-Sindicato, que estão intrinsecamente ligados/as com a causa e o debate dos direitos LGBTQIAPN+.

Compreende-se que os debates e as ações na APP-Sindicato afiançam a afirmação de que a pauta das demandas de luta pelo reconhecimento das identidades LGBTQIAPN+ está consolidada enquanto política sindical. Assim, o percurso metodológico inclui

entrevistas, análise de conteúdo e análise documental sendo delineado com foco na promoção de uma educação anti-LGBTQIAPN+fóbica, aliado à perspectiva da sociologia do reconhecimento.

Inicialmente, fazemos uma análise documental do Estatuto e Regimento Interno do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná, bem como de materiais produzidos pela Secretaria LGBT e outras instâncias que tratam da temática LGBTQIAPN+. Ainda, foram entrevistados/os/es 5 ex-dirigentes e atuais de modo a atender o objetivo geral de apresentar o histórico desta Secretaria.

Por fim, a análise de conteúdo, com base nas informações coletadas nas entrevistas e na análise documental. Esperamos que esse processo permita identificar padrões de pensamento e práticas relacionadas à promoção de uma educação anti-LGBTQIAPN+fóbica, bem como identificar possíveis obstáculos e oportunidades para o avanço desse tema na educação do Paraná. A análise deverá ser embasada pela perspectiva da sociologia do reconhecimento, que busca compreender as lutas por reconhecimento de identidades e diferenças na sociedade, incluindo a luta por direitos LGBTQIAPN+. As pessoas entrevistadas são aquelas que estão nos documentos da APP-Sindicato como precursoras da Secretaria LGBTQIA+, visando a elaborar um documento sobre a origem desta pasta.

Resultados e Discussão

Assim, esse trabalho está organizando em seções. A primeira trata do contexto histórico da APP SINDICATO e da organização da Secretaria LGBT. No segundo, apresentamos o referencial teórico ao qual a pesquisa está inserida. Na sequência, a terceira parte é destinada à metodologia, às limitações, os instrumentos para coleta, organização e tratamento dos dados. O que dizem os/as/es entrevistados/as/es será discutido na quarta seção.

Esta Seção apresenta os elementos relacionados ao processo de concepção, planejamento e execução da pesquisa realizada, que teve como objetivo geral pesquisar sobre a história da efetivação da Secretaria LGBTQIAPN+ a partir de 5 entrevistas com membros da APP-Sindicato, que colaboraram neste sentido. Os objetivos específicos são de analisar as ações e políticas desenvolvidas pelo APP-Sindicato para promover uma

educação anti-LGBTQIAPN+fóbica no Estado do Paraná; verificar a efetividade das ações e políticas na promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo para estudantes e profissionais LGBTQIAPN+; investigar os desafios e limitações enfrentados pelo APP-Sindicato na promoção de uma educação anti-LGBTQIAPN+fóbica, tanto internamente quanto em parceria com outras organizações e movimentos sociais, e analisar a relação do APP-Sindicato com outras instituições e Órgãos governamentais na promoção de uma educação inclusiva para a diversidade sexual e de gênero.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, utilizando como principal técnica a realização de entrevistas semiestruturadas com membros da APP-Sindicato envolvidos na luta pela efetivação da Secretaria LGBTQIAPN+. A escolha dessa abordagem se deu pelo fato de que o objetivo era compreender as perspectivas, experiências e percepções dos/as/es entrevistados/as/es sobre as ações e políticas desenvolvidas pelo sindicato.

Realizamos entrevistas individuais com cinco membros da APP-Sindicato, selecionados/as/es de forma intencional com base em seu envolvimento e conhecimento sobre a luta LGBTQIAPN+. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Além das entrevistas, utilizamos fontes documentais, como documentos produzidos pelo APP-Sindicato, materiais de divulgação e relatórios de atividades, para complementar a análise e contextualizar as ações e políticas da Secretaria LGBTQIAPN+.

A análise dos dados foi realizada de forma indutiva, buscando identificar temas recorrentes, relações e padrões nas respostas dos entrevistados. Utilizamos técnicas de análise de conteúdo para organizar e categorizar os dados.

Considerações Finais

A presente dissertação tem como objetivo geral pesquisar a história da efetivação da Secretaria LGBTQIAPN+ no contexto da APP-Sindicato, analisando o papel desempenhado pela entidade no combate à violência e ao preconceito contra a identidade de gênero. No decorrer desta investigação, foi possível identificar reflexões e resultados, os quais merecem ser destacados como contribuições significativas para o campo de estudos sobre educação, diversidade sexual e ação sindical.

Ao longo da pesquisa, foi possível traçar uma linha histórica que demonstrou o progresso e a evolução do Sindicato em relação à temática LGBTQIAPN+. Desde o início da década de noventa, quando se iniciaram as discussões sobre gênero e raça, até os anos 2000 e 2010, período em que o debate se intensificou e resultou na criação do Coletivo de Combate à Homofobia, a APP-Sindicato demonstrou seu compromisso com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos educacionais para todos.

A partir da efetivação da Secretaria LGBTQIAPN+, os avanços foram significativos, permitindo a realização de formações, debates e ações conjuntas com instituições de ensino, promovendo a inclusão de pautas relacionadas à diversidade nas escolas e equipes multidisciplinares. A criação de uma estrutura específica para lidar com questões de gênero, raça e LGBT foi fundamental para garantir uma atuação mais efetiva em prol da igualdade e da justiça social.

Entretanto, a pesquisa também identificou desafios a serem enfrentados. A necessidade de uma estrutura ainda mais robusta para atender às demandas específicas da comunidade LGBTQIAPN+, incluindo a criação de uma Secretaria própria para esse grupo, mostra que há espaço para aprimoramento e ampliação do trabalho desenvolvido pela APP-Sindicato.

Os relatos dos/as/es protagonistas envolvidos/as/es comprovaram que essa instituição sindical busca a defesa da diversidade e a promoção de uma educação mais inclusiva e livre de preconceitos.

Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate acadêmico sobre o papel dos Sindicatos na promoção da diversidade sexual e para a reflexão sobre uma educação inclusiva no combate à violência e ao preconceito contra a identidade de gênero. Que este trabalho possa inspirar outras pesquisas e ações no sentido de construir uma sociedade mais respeitosa e acolhedora para todas as identidades de gênero e orientações sexuais. A luta continua e o papel da APP-Sindicato é fundamental nesse caminho de transformação e igualdade.

Referências

- APP-Sindicato. **Caderno de Resoluções do V Congresso Estadual**. Curitiba, 1994.
- APP-Sindicato. **Caderno de Resoluções do VII Congresso Estadual**. Curitiba, 1996.
- APP-Sindicato. **Caderno de Teses do VI Congresso Estadual**. Curitiba, 1995.
- APP-Sindicato. **Caderno de Teses do XI Congresso Estadual**. Curitiba, 2011.
- APP-Sindicato. **Caderno de Teses do X Congresso Estadual**. Curitiba, 2007.
- APP-Sindicato. **Caderno de Teses do XI Congresso Estadual**. Curitiba, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 de jul. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela.>. Acesso em: 13 de abr. de 2022.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.427 e Mandado de Injunção nº 4.733**. Relator: Ministro Celso de Mello. Brasília, DF, 13 de junho de 2019. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15715772620&ext=.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Resolução nº 01, de 30 de janeiro de 2020**. Estabelece diretrizes para a promoção da educação inclusiva e o combate à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 fev. 2020. Seção 1, p. 39-41. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-30-de-janeiro-de-2020-240914614>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- CARRARA, Sérgio. O movimento LGBT e a escola no Brasil. **Revista Educação em Foco**, v. 23, n. 2, p. 277-294, maio/ago. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2004.

MISKOLCI, Richard. Diferença sexual e desigualdade de gênero na escola: perspectivas LGBT. **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 1007-1025, out./dez. 2018.

MISKOLCI, Richard. **Afinal, o que querem os gays?** Ensaio sobre a homossexualidade e a sociedade brasileira. 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2008.

MISKOLCI, Richard. **Afinal, o que querem os gays?** São Paulo: Hucitec, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Políticas e estéticas da sexualidade: perspectivas queer.** 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2012.

NASCIMENTO, Marli Aparecida. **APP-Sindicato: 60 Anos de Lutas e Conquistas.** Curitiba: APP-Sindicato, 2002.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-PR), com vigência por dez anos [...]: Governo do Estado do Paraná, Curitiba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SANTOS, Luciano Pereira dos. **Políticas LGBT+ em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: reflexões a partir de práticas sindicais em Santa Catarina e Paraná.** 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO: E SE FALARMOS SOBRE O TINDER?

Suelen Soares Barcelo de Miranda ¹³³

Eliane Rose Maio ¹³⁴

Resumo

O trabalho visa discutir aspectos da dissertação de Mestrado em andamento. Tendo como tema educação e afetividade, o objetivo geral é: discutir sobre os impactos gerados na afetividade humana, quando se está inserido em uma educação informal heterocisnormativa compulsória, de acordo com usuárias da plataforma de relacionamentos Tinder. A problemática é: Quais os impactos de uma educação heterocisnormativa compulsória na construção da afetividade humana, de acordo com usuárias da plataforma de relacionamentos Tinder? A hipótese apresenta que uma educação pautada na afetividade tende a contribuir para a aprendizagem e a construção da autoestima, autoconfiança, sociabilidade e maturidade. A metodologia prevê uma pesquisa de campo, qualitativa exploratória, com o método da autoetnografia para investigação escrita e *Snowball Sampling* para localizar participantes. A coleta de dados propõe entrevistas semiestruturadas com usuárias do *Tinder*, com o multirreferencial como referencial teórico. Os resultados buscam alcançar os objetivos propostos. As considerações defendem a necessidade de repensar as relações sociais e a forma como a afetividade tem sido vista.

Palavras-chave: Educação, afetividade, heterocisnormativa, autoetnografia, *Tinder*.

Introdução

Este trabalho é parte da dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPE, da Universidade Estadual de Maringá-UEM, intitulada “Educação e afetividade do *like* ao *match*: olhares sobre heterocisnormatividades compulsórias a partir do *Tinder*”. Em vista disso, busca-se discutir aspectos constituintes da construção da dissertação, para obtenção do título de mestra.

Para tanto, são apresentados: objetivos, pergunta de pesquisa, hipótese, metodologia, referencial teórico, resultados e considerações que compõem o estudo que será defendido na qualificação. Com o tema geral afetividade e educação heterocisnormativa compulsória, a pesquisa se volta para uma pesquisa que repense o ideário de afetividade em educação, observando o campo informal.

¹³³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: miranda.suelenn@gmail.com.

¹³⁴ Pós-doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista. Professora colabora na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

Os vieses da educação informal são delineados em meio a sociedade cotidianamente (Rosane Kloh BIESDORF, 2011; Maria da Glória GOHN, 2014; Martha MARANDINO, 2017; Joana Brás Varanda MARQUES; Denise de FREITAS, 2017). Acredita-se que é pertinente para a formação docente entender aspectos socioculturais que se enviesarão em sua prática docente. Desse modo, a produção científica em questão, é posta como aspecto político que contribui com o meio social (Eduardo Augusto TOMANIK, 2004).

Pontua-se que se tratam de discussões sobre a educação informal pautada na afetividade, articuladas as vivências que se estendem para fora do terreno escolar. Entende-se que este trabalho se organiza entre intersecções afetivas que permeiam as/os sujeitas/os e refletem em meio a sociedade. Logo, inclina-se para compreender fatores socioculturais e políticos em prol de superar violências, buscando viabilizar resistências reflexivas que rompem com esquemas normativos, para uma educação livre de violências na atualidade.

Ao realizar a revisão de literatura, foram pesquisados os conceitos de afetividade e de afeto em materiais disponíveis no Google Acadêmico. Almejava-se encontrar os conceitos nas visões dos autores: Deleuze, Freud, Vygotsky e Wallon. Para tanto, pesquisou-se: “afetividade em” e “afeto em” completando com o nome de cada estudioso citado acima. Neste primeiro momento, buscou-se entender e conceituar essas características humanas.

Reitera-se que entre o levantamento inicial, com referências secundárias, foram observados os escritos sobre as concepções de afeto e afetividade para Deleuze. As interações sociais entre as pessoas produzem reações nas mesmas e isso, de acordo com as autorias lidas, refere-se a ideia de afetividade. A noção de afetividade que ampara esse trabalho, tange a uma capacidade humana de ser afetado e de afetar, mediante as relações mantidas no meio social.

Como objetivo geral busca-se discutir sobre os impactos gerados na afetividade humana, quando se está inserido em uma educação informal heterocisnormativa compulsória, de acordo com usuárias da plataforma de relacionamentos *Tinder*. Neste contexto, questiona-se enquanto problema de pesquisa: Quais os impactos de uma educação informal heterocisnormativa compulsória na construção da afetividade humana, de acordo com usuárias da plataforma de relacionamentos *Tinder*?

Como hipótese apresenta-se que uma educação pautada na afetividade tende a contribuir para a aprendizagem e a construção da autoestima, autoconfiança, sociabilidade e maturidade, logo, uma prática educativa não-afetiva pode interferir nestes pontos do desenvolvimento.

Propõe-se como metodologia uma pesquisa qualitativa de nível exploratório, na modalidade pesquisa de campo, com procedimentos de análise de dados empregando a autoetnografia e aplicação de entrevistas semiestruturadas (Antonio Carlos GIL, 2002; Célia MAGALHÃES, 2018; Silvio SANTOS, 2017). Para tanto, pretende-se entrevistar usuárias que utilizam ou já utilizaram o aplicativo de relacionamentos *Tinder*, propondo articulações sobre a heterocisnormatividade compulsória, educação e afetividade estabelecidas nas vidas das pessoas com quem interagem/interagiram.

A localização de participantes ocorrerá por meio de plataformas digitais (grupos de *Instagram* e *WhatsApp*) a partir do grupo de pesquisas Nudisex, concentrando-se no método *Snowball Sampling*. Essa técnica para a coleta de dados estabelece uma teia de contatos, indicações e ramificações, visto que se trata de um método em cadeia (Beatriz Rodrigues Silva BOCKORNI; Almira Ferraz GOMES, 2021). A composição do texto a ser produzido visa resultar em um texto autobiográfico, com experiências vividas, articuladas às vivências de outras usuárias do *Tinder*.

Emprega-se como referencial teórico o multirreferencial, pois, o embasamento teórico ampara-se referências e teorias que tratam educação, afetividade e demais relações humanas, a fim de contemplar os objetivos desse trabalho. Aponta-se o emprego das bases filosóficas dos Estudos Culturais, Pedagogias Culturais, escritos de bell hooks (2020), Judith Butler (2003; 2021), Michel Foucault (2017; 2020a; 2020b; 2020c), Paulo Freire (2018; 2019; 2021; 2022) entre outras/os.

Os resultados e as considerações por enquanto são momentâneos. Entre os resultados, busca-se alcançar os objetivos propostos no trabalho, debatendo sobre a construção das heterocismasculinidades compulsórias e seus impactos na sociedade, além de reflexos na educação brasileira. Em completude, volta-se para argumentar sobre vieses da afetividade na construção das heterocismasculinidades compulsórias. Como considerações, se defende a necessidade de repensar as relações sociais e a forma como a afetividade tem sido vista na educação, a fim de propor um novo modo de educação informal.

Metodologia

A metodologia deste trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de nível exploratório, na modalidade pesquisa de campo (Antonio Carlos GIL, 2002). Quanto aos procedimentos de análise de dados, indica-se a autoetnografia para caracterizar o objeto de estudo (Célia MAGALHÃES, 2018; Silvio SANTOS, 2017). Acredita-se que a análise qualitativa neste trabalho se refere a uma abordagem que tende a atribuir maior valor aos significados em uma pesquisa (Mário de Souza ALMEIDA, 2014).

A autoetnografia apresenta memórias e vivências da pesquisadora, visto seu prolongamento no contexto estudado, unidas aos relatos coletados, compondo aportes socioculturais, em um texto narrativo e interpretativo (MAGALHÃES, 2018). Como instrumento de pesquisa, emprega-se a aplicação de entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002). É pretendido entrevistar usuárias que utilizam ou já utilizaram o aplicativo de relacionamentos *Tinder*, repensando o ideário de afetividade em educação estabelecido em meio a sociedade atualmente e assim, atender aos objetivos propostos e responder à pergunta de pesquisa.

Para as entrevistas, é pretendido divulgar o convite por meio de plataformas digitais (grupos de *Instagram* e *WhatsApp*), localizando as participantes com o emprego do método *Snowball Sampling*. Dessa forma, além de publicações divulgadas nas plataformas citadas para as interessadas responderem ao convite, a pesquisa contará com indicações ramificadas, estabelecendo uma teia de contatos que atenda ao recorte, a partir do grupo de pesquisas Nudisex.

A técnica *Snowball Sampling* se trata de um método em cadeia para localizar os pares e atrelado aos métodos da pesquisa qualitativa contribuirá para o reconhecimento das sujeitas envolvidas (BOCKORNI; GOMES, 2021). Posteriormente ao contato inicial, a abordagem – junto às pessoas que demonstrarem interesse em participar – será feita de forma individual.

Anteriormente à aplicação das entrevistas com as participantes que compõem a amostra, realizar-se-á entrevistas pré-testes com duas integrantes do grupo de pesquisa Nudisex. Busca-se identificar possíveis fragilidades e potencialidades entre as questões que direcionarão a técnica de coleta de dados.

Seguindo uma linearidade na coleta de dados, encontro contará com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, acompanhada do levantamento de informações perfilares, contendo: nome, idade, formação acadêmica, local de atuação atual, período em que faz uso da plataforma *Tinder* e identificação de encontros organizados através do aplicativo a fim de conhecer a(s) pessoa(s) com quem conversou de forma *online*. Ainda será discutida a maneira como a afetividade é entendida pela participante, abordando as formas como se tem a troca e manifestações de afetos por ela ao longo da vida, bem como na plataforma de relacionamentos *online* e em possíveis encontros com usuáries/os.

Em continuidade, abordar-se-á como foi a reação da(s) outra(s) pessoa(s) ao receber esse afeto e como retribuiu, ou até mesmo se não houve essa troca. Ao longo da entrevista, o diálogo se debruçará a compreender como a visão de afetividade da entrevistada foi construída, debatendo sobre a relação entre afetividade e a educação que recebera em níveis informais.

Para tanto, busca-se delimitar o objeto social como composto por entrevistadas que utilizam ou utilizaram o aplicativo de relacionamentos *Tinder*, para interagir com o público que performa o masculino, a fim de compreender os meandros da masculinidade compulsória sobre a afetividade, em contextos de educação informais. É pertinente situar que se trata de uma pesquisa participante, logo, conterá experiências autobiográficas, descritas em um texto narrado em primeira pessoa.

Como instrumento de pesquisa, emprega-se a aplicação de entrevistas semiestruturadas, realizadas preferencialmente de forma presencial, concedendo a modalidade remota para participantes que se encontrem em outras regiões do país, contado com o número de 10 pessoas para compor a amostragem de dados. Os encontros serão organizados através dos aplicativos *WhatsApp* e *Instagram*.

Quanto ao referencial teórico empregado, concentra-se no multirreferencial. A escolha pelo multirreferencial decorre da escolha por referências e teorias que se articulam e se atravessam (Cicera Sineide Dantas RODRIGUES; Jacques THERRIEN; Giovana Maria Belém FALCÃO; Manuela Fonseca GRANGEIRO, 2016).

Logo, constam amparos em estudos que abordam de forma crítica questões que permeiam a educação, afetividade e demais relações humanas, como as bases filosóficas dos Estudos Culturais, pedagogias culturais, escritos de bell hooks (2020), Judith Butler

(2003; 2021), Michel Foucault (2017; 2020a; 2020b; 2020c), Paulo Freire (2018; 2019; 2021; 2022) entre outras/os. Essa pluralidade possibilita encadear as discussões propostas e viabilizar reflexões concisas sobre educação e as nuances propostas nos objetivos destes escritos.

Para a análise de dados, é pretendido articular as informações adquiridas com as entrevistas às vivências da pesquisadora em campo, com amparo autorias que possibilitarão entender aspectos da educação informal de usuárias do *Tinder* e os possíveis reflexos da masculinidade compulsória sobre estas pessoas e as demais que interagiram com elas. Desse modo, será possível responder ao questionamento inicial: Quais os impactos de uma educação heterocisnormativa compulsória na construção da afetividade humana, de acordo com usuárias/os da plataforma de relacionamentos *Tinder*?

A pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – UEM e tem aguardado a aprovação do projeto pelo COPEP. Após a aceitação, é pretendido dar início à coleta de dados da pesquisa. Para isso, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual será devidamente elucidado pela pesquisadora às mulheres que compõem a amostra.

Resultados e Discussão

Tratando-se de uma pesquisa em andamento, os resultados até o momento apresentam parte do levantamento bibliográfico e da revisão de literatura. Para tanto, partindo da noção de afetividade como capacidade humana de ser afetado e de afetar, mediante às relações mantidas no meio social, constam discussões de gênero e sexualidade que revelam nestes escritos as concepções de afetos, masculinidades e heterocismasculinidades compulsórias.

Mariana de Toledo Barbosa (2020), descreve que na filosofia de Gilles Deleuze, os afetos são expressões e essências presentes na experimentação da vida. Juliana C. Pereira (2015) revela que ao se falar de afetos é possível abordar tristeza, alegria, dor ou prazer por exemplo, de modo que o afeto envolve os corpos que interagem em uma relação. Corpo e mente se articulam em modos de pensar e de sentir, dessa maneira,

produzindo os afetos, os quais podem surgir de relações com outras pessoas e por si mesma/o (Adriana Barin de AZEVEDO, 2011).

Logo, são expressões que se estendem dos pensamentos e produzem experiências de vida na existência humana, manifestando-se de diferentes formas, como tristeza e alegria por exemplo (AZEVEDO, 2011), a partir do encontro entre as pessoas (Jan Simon HUTTA, 2020).

De modo subjetivo, cada corpo é afetado de modo diferente, mesmo quando situados em um mesmo contexto e território, de mesmo modo, o território tende a ser afetado (HUTTA, 2020). Como complemento, Hutta (2020) revela que os territórios são afetivos, pois, existem relações sociais carregadas de dinâmicas de afetos.

As relações de afetos produzem múltiplas afetividades (Jairo Dias CARVALHO, 2011). Essa relação mútua impacta os seres humanos constituem a capacidade afetiva (BARBOSA, 2020). A singularidade dos afetos permite mudanças que ocorrem de acordo com as situações vividas (AZEVEDO, 2011), visto que a ideia de afetar reflete na transformação de sujeitas/os (CARVALHO, 2011). Dessa maneira, as relações com o mundo e com as pessoas produzem afetos que constroem as subjetividades, em múltiplas relações afetivas que estão presentes na vida de todas/os (CARVALHO, 2011).

Considerando que os movimentos de afetos são ocasionados pelas relações humanas mutuamente, infere-se com Domenico Uhg Hur (2016) que ser afetada/o tange a potência de agir (HUR, 2016). Em continuidade, Marília Xavier de Lima e Nilson Assunção Alvarenga (2012) definem que os afetos envolvem os corpos e as percepções, logo, é entendido que são gerados e sentidos de formas diferentes por cada uma/um. Aponta-se que o afeto se articula com as emoções, de acordo com as percepções pessoais (LIMA; ALVARENGA, 2012).

Mediante aos materiais apontados, considera-se que as questões ligadas as heterocisnormatividades compulsórias tendem a afetarem o meio social, considerando que a masculinidade compulsória ocorre tanto no espaço familiar quanto em outros terrenos fora do espaço formal da escola, adentrando aos territórios formais e se instalando sistemicamente.

No tangível às discussões sobre a masculinidade compulsória, compreende-se que tange à uma imposição social que foi construída historicamente, a fim de definir um modelo de masculinidade considerado único e superior às outras performatividades de gêneros e

de masculinidades (Leandro Teofilo de BRITO, 2021; Shay de los Santos RODRIGUEZ, 2019; Milena Ximenes BRITO, 2004).

Esse modelo seria expresso pelo modelo de homem heterossexual, cisgênero, branco e cristão (BRITO, 2021; RODRIGUEZ, 2019; BRITO, 2004), exibindo a significação ideológica de uma masculinidade ideal (BRITO, 2004). Logo, é observável em meio a sociedade a construção hegemônica da masculinidade, e de tal forma compulsória, a qual desconsidera outros modos de ser homem. Esse padrão propõe um homem forte, viril, corajoso, violento, que não chora e nem demonstra suas emoções (RODRIGUEZ, 2019). A imposição dessa regra hegemônica manifesta comportamentos de sobreposição de poder sobre as demais masculinidades, vistas como não ideais, assim como em sobreposição à feminilidade (RODRIGUEZ, 2019).

Ao revelar tais padrões impostos socialmente, englobam-se diferentes construções de ideais que se concretizaram ao longo do tempo, como: padronização hegemônica de beleza, feminilidade e masculinidade; etarismo e entre outros definidos pela heterocisnormatividade compulsória (Márcio de OLIVEIRA, 2013). Essas formas normativas e compulsórias são defendidas como irrefutáveis, seguindo uma universalidade assim como a ideia de brancura da Europa e outros posicionamentos hegemônicos (Judith BUTLER, 2003).

Com Berenice Bento (2011), entende-se que se tem a invisibilidade das identidades e da orientação sexual que fogem do hegemônico (homem-mulher). Logo, dentro do padrão de heterocisnormatividade compulsória imposta em meio à sociedade, a heterossexualidade (pessoas que se atraem pelo gênero oposto) e a cisgeneridade (quando se identificam com o sexo biológico, dado as nascimento) se manifestam como padrões a serem seguidos, sendo defendidas como ‘naturais’ e únicas maneiras de viver.

As vivências que se afastam da heterossexualidade, tendem a ser vistas como desviantes, fugindo do padrão de ‘normalidade’, como “[...] a bicha, o sapatão e o afeminado” (BENTO, 2011, p. 552), considerando neste contexto, as pessoas trans como inomináveis e impossíveis de compreender, pois destoam da ideia heterocisnormativa compulsória.

Desse modo, a concepção de heterocisnormatividade compulsória, tende a ser caracterizada como normalização dos corpos, ou seja, um padrão de vida único, silenciando outras vivências e existências que não sejam heterossexuais e cisgêneras

(Milena FLICK, 2016; Murilo dos Santos MOSCHETA; Daniele da Silva FÉBOLE; Bárbara ANZOLIN, 2016; Maria Rita de Assis CÉSAR, 2009). Trata-se de um dispositivo que regula a heterossexualidade e a cisgeneridade como formas “normais” de viver (FLICK, 2016; MOSCHETA; FÉBOLE; ANZOLIN, 2016; CÉSAR, 2009).

Como normas que visam à regulação das noções de gênero e sexualidade, naturalizando-as socialmente (FLICK, 2016; MOSCHETA; FÉBOLE; ANZOLIN, 2016; CÉSAR, 2009), ao se distanciar dessa normalização, classificam-se as pessoas como “anormais” (CÉSAR, 2009). Esses conflitos manifestados por parte da normatividade, impõem-se desde a infância por meio uma pedagogia de gêneros hegemônicos, conduzindo apagamentos de corpos que representam a ideia de perigo às normas de gênero (BENTO, 2011).

Considerações Finais

Considera-se que ao pautar masculinidades compulsórias, propõe-se um debate sobre o modo único de ser homem em meio à sociedade capitalista, machista, sexista, patriarcal e transfóbica. Essa vertente sobrepõe modos de ser homem às outras performatividades e as invisibiliza.

As reflexões teóricas apresentadas almejam viabilizar resistências reflexivas que rompem com esquemas normativos. Nessa perspectiva, entende-se que ao discutir sobre a construção de uma educação informal que não se pautem nas normas de heterocisnormatividades compulsórias, busca-se desconstruir violências simbólicas e sistêmicas, a fim de garantir que as pessoas possam expressar suas emoções, livres de repressões de gêneros, promovendo a igualdade e o respeito. Para tanto, se tem a necessidade de superar as normas rígidas, sendo possível mediante às práticas educativas plurais, de modo informal e formal.

Compreendendo que a afetividade está ligada a reação gerada entre as relações humanas, uma educação não-violenta que contemple as diversidades de gêneros e sexualidades permitindo expressar-se nos mais diversos contextos, tende a contribuir para autonomia, autoestima e liberdade de todas, todos e todes.

Referências

ALMEIDA, Mário de Souza. A metodologia da pesquisa. In: _____. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014, p. 24-38.

AZEVEDO, Adriana Barin de. A arte dos afetos em Deleuze e Espinosa. **ALEGRAR: Online**, n. 07, 2011, p. 1-11. Disponível em: < Artigos 07 - Alegrar>. Acesso em: 13 de junho de 2023.

BARBOSA, Mariana de Toledo. A ontologia espinosista de Deleuze: univocidade, imanência, diferença. **Revista de Filosofia Aurora: Curitiba**, v. 32, n. 56, 2020, p. 463-481.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 549-559.

BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Itinerarius Reflectionis**. Goiânia, v. 7, n. 2, 2011, p. 01-13. Disponível em: <<https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20432>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiraiva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021. Disponível em: <<https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/empresarial/article/view/8346/4111>>. Acesso em: 13/03/2023.

BRITO, Leandro Teofilo. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 29, n. 2, 2021, p. 1-14.

BRITO, Milena Ximenes. Gênero e sexualidade atuando na construção discursiva das masculinidades. **INTERCÂMBIO**. v. 13, 2004, p. 1-8.

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 21, 2003, p. 219-260.

BUTLER, Judith. **Os sentidos do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CARVALHO, Jairo Dias. Gilles Deleuze E Guimarães Rosa, uma conexão entre filosofia e literatura: o devir, o duplo e a metamorfose. **AISTHE: Rio de Janeiro**, n. 7, 2011, p. 27-40.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**. Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

FLICK, Milena. Poliamor e Relações Livres: do amor à militância contra a monogamia compulsória, de Mônica Barbosa. **Cadernos de gênero e diversidade**. v. 2, n. 2, p. 50-53, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade e Política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. O jogo político. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FOUCAULT, Michel. O jogo político. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FOUCAULT, Michel. O jogo político. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: O Cuidado de Si**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020c, p. 105-126.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**. n. 1, 2014, p. 35-50.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 12. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HUR, Domenico Uhng. Poder e potência em Deleuze: forças e resistência. **Mnemosine: Paraíba**, v. 12, n. 1, 2016, p. 210-232.

HUTTA, Jan Simon. Territórios afetivos: cartografia do aconchego como uma cartografia de poder. **Caderno Prudentino de Geografia: Presidente Prudente**, v. 2, n. 42, 2020, p. 63-89.

LIMA, Marília Xavier de; ALVARENGA, Nilson Assunção. O afeto em Deleuze: o regime cristalino e o processo afetivo da imagem-tempo no cinema. **Esferas: Brasília**, n. 1, 2012, p. 27-36.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Autoetnografia em estudos de linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas Online**. Juiz de Fora/MG, v. 22, n. 1, 2018, p. 16-33. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27953>>. Acesso em 25/04/2023.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 23, n. 4, 2017, p. 811-816. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?lang=pt>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.** v. 43, n. 4, 2017, p. 1087-1110. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/7cP6CL6pZdZm6fRT3Yvj4Km/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOSCHETA, Murilo dos Santos; FÉBOLE, Daniele da Silva; ANZOLIN, Bárbara. Visibilidade seletiva: a influência da heterossexualidade compulsória nos cuidados em saúde de homens gays e mulheres lésbicas e bissexuais. **Saúde & Transformação Social**. Florianópolis (SC), v. 7, n. 3, p. 71-83, 2016.

OLIVEIRA, Márcio de. **Gênero na literatura infantil**: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos. 2013. 149f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

PEREIRA, Juliana C. Cartografias afetivas. **Linha Mestra**, n. 27, 2015, p. 118-122.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 162, 2016, p. 966-982.

RODRIGUEZ, Shay de los Santos. Um breve ensaio sobre a masculinidade hegemônica. **Revista Diversidade e Educação**. Rio Grande (RS), v. 7, n. 2, 2019, p.276-291.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**. São Paulo/SP, v. 24, n. 1, 2017, p. 214-241. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6497/649770014013/649770014013.pdf>>. Acesso em: 25/04/2023.

TOMANIK, Eduardo Augusto. **O olhar no espelho**: “conversas” sobre a pesquisa em ciências sociais. 2. ed. rev. Maringá-PR: EDUEM, 2004.

A INSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO: ANÁLISE INTRODUTÓRIA.

Thiago Barbosa da Silva ¹³⁵

Telma Adriana Pacífico Martineli ¹³⁶

Resumo

Neste estudo tivemos por objetivo compreender introdutoriamente a relação que se estabelece entre instrução e desenvolvimento, bem como considera-la numa relação social específica que é o capitalismo. Nessa direção surgiram questões problemas as quais visamos responder sendo elas: Como a questão da instrução e do desenvolvimento são concebidas em outras matrizes teóricas? Como Vigotski compreende a relação entre instrução e desenvolvimento? Quais seriam os requisitos complementares básicos a serem considerados numa ação educativa que vise o desenvolvimento humano na realidade social capitalista? Com intuito de responder essas questões realizamos um estudo teórico bibliográfico onde nos utilizamos das técnicas de leitura crítica e interpretativa e do método materialista histórico para analisar o material. Assim, constatamos que Vigotski considera que a instrução e o desenvolvimento não possuem identidade, ou seja, são processos diferentes, mas atuam em unidade na formação humana. Também observamos que por vivermos em uma sociedade capitalista precisamos compreender os fundamentos básicos da mesma e os obstáculos criados por ela ao pleno desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Instrução; Desenvolvimento; Materialismo-Histórico.

Introdução

O ser humano nasce em um mundo repleto de objetos, tangíveis ou intangíveis, que são produtos do trabalho humano cujos quais precisa se apropriar para poder se humanizar e participar ativamente da sociedade. É nesse sentido que Leontiev (1978) afirma que o indivíduo é colocado diante de uma imensidão de riquezas acumuladas ao longo de séculos por várias gerações que são transmitidas as contemporâneas que se apropriam delas e as aperfeiçoam. Desta forma, o movimento da história somente é possível com a transmissão as novas gerações do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, onde a educação possui um importante papel.

Assim, em concordância com Leontiev (1978) observamos que o ser humano não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade, pois elas não estão dadas em suas disposições naturais, mas sim no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana das quais necessita se apropriar no decorrer de sua vida com intuito de

¹³⁵Especialista em Teoria Histórico-Cultural. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: thiagobarbosa90@hotmail.com.

¹³⁶ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: tapmartineli@uem.br.

desenvolver suas faculdades genuinamente humanas. Portanto, para se apropriar dos produtos da atividade humana a pessoa necessita entrar em relação com os fenômenos do mundo circulante a partir das relações com as outras pessoas, da comunicação com eles irá interiorizar o patrimônio da humanidade. Entretanto, como vivemos em uma sociedade de classe capitalista que se baseia na exploração da força de trabalho, existem obstáculos de cunho econômicos sociais a essa apropriação que devem ser considerados.

Esse processo de apropriação é, também, de educação tanto em seu sentido amplo, no que se refere a ação da sociedade sobre o sujeito, quanto no âmbito formal da escola. Por isso se faz relevante **compreender**, mesmo que introdutoriamente, a **relação que se estabelece entre instrução e desenvolvimento** conforme defende Vigotski (2021). Da compreensão dessa relação podemos obter indicativos de como atuar de forma mais efetiva no desenvolvimento das faculdades genuinamente humanas. A partir disso surgem algumas perguntas: como a questão da instrução e do desenvolvimento é concebida em outras matrizes teóricas? Como Vigotski compreende essa relação? Quais seriam os requisitos complementares básicos a serem considerados numa ação educativa que vise o desenvolvimento humano na realidade social capitalista?

De forma alguma, esse texto dará conta de elucidar tudo sobre as questões acima elencadas, mas apresentaremos algumas ideias básicas para refletir sobre as mesmas.

Metodologia

Este estudo possui um caráter teórico bibliográfico em que foram realizadas as ações de localizar, reunir, analisar e sintetizar as teorizações contidas nos textos intitulados: O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar, de autoria de Lev Semionovitch Vigotski e Educar para a cidadania ou para liberdade? de autoria de Ivo Tonet.

Nos utilizamos de duas técnicas de leitura propostas por Salvador apud Lima e Miotto (2007) para abordar os textos, sendo elas: 1- leitura reflexiva ou crítica, que visou o estudo do material e captar a compreensão dos autores sobre os temas discutidos, onde foi ordenado e sumarizado as informações contidas nos textos buscando atender ao objetivo da pesquisa; 2- leitura interpretativa, que objetivou relacionar as ideias expressas

nos textos com os problemas a serem resolvidos em que associamos argumentos para enriquecer a análise do fenômeno pesquisado.

Resultados e Discussão

É muito importante para ações educativas compreendermos a relação entre instrução e desenvolvimento da criança em idade escolar, sendo essa uma questão fundamental, pois para Vigotski (2021) não podem ser resolvidos e sequer formulados os problemas da psicologia pedagógica referentes a essa etapa do desenvolvimento sem o entendimento dessa relação. Entretanto, aponta que essa relação foi pouco elucidada o que compromete a aplicação dos conceitos fundamentais da ciência da criança visando o esclarecimento dos processos de instrução.

Desta forma, Vigotski (2021) apresenta o que a ciência de sua época havia descoberto até então visando superá-las. Para isso aponta três grupos principais que se propuseram a resolver os problemas da relação entre instrução e desenvolvimento.

Assim, **o primeiro grupo** dessas soluções tem como proposição central a tese segundo a qual o processo de desenvolvimento infantil é independente do de instrução. Para os defensores desta posição a instrução é algo externo ao desenvolvimento, mas tem que estar adequada a ele, desta maneira a instrução não altera em nada o desenvolvimento, mas se utiliza das conquistas desse último em seu favor. Vigotski (2021) aponta que Jean Piaget (1896-1980) é o principal representante desta complexa forma de abordar a questão entre desenvolvimento e instrução, considerando um completamente independente do outro. Piaget possui grande prestígio também na educação física onde sua teoria é utilizada para fundamentar concepções como, por exemplo, a desenvolvimentista, cognitivista e construtivista. Por isso, para essa área também se faz relevante abordar essa questão, visto que essa compreensão orienta as ações pedagógicas na escola. Sobre a tese que o primeiro grupo de teorias defende Vigotski (2021) afirma o seguinte:

O primeiro grupo de soluções propostos na história da ciência tem como postulado central a afirmação da independência entre processos de desenvolvimento infantil e de instrução. Nessas teorias, a instrução é vista como um processo puramente externo que, de alguma forma, deve estar de acordo com o curso do desenvolvimento infantil, mas não participa, propriamente, de forma ativa dele. **A instrução nada muda no desenvolvimento e é mais provável que utilize os sucessos deste, em**

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

vez de movê-lo e mudar sua direção. A concepção complexa e interessante de Piaget é a representante típica dessa teoria que estuda o desenvolvimento do pensamento infantil de modo totalmente independente dos processos de instrução da criança (Vigotski, 2021, p. 242, negritos nossos).

Desta maneira Vigotski afirma que nesta forma de conceber a questão a instrução deveria esperar que determinados ciclos do desenvolvimento fossem concluídos para somente depois a escola ensinar certos conhecimentos e hábitos as crianças. Assim, uma das principais marcas dessa concepção é o entendimento de que o desenvolvimento sempre antecede a instrução, que deve seguir o curso do mesmo caminhando atrás dele, esperando o amadurecimento das funções para poder agir, não alterando em nada a essência do desenvolvimento. Neste sentido Vigotski afirma o seguinte:

[...] O desenvolvimento deveria concluir determinados ciclos, algumas funções deveriam amadurecer antes que a escola começasse a ensinar certos conhecimentos e hábitos para criança. Os ciclos de desenvolvimento sempre antecederiam os da instrução. A instrução se arrastaria na rabeira do desenvolvimento que está sempre à frente dela [...] O desenvolvimento e o amadurecimento dessas funções seriam, antes, condições prévias e não resultados da instrução. Esta estrutura-se sobre o desenvolvimento sem alterar nada de sua essência (Vigotski, 2021, p. 244).

Uma outra forma de compreender essa questão é a defesa da tese segundo a qual **a instrução é igual ao desenvolvimento**, Vigotski coloca essa tese como pertencente a um **segundo grupo de teorias**. Nessa concepção a instrução se resume a formação de hábitos que é identificado com o desenvolvimento. O autor aponta que de forma similar a teoria mencionada anteriormente, a base do desenvolvimento é concebida como algo puramente natural de substituir reações inatas por outros hábitos mais complexos. Entretanto, o autor chama atenção para as diferenças que se estabelecem entre as duas onde, enquanto o primeiro grupo defendia que os ciclos de desenvolvimento antecipam a instrução que caminha sempre atrás desse, o segundo grupo defende que ambos os processos caminham juntos, são paralelos onde cada passo da instrução corresponde a um passo no desenvolvimento, como se os dois processos estivessem fundidos.

Vigotski (2021) ainda apresenta um **terceiro grupo de teorias** que buscam superar os dois primeiros grupos a partir da combinação de suas concepções, **onde pensam o desenvolvimento como um processo independente da instrução ao mesmo tempo que defendem que essa última é igual ao desenvolvimento**. Para este grupo a

instrução é um processo pelo qual se adquire uma série de novas formas de comportamentos. Vigotski aponta o psicólogo alemão Kurt Koffka (1886-1941) como o principal representante desta forma de compreender a questão do desenvolvimento e da instrução. Nessa direção Vigotski (2021) aponta três momentos novos presentes nesse terceiro grupo: 1- união de pontos de vista até então separados na história da ciência; 2- influência mútua entre os dois processos básicos que compõe o desenvolvimento e 3- ampliação do papel da instrução no curso do desenvolvimento infantil.

Assim, debatendo com essas teses Vigotski afirma ser necessário desde o início do estudo dessa questão ter claro que a instrução da criança se inicia muito antes de sua entrada na escola e que, por isso, a instrução escolar não se inicia do zero. Ou seja, na etapa pré-escolar de desenvolvimento a criança aprende diversas coisas como, por exemplo, a denominação dos objetos, assim o autor afirma que instrução e desenvolvimento não são aspectos que ocorrem somente na idade escolar e sim que aparecem bem antes dela.

Entretanto, Vigotski (2021) chama atenção para a questão segundo a qual a instrução na idade escolar não ser necessariamente igual a instrução na idade pré-escolar, seus rumos podem direcionar-se para o sentido oposto à linha da ocorrida na pré-escolar. Sobre isso as palavras de Vigotski são as seguintes:

A linha de instrução escolar não é a continuação direta da linha de desenvolvimento pré-escolar da criança num determinado campo. De certa forma, ela pode mudar de rumo; pode até mesmo, direcionar-se para o sentido oposto à linha de desenvolvimento pré-escolar. Mas, é indiferente se, na escola, será ou não dada continuidade à instrução que ocorria na pré-escola. Porém, não podemos ignorar o fato de a instrução escolar jamais começar no vazio e ter sempre diante de si um determinado estágio de desenvolvimento percorrido pela criança antes de ingressar na escola (Vigotski, 2021, p. 254).

Assim, devemos nos atentar para o que a instrução escolar introduz de essencialmente novo no curso de desenvolvimento da criança. Nesse sentido Vigotski (2021) afirma que o processo de instrução escolar se difere do que ocorre antes pelo fato de lidar essencialmente com a aprendizagem das bases dos conhecimentos científicos. Sobre essa importante questão o autor afirma o seguinte: Claro está que esse processo de instrução, por ter vez antes do início da idade escolar, difere-se essencialmente do

processo de instrução escolar que lida com a **assimilação das bases dos conhecimentos científicos** (Vigotski, 2021, p. 255, **negritos nossos**).

A compreensão da relação entre desenvolvimento e instrução conforme defende Vigotski (2021) perpassa o entendimento do estado de desenvolvimento mental da criança, ou seja, da verificação dos dois níveis do mesmo sendo eles: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente, em que principalmente essa última permite apontar que **somente é boa a instrução que está a frente do desenvolvimento**, tese essa que é contrária a que vinha sendo defendida até então na ciência da época. Sobre isso o autor afirma o seguinte:

Diferentemente do ponto de vista antigo, o estudo da zona de desenvolvimento iminente permite apresentar uma fórmula contrária que diz que somente é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento [...] (Vigotski, 2021, p. 260-261).

Neste sentido, é importante demarcarmos que para Vigotski (2021) a instrução cria a zona de desenvolvimento iminente, colocando em movimento um complexo de processos internos que se desenvolvem e somente são acessíveis as crianças por meio das relações mutuas com pessoas a sua volta, que ao atuar em colaboração com as crianças a ajudam no processo de tornar interno o processo que antes era externo. Sendo assim o autor diferencia a instrução do desenvolvimento, demonstrando que os dois processos não são idênticos, mas que uma instrução corretamente organizada guia o desenvolvimento de processos que não ocorriam sem ela. “A instrução, desse modo, é internamente necessária e um momento comum no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas históricas, não naturais na criança (Vigotski, 2021, p. 264).

Portanto, se compreende que os processos de desenvolvimento e instrução não possuem uma identidade, pois não são a mesma coisa, mas possuem uma unidade, porque ambos operam em conjunto na evolução cultural do ser humano. Nas palavras de Vigotski: Nossa hipótese estabelece a unidade e não a identidade de processos de instrução e de processos internos de desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 267).

Diante dessa discussão podemos observar o quão importante é para os professores compreender, mesmo que de maneira introdutória, a relação que se estabelece entre instrução e desenvolvimento, pois conforme defende Vigotski (2021), as investigações experimentais sobre a natureza dos processos psicológicos de ensino demonstram que

todos os processos de instrução giram em torno do mesmo eixo norteador, que o autor afirma ser as neoformações características da idade escolar. Nesse sentido o autor afirma:

[...] Adiantando, podemos dizer que as investigações experimentais relativas a natureza psicológica dos processos de ensino da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras disciplinas na escola primária demonstram que **todos esses processos de instrução giram em torno do mesmo eixo, em torno das principais neoformações da idade escolar.** Tudo esta entrelaçado com os nervos centrais do desenvolvimento do escolar. As linhas da instrução escolar despertam os processos de desenvolvimento internos (Vigotski, 2021, p. 266, negritos nossos).

Nessa direção é importante para o professor conhecer como se dá a periodização do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural em que são discutidas quais são as principais neoformações de cada etapa de desenvolvimento e inclusive a da etapa escolar mencionada por Vigotski. Como a instrução gira em torno dessas neoformações conhecer as características das mesmas na etapa na qual se trabalha tem implicações pedagógicas, pois o professor precisa conhece-las para adequar o conteúdo a ser ensinado as condições cognitivas dos alunos, bem como objetivando atuar na zona de desenvolvimento iminente arrastando o desenvolvimento adiante. Neste ponto Vigotski (2021) também chama atenção para a questão da disciplina formal, observando que a relação das disciplinas escolares com o curso de desenvolvimento infantil também se altera com a passagem da criança de uma etapa para outra do desenvolvimento.

Complementando esses conhecimentos é importante compreendermos que vivemos numa sociedade capitalista, que possui classes sociais com interesses antagônicos, uma sociedade em que a produção se baseia na exploração do homem pelo homem, por isso Tonet (2012) aponta alguns requisitos¹³⁷ necessários para uma atividade educativa emancipatória. Para o autor são cinco requisitos básicos a serem atendidos por quem objetiva uma ação educativa com esse fim, sendo eles: **1-** conhecimento solido e profundo da natureza da emancipação humana, que é o fim o qual se pretende atingir; **2-** conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, visto que o processo educativo se desenvolve num mundo historicamente determinado com suas situações concretas; **3-** Conhecer a natureza essencial do campo específico da

¹³⁷ Não é nosso intuito neste texto discutir com o aprofundamento necessário o que envolve a compreensão de cada um desses requisitos. Para isso recomendamos a leitura do texto de Tonet (2012) que constará nas referências.

educação visando apreender sua função social de forma a não subestimar e nem superestimar seus limites e possibilidades; **4-** dominar os conteúdos específicos próprios de cada área do saber na qual atua, sejam eles das ciências humanas ou da natureza, pois sem esses conhecimentos pouco adiantaria o professor ter uma posição favorável a classe trabalhadora, visto que sem esses conhecimentos não seria efetiva a apropriação pelos alunos do que há de mais avançado na humanidade; **5-** articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas principalmente com aquelas lutas que envolvem posições decisivas na estrutura produtiva.

Há nosso ver todos esses requisitos são importantes para uma atividade educativa que busca, além de organizar uma instrução que promova desenvolvimento, uma sociedade mais humana que não se baseie na exploração humana, na produção de valor e da mais-valia que toma conta da maior parte da vida dos trabalhadores, dificultando e unilateralizando sua humanização.

Assim como afirma Tonet (2012), se a sociedade capitalista por sua organização produtiva dificulta a apropriação pela classe trabalhadora do que há de mais avançado em termos do saber e da técnica produzidos até hoje, podemos afirmar que um professor que tenha por objetivo atuar efetivamente no desenvolvimento de seus alunos precisa dominar com profundidade os conteúdos de sua área, que junto dos conhecimentos sobre a sociedade, como as pessoas vivem nela e a necessidade de superação dessas relações sociais, pode organizar o ensino de forma que ele provoque desenvolvimento, mas com a consciência de que a sociedade capitalista irá impor obstáculos a esse pleno desenvolvimento e que, entre outras, essa seria uma das razões para necessidade de superação dessa relação social de produção.

Considerações Finais

Um dos diferenciais de como Vigotski (2021) capta a relação entre a instrução e desenvolvimento é a tese segundo a qual esses processos não possuem uma identidade porque não se tratam do mesmo fenômeno, entretanto atuam em unidade na formação humana. A partir disso já se pode compreender o equívoco da compreensão cuja qual instrução e desenvolvimento são processos totalmente separados, não havendo relações entre eles. É justamente dessa relação que surgem aspectos que ficam totalmente

ofuscados em considerações que separam de forma absoluta os dois fenômenos. Ao mesmo tempo também é equivocada a tese que compreende esses dois fenômenos como iguais, como se o avanço em um representasse um avanço no outro. Como essas duas posições não captaram a essência dessa relação um terceiro grupo que buscou unir elas não poderiam compreender a questão de forma a se aproximar da realidade.

Desta maneira para Vigotski (2021) boa é aquela instrução que está a frente, que se adianta ao desenvolvimento, que cria e atua sobre o que o autor denomina de zona de desenvolvimento iminente, que é aquilo que a pessoa consegue realizar com auxílio das pessoas que a rodeiam. Esse entendimento é uma das grandes contribuições que Vigotski proporciona na compreensão de desenvolvimento humano, possuindo implicações educacionais.

Mas, como vivemos e atuamos em uma sociedade capitalista periférica se faz necessário compreendermos a realidade social produzida por meio dessa relação social e como ela interfere nas condições de vida, desenvolvimento, na aprendizagem etc. das pessoas, buscando elementos que possam ajudar a planejar nossas ações educativas que visam o desenvolvimento sem perder de vista os limites e as possibilidades de nossas ações, reconhecendo os obstáculos que o capitalismo impõe a plena formação humana e a necessidade de superarmos essa relação social conforme expõe Tonet (2012).

Referências

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 1. Ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28/05/2023.

TONET, Ivo, Educar para Cidadania ou para Liberdade. In: TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. 2. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. P. 62-74.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O Problema da Instrução e do Desenvolvimento Mental na Idade Escolar. In: PRESTES, Zoia, TUNES, Elizabeth (Org.). **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L.S Vigotski**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. P. 240-268.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) E PESQUISADORES(AS) DA
EDUCAÇÃO HOSPITALAR SOBRE OS DESAFIOS PARA GARANTIR O DIREITO A
EDUCAÇÃO PARA EDUCANDOS(AS) EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

Joelma Fátima Castro¹³⁸

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula¹³⁹

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar a pesquisa de doutorado em andamento, que está sendo realizada no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. O objetivo principal é investigar nas cartas pedagógicas escritas por professores(as) e pesquisadores (as) de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, quais as concepções sobre os modos de educar e os desafios da construção do trabalho do(a) professor(a) que atendem esses educandos(as). Será realizada uma pesquisa qualitativa e a metodologia é o estudo das narrativas de professores(as) em cartas pedagógicas através da pesquisa-formação narrativa (auto) biográfica e será utilizada a técnica de *snowball*. A fundamentação teórica está baseada em estudiosos(as) da Pedagogia Hospitalar: Paula (2005), Cohen e Melo (2010) e das cartas pedagógicas: Freire (1995) e Paulo e Dickmann (2020). Como resultados, essa pesquisa pretende demonstrar os desafios e a potencialidades da educação para educandos(as) em tratamento de saúde e analisar o que revelam as cartas pedagógicas dos professores(as) e pesquisadores (as) em relação à construção de seus trabalhos quanto aos desafios da garantia do direito a educação.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar, Educação, Cartas Pedagógicas, Paulo Freire.

Introdução¹⁴⁰

Ao revisitar a minha dissertação de mestrado em educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), intitulada “Educação matemática e literatura infantil para crianças do ensino fundamental e em tratamento de saúde: um estudo pedagógico das produções nacionais”, me deparo com o seguinte pensamento nas considerações finais: “Consideremos este momento como uma pausa para reorganizarmos nossos sonhos,

¹³⁸ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), castrojoelmaf@gmail.com.

¹³⁹ Pós doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Bahia (UFBA), professora no Departamento de Teoria e Prática na Universidade Estadual de Maringá e no Programa de Pós-graduação em Educação da UEM, ematpaula@uem.br.

¹⁴⁰ Neste trabalho, nos momentos de descrição das ações diretas da autora, os verbos serão utilizados em primeira pessoa. Já nos momentos de ações diretas com a orientadora, os verbos serão utilizados na terceira pessoa.

metas, inquietações e darmos continuidade em uma nova direção” (CASTRO, 2022, p.107).

A partir dessa reflexão apresento alguns questionamentos que fazem parte das reflexões da pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Esta pesquisa trilha novos caminhos e tem como objeto de estudo as cartas de professores(as) e pesquisadores(as) que trabalham ou participam de projetos de extensão com crianças em adolescentes em tratamento de saúde.

Durante a realização da pesquisa de mestrado, percebi que a área da Pedagogia Hospitalar, mesmo tendo leis que buscam garantir o direito à educação para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, ela ainda não é conhecida por todos(as), o que dificulta a criação de políticas públicas efetivas para esta área.

É preciso destacar que, segundo Fonseca (1999), o atendimento pedagógico nos hospitais do Brasil teve seu início em 1950 com a criação da primeira classe hospitalar, no Rio de Janeiro. Porém, ainda hoje não são todos os hospitais que possuem uma escola para atender os(as) educandos(as) que estão afastados de sua escola de origem devido alguma patologia.

O desconhecimento da Pedagogia Hospitalar também está presente nas escolas de origem das crianças e adolescentes que passam por tratamento de saúde. Diante de pesquisa da revisão de literatura que realizamos, é possível observar que o professor do hospital ou do atendimento domiciliar ao entrar em contato com a escola do(a) educando(a), verifica que os professores(as) desconhecem a Pedagogia Hospitalar, como é o atendimento pedagógico durante o tratamento.

Além do papel do(a) professor (a) na Pedagogia Hospitalar, temos os pesquisadores(as) que por meio de projetos de extensão, realizam trabalhos que visam garantir o direito do lúdico, do brincar, da arte e da educação para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Nesse momento deste estudo, em uma busca constante de respostas para as inquietações que surgiram durante o mestrado e para tantas outras que norteiam o doutorado e a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, delineamos como o problema central da pesquisa a seguinte indagação: “O que nos dizem as narrativas escritas em cartas dos (as) professores(as) e pesquisadores (as) sobre a

Educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde?”. A seguir apresentamos a metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa.

Metodologia

Para a realização da pesquisa do doutorado optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo e o tipo é o estudo das narrativas escritas em cartas pedagógicas por meio das pesquisaformação narrativa (auto)biográfica fundamentada nos estudos de Passegi e Souza (2017) e Vieira e Bragança (2020). Com relação à perspectiva teórica da pesquisaformação Passegi e Souza (2017, p. 14-15) discorre que esse tipo de pesquisa: “adota metodologias interativas, simbolizadas pelo traço de união que torna inseparáveis os processos de pesquisa e de formação”.

A técnica para a seleção dos professores (as) e pesquisadores (as) será o *snowball* “bola de neve”. O *sonwball*, Vinuto (2014) discorre que esta técnica parte de dados, documento e participantes já conhecidos pelo(a) pesquisador(a), posteriormente os participantes indicaram outras pessoas a participarem da pesquisa de modo que o número de amostragem cresça, nesse viés Bockorni e Gomes (2021) complementam que:

Para a realização de uma amostragem em bola de neve é necessário que haja um intermediário inicial, também denominado de semente, que localiza ou aponta algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa a ser realizada. A semente pode, inclusive, ser um dos participantes. As pessoas indicadas são então solicitadas a indicarem mais pessoas. (BOCKORNI, GOMES, 2021, p. 108)

Com relação as cartas consideramos que:

A carta é um importante dispositivo de reflexão, encontro e relações entre pares e grupos. O cotidiano é potencialmente (per)formativo quando o vivido é refletido, escrito, narrado e compartilhado. Narrar as experiências e publicizá-las é um ato ético-político, que nasce no movimento memorialístico, mas que tem um fim no campo da ação, através da tematização de experiências, favorecendo os processos identitários e percursos de autoria através da pesquisa narrativa (auto)biográfica e da escrita docente. (VIERA, BRAGANÇA, 2020, p. 2)

Paulo Freire também escreveu vários livros -cartas como “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” Freire (1997), “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” Freire (2000), “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” Freire (1978), “Cartas a Cristina” Freire (2013). Na nossa pesquisa de doutorado

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

também nos referenciamos nas obras de Cartas Pedagógicas organizadas por Paula: “Cartas Pedagógicas: estratégias didáticas revisitadas para novos tempos” (2018), “Cartas Pedagógicas: revisitando memórias e experiências em novos tempos” (2019). Também vamos considerar a obra organizada por Paula, Martineli e Machado “Saberes compartilhados em Cartas Pedagógicas: múltiplas aprendizagens” (2023), “Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam” Camini (2012), e a obra “Cartas pedagógicas: Tópicos Epistêmico Metodológicos de Educação Popular” Paulo e Dickmann (2020). A seguir descreveremos os resultados e discussões preliminares deste trabalho.

Resultados e Discussão

O interesse da pesquisadora é saber como são as ações, os currículos construídos pelos professores(as) e pesquisadores(as) que trabalham com as crianças e adolescentes em tratamento de saúde nas diversas regiões do Brasil, bem como quais os motivos que levaram esses profissionais a escolherem a Pedagogia Hospitalar para lecionarem e realizarem projetos, como também quais os desafios enfrentados por eles(as) em diferentes contextos e as potencialidades dos seus trabalhos.

A criança e o adolescente têm o direito a dar continuidade aos seus processos de escolarização, pois o “conhecimento é o mais forte instrumento de poder. Não é possível que o conhecimento atual e que realmente serve na condução da sociedade fique restrito a poucos” (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 105). Assim, é preciso que o(a) professor(a), ao planejar as ações pedagógicas, considere as especificidades de cada pessoa e possibilite o conhecimento a todos(as).

Com respaldo nos pensamentos de Freire (1995), é preciso conhecer a criança e ao adolescente, conhecer suas histórias de vida, suas especificidades e saber quais são as suas dificuldades em relação ao aprendizado. Uma maneira de estreitarmos esses laços afetivos e conhecer a história de vida das crianças e dos adolescentes é por meio das cartas, como descrito por Paula e Leiro:

As cartas representam um gênero textual que oportuniza, tanto para as crianças quanto para os jovens, um tipo de escrita na qual podem expressar seus sentimentos, dramas, dificuldades e sonhos particulares (PAULA; LEIRO, 2021, p. 2).

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023**

As cartas permitem que tanto as crianças, como adolescentes, jovens e adultos possam se expressar, falar sobre seus medos, suas angústias, seus sonhos e alegrias. Apenas um pedaço de papel e um lápis bastam para que as pessoas possam contar sobre as suas pessoas, os seus mundos que as cercam. As cartas também permitem que os(as) professores(as) e pesquisadores(as) tragam para a escrita lembrança das suas infâncias sobre as aulas, as práticas dos seus professores(as), ações que contribuíram para a escolha de sua profissão e como esses momentos de afetividade, do lúdico, do brincar, do cotidiano durante a infância de cada um se entrelaçam com o seu papel na formação das crianças e dos adolescentes em tratamento de saúde.

Ao contrário das cartas convencionais que são entrelaçadas por laços afetivos, memórias e lembranças de uma vida, a Carta Pedagógica, além das características convencionais, tem como objetivo informar o leitor, produzir conhecimentos científicos além de ter uma postura política. Conforme descrito por Dickmann (2020), o autor discorre que,

A carta pedagógica parte de uma posição política e pedagógica claramente definida. Ela tem intenção clara de ser instrumento de diálogo, e, assim, ser pronunciamento de mundo. A postura de quem dialoga é intrinsecamente, progressista. O fruto deste diálogo só pode ser a evolução de quem dialoga. A carta é pedagógica porque é política, e é política porque é pedagógica. (DICKMANN, 2020, p. 41)

De encontro com o excerto acima, os autores Battistelli e Cruz, corroboram ao discorrer que:

Assim, a escrita de si configura-se em um processo micropolítico pautado na intensidade das relações e dos afetos, onde a troca de correspondências enquanto produção de conhecimento e de cuidado se estabelece, não sendo possível a separação entre estes (BATTISTELLI; CRUZ, 2021, p. 5).

Entendemos que nas cartas, a afetividade e o conhecimento estão imbricados e considerando as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, refletimos sobre algumas inquietações, das quais elencamos em três aspectos para conhecer o que é ser professor(a) e pesquisador (a) de criança e adolescente em tratamento de saúde.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Dividiremos a pesquisa em três momentos para a escrita das cartas. Em um primeiro momento será solicitado aos professores(as) e pesquisadores(as) que descrevam sobre seus lugares de fala, suas “histórias de vida”. Desta maneira, serão realizadas propostas de perguntas para a redação da escrita destas cartas - Quais as lembranças que você tinha como aluno (as) das aulas quando foi estudante? Durante sua formação quais foram suas aproximações com a Pedagogia Hospitalar e ou domiciliar? Quais os motivos que levaram você a trabalhar com crianças e adolescentes em tratamento de saúde? Como foi o início do trabalho para os (as) professores(as) que atuam com crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

O segundo aspecto da escrita das cartas abordará a “organização do trabalho, das práticas pedagógicas e currículo”. O roteiro da escrita está voltado para as seguintes questões – Como foi o início do seu trabalho como professor (a) e/ou pesquisador(a) com crianças e adolescentes em tratamento de saúde? Quais foram os seus desafios? Como você constrói o currículo para seus alunos(as)? Quais os saberes construídos pelos professores(as) em suas práticas? Como era a sua relação com a equipe interdisciplinar, a equipe médica e familiares? Como eram as condições de trabalho, existia incentivo para você estudar? Você já trabalhou com cartas com seus alunos? Como foi? Quais são desafios e as potencialidades do seu trabalho? O que você indicaria para um(a) professor(a) que queira atuar com crianças e adolescentes em tratamento de saúde?

No terceiro aspecto, enfatizaremos para o roteiro da escrita das cartas, as “interações entre professores(as) e pesquisadores(as) com as crianças, adolescentes em tratamento de saúde”. As perguntas estarão voltadas para: Como é a relação do professor(a) e pesquisador (as) com os professores(as) da escolar de origem da criança e do adolescente? O que os(as) professores(as) e pesquisadores (as) descrevem sobre as reações, as narrativas de aprendizagem das crianças e adolescentes nas aulas nos hospitais e nos atendimentos pedagógicos domiciliares? O que os(as) professores(as) e pesquisadores (as) narram sobre o retorno das crianças e adolescentes após a alta hospitalar para as escolas regulares?

A partir desses três pontos, os professores(as) e pesquisadores(as) realizarão a escrita de cartas pedagógicas, no qual esperamos, a partir da análise das cartas, elencarmos categorias, de acordo com análise de conteúdo de Bardin (1977) e podermos chegar aos objetivos propostos dessa pesquisa.

Considerações Finais

A pesquisa ainda está em andamento, porém consideramos que este estudo contribuirá para que de fato possamos conhecer quais as concepções sobre o modo de educar e os desafios da construção do ser professor(a) em contextos educacionais que atendem crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Acreditamos que este trabalho também poderá abrir caminhos para novas pesquisas sobre a educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, ao mesmo tempo dar visibilidade para este assunto de modo a pensar em políticas efetivas que garantam a educação para os(as) educandos(as) que devido alguma patologia precisa se afastar das escolas de origem.

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATTISTELLI, Bruna Moraes; CRUZ, Lílian Rodrigues da. Cartografias: a escrita acadêmica entre cuidado, pesquisa e acolhimento. **Subjetividades**, Fortaleza, v. 21, n. 2, p. 1-13, 2021.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almira Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021. Disponível: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/empresarial/article/view/8346>. Acesso em 18 de agos. 2023.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CASTRO, Joelma Fátima. **Educação matemática e literatura infantil para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde**: um estudo pedagógico das produções nacionais. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

COHEN, Ruth Helena Pinto; MELO, Amanda Gonçalves da Silva. Entre o hospital e a escola: o câncer em crianças. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 306-325, 2010.

DICKMANN, I. As 10 características de uma carta pedagógica. In: PAULO, F. S. DICKMANN, I. (orgs). **Cartas pedagógicas: Tópicos Epistêmico Metodológicos de Educação Popular**. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

FONSECA, Eneida Simões. Classe hospitalar: ação sistemática às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999.

FREIRE, P. **Entrevista de Paulo Freire à Ubiratan D’Ambrósio**. 1995. Disponível em: <https://youtu.be/245kJbsO4tE>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D’ água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, p. 6-26, 2017.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Educação, diversidade e esperança**: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, 2005.

PAULA, E. M. A. T.de (org). **Cartas Pedagógicas**: Estratégias didáticas revisitadas para novos tempos. Curitiba, CRV, 2018, 196 p.

PAULA, E. M. A. T. de (org.) **Cartas Pedagógicas**: revisitando memórias e experiências em novos tempos. Curitiba, CRV, 2019, 206 p.

PAULA, E. M. A. T. de; LEIRO, A. C. R. Cartas na educação: contribuições de Célestin Freinet e Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-21, 2021.

PAULA, E. M. A. T. de; MARTINELLI, T. A. P; MACHADO, M. C. G (org). **Saberes compartilhados em Cartas Pedagógicas**: múltiplas aprendizagens. São Carlos, Pedro & João, 2023, 412 p.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês. Pesquisa formação (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. **Crítica Educativa**, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/486>. Acesso em 18 de agos. 2023.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-200, 2014.

A FORMAÇÃO DO CONCEITO EM VIGOTSKI E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Jorge Henrique de Lima Monteiro ¹⁴¹

Telma Adriana Pacifico Martineli ¹⁴²

Resumo

Esta pesquisa apresenta uma síntese dos estudos de Vigotski sobre a formação do conceito científico, como pressuposto fundamental para subsidiar o ensino, tanto na educação básica como na educação superior. Trata-se de um estudo bibliográfico, cujas principais referências foram: A construção do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2000); Pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2005); e Psicologia pedagógica (VIGOTSKI, 2010). A partir dos estudos realizados, pode-se afirmar que o processo de formação de conceitos científicos está intimamente ligado ao desenvolvimento das capacidades psíquicas para que ocorra a generalização dos conceitos. Desse modo, podemos inferir que, para a aprendizagem de conceitos, é preciso partir dos conceitos espontâneos e cotidianos. No caso da especificidade da Educação Física, suas diversas manifestações, como os jogos, as lutas, as danças, a ginástica e os esportes, possuirão seus conceitos científicos apropriados à medida em que o ensino for organizado e sistematizado considerando o conhecimento prévio já existente dos estudantes e, sempre, buscando elevar o conhecimento qualitativamente para uma apreensão do que a humanidade produziu, historicamente.

Palavras-chave: Educação, Formação de conceito, Educação Física.

Introdução

Pesquisas em nível de doutorado requerem um consistente e aprofundado estudo sobre os fundamentos teóricos que subsidiem as análises realizadas. Partindo desse entendimento, este trabalho se propõe a tratar da concepção de formação do conceito em L. S. Vigotski e estabelecer relações introdutórias com o ensino da educação física, com vistas a subsidiar uma pesquisa que trata dessa formação na educação superior.

Os estudos sobre a formação do conceito na obra de Vigotski tem ganhado cada vez mais espaço nas produções científicas na área da educação, entretanto na educação física ainda são insipientes, o que sugere a necessidade de investigações nesta linha teórica e sobre este tema, em particular.

Nesse estudo trilhamos um caminho de caráter teórico, utilizando-se da obra clássica de Vigotski sobre a formação do conceito, em específico: A construção do

¹⁴¹ Mestre em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: jlima_monteiro@hotmail.com

¹⁴² Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: tapmartineli@uem.br

pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2000); Pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2005); e Psicologia pedagógica (VIGOTSKI, 2010).

Procede-se a leitura rigorosa de sua produção e realizou-se algumas generalizações, que são apresentadas em dois tópicos, a seguir.

Metodologia

O presente trabalho tem por fundamento teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural, sob a matriz do materialismo histórico. O método, em Vigotski, parte do materialismo histórico de Marx (2013, p. 90), ao passo em que é preciso “[...] se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”. Para Vigotski (2004, p. 232) “[...] o problema deve ser estudado desde suas raízes lógicas; somente então será possível explicar o também significado histórico da divergência entre a ciência natural e sua ideia abstrata”. Isso posto, a presente investigação trata-se de um estudo bibliográfico utilizando-se do método materialista histórico.

Resultados e Discussão

A produção pedagógica de Vigotski sobre a formação do conceito

A principal obra que trata da formação do conceito de Vigotski, “Psicologia Pedagógica”, foi produzida em 1926, no contexto das intensas lutas e desafios da construção de uma psicologia marxista para uma sociedade em profundas mudanças¹⁴³.

A formação do conceito também é tratada em outras produções do autor, traduzidas no Brasil como “A construção do pensamento e da linguagem”, ou apenas “Pensamento e linguagem”, escrita em 1934 (PRESTES; TUNES, 2012).

No âmbito pedagógico, a contribuição de Vigotski parte do pressuposto de que a pedagogia é uma ciência empírica e a ação educativa se faz por meio da relação mútua entre os indivíduos e o meio educacional. O conceito de educação evidenciado pelo autor parte de uma consciência ativa do indivíduo aprendiz, qual, fundamentado em Marx com

¹⁴³ A elaboração dos estudos de Vigotski tinha por objetivo contribuir para a construção de uma nova sociedade socialista.

o princípio da atividade, compreende que na educação o sujeito constrói também a sua subjetividade.

A concepção de formação do conceito

De acordo com essa teoria, a aprendizagem ocorre quando o aluno apreende do conceito científico. Durante o processo de aprendizagem, dois conceitos estão presentes: o conceito cotidiano/espontâneo e o conceito científico. O conceito cotidiano/espontâneo está presente nas relações e experiências naturais do aluno, enquanto os conceitos científicos ocorrem a partir do momento em que o aluno tem consciência do conceito espontâneo/cotidiano e modifica-o qualitativamente, realizando generalizações mais complexas: “[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos na criança deve atingir certo nível para que ela possa assimilar de forma geral os conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 528).

Sobre a formação dos conceitos no processo de aprendizagem, Vigotski (2010) defende a existência de três (3) estágios do pensamento: 1) pensamento sincrético/estágio dos amontoados sincréticos; 2) pensamento por complexos/estágio da formação de complexos; e 3) pensamento conceitual/estágio da formação de conceitos.

No estágio dos amontoados sincréticos (ou pensamento sincrético), o aluno/criança realiza, de forma desordenada, os primeiros agrupamentos, com maior facilidade para perceber objetos concretos e situações empíricas. Caso precise formar diferentes grupos entre objetos do tipo animais, plantas e instrumentos musicais, o aluno/criança poderá juntar objetos que não se relacionam no mesmo grupo, como orquídea+leão+violão, pois, neste estágio, ela não é capaz de formar classes diferentes entre os objetos (VIGOTSKI, 2000).

Para o estágio de formação de complexos (ou de pensamento por complexos), o aluno já é capaz de formar um ou mais conjuntos. Baseado em suas experiências imediatas, o aluno consegue perceber familiaridades/semelhanças concretas ou qualquer relação entre objetos e isolar singularidades em seus agrupamentos. Neste momento ocorre as conexões entre o pensamento concreto e o abstrato, porém, ainda não atinge as características do pensamento conceitual, pois, apesar de constituir um pensamento

coerente e objetivo, não apresenta a complexidade de atributos presentes no pensamento conceitual (VIGOTSKI, 2000).

Por fim, o estágio de formação de conceitos (ou pensamento conceitual) ocorre quando o aluno se mostra capaz de pensar o concreto por meio de variadas análises e abstrações, separando os atributos do objeto. Neste momento, a criança consegue sintetizar os diversos atributos e fazer generalizações, graças ao desenvolvimento do pensamento verbal, pois é a palavra, enquanto signo, que permite a criança discernir o conceito e não mais complexo (VIGOTSKI, 2000).

Vale ressaltar que, para a formação dos conceitos, os quais denominamos por científicos, em sua forma mais desenvolvida sob abstrações e complexidade, necessitam de domínio dos processos psicológicos e do uso do pensamento verbal. Sobre isso, Sforni e Galuch (2009, p. 116) indicam que:

[...] os conceitos científicos, portadores de um grau mais elevado de abstração, não são tão evidentes nos fenômenos e contextos; para que sejam adquiridos, é preciso que a consciência do sujeito lhes seja intencionalmente dirigida. Caso contrário, corre-se o risco de não haver apropriação do conceito e de se manter na superficialidade dos fenômenos.

Em suma, para se concretizar a formação de conceitos, é preciso ter a consciência do pensamento para a internalização das palavras. Os conceitos são expressos por generalizações que estão, por sua vez, nas palavras que apenas serão apreendidos se a estrutura do pensamento estiver desenvolvida.

Considerações Finais

Possíveis contribuições ao ensino da educação física

Nesta investigação, enfatizamos o papel essencial que a educação organizada e sistematizada tem para o desenvolvimento humano. Em tese, notabilizamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam essa pesquisa inicial, especificamente a formação dos conceitos.

Para a apropriação dos conceitos científicos, faz-se necessário um pleno desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores, como a atenção, a memória e a linguagem, visto que, o desenvolvimento dessas funções psicológicas permite a generalização por parte do estudante no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a expressão do conceito apreendido.

Os estudos sobre os níveis de formação de conceito estabelecidos por Vigotski, permitem compreender que, para a prática escolar, especialmente na Educação Física, é necessário ater-se a algumas etapas para a sistematização do ensino, sendo elas: (I) explorar os conceitos cotidianos; (II) mediar a exposição dos conceitos empíricos; (III) estabelecer as conexões entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, ensinando-os; (IV) identificar a capacidade de comparação entre os conceitos cotidianos e científicos por meio das generalizações expressas.

A estruturação de ensino a partir da compreensão da formação de conceitos de Vigotski viabiliza uma prática escolar potencializadora do desenvolvimento humano. Para a especificidade da Educação Física, os conceitos apreendidos nos seus diversos objetos do conhecimento da cultura corporal, seja com os jogos, lutas, ginástica, dança ou esportes, possibilita, a partir dos subsídios de Vigotski, aproximar o entendimento da sua totalidade, compreendendo desde o significado histórico até a técnica de cada manifestação, em sua origem, estrutura e dinâmica.

Referências

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul. 2012.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: Lizete Shizue Bomura Maciel; Nerli Nonato Ribeiro Mori. (Org.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. 1 ed. Maringá: EDUEM, p. 117-134, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo. Martins Fontes, 2004.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

538

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Lucas Henrique Barbosa Alves¹⁴⁴

Fabiane Freire França¹⁴⁵

Resumo

O acesso dos estudantes público alvo da Educação Especial ao Ensino Superior tem se tornado mais comum, mas percebe-se que o número de matrículas ainda é pequeno. Apenas este acesso não é por si só uma garantia de que pessoas com deficiência serão incluídas, sendo necessário refletir sobre quais ações têm sido realizadas nas universidades para que este público conclua seus cursos. Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo investigar em que medida uma universidade estadual do Paraná tem desenvolvido ações afirmativas para garantir a permanência e o pertencimento destes estudantes ao Ensino Superior. Para a coleta de dados serão utilizadas as metodologias de pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevista semiestruturada; já para a análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo. Como resultados, espera-se que as ações desenvolvidas na universidade sejam evidenciadas, ampliando os holofotes para a discussão das ações afirmativas, e que dessa forma, estudantes público alvo da Educação Especial possam dialogar e compartilhar suas vivências, com a finalidade de repensar as políticas afirmativas e as ações de inclusão no Ensino Superior.

Palavras-chave: Ações afirmativas, Educação Especial, Inclusão no Ensino Superior.

Introdução

Posteriormente a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais (ONU, 1994) e a Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999); que resultaram na Declaração de Salamanca e na Declaração de Guatemala é que as discussões acerca da Educação Especial e do termo Inclusão passaram a ganhar destaque. Em meados da década de 90, houve debates frequentes sobre esses termos e nas lutas para incluir todas as pessoas, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto nas demais esferas da sociedade. A partir desses eventos foram travadas muitas lutas, pois a sociedade daquela época apresentava uma interpretação

¹⁴⁴ Mestre em Ensino. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: [lucas-le- lucas-le-ao@hotmail.com](mailto:lucas-le-lucas-le-ao@hotmail.com)

¹⁴⁵ Doutora em Educação. Professora do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: ffranca.ct@uem.br

deturpada do termo deficiente, manifestações populares foram necessárias para estabelecer os direitos das pessoas deficientes (ALVES, 2021).

O termo *Educação Inclusiva* permite-nos reflexões acerca da atenção que as instituições de ensino devem ter no que tange às necessidades dos alunos, levando em conta suas características e especificidades; vem para propor reformulações nas ações e nas políticas educacionais, favorecendo, assim, avanços no que diz respeito à qualidade dos programas de ensino, pois a Educação Inclusiva aspira por uma educação de qualidade para todos, sem qualquer exceção; a inclusão vem para contestar qualquer modo de discriminação, reafirmar o compromisso com uma educação de qualidade para os estudantes público alvo da Educação Especial e ressaltar a necessidade de adequações da sociedade (RODRIGUES, 2006).

Apesar de o termo *inclusão* ser bem amplo e aplicado a várias situações, o recorte desta pesquisa faz referência a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, abrangendo os estudantes público alvo da Educação Especial, que são os com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

Com o desenvolvimento das legislações, foram promovidos vários caminhos para a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, principalmente nas escolas e demais espaços formativos. No entanto, é visível que a demanda de alunos com necessidades especiais é grande e o espaço, apesar de disponível, ainda é pouco. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é indispensável e um direito conquistado pelos alunos, também daqueles que frequentam o Ensino Superior, porém, nem sempre o ensino que recebem é efetivado de forma inclusiva, pois ainda existem muitas pessoas com a crença de que a universidade inclusiva é aquela que oferece cotas ou que simplesmente recebe alunos com alguma deficiência, sendo que a Educação Inclusiva vai muito além disso (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013).

Para Rodrigues (2006) a escola e os demais espaços formativos sob a perspectiva inclusiva devem atender as necessidades e especificidades dos seus alunos e alunas, pois quando se fala em inclusão, deve-se pensar em um movimento que vem para contestar qualquer forma de exclusão e ao mesmo tempo, firmar um compromisso da sociedade frente às adequações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. A

Educação Inclusiva anseia para todos os indivíduos uma educação de qualidade, em que possam ser inseridos e respeitados socialmente e intelectualmente.

É válido ressaltar que os estudantes com deficiência enfrentam também muitas barreiras arquitetônicas e humanas, que na maioria dos casos, são desfavoráveis tanto ao acesso quanto a permanência no Ensino Superior. Refletir sobre a acessibilidade torna-se essencial para que possam ser criadas e ofertadas condições pedagógicas que viabilizem o seu processo de formação (ALMEIDA; BELLOSI; FERREIRA, 2015).

Após a implantação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e das demais legislações promulgadas posteriormente, muitos direitos essenciais relacionados à inclusão passaram a ser garantidos para os estudantes da Educação Especial (BRASIL, 2008). Faz-se necessário ter um olhar especial para as políticas de ações afirmativas no âmbito universitário, que devem ir ao encontro dos princípios de uma formação sob a perspectiva inclusiva, pois sem a existência de políticas e programas de permanência nas universidades, as ações dos currículos se enfraquecem.

As ações afirmativas são políticas sociais que tem como intuito o de apoiar e promover os grupos mais fragilizados, como no caso dos estudantes da Educação Especial. De maneira mais geral, devem possibilitar um tratamento prioritário e humanizado, permitindo-lhes condições de participação em todos os contextos sob o princípio da equidade. Torna-se essencial refletir acerca das políticas de ações afirmativas que viabilizam o acesso e garantam a permanência nos espaços acadêmicos (GOMES, 2001).

As ações afirmativas são instrumentos políticos que promovem a igualdade jurídica em diversas situações, especialmente no âmbito educacional (ROSSI, 2005). No Brasil, têm sido implantadas gradativamente por meio de legislações; são políticas concebidas com vistas ao combate a qualquer tipo de discriminação e exclusão, seja racial, por gênero, deficiência, dentre outras características (GOMES, 2003).

De modo geral, a análise dos documentos norteadores e de legislações brasileiras contribuem para traçar o que se tem para o acesso destes estudantes no Ensino Superior, porém, percebe-se que o número de matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial ainda é pequeno. Apesar da existência de políticas que asseguram o acesso ao Ensino Superior, ainda há certo desacerto entre o que é anunciado por essas propostas e

o que realmente faz parte da realidade de cada um, especialmente no que tange à permanência e à conclusão da sua formação (DUSSILEK; MOREIRA, 2017).

Considerando, portanto, esse cenário, a pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo o de investigar em que medida uma universidade estadual do Paraná, têm desenvolvido ações afirmativas para garantir a permanência e o pertencimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva.

Para a coleta de dados deverá recorrer-se ao Banco de Teses e Dissertações da Capes e ao *Google Acadêmico* para a seleção de textos que agregam valor científico à temática e ao problema desta pesquisa. Por meio destas plataformas também será possível verificar a originalidade desta temática, realizando mapeamentos dos estudos disponíveis, observando o que se tem de publicações e refletindo sobre o que deveria ter. Também serão mapeados e analisados os regimentos e resoluções referentes ao que se tem e quais ações desenvolvidas para a permanência e o pertencimento destes estudantes no nível superior. Estes documentos serão acessados no site institucional da universidade e caso necessário, solicitado às coordenações que trabalham especificamente com a temática, pois constatamos que a universidade conta com um Centro de Educação em Direitos Humanos, com núcleos de atuação, dentre eles, um Núcleo de Educação Especial e Inclusiva.

Como resultados, têm-se as inferências acerca da fragilidade de pesquisas, bem como, a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas que garantam não só o acesso, mas a permanência dos estudantes público alvo da Educação Especial. Espera-se que as ações desenvolvidas na universidade investigada sejam evidenciadas, ampliando os holofotes para a discussão das ações afirmativas e que assim, os estudantes possam dialogar e compartilhar suas vivências, demonstrando sentimentos de pertencimento ao Ensino Superior, pois de acordo com Sasaki (2012) é necessário conhecer os paradigmas acerca da inclusão, para compreendermos as necessidades e dificuldades que os estudantes enfrentam na permanência nesta modalidade de ensino.

Metodologia

Para alcançar o objetivo desta pesquisa e investigar em que medida uma universidade estadual do Paraná, têm desenvolvido ações afirmativas para garantir a

permanência e o pertencimento dos estudantes público alvo da Educação Especial e Inclusiva, está sendo realizada uma pesquisa qualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2013), com base nas metodologias de pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002), além de entrevistas semiestruturadas (GIL, 2010), das quais será possível investigar em que medida têm sido desenvolvidas ações afirmativas para garantir a permanência e o pertencimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial em uma universidade estadual do Paraná.

Para fundamentar teoricamente este estudo no que tange às políticas de ações afirmativas para a permanência desses estudantes no Ensino Superior; deverá recorrer-se ao Banco de Teses e Dissertações da Capes e ao *Google Acadêmico* para a seleção de textos que agregam valor científico à temática e ao problema desta pesquisa. Por meio destas plataformas também será possível verificar a originalidade desta temática, realizando mapeamentos dos estudos disponíveis, observando o que se tem de publicações e refletindo sobre o que deveria ter.

Para a fundamentação e compreensão sobre o que se tem e quais são as ações desenvolvidas para a permanência e o pertencimento destes estudantes na universidade investigada, serão mapeados e analisados os regimentos e resoluções institucionais. Os documentos serão acessados no site institucional da universidade, e caso necessário, solicitado às coordenações que trabalham especificamente com a temática, pois constatamos que a universidade conta com um Centro de Educação em Direitos Humanos e núcleos de atuação, dentre eles, o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva.

A revisão da literatura associada ao disposto nas resoluções da universidade servirá de base para a fundamentação teórica e reflexão sobre a importância dessas ações no âmbito superior. Posteriormente a esse mapeamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e *Google Acadêmico*, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores desses núcleos e com os estudantes dos cursos de graduação de uma universidade estadual do Paraná, que se enquadram como público-alvo da Educação Especial, ou seja, aqueles com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação (BRASIL, 2008).

Para o levantamento, seleção e coleta inicial dos dados, buscou-se na plataforma *Google Acadêmico*, artigos científicos de revisão de literatura, publicados no ano de 2022, com o seguinte termo em seus títulos: *Acesso e Permanência de estudantes público alvo*

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

da *Educação Especial no Ensino Superior*, que resultou em 80 textos, que estão sendo analisados, para que seja possível buscar aqueles publicados no corrente ano.

Esses textos estão sendo selecionados a partir das informações contidas em seus resumos, considerando apenas os que possuem relação específica com a temática proposta, ou seja, a permanência dos estudantes público alvo da Educação Especial no Ensino Superior sob a perspectiva inclusiva. Portanto, obedecendo a esse critério, dentre os textos selecionados e analisados até o momento, estão:

Tabela 1 – Artigos científicos da primeira busca

Nº	TÍTULO
1	Acesso de estudantes com deficiência na educação superior: avanços e desafios
2	Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: uma revisão integrativa
3	Formação em ensino superior e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão narrativa da literatura

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No artigo 1, Maciel; Araújo; Nogueira (2021) analisam os principais avanços e os diversos desafios do acesso dos estudantes público alvo da Educação Especial ao Ensino Superior, apresentando algumas políticas de acesso, bem como as contradições presentes nesse movimento, que interferem no acesso à educação superior. Destacam também as políticas de educação superior materializadas em diferentes governos, com ações destinadas às pessoas com deficiência, além de características do acesso desse grupo aos cursos de graduação no Brasil.

No artigo 2, Oliveira e Leite (2022) analisam de que forma as políticas e os programas de ações afirmativas incentivam e promovem o acesso e a permanência dos estudantes público alvo da Educação Especial no ensino superior, especialmente dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As autoras (2022) encontraram práticas institucionais desenvolvidas nos núcleos de acessibilidade presentes nas universidades, bem como possíveis barreiras e estratégias que podem facilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

No mapeamento realizado, identificaram ações em várias regiões do Brasil que subsidiam instituições de ensino superior a desenvolverem suas atividades pautadas na perspectiva inclusiva. Com o desenvolvimento das legislações educacionais, ações governamentais foram implementadas com o intuito de abranger o acesso destes estudantes no ensino superior, como é o caso do programa *INCLUIR*, implementado no ano de 2005 para desenvolver políticas de acessibilidade e viabilizar apoio financeiro para a geração e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas instituições estaduais e federais, sendo atualmente uma das políticas que mais favorecem a permanência destes estudantes na universidade (BRASIL, 2013). As autoras (2022) concluem que os núcleos de acessibilidade têm sido protagonistas na efetivação da inclusão na educação superior.

No que tange ao funcionamento dos núcleos, não existe uma política comum, já que cada local e instituição possui uma realidade. Portanto, fazem-se necessárias articulações entre as instituições de ensino superior, núcleos de acessibilidade, dentre outros setores, de forma que o objetivo comum seja manter os estudantes apoiados pela Educação Especial na universidade.

No artigo 3, Nascimento; Silva; Teixeira (2022b) buscam a compreensão do processo de inclusão dos alunos com TEA no Ensino Superior, por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica. Os autores (2022b) destacam os resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2016 que apresenta que apenas 0,45% do total de 8 milhões de matrículas no ensino superior são ocupadas pelos estudantes público alvo da Educação Especial. Ressaltaram também que uma das primeiras ações a ser realizada é a adaptação dos espaços físicos para receber os alunos autistas; seguidas de recursos metodológicos em que eles possam criar rotina e acompanhar as aulas. Sendo necessárias que as universidades tenham maior disponibilidade e capacitação para atender estudantes com autismo, considerando todos os conceitos do termo *acesso*.

No que diz respeito às demandas universitárias, os estudantes com TEA enfrentam muitas barreiras, já que as pressões e o estresse vivenciados podem levá-los à evasão no curso, mesmo que os colegas de sala os auxiliem em suas atividades. Desta forma, estes estudantes podem desistir da carreira acadêmica devido aos problemas de gestão de estresse e não necessariamente por falta de compromisso ou capacidade intelectual.

De modo geral, para os estudantes com este transtorno o processo de formação superior possui características nem sempre positivas, pelo fato de cada docente ter sua

metodologia e forma de atuar, e justamente por esse fato, não há a rotina necessária para os autistas. Além do que, faz-se necessária no ambiente acadêmico a escrita de artigos científicos, participação em eventos, dentre outras atividades em que podem apresentar dificuldades para realizar, devido a sua interação social.

De acordo com os dados levantados pelos autores (2022) vêm aumentando os casos de estudantes com autismo, sendo recorrente nas universidades. No entanto, observam-se poucos estudos relacionados a essa temática, sendo a maioria deles referentes a aspectos clínicos. Para os gestores das universidades e docentes tem sido um grande desafio, e isso só demonstra a necessidade de mais espaços de discussão sobre o que oportuniza o acesso, e o que tem sido ofertado para a permanência na universidade.

Os três artigos analisados até o momento são pertinentes para a discussão sobre o acesso e a permanência dos estudantes público alvo da Educação Especial no Ensino Superior, pois trazem contribuições relevantes às discussões acerca desta temática, ainda que possuam características semelhantes, mas que se complementam.

As entrevistas com os (as) coordenadores(as) dos núcleos irão ao encontro do que se tem nos documentos orientadores, e as entrevistas com os estudantes, têm o intuito de identificar quais as dificuldades e necessidades que os estudantes passam/passaram para permanecer, compreender e acompanhar o nível superior. No entanto, somente serão realizadas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como de todas as autorizações que se fizerem necessárias.

Resultados esperados e discussão

Por se tratar de uma pesquisa que ainda está em fase de desenvolvimento, estimamos que as ações desenvolvidas nos núcleos de apoio da universidade, sejam evidenciadas, ampliando os holofotes para a discussão das ações afirmativas para a permanência na universidade e que dessa forma, os estudantes público alvo da Educação Especial possam dialogar e compartilhar perante a sociedade suas vivências, demonstrando sentimentos de pertencimento ao Ensino Superior.

Considerações parciais

Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão e fomentação das ações afirmativas voltadas aos estudantes da Educação Especial. Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e disseminados em periódicos e eventos científicos. Posteriormente ao processo de produção e análise de dados, como forma de finalização, será proposto aos estudantes (que assim desejarem e autorizarem formalmente) a escrita de cartas pedagógicas¹⁴⁶. Por meio das cartas, será possível compartilhar vivências e experiências relacionadas ao acesso e permanência no Ensino Superior à sociedade como um todo, servindo inclusive como inspiração para outros estudantes, além de ser uma forma de devolutiva as ações da universidade, em virtude das políticas afirmativas desenvolvidas. Os materiais serão elaborados como uma forma de possibilitar reflexões e de caminhar todos juntos, independente das diferenças, ampliando os espaços de discussão sobre a permanência dos estudantes no Ensino Superior.

Referências

ALMEIDA, José Guilherme Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para o acesso e permanência. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v.10, p.643-660, 2015.

ALVES, Lucas Henrique Barbosa. **A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva**: um olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos Paranaenses de Formação Inicial. (Dissertação de mestrado) Paranavaí: Unespar, 2021, 125f. Disponível em: <http://ppifor.unespar.edu.br/menu-principal/dissertacoes-defendidas/dissertacoes-defendidas-2019>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

¹⁴⁶ Estilo de escrita em que podem ser compartilhadas experiências com determinadas temáticas relacionadas à educação, considerando o contexto em que se vive. O objetivo das cartas pedagógicas é o de possibilitar reflexões acerca das mais variadas temáticas relacionadas a educação, pressupor diálogos com quem irá ler seu texto, construir conhecimentos e compartilhar posicionamentos políticos diante das experiências e vivências (DICKMANN, 2020).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 04 ago. 2023.

BRITO, Angélica Elisabete Costa Arcanjo de. QUIRINO, Danielle Lobo da Cunha. PORTO, Lívia Carolina de Medeiros. Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior. **Rev. Educ.**, v. 16, n. 20/21, p. 14-20, 2013.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999.

DICKMANN, Ivanio. As 10 características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos. DICKMANN, Ivo. (orgs). **Cartas pedagógicas: Tópicos Epistemológico Metodológicos de Educação Popular**. 1. ed. – Chapecó: Livrológica, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. Inclusion in higher education: a systematic review of the conditions presented to students with disabilities. **Research, Society and Development**, v. 6, n. 4, p. 317-341, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Cadernos do CEJ, v. 24, p. 86-123, 2001. Disponível em: <http://daleth.cjf.jus.br/revista/SerieCadernos/Vol24/artigo04.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

GOMES, J.B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003. Disponível em: www.geledes.org.br/odebate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativaspor-joaquim-barbosa/. Acesso em: Acesso em 12 dez. 2022.

MACIEL, Carina Elisabeth; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Acesso de estudantes com deficiência na educação superior: avanços e desafios. **REVELLI**, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas ISSN 1984-6576. E-20215415.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7 32, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Uniu, 2013.

NASCIMENTO, Sarah Maria Cabral. SILVA, Caio Livio Kador. TEIXEIRA, Camila Silveira Silva. **Formação em ensino superior e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão narrativa da literatura.** REAS | Vol. 15(10) |DOI: <https://doi.org/10.25248/REAS.e111176.2022b>.

OLIVEIRA, Ana Caroline dos Santos. LEITE, Daniela Soares. **Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação superior: uma revisão integrativa.** 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4470>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

ROSSI, Júlio César. **Ações afirmativas e o sistema de cotas.** Jus Navigandi, Teresina, nov. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7611>. Acesso em: 17 ago 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

História e Historiografia da Educação

A EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS DE SANTO ANTÔNIO MARIA ZACCARIA

A EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS DE SANTO ANTÔNIO MARIA ZACCARIA (1502-1539)

Daniel Longhini Vicençoni ¹⁴⁷

Cézar de Alencar Arnaut de Toledo: Orientador¹⁴⁸

Alessandro Santos da Rocha: Coorientador¹⁴⁹

Resumo

O artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). A investigação possuía como objetivo analisar a questão da espiritualidade e da educação nos Escritos de Santo Antônio Maria Zaccaria (1502-1539), padre fundador dos Clérigos Regulares de São Paulo, mais conhecidos como Barnabitas. A metodologia adotada se pautou nos princípios da pesquisa bibliográfica e documental, sob a ótica da teoria da História da Educação. Os resultados obtidos demonstram que o roteiro pedagógico elaborado por Zaccaria aos seus religiosos contribuiu para divulgar uma nova concepção de ser humano, calcada nos valores da modernidade e que, direta ou indiretamente, colaborou para a constituição da Educação na Modernidade.

Palavras-chave: História da Educação, Santo Antônio Maria Zaccaria, Barnabitas.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), entre os anos de 2019 e 2021. O estudo está vinculado à área da História e Historiografia da Educação e foi intitulado como: Espiritualidade e Educação nos escritos de Santo Antônio Maria Zaccaria (1502-1539) (VICENÇONI, 2021).

Antônio Maria Zaccaria nasceu na cidade de Cremona, na Itália, em 1502 e faleceu em 1539, na mesma urbe. Durante sua vida, atuou como médico e padre, tendo sido um

¹⁴⁷ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Aluno de Doutorado pela Universidade Estadual de Maringá. Direção eletrônica: daniel.longhini97@gmail.com

¹⁴⁸ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, campus de Maringá. Professor no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Acre, campus de Rio Branco. Direção eletrônica: caatoledo@uem.br

¹⁴⁹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (DPD/UEM). Direção eletrônica: asrocha2@uem.br

agente importante no contexto da Reforma Católica. Sua beatificação ocorreu em 1890, pelo papa Leão XIII (1810-1903, papa desde 1878) e a canonização em 1897, pelo mesmo pontífice.

Em um período de constantes agitações no debate religioso ocidental, Antônio Maria Zaccaria contribuiu com a defesa do catolicismo por meio da criação de ordens religiosas, como os Clérigos Regulares de São Paulo, mais conhecidos como Barnabitas, e as Irmãs Angélicas de São Paulo. Vale destacar também a criação de um grupo de leigos, chamados de Casados de São Paulo. A atuação dos religiosos ocorreu, especialmente, no campo da educação. Eles atuavam por meio das catequeses públicas, formação de seminários, criação de escolas, pregações, homílias e mesmo nos atos de caridades com enfermos.

Para realizar a pesquisa, foram analisados os *Escritos* de Antônio Maria Zaccaria. Trata-se de diversos documentos, como as 12 cartas enviadas para pessoas distintas, 07 Sermões que surgiram a partir de suas pregações na Igreja de São Vital, e 18 Constituições destinadas aos Clérigos Regulares de São Paulo.

A primeira tradução dos *Escritos* de Antônio Maria Zaccaria, publicada no Brasil, foi realizada em 1975, pelo padre barnabita José Meireles Sisnando, com o título de *Noções de ascética e mística* (SISNANDO, 1975). Depois da primeira tradução, surgiram outras, como por exemplo o trabalho realizado pelo padre Barnabita Luiz Antônio do Nascimento Pereira, publicado em 1999 ou mesmo a edição feita em 1992 pelos padres Barnabitas do Norte e Sul do Brasil, com ajuda das Monjas Beneditinas do Mosteiro de Nossa Senhora das Graças, de Belo Horizonte.

O problema da pesquisa consistiu em analisar a questão sobre o vínculo entre espiritualidade e educação nos *Escritos* de Antônio Maria Zaccaria. A hipótese levantada sugeriu que ele teria elaborado um roteiro pedagógico para os Clérigos Regulares de São Paulo que, diretamente, contribuiu com a formação da Escola Moderna, uma vez que divulgou os novos ideais de espiritualidade, marcados pela individualidade e interiorização, valores predominantes nas discussões da Educação, nos séculos XVI e XVII.

Metodologia

O método de análise da dissertação de mestrado se pautou nos princípios da pesquisa histórica, bibliográfica e documental, considerando os *Escritos* de Antônio Maria Zaccaraia como fonte primária. O trabalho teve como base o rigor teórico-metodológico estabelecido nos debates do campo da História da Educação.

A Educação enquanto conceito, não foi limitada ao seu sentido formal, mas sim, analisada de forma ampla e considerada como resultado de todo o processo histórico de construção do conhecimento entre os seres humanos. Assim, a Educação amiúde se relaciona com a política, cultura e mesmo com a religião, como é o caso dos *Escritos* Antônio Maria Zaccaria, que versam sobre catequeses, pregações e direciona questões pedagógicas para a formação de seus religiosos.

Para chegar aos resultados da pesquisa, primeiramente foi analisado o contexto histórico que Antônio Maria Zaccaria estava inserido, examinando sua trajetória religiosa e acadêmica, com o objetivo de analisar os fatores que o levaram à criação de suas Ordens religiosas e à formulação do roteiro pedagógico dedicado aos Clérigos Regulares de São Paulo. Em seguida, foram analisados os *Escritos* do padre, a fim de verificar as questões da espiritualidade e da educação presentes no documento. Por fim, contextualizou-se a chegada dos Barnabitas no território brasileiro, na transição do Império para a República, momento em que a Igreja Católica utilizou como estratégia de ação a criação de colégios e seminário para formar o clero local e os fiéis e solidificar a hegemonia.

O levantamento de documentos e fontes foi efetivado em 2020 por meio de pesquisas realizadas no acervo pessoal do então Pároco da Basílica de Nazaré, Pe. Francisco Maria Cavalcante (CRSP), na biblioteca do Seminário Mãe da Divina Providência, dos Barnabitas, localizado em Benevides/PA, cidade vizinha de Belém/PA, além de investigar o arquivo do jornal *Voz de Nazaré*, também de Belém, fundado pelos Barnabitas. O acesso ao arquivo da Basílica de Nazaré foi inviabilizado devido às reformas que aconteciam na época.

A pesquisa buscou relacionar os *Escritos* de Antônio Maria Zaccaria com o seu período histórico, entendendo o documento como resultado das questões políticas, religiosas e econômicas do período, com objetivo de perceber os reflexos no campo da Educação.

Resultados e Discussão

A pesquisa possibilitou analisar a questão da espiritualidade e da educação nos *Escritos* de Antônio Maria Zaccaria, relacionando suas ações ao seu contexto histórico, marcado pelas agitações das Reformas Religiosas do século XVI, o que possibilitou analisá-lo como um reformador, conceito utilizado pelos pesquisadores Andrea Maria Erba e Antonio Maria Gentili (ERBA; GENTILI, 2009).

As Reformas Religiosas do século XVI abalaram a cosmovisão do ocidente. As ações de Martinho Lutero (1483-1546) aprofundaram a crise interna da Igreja Católica e a tornou externa. Desde o século XIV o catolicismo passava por momentos de instabilidade. O alto clero estava afastado dos fiéis, com vistas para questões materiais; o baixo clero possuía frágil formação, sendo à época, necessário “[...] saber algo de latim, reconhecer matéria e forma dos sacramentos e explicar – às vezes com muita dificuldade – o creio e os mandamentos” (PEÑA, 2014, p. 169).

Em resposta às dificuldades enfrentadas, surgiu no seio do catolicismo um movimento tímido, anterior à própria Reforma Protestante, que é denominada pela historiografia de Reforma Católica. O ímpeto dessas agitações internas era promover uma formação teológica sólida ao clero e aos fiéis concomitantes à disseminação da fé para outras culturas. Entre os reformadores, Antônio Maria Zaccaria se destacou ao propor um roteiro pedagógico consistente para seus religiosos.

Com o advento da Reforma Protestante, o que se percebe é que a Educação se tornou um campo de disputa. Martinho Lutero, por meio de suas 95 teses, contribuiu para disseminar valores que foram emblemáticos na gênese da Escola Moderna, resultando conforme apontou Norberto Dallabrida, de um *divortium aquarum*, que fez emergir a escolarização ocidental, assinalada por disciplina e dispositivos de controle de tempo, organização de forças, clima de concorrência e de premiação discente, com ênfase nos castigos morais (DALLABRIDA, 2018).

Preocupado com o impacto das ideias reformistas, Antônio Maria Zaccaria, em suas Constituições dedicadas aos Barnabitas, indicou diversos livros e autores que deveriam ser estudados pelos religiosos, a fim de garantir uma formação reta.

Depois da Sagrada Escritura, vocês poderão ler todo Doutor aprovado pela Igreja, os livros dos Santos Padres, desde que seus escritos não sejam

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

contrários à Sagrada Escritura e aos Santos Doutores. Mas, deleitem-se, de modo particular e especial, na leitura de livros que tratem de assuntos de instrução e formação de bons costumes, da perfeição da vida, da verdadeira imitação de Cristo. [...] Por exemplo (conforme a instrução de São Bento na sua Regra): Colações de São João Cassiano, a história dos Santos Padres, principalmente os que foram escritos por São Jerônimo, João Clímaco, o Abade Isaque da Síria, o Espelho da Perfeição, o Espelho da Cruz, o Beato Bartolomeu de Bragança, da Ordem dos Pregadores, sobre o Cântico dos Cânticos, São Boaventura, as Epístolas e os Diálogos de Santa Catarina de Sena, os livros do nosso Pai, Frei Batista de Crema e outros livros semelhantes que, bem compreendidos e praticados, nos levarão à perfeição (ZACCARIA, 1999, p. 137-138).

As indicações dos livros e autores revelam o aspecto formativo zaccariano. Orientar seus religiosos a uma formação moldada nos Doutores da Igreja, ao mesmo tempo que fortalecia seus religiosos para enfrentarem o protestantismo no campo das ideias foi o grande desafio que enfrentou. Ou seja, para ele, as catequeses e pregações públicas não deveriam ocorrer sem uma base sólida de estudos, afinal, vencer a disputa no campo religioso supunha uma boa formação.

Outro aspecto importante dos *Escritos* de Zaccaria está relacionado à censura de leituras. “Não é lícito ler livros de hereges e cismáticos, nem se dediquem às artes liberais e à poesia e filosofia de muitas palavras” (ZACCARIA, 1999, p. 137). Sua preocupação não se restringia a indicar leituras, mas, proibir, também, obras que fugissem do crivo católico.

A formação indicada por Antônio Maria Zaccaria era como uma espécie de roteiro pedagógico, dividido em três passos, como se observou em uma carta enviada para seu amigo Carlos, a quem ele o chama de irmão, em 28 de julho de 1531. O primeiro passo em busca da perfeição espiritual é praticar a oração diária. O segundo refere-se à contemplação, um método para se tornar mais íntimo de Deus. O último é o autoconhecimento, que possibilita ao indivíduo conhecer os seus defeitos e qualidades (ZACCARIA, 1999).

O roteiro pedagógico zaccariano assume uma nova face da espiritualidade moderna, influenciado pela chamada *Devotio Moderna*. Pedro Paulo di Berardino entende que Zaccaria desejava em suas indicações formativas que o “homem exterior” se interiorizasse, para em seguida, ser íntimo de Deus. Assim, nos três passos, pode-se entender que o “homem exterior” ainda preso aos sentidos, seria governado e influenciado por eles, sendo que somente por meio da segunda etapa seria possível ter a familiaridade

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

com Deus e a última etapa coincidiria com o amadurecimento espiritual, que garantiria o afastamento dos valores e desejos mundanos (BERARDINO, 1986).

A valorização da oração, da interiorização individual, da vida comum, do autoconhecimento e da contemplação são pontos importantes indicados por Antônio Maria Zaccaria para seus religiosos e seus ouvintes das catequeses e homilias públicas. Sua formação para uma progressão espiritual também corresponde a um método cujo cerne está vinculado à subjetividade moderna e na própria constituição de uma nova espiritualidade.

Os Barnabitas, seguindo as indicações do padre fundador, realizaram diversas pregações públicas, catequeses e formação ao clero. E, de acordo com David Salomoni, o que se pode verificar é um grande número de colégios que foram criados e administrados pela Ordem entre os séculos XVI e XVII em toda a Europa (SALOMONI, 2019), o que confirma a importância do campo da Educação para Antônio Maria Zaccaria e seus religiosos.

A atuação de Antônio Maria Zaccaria foi importante no contexto das Reformas Religiosas, especialmente na luta contra os protestantes e no trabalho de formação de novos religiosos. Em um período de constantes instabilidades e disputas no campo religioso e educacional, as propostas zaccarianas refletiam as necessidades do catolicismo de investir no aspecto formativo do clero a fim de combater as novas confissões de fé que quebraram a hegemonia religiosa no ocidente.

Considerações Finais

A pesquisa realizada permitiu analisar os *Escritos* de Santo Antônio Maria Zaccaria e suas ações no âmbito da Reforma Católica. Foi um personagem importante, que criou novas estratégias formativas, a exemplo de catequeses, pregações públicas concomitante à busca pela perfeição espiritual que, para ele, estava relacionada a formação do “homem exterior” para uma concepção de “homem interior” e na criação de Ordens religiosas que deveriam levar adiante os preceitos católicos, a fim de impedir o avanço protestante.

A espiritualidade zaccariana, embora apareça muitas vezes como calma e contemplativa, é também combativa. Seus *Escritos* demonstram a formação de uma nova concepção de fé, típica da subjetividade moderna, que buscava criar novas práticas

ascéticas, com objetivo de fortalecer o catolicismo por meio de uma vida regrada, fugindo de qualquer possibilidade de desvios morais e religiosos.

Os aspectos educativos dos *Escritos* de Zaccaria podem ser elencados nas suas indicações e censuras de leituras para seus religiosos e também na elaboração de um roteiro pedagógico que levaria à perfeição espiritual. Ciente da importância da boa formação para os fiéis e padres da época, Antônio Maria Zaccaria apostou em um novo método educativo que pudesse fazer frente aos desafios religiosos no mundo moderno. Assim, afirma-se que por meio do seu caminho formativo, além de contribuir com seus religiosos, também influenciou a constituição da Escola Moderna, uma vez que disseminou os valores da individualização e da vida regrada.

Referências

- BERARDINO, Frei Pedro Paulo di. **Um itinerário de vida**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- DALLABRIDA, Norberto. As reformas religiosas e o nascimento da escolarização ocidental. **Comunicações**. Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 207-223, maio-ago, 2018.
- ERBA, Andrea Maria; GENTILI, Antonio Maria. **O reformador**: Santo Antônio Maria Zaccaria. Belo Horizonte: FURMARC, 2009.
- PEÑA, Gabriela Alejandra. **História da Igreja**: vinte séculos caminhando em comunidade. São Paulo: Ave-Maria, 2014.
- SALOMONI, David. Networks of Schools. The Diffusion of Religious Teaching Orders in Early Modern Italy (16th-18th c.). **Educazione**. Roma, v. VIII, p. 7-31, 2019.
- SISNANDO, José Meireles. **Noções de ascética e mística**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1975.
- VICENÇONI, Daniel Longhini. **Espiritualidade e Educação nos escritos de Santo Antônio Maria Zaccaria (1502-1539)**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.
- ZACCARIA, Antônio Maria. **Escritos**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1999.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO CRISTÃ: UM DIÁLOGO ENTRE TOMÁS DE AQUINO E ELLEN WHITE NA PERSPECTIVA DA TOTALIDADE DO SER

RIBEIRO, Priscila Sibim de Oliveira¹⁵⁰

ROCHA, Paula Mayara Gonçalves¹⁵¹

Resumo

Este projeto tem por objetivo analisar duas propostas cristãs de formação humana na perspectiva da totalidade do ser. A primeira será em Tomás de Aquino (século XIII), que propõe o desenvolvimento das virtudes na formação integral do homem. A partir desta perspectiva que enfoca as virtudes serão analisadas a temperança e caridade para discutir a dimensão do corpo; a prudência para a dimensão da mente/cognitivo e a fé para o espírito. Numa proposta de diálogo, objetiva-se uma análise semelhante de algumas obras educacionais de Ellen White (século XIX), que também propõe a educação a partir dos três âmbitos corpo, mente e espírito. A intenção é compreender o quanto do saber medieval está presente na modernidade, bem como retomar pressupostos educacionais importantes diante da necessidade de formação humana.

Palavras-chave: Educação; Totalidade; Medievalidade; Modernidade.

Introdução

Ao propor um estudo sobre os Fundamentos da Educação, tenho como objetivo enfatizar a sua importância, qual seja, a de base, alicerce, sustentáculo que auxilia na manutenção das outras ciências educacionais.

Estudar o passado para compreender o presente. Esta sentença é aparentemente destituída de essência e considerada como uma justificativa do estudo da História pautado no senso comum. No entanto, se pensarmos a afirmação à luz das considerações de Marc Bloch, historiador do século XX, que afirma que “(...) a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado (...) (BLOCH, 2001)”, é possível compreender que a História tem sua importância.

O estudo do passado requer sensibilidade para interpretar personagens, fatos e pensamentos que só existem nos textos e o desenvolvimento desta habilidade nos faz

¹⁵⁰ Doutoranda no Programa de Pós – Graduação em Educação (PPE) – Universidade Estadual de Maringá. E-mail: priscilasibim@gmail.com

¹⁵¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

hábeis também para compreender o presente. Todavia, o mesmo autor completa: “ Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”. (BLOCH, 2001). O que nos faz concluir que o presente e o passado completam-se mutuamente.

Esta análise considera, portanto, ser de suma importância que alunos dos cursos de formação docente tenham o conhecimento dos conteúdos que embasam sua formação educacional, assim como, tenham a consciência da proposta de formação humana. Se pudéssemos resumir, em poucas palavras, qual o modelo vigente de educação, poderíamos afirmar que: estamos inseridos em uma sociedade que valoriza a informação em detrimento do conhecimento; a formação educacional atual valoriza os aspectos cognitivos, ao invés de pensar o homem como um ser que precisa ser educado em outras esferas; vivenciamos um processo de “individualização” que está lentamente desintegrando a cidadania (BAUMAN,2001). Sobre a fragilidade das relações sociais atuais o mesmo autor afirma:

Num mundo assim, não restam muitos fundamentos sobre os quais os indivíduos em luta possam construir suas esperanças de resgate e a que possam recorrer em caso de fracasso pessoal. Os vínculos humanos são confortavelmente frouxos, mas, por isso mesmo, terrivelmente precário, e é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios, e mais ainda suas virtudes morais. (BAUMAN 2007, p. 20)

Nesse contexto, de necessidade de formação ética e moral analisaremos os pressupostos de um intelectual do medievo e uma autora cristã do século XIX , que possibilitam à formação integral do homem, auxiliando-o a refletir sobre a qualidade de suas interações sociais principalmente no que diz respeito à produção do bem comum.

O primeiro autor do qual me proponho a analisar, será Tomás de Aquino, célebre pensador do século XIII, conhecido como o mestre das Universidades. Sua contribuição à filosofia consistiu na formulação de um pensamento que uniu o conhecimento teológico de seu tempo, com a filosofia aristotélica, o que fez com que sua obra se tornasse abrangente e profunda. Seus escritos são referência da filosofia cristã e da História do cristianismo e

seus pressupostos para o processo de ensino evidenciará esse conhecimento que busca o equilíbrio entre fé e razão.

Nem a razão, quando fazemos um uso correto dela, nem a revelação, pois ela tem Deus por origem, seriam capazes de nos enganar. Ora, o acordo da verdade com a verdade é necessário. [...] Daí resulta que todas as vezes que uma conclusão filosófica contradiz o dogma, é um indício certo de que essa conclusão é falsa. Cabe à razão devidamente advertida criticar em seguida a si mesma e encontrar o ponto em que se produziu seu erro. Daí resulta, ademais, que a impossibilidade em que estamos de tratar filosofia e teologia por um método único não nos proíbe considerá-las como constituindo, idealmente, uma só verdade total (GILSON, 1995, p. 656).

Por meio de uma análise histórica e documental de alguns escritos de Tomás de Aquino, intencionamos verificar em algumas de suas obras a retomada dos valores morais bem como a formação humana numa perspectiva integral: corpo, mente e espírito para que este seja capaz de : produzir a vida; assumir a sua essência como um ser social e saber refletir sobre as questões que permeiam a vida humana.

Para isso pretendemos, a partir da obra *Suma Teológica* elencar algumas virtudes, que possibilitam a análise de uma proposta de educação para a totalidade do ser. Para o início, há a intenção de analisar como Tomás de Aquino considerou a educação do corpo a partir de duas virtudes: a temperança que integrada à virtude da honestidade auxilia o indivíduo ao bom uso da razão; e a caridade como um ensino para o bem comum e que também representa a excelência moral de um indivíduo, pois é o conhecimento em uma dimensão prática de amor ao próximo.

Para elucidar a forma como Tomás de Aquino apresenta uma educação voltada ao desenvolvimento da mente e dos aspectos cognitivos, é proposto a compreensão de como desenvolve-se a *prudentia*, que diferente do significado atual, vincula o termo aos sinônimos de cautela, é o ato de fazer boas escolhas, fazendo-se então o bom uso da liberdade e da razão. E por último, analisaremos uma virtude teologal, a fé, numa perspectiva educacional, para compreender como ela se relaciona com o desenvolvimento humano.

A segunda autora que pretendemos analisar é Ellen Gould White, (1827 – 1915), escritora cristã norte americana, responsável em grande medida, pelo desenvolvimento da estrutura e trabalho da Igreja Adventista do Sétimo dia no Brasil e no mundo. Ellen White orientou a liderança da IASD¹⁵² em todos os aspectos, desde as questões administrativas até as de ordem social, de saúde e educacionais. Essa influência foi e é exercida especialmente por meio dos seus escritos que totalizam aproximadamente 100 mil páginas manuscritas.

Sua contribuição na área educacional é significativa. Sua visão e persistência ajudaram a implantar a primeira Escola Paroquial em Battle Creek College, nos Estados Unidos, que começou com apenas 12 alunos em 1872 e, posteriormente, tornou-se o principal centro de estudos da IASD no mundo. Hoje a rede conta com 500 unidades no Brasil, 9400 unidades em todo o mundo aproximadamente 2.000.000 de alunos. E o Sistema Educacional Adventista, possui uma pedagogia que é própria, baseada principalmente nos escritos de Ellen White (SUÁREZ, 2010).

Desta forma, é proposto nesse estudo, um diálogo que visa identificar semelhanças e diferenças entre os escritos dos dois autores no que diz respeito ao recorte conceitual mencionado, bem como a influência do pensamento medieval nos escritos whiteanos. Esse diálogo pode ser fundamentado a partir da teoria pós colonialista de Walter Mignolo, que compreende que ideias que surgem nas fronteiras, ou seja, que não fazem parte da superioridade epistemológica e ontológica advinda da Europa Ocidental também podem ter espaço no meio acadêmico. Sobre o assunto o autor entende que é necessário um pensamento liminar:

Um outro pensamento [...] uma maneira de pensar que não seja inspirada em suas próprias limitações e que não pretenda dominar e humilhar; uma maneira de pensar que seja universalmente marginal, fragmentária e aberta; e como tal, uma maneira

¹⁵² A Igreja Adventista do Sétimo dia (IASD) é uma Igreja cristã mundial que foi organizada no ano de 1863 nos Estados Unidos. Sua origem ocorre logo depois do movimento liderado por Guilherme Miller, que ressaltou a necessidade de maior ênfase na pregação sobre a breve volta de Jesus Cristo a esse mundo. Suas doutrinas estão fundamentadas na Bíblia Sagrada pois a consideram única regra de fé e esperança. A Igreja atua em diferentes frentes de missão e serviço à sociedade como na área da saúde por meio de hospitais, clínicas e agências humanitárias. Na área de publicações com venda e distribuição de literaturas e na área da Educação por meio de Escolas, Colégios e Centros de Ensino Superior. Disponível em : <https://www.adventistas.org/pt/institucional/>. Acesso em: 7/02/2023

de pensar que por ser universalmente marginal e fragmentária não seja etnocida. KHATIBI, apud MIGNOLO 2003 p.104.

O que o autor traz como discussão é que não há a necessidade de embate para evidenciar qual saber é superior a partir do rigor científico estabelecido, mas, sim, trazer esses outros saberes no meio acadêmico a fim de promover a possibilidade de um diálogo. Tais estudos, trazem à tona uma nova consciência e tem transformado a rigidez de fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pelo poder colonial. Outra teoria que defende a possibilidade de refletirmos sobre produções *fronteiriças* é a teoria das ausências de Boaventura de Sousa Santos (2002), no qual o autor discute que se faz necessário tornar presente o conhecimento ausente, ou seja, aquele que não é reconhecido pelos moldes e rigor científico.

[...] Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (BOAVENTURA, 2002)

Os escritos de Ellen White podem ser considerados no contexto de, um saber de *fronteira*, por alguns motivos: primeiramente destacaremos o fator gênero, ou seja, de ser uma mulher que escreveu no final do século XIX e início do século XX. Embora o período que ela viveu tenha sido marcado por uma emancipação das mulheres na sociedade americana, ela enfrentou resistência na comunidade religiosa, porque esta era liderada predominantemente por homens. Estes pioneiros da IASD, em princípio, não concordaram com a novas propostas de Ellen White de organizar os diferentes setores que a igreja se propunha a contribuir na sociedade; outro motivo que podemos considerar seus escritos como sendo liminares, se baseia no fato dela não ter frequentado a escola regular devido a um grave acidente que sofreu na infância. Este acidente deixou-a com algumas limitações físicas que a marginalizavam e por viver este contexto já fazia com que pensasse diferente da maioria; e por último, pelo motivo de seus escritos não se inserirem na cosmovisão moderna de racionalismo científico.

Ellen White apresenta como pressuposto educacional a formação integral do educando a partir de uma perspectiva bíblica - teológica. Todavia, não será intenção da pesquisa discutir se o texto analisado é histórico, teológico, ideológico ou mítico, mas sim interpretar e compreender as suas implicações para a formação do homem.

Assim como foi proposto com os escritos de Tomás de Aquino, iremos analisar as obras da autora na perspectiva dos três âmbitos que compõem a totalidade do ser: corpo, mente e espírito. As obras primárias escolhidas para este estudo serão: *Fundamentos da Educação cristã* ; *Educação*; *Conselho a pais, professores e estudantes*, devido às orientações claramente educacionais que envolvem a família, a escola e a comunidade no contexto da aprendizagem. Porém, outras obras da autora serão utilizadas, porque fornecem discussões breves, que acrescentarão informações importantes aos temas que serão desenvolvidos. São elas: *Ciência do Bom viver*; *Temperança*; *Mente, caráter e personalidade*.

2. Justificativas

Vivemos na denominada era da informação. A tecnologia inegavelmente trouxe avanços e aumentou a velocidade da comunicação em níveis inimagináveis. As informações processadas a uma velocidade que nunca antes se pensou em outras épocas, chegam até nós via satélite em milésimos de segundo e nos possibilita estar conectados com mundo por meio de um clique. As plataformas de busca, as redes sociais e outras vias digitais tem permitido o acesso a qualquer tipo de conteúdo, o que faz muitos estudiosos afirmarem que vivemos na era do conhecimento. Porém, este avanço tecnológico trouxe uma dificuldade que tem permeado todas as áreas da vida humana: a superficialidade. BAUMAN (2001) discute o elemento da superficialidade através do que ele denomina *modernidade líquida ou fluida*. Em uma de suas obras *Modernidade líquida* (2001) ele analisa como os conceitos de emancipação, individualidade, tempo/espço, trabalho e comunidade são compreendidos nesta época:

Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar a profunda mudança que o advento da 'modernidade fluida' produziu na condição humana. O fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluido e

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

não estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que pensemos velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas. (BAUMAN, 2001 p. 15)

É certo que esta constatação tem sido tema investigado por muitos estudiosos e há inúmeros fatores, políticos e sociais, bem como a forma que o indivíduo da sociedade moderna produz a vida, que corroboram para que isto esteja acontecendo na ordem do dia. Mas, quando a superficialidade adentra questões relacionadas a aquisição do conhecimento podemos concluir que um dos motivos seja a velocidade imposta pela globalização e pela tecnologia da informação. Hoje, a produtividade e o consumo estão intrinsecamente relacionados a velocidade de resposta que se espera em todos os trâmites do cotidiano, e que na maioria das vezes, se faz tirana e não permite tempo para que a informação superficial se transforme em conhecimento, de fato, fundamentado. Paul Valéry, filósofo francês, no prefácio do livro *Modernidade Líquida* de Zygmunt Bauman (2001) discorreu sobre o assunto da seguinte forma:

Interrupção, incoerência, surpresa são as condições de nossa vida. Elas se tornaram mesmo necessidades reais para muitas pessoas, cujas mentes deixaram de ser alimentadas...por outra coisa que não mudanças repentinas e estímulos constantemente renovados...Não podemos mais tolerar o que dura. Não sabemos mais fazer com que o tédio dê frutos. Assim, toda a questão se reduz a isto: pode a mente humana dominar o que a mente humana criou? (VALÉRY apud BAUMAN 2001)

Seria ousada a tentativa de responder a esta pergunta por estar entremeadada a assuntos sociais tão complexos, mas talvez um bom começo seja analisar a modernidade pelo viés da história do desenvolvimento humano e social. Segundo o autor acima citado, em nossa era não há ausência de tempo, mas de pensamento reflexivo que resulte em respostas para aquilo que hoje, a mente humana não está sendo capaz de dominar.

Em Aristóteles o ócio estava vinculado a liberdade, a busca da verdade e a filosofia. O pensador afirmava que o ócio era o princípio de todas as coisas, uma vez que por meio dele é possível alcançar o fim supremo do homem, que é a felicidade (ARISTÓTELES, 1988). Se partirmos da premissa de que o tempo é um dos

elementos a partir do qual a razão humana organiza a ética, a estética, a política, as leis e a educação em suas dimensões cognitivas e práticas, faz-se necessário resgatarmos a importância da busca de um saber fundamentado, o que demanda tempo, mas que resulta em “frutos” capazes de modificar o *status quo* de uma sociedade.

Atualmente, o valor prático do saber já não reside na intenção da formação humana, na melhora da conduta nas relações sociais, e nem no pensamento em prol do bem comum. Ao contrário, temos uma educação voltada a produtividade econômica que valoriza o conhecimento aplicado advindo da ciência, matemática, bem como os idiomas modernos, em detrimento da cultura clássica, das ciências sociais e da filosofia. O currículo tem selecionado os conteúdos e por meio de sua força ideológica tem articulado o sistema de ensino ao mercado de trabalho. Contudo, segundo Sacristán (2013) a ideia de progresso sustentado pelo binômio tecnologia – ciência está em crise, pois esta formação laboral não dá conta de explicar ou minimizar o aumento persistente das desigualdades em suas múltiplas formas, o esgotamento dos recursos não renováveis e a falta de valores morais em questões científicas como a manipulação genética e o desenvolvimento de armas. Segundo o autor faz-se necessário um outro modelo de currículo, que forme o homem na totalidade do seu ser:

Tudo isso deveria nos levar a lutar pelo ressurgimento de outros valores, outros conhecimentos, outra ideia de qualidade de vida e bem estar’ LAUGLO apud SACRISTÁN p. 33 [...] o desafio da educação continua sendo encontrar outras formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola por si só, levar a cabo a modernidade iluminista [...] SACRISTÁN, 2013 p. 33

Logo, a proposta de pesquisa neste projeto contribuirá de forma significativa para validar a importância de retomar uma proposta de educação do homem numa perspectiva integral, onde a relação intrínseca de corpo, mente e espírito promova a condição de contato do homem com a sua essência.

Objetivos (geral e específicos);

Objetivo Geral: O objetivo desse projeto é propor um diálogo entre Tomás de Aquino (século XIII) e Ellen G. White (1827-1915) numa perspectiva educacional cristã de formação integral do ser humano.

Objetivos Específicos:

- Estabelecer possíveis aproximações entre os dois autores na intenção de verificar a permanência das reflexões tomasianas, ao longo dos séculos.
- Compreender se há prejuízos na formação humana que não contempla a totalidade.
- Analisar os motivos que levaram Ellen White a escrever sua proposta de formação fundamentadas na doutrina cristã mesmo fazendo parte de um Estado laico.
- Promover uma reflexão sobre a necessidade atual de educar o homem em sua totalidade, e não apenas para o processo produtivo.
- Contribuir para a discussão sobre como algumas virtudes como a prudência, a caridade, a fé colaboram para elevar a moral e a preocupação com o bem comum da sociedade.

4. Breve revisão da literatura e fundamentação teórica

A pesquisa será desenvolvida a partir de Questões da *Suma Teológica* (*Questão 23* e *Questão 24*, Ila - Ilae para a reflexão da caridade; *Questões 47-51* Ila-Ila, para a análise da prudência; *Questões 44 – 49* Ia - para o estudo da fé. E para a análise da Temperança utilizaremos a obra *Virtudes Morais*, bem como as questões da *Suma Teológica* que discutem essa virtude.

Para a contextualização da era medieval estudos realizados por historiadores como François Guizot, Jacques Le Goff, Etienne Gilson, March Bloch, Terezinha Oliveira e Jean Lauand serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

As obras de Ellen White que serão utilizadas para análise do recorte conceitual proposto serão: *Fundamentos da Educação cristã; Educação; Conselhos aos pais, professores e estudantes*. Outras obras que também abordam o tema de maneira breve e que serão utilizadas são: *Temperança; Mente, caráter e personalidade* e *Ciência do bom viver*.

Para análise contextual da educação na era moderna, autores como: Zygmunt Bauman; Roberto Crema, José Sacristán, Walter Mignolo; Boaventura Santos serão utilizados. Estudiosos e educadores do século XIX como Immanuel Kant; Johann Pestalozzi; Jacques Maritain também servirão para analisar as influências educacionais da época nos escritos de Ellen White.

Devido a pouca produção científica a respeito da autora serão mencionadas a seguir as de maior relevância à presente proposta: Suárez, A. *Redenção liberdade e serviço: os fundamentos da pedagogia de Ellen White*; Cadwallader, E.M *Filosofia básica da Educação Adventista* ; PADRÓN, Ana Isabel. *Teoria e a prática da Educação Integral Restauradora Ministrada pela Igreja Adventista do Sétimo Dia: Afinidades e contradições*. GROSS, Janine S. *Paulo Freire e Ellen White: Encontros e desencontros e os seus reflexos no Ensino Superior da Faculdade Adventista de Educação*; SILVA, Marcos. *Pedagogia Adventista: Modernidade e pós modernidade* SNORRASON, Erling B. *Aims of education in the writings of Ellen White*.

Metodologia

O projeto de estudo como já mencionado tem como intenção propor um diálogo entre um filósofo medieval e uma escritora da modernidade, na intenção de analisar como um e outro compreende a formação do homem numa perspectiva de totalidade: corpo, mente e espírito.

Para que seja possível tal diálogo, partirei da intertextualidade, recurso dos fundamentos da Linguística de texto, para enriquecer a construção e análise do diálogo entre as obras de períodos distintos. Tal pretensão parte da premissa de que, a produção e a recepção de um texto, recorrem ao conhecimento prévios de outros textos . De acordo com Koch (2000, p. 46):

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

Esta afirmação faz-nos concluir que toda produção linguística dialoga com outro texto que o antecedeu, mesmo que estejam situados em épocas distintas. Quando um autor produz um texto ele utiliza-se de suas experiências e daquilo que leu, mesmo que seja para dar um novo sentido ao texto. Há a pretensão de investigar questões como essa, para saber quais foram as influências literárias de São Tomás de Aquino, e de Ellen White e o quanto do conhecimento medieval pode estar presente na modernidade.

Além desse pressuposto metodológico iremos utilizar para a construção da análise dos escritos, a investigação do contexto social de uma e de outra sociedade para que seja possível compreender as formulações dos autores. Esse tipo de análise do objeto diz respeito ao método da História Social, que compreende o homem a partir de suas relações sociais bem como a forma que produz a vida.

Esta proposta de estudo pode admitir a contraposição de que a Idade Média não apresenta semelhanças com a época que vivenciamos, uma vez que dizem respeito a sociedades, modos de produção, homens e, conseqüentemente mentalidades diferentes e isto não pode ser negado. Entretanto, mesmo que os momentos históricos sejam diferentes e as relações humanas, conseqüentemente divergentes, podemos nos deter em estudar o homem, um ser social que independentemente da época histórica permanece homem. Nas palavras de Bloch:

Aprendemos que o homem mudou muito(...) É preciso claro, no entanto, que exista na natureza humana e nas sociedades humanas, um fundo permanente, sem que os próprios nomes de homem e de sociedade nada iriam querer dizer (BLOCH, 2001, p. 65)

O caminho de acesso a este “fundo permanente” é a História que nos serve de guia, ao mesmo tempo que oferece possibilidades de retomarmos o passado a partir de uma nova perspectiva e assim compreendermos o presente.

Resultados e Discussão

Pelo fato da pesquisa estar em sua fase inicial, não é possível discutir resultados.

Considerações Finais

A partir da natureza e dos objetivos do problema proposto, estamos diante de um tema de pesquisa pouco explorado. Embora há inúmeras produções científicas que analisam as virtudes tomasianas na formação do homem, nenhuma produção científica realizada até o momento propôs um diálogo com os escritos de Ellen G. White. Neste caso, quando um problema é pouco conhecido, ou seja, quando as hipóteses ainda não foram claramente definidas, estamos diante de uma pesquisa exploratória. Essa pesquisa, segundo permite a flexibilidade para o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Referências

ARISTÓTELES. Política. Madrid: Gredos, 1988.

Segura, CUENCA 2007, El ocio en la Grecia clásica. Bilbao: Universidad de Deusto

Suma Teológica VI. Coordenador geral da tradução brasileira Carlos-Josaphat Pinto de Oliveira, OP. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

_____. **Suma Teológica VIII.** Coordenador geral da tradução brasileira Carlos-Josaphat Pinto de Oliveira, OP. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa .**Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais,** 63 | 2002, 237-280.

BLOCH, M. **Apologia da História, ou Ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins fontes, 1995.

KOCH, I.V. & TRAVAGLIA L. C. **Argumentação e linguagem**. São Paulo. Cortez. 2000.

MIGNOLO, Walter d. **Histórias Locais, Projetos Globais – Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. Belo Horizonte: UFMG,2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RUIZ, João Álvaro Ruiz. **Metodologia Científica – Guia para a eficiência nos estudos**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2002 p. 50.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA OBRA DE TOMÁS DE AQUINO: UM ESTUDO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Rafael Henrique Santin ¹⁵³

Terezinha Oliveira ¹⁵⁴

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados da nossa pesquisa de doutorado, finalizada em 2018, intitulada *A proposta tomasiana para a formação do educador no Ocidente medieval do século XIII: o intelecto como o princípio essencial da sabedoria magistral*. A tese é de que Tomás de Aquino atuou e produziu obras para formar ‘mestres integrais’, isto é, pessoas que dispõem de saberes específicos, saberes didáticos e saberes a respeito da humanidade, da natureza e da sociedade que as tornam capazes de assumir a responsabilidade pelo processo educativo. Nosso referencial teórico e metodológico é o da História Social, especialmente o desenvolvido a partir das obras de Bloch Febvre e Braudel. Na pesquisa, verificamos que a obra de Tomás de Aquino, se analisada numa perspectiva de longa duração, pode contribuir para enriquecer o debate contemporâneo a respeito da formação docente.

Palavras-chave: História da Educação, Formação do educador, Tomás de Aquino, Intelecto, Sabedoria.

Introdução

Este trabalho apresenta uma síntese da tese de Doutorado defendida em 2018 na linha de História e Historiografia da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. O tema de pesquisa é as reflexões de Tomás de Aquino sobre a formação do mestre no contexto da Cristandade ocidental do século XIII. A pesquisa centra-se na ideia de que a sabedoria se constitui como o princípio fundamental para a formação do mestre, de acordo com o teólogo dominicano. Outrossim, indagamos sobre o conteúdo dessa ‘sabedoria’, isto é, quais os pressupostos essenciais que o mestre deveria apreender para se tornar um mestre sábio, segundo Tomás de Aquino.

¹⁵³ Doutor em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Contato: rafael.h.santin@gmail.com

¹⁵⁴ Doutora em História. Universidade Estadual de Maringá. Contato: teleoliv@gmail.com

O trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, refletimos sobre as circunstâncias históricas da obra tomasiana, procurando situar as propostas de Tomás de Aquino para a formação do mestre no contexto da Cristandade ocidental do século XIII. No segundo, analisamos duas obras de Tomás de Aquino que estão mais diretamente relacionadas à sua atuação como mestre universitário, *A Unidade do Intelecto Contra os Averroístas* e a *Suma Teológica*, para destacar em que consiste a sabedoria exigida pelo autor àqueles que pretendiam se tornar mestres universitários. No terceiro, dedicamo-nos a estudar as propostas de Tomás de Aquino para a formação do frade dominicano sábio, projeto que o autor desenvolve na *Suma Contra os Gentios*.

Metodologia

O método empregado para o desenvolvimento da pesquisa é o da História Social, fundamentado principalmente nas lições de Marc Bloch (2001), Lucien Febvre (1985; 2004) e Fernand Braudel (2014). Além dos conceitos de 'História', 'História Social' e 'Fonte', procuramos aprender com esses historiadores a trabalhar com a perspectiva da Longa Duração.

Entendemos que um estudo dessa natureza deve ser desenvolvido segundo os princípios da Longa Duração, pois acreditamos ser possível buscar na História lições sobre o que existe de essencial nos homens e nas sociedades. Com isso, esperamos apresentar aos nossos contemporâneos uma visão mais abrangente sobre os problemas que nos afligem no campo da educação. Nesse sentido, nossas fontes principais são *A Unidade do Intelecto Contra os Averroístas*, a *Suma Teológica* e a *Suma Contra os Gentios*.

Resultados e Discussão

Tomás de Aquino nasceu em 1225, em Roccasecca, e morreu em 1274, em Fossanova. Vinculado à nobreza da época, ele estava destinado à carreira eclesiástica, de modo que foi enviado ainda criança ao Mosteiro beneditino de Monte Cassino, a fim de receber formação para, no futuro, tornar-se monge beneditino e ocupar algum alto cargo na Ordem Beneditina. Essa trajetória, imaginada por sua família, foi interrompida quando o jovem Tomás decidiu vestir o hábito da Ordem Dominicana, uma das ordens religiosas mendicantes emergentes da época.

Na condição de noviço e, depois, de frade dominicano, Tomás de Aquino continuou sua formação magistral. Estudou e lecionou em alguns dos mais importantes centros universitários medievais, como Paris e Roma, vivenciando de perto acontecimentos que marcaram a Cristandade Medieval no século XIII, como o renascimento urbano e comercial, o surgimento e a estruturação das Universidades e a consolidação das Ordens Mendicantes como braços essenciais do processo de transformação da Igreja (cf. LE GOFF, 2005; LE GOFF, 2008; NUNES, 1979, OLIVEIRA, 2005).

Nesse contexto, Tomás de Aquino atuou e produziu obras importantes que nos servem de fonte para pensarmos a formação dos educadores na perspectiva da História da Educação.

Como vestígios de sua atuação como mestre universitário, destacamos *A Unidade do Intelecto Contra os Averroístas* e a *Suma Teológica*.

Em *A Unidade do Intelecto Contra os Averroístas*, Tomás de Aquino dialoga com intelectuais contemporâneos que faziam a leitura das obras de Aristóteles segundo a interpretação do filósofo cordovês Averróis, pelo que ficaram conhecidos como ‘averroístas’. Os dois principais intelectuais averroístas da época de Tomás – com os quais este dialogou na obra em questão – eram Siger de Brabante e Boécio de Dácia. Tomás de Aquino defende, n’*A Unidade do Intelecto*, que, diferente do que defendiam os intelectuais averroístas, o intelecto é uma potência individual do ser humano, ou seja, cada indivíduo da espécie é dotado de um intelecto particular pelo qual é capaz de apreender as espécies inteligíveis. Como observamos, esta obra destinava-se a problematizar um conceito que, na visão tomasiana, era importante para a formação dos estudantes da universidade e que estava sendo ensinado de maneira equivocada.

A *Suma Teológica*, por sua vez, foi escrita para ajudar os alunos do curso de Teologia a estudar a matéria, fornecendo a esses sujeitos em formação uma compilação dos principais assuntos e textos a serem estudados, bem como um método pelo qual poderiam melhor aprender o conteúdo. Trata-se, portanto, de uma obra de natureza didática. Como tal, percebemos que o intelecto, além de outras potências e atos da alma, das virtudes e de mistérios da fé cristã, figura como um dos temas centrais a serem discutidos e aprendidos pelos alunos de Tomás de Aquino, na perspectiva deste. Ao seguir o programa da *Suma Teológica*, segundo o próprio autor, os estudantes poderiam se apropriar de tudo que precisavam aprender para se tornarem bons teólogos, isto é, bons

educadores, uma vez que os intelectuais formados na universidade, seja na Faculdade de Artes, seja nas Faculdades Superiores de Medicina, Direito e Teologia, estariam habilitados a assumir a posição social de educadores (cf. LE GOFF, 2010).

Por fim, na *Suma Contra os Gentios*, observamos Tomás de Aquino tratar da formação do educador em circunstâncias diferentes daquelas que orientaram as obras anteriormente citadas. Escrita a pedido de outro frade dominicano, Raimundo de Penaforte, a *Suma Contra os Gentios* destinava-se a frades dominicanos já formados, isto é, pessoas que já ocupavam a posição de educadores, no processo de disseminação da fé católica, especialmente na região da Península Ibérica, recém reconquistada do domínio mulçumano pela Cristandade. Assim, esperava-se que o estudo dessa obra proporcionasse aos frades substância teórica e doutrinária para o processo de conversão de sujeitos não-cristão que não eram exatamente ignorantes, ao contrário, podiam ser versados em Filosofia e em Teologia, mas com orientações diversas daquelas que se alinhavam ao pensamento cristão. Portanto, esses frades deveriam estar preparados para participar de um debate altamente qualificado e ser capazes de convencer seus interlocutores a mudar de opinião.

Considerações Finais

Verificamos, com o estudo, que o teólogo dominicano não distingue a sabedoria do mestre universitário da sabedoria do frade dominicano: para ele, todos aqueles que pretendiam ensinar alguma coisa a alguém, deveriam buscar a sabedoria. Consideramos, ainda, que a formação do mestre sábio se alinha, de acordo com o teólogo dominicano, por um conhecimento profundo do intelecto. Com efeito, o intelecto foi, ao longo do século XIII, um dos principais temas de debate entre os intelectuais, de modo que compreendê-lo e defini-lo era condição para entender o homem, a sociedade e a natureza. Por fim, as obras de Tomás de Aquino que nós analisamos demonstram um compromisso desse autor em refletir a formação do mestre em consonância com um projeto de civilização, que era o projeto da Civilização Cristã do Ocidente.

Referências

BLOCH, Marc Léopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.**

Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história.** Lisboa: Editorial Presença, 1985.

FEBVRE, Lucien. **A Europa: gênese de uma civilização.** Bauru: EDUSC, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente Medieval.** Bauru: EDUSC, 2005.

LE GOFF, Jacques. **Uma longa Idade Média.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média.** São Paulo: EPU, 1979.

OLIVEIRA, Terezinha. **As Universidade na Idade Média.** São Paulo: Mandruvá; Universidade do Porto; Instituto Jurídico Interdisciplinar, 2005b.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma contra os Gentios.** Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes: Sulinas; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1990. 2 v.

TOMÁS DE AQUINO. **A Unidade do Intelecto contra os Averroístas.** Lisboa: Edições 70, 1999.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica.** São Paulo: Loyola, 2003. 9 vol.

VIOLÊNCIA E FORMAÇÃO NO TRATO DOS CATIVOS NAS PRANCHAS DE J.B. DEBRET

Elenice Alves Dias Borges ¹⁵⁵

Célio Juvenal Costa ¹⁵⁶

Resumo

Este artigo derivado de uma dissertação de mestrado examina aspectos formativos no tratamento de escravizados por meio das obras do artista Jean-Baptiste Debret. Concentrando-se na aquarela "*Uma senhora brasileira em seu lar*", investiga como Debret ao retratar o cotidiano, registrou também a dinâmica escravista evidenciando a normalização da opressão que havia naquele período. Explorando elementos formativos e educacionais no tratamento dos escravizados, o estudo busca compreender na representação artística de Debret e destacar a integração da opressão nas interações diárias. O referencial teórico abrange história da escravidão, educação não formal e formação cultural, com metodologia baseada em estudo documental e análise de fontes primárias e secundárias. A análise revela sutilezas na cena cotidiana, ilustrando a dinâmica escravista arraigada na cultura. Em síntese, o estudo aprofunda nossa compreensão das relações sociais, evidenciando a relação entre repressão, obediência e representação nas obras de Debret.

Palavras-chave: Escravidão, Jean-Baptiste Debret, cotidiano, dinâmica escravista, relações sociais.

Introdução

O presente artigo é derivado da dissertação de mestrado em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esse artigo corresponde a uma parte da pesquisa sobre a presença de aspectos formativos no tratamento dos escravizados representadas nas produções artísticas do artista francês Jean-Baptiste Debret (1768 - 1848). O referido artista que desembarcou no Rio de Janeiro em 1816 juntamente com outros conterrâneos por meio da expedição chamada *Missão Artística Francesa*, tinha o objetivo de criar uma escola de artes e ofícios na cidade do Rio de Janeiro e compor o plano da coroa portuguesa de modernizar a cidade que naquele momento era a mais nova sede da Coroa portuguesa.

¹⁵⁵ Mestra em Educação (UEM). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), bolsista de doutorado pela CAPES. Contato: eleniceadborges@gmail.com.

¹⁵⁶ Doutor em Educação (UEM). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: celiojuvenalcosta@gmail.com.

Debret, em momentos que não estava trabalhando para a Coroa na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios¹⁵⁷ do Rio de Janeiro ou produzindo alguma tela para a família real, produzia aquarelas em que registrava o cotidiano da cidade brasileira. Nesses registros, o artista acumulou cerca de 500 aquarelas sobre o cotidiano brasileiro, sendo que nesses registros, inevitavelmente, a escravidão brasileira está presente de diferentes formas.

Em nosso artigo, fazemos a análise de uma dessas aquarelas que é intitulada de “*Uma senhora brasileira em seu lar*”. Nessa pintura, o artista buscou retratar um momento corriqueiro de uma casa brasileira e de sua dona e de forma mais natural, ele registrou a dinâmica escravista em uma casa. A partir dessa análise buscamos chamar atenção para a naturalidade da repressão dentro do cotidiano escravista.

Metodologia

Foi feito um estudo teórico documental em fontes primárias e secundárias. Como se trata de uma pesquisa historiográfica, utilizou-se como fonte o livro do artista francês Jean-Baptiste Debret que documentou imagens presenciadas por ele e representou-as em seu livro. Para considerar os aspectos formativos, foi considerado o conceito de educação não formal e com base no conceito de educação do sociólogo Émile Durkheim (1975, p. 36), que considera que “(...) cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível.” Com base nesse conceito de formação, buscamos nas imagens selecionadas aspectos de formação registradas nas produções artísticas de Jean-Baptiste Debret.

Resultados e Discussão

Nossa pesquisa se baseou no livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* do artista francês Jean Baptiste Debret. O referido artista nasceu na cidade de Paris em 18 de abril

¹⁵⁷ O nome que utilizamos aqui é o primeiro nome da escola de artes no Rio de Janeiro. A mesma passou por diversos nomes e atualmente está sob responsabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o nome de Escola de Belas Artes (EBA).

de 1768, filho primogênito de uma comerciante de roupas chamada Elisabeth Jourdan e de Jacques Debret, um funcionário do Parlamento francês (DIAS, 2006).

A relação de Debret com o Brasil se iniciou quando Debret recebeu, em 1815, uma proposta para ir para a Rússia feita pelo próprio Czar Alexander I. O convite era para trabalhar na Academia de Belas Artes de São Petersburgo, além dele iria também o arquiteto Auguste-Henri Victor Grandjean de Montigny que recebeu a mesma proposta, entretanto, durante uma visita à Lebreton, Debret fica sabendo sobre a expedição ao Brasil e decide se juntar aos demais artistas da Missão Francesa, no que parecia ser uma opção mais interessante e desafiadora (DIAS, 2006).

Então, Debret embarca na então Missão Artística francesa em janeiro de 1816, chegando em terras brasileiras em 26 de março do mesmo ano para a criação da Escola Real de Ciências Artes e Ofícios.

Nesse tempo em que permaneceu em território brasileiro, Debret registrou e documentou diferentes imagens do cotidiano brasileiro, dando origem ao seu livro *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil* ou *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* (TREVISAN, 2007).

Em seu livro registrou cenas cotidianas que de maneira inevitável, traziam também cenas da dinâmica escravista no Brasil.

O tópico a seguir tratará de uma imagem selecionada para análise. Essa imagem específica foi utilizada por Debret para representar uma cena do cotidiano doméstico brasileiro.

Uma senhora brasileira em seu lar: a rotina de uma casa brasileira no século XIX

A prancha em questão foi publicada no segundo tomo do livro *Viagem Pitoresca e apresenta uma forma de advertência sem agressão física. A imagem foi dividida em quadrantes para que as cenas fossem exploradas de forma detalhada.*

Figura 1: Prancha 54 – Uma senhora brasileira em seu lar.



Fonte: Debret (2016)

A prancha 54 intitulada “Uma senhora brasileira em seu lar” foi produzida por Debret com o intuito de apresentar um pouco do cotidiano da mulher brasileira em sua residência. Na cena principal vemos a senhora acompanhada por sua filha jovem e os cativos que trabalham enquanto ela cuida de seus afazeres.

No quadrante A vemos a parte superior da mulher que se concentra em sua atividade e ao seu lado a parte de cima do cesto destampado com um pedaço de um tecido branco, um chicote e a tampa do cesto caída para trás. Ao lado está a parte de cima do encosto da marquesa¹⁵⁸ e sobre ela um pequeno mico de estimação da senhora.

¹⁵⁸ Marquesa era um móvel muito utilizado nas casas do Brasil Colonial. Nesse móvel, apesar de se parecer com um sofá, ao invés de ter encosto atrás do acento, apenas tem os encostos laterais.

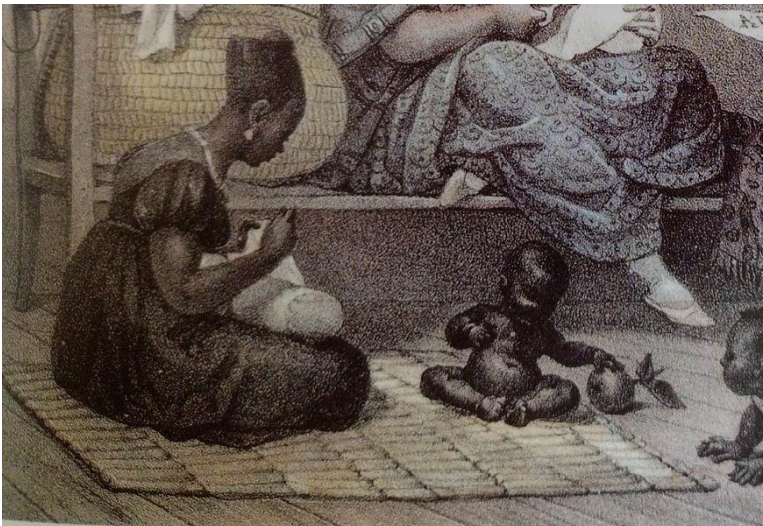


No quadrante B vemos a menina (filha da senhora) que lê uma lição de alfabetização, nota-se que é pelo fato de Debret ter escolhido desenhar “A, B, C” no papel que a menina segura. No canto direito surge na cena o cativo jovem com um copo de água. Segundo o artista, frequentemente bebia-se água no Brasil, não só pelo calor, mas também pela alimentação mais apimentada:

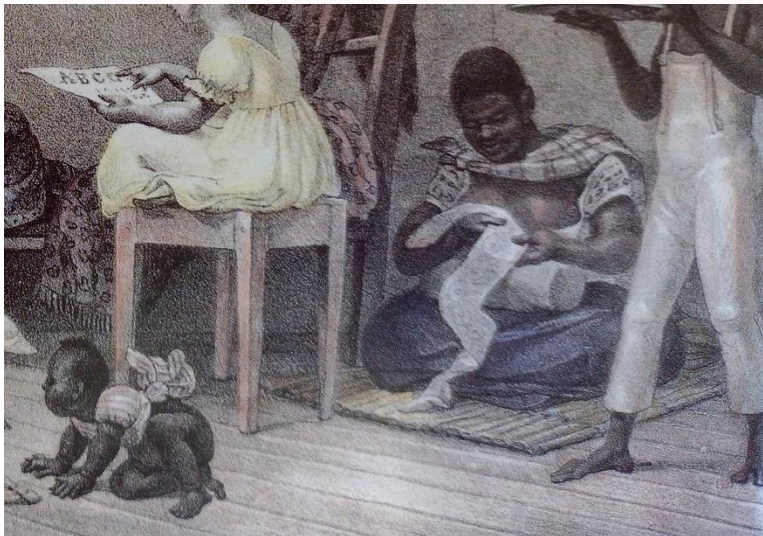
Avança do mesmo lado um moleque, com um enorme copo de água, bebida frequentemente solicitada durante o dia para acalmar a sede que o abuso de alimentos apimentados ou das compotas açucaradas provoca (DEBRET, 2016, p. 190).



No quadrante C está a cativa que, assim como a senhora, também se ocupa de afazeres de corte e costura. Debret chama a atenção para essa criada ressaltando detalhes sobre sua vestimenta. Segundo ele, a forma mais simples que a criada está trajada demonstra que a aquela casa não é muito rica (DEBRET, 2016). Ao lado da cativa está uma criança que brinca pelo chão com algo que parece ser uma fruta. Segundo Debret, as crianças da pintura, que ainda engatinham, futuramente terão obrigações iguais as dos cativos mais velhos. Enquanto ainda não sabem nem andar, podem brincar no chão do quarto da senhora, contudo, seu destino está traçado pelas obrigações do cativo.



No quadrante D está a outra criancinha que engatinha. As duas crianças ainda muito pequenas podem ficar no quarto da senhora como poucos cativos. Ainda no quadrante D, ao fundo da imagem, encontra-se a outra cativa que possui ainda menos requinte que a escravizada citada anteriormente. Com os cabelos bem mais curtos e uma roupa mais simples, a cativa não usa nenhum adorno além do lenço que envolve os ombros e a garganta. Assim como a outra cativa e a senhora, ela se empenha nas atividades têxteis. Ainda no quadrante D, vemos nas mãos da menina (filha da senhora) a lição que ela estuda. Debret afirma que ela, apesar de se esforçar, possui muita dificuldade ao realizar a lição, o que, segundo ele, não é mais tão comum entre os jovens de mesma idade a partir de 1830.



Vemos na cena representada que, o chicote fica à mostra durante todo o tempo em que os indivíduos permanecem no quarto. Apesar desta cena não apresentar nenhuma agressão, percebemos que a simples presença de um objeto de suplício no cômodo demonstra como, a qualquer momento, qualquer escravizado presente poderá ser corrigido pela senhora pois o chicote está de prontidão. E nessa sutileza que percebemos o contexto de sobreaviso em que os escravizados viviam. O próprio Debret destaca a presença do chicote na cena ao descrevê-la.

Bem perto dela, e ao seu alcance, acha-se o gongá [...] para a roupa branca; entreaberto, deixa ver a extremidade do chicote, inteiramente de couro, com o qual os senhores ameaçam os seus escravos a todo instante. (DEBRET, 2006, p. 187-190)

O chicote compõe o cenário comum e tranquilo de uma casa que segue naturalmente sua rotina. Podemos perceber então que nessa prancha cada detalhe que a compõe demonstra que a presença daquele chicote no quarto e à vista de todos, demonstra que todos já sabem ou devem saber de seus deveres e obrigações e qual a consequência da desobediência.

Entendemos assim, que a utilização da ferramenta de suplício mantinha sua função de censura, mesmo sem a utilização para gerar dor física. Relembrando Émile Durkheim (1975, p.36):

[...] cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. [...] Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar, [...] há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências [...]

O que vemos nas práticas corretivas (principalmente na imagem em questão) do sistema escravista é uma forma de adequação, formação e conformação do indivíduo ao sistema vigente por meio de agressão e também de ameaça. Como pudemos aferir na imagem utilizada para análise, já havendo uma compreensão e definição de lugares (na sociedade) e deveres, não há necessidade de utilizar o objeto de suplício em todo o tempo, entretanto, paradoxalmente, a presença desse objeto no recinto auxilia a manutenção da ordem e diminui a necessidade de seu uso.

Considerações Finais

Com base na prancha analisada, foi possível perceber as intenções do artista que de forma direta apresentou uma cena rotineira de uma casa comum. Mas é possível ver também aspectos de uma dinâmica escravista que já era aglutinada à cultura do país. A escravidão já era tão natural que é evidenciada na cena retratada por Debret, a sua harmonia com o contexto doméstico. Mesmo que o artista não se dedique tanto ao assunto, pudemos extrair de sua obra, elementos que corroboram aspectos formativos inseridos no cotidiano escravista e por consequência no cotidiano brasileiro daquele período.

Nos chama a atenção na imagem a naturalidade de todos no ambiente, da mulher que prossegue fazendo seus afazeres, da criança que faz sua leitura e dos escravizados que trabalham e mantêm suas rotinas. O chicote que fica no cesto de fora quase imperceptível, mantém aquele ambiente controlado, de forma sutil, a violência se impõe e mostra seu sucesso. Esse sucesso é evidente quando prestamos atenção no não uso do objeto de suplício, o que indica que já existe ali uma compreensão geral de posição hierárquica e de deveres e obrigações.

Escolhemos essa imagem justamente para chamar a atenção para a característica sistêmica da escravidão. Estamos acostumados com as imagens de castigo físico da escravidão, que sem dúvida alguma são grandes fontes de informação e compreensão daquele período, igualmente, as imagens sem agressão direta e física apresentam o bom

funcionamento daquele sistema. Já que ele mostra que sem o castigo, existe a submissão e a obediência que já havia sido conseguida por meio do castigo. Por mais sutil que seja a imagem de uma senhora em sua casa com os cativos trabalhando a sua volta, a violência se expressa ali e mostra como ela controla corpos e obtém sucesso na manutenção do *status quo*.

Referências

- DEBRET, Jean-Baptiste. **Viajem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2016.
- DIAS, Elaine. Cristina. Correspondências entre Joachim Le Breton e a corte portuguesa na Europa: O nascimento da Missão Artística de 1816. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.14. n.2. p. 301-313 jul.- dez. 2006.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10. ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- TREVISAN, A. R. Debret e a Missão artística Francesa de 1816. Aspectos da constituição da arte acadêmica no Brasil. **Plural, Revista do programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**. São Paulo. Nº 14. pp. 9-32. 2007.

**INTELECTO E HÁBITO: UMA ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO DA PESSOA EM
PERSONAGENS DE GUY DE MAUPASSANT**

Isabella Carolina de França Martins¹⁵⁹

Resumo

A pesquisa objetivou analisar os comportamentos e as ações políticas das personagens literárias de Guy de Maupassant (1850-1893), a fim de refletir sobre a formação da pessoa com base nos conceitos de hábito para Aristóteles e intelecto para Tomás de Aquino. Para compreensão do conceito de intelecto utilizamos a questão 79 da *Suma Teológica* e o livro *A unidade do intelecto, contra os averroístas* de Tomás de Aquino. Sobre o hábito, recorreremos aos livros I e II da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles. De forma a representar a sociedade francesa do século XIX, selecionamos as obras *Bola de Sebo* (1880), *O Colar* (1884) e *Bel-Ami* (1885) de Maupassant. Por meio da análise foi possível evidenciar a presença do conceito de intelecto e de hábito nas ações e nos comportamentos das personagens em diferentes situações do cotidiano, de modo que observamos a influência do medo e dos prazeres em suas escolhas, em suas decisões e ações. A partir da pesquisa foi possível considerar que o ser humano é dotado de potencialidade intelectual, e que esta, juntamente com hábitos virtuosos, pode se sobressair aos desejos e sentimentos, de modo que o ser humano possa aperfeiçoar seu modo de ser e agir.

Palavras-chave: Hábito, Intelecto, História da Educação, Comportamento, Guy de Maupassant.

Introdução

Esta pesquisa foi impulsionada por questionamentos da autora acerca da relação entre os pensamentos, ideias e reflexões dos seres humanos com suas ações. Sobre isso, perpassaram dúvidas sobre o quanto as pessoas agem de acordo com o que professam ou com o que pensam, a forma como podem ter seu comportamento influenciado por seus sentimentos e quais são suas responsabilidades em relação a suas ações. Para responder a essas questões, por meio do conceito de intelecto formulado por Tomás de Aquino, procuramos compreender a influência de sua função operacional, que seria a de entender, racionalizar e pensar, na constituição do ser. Contamos também com o conceito de hábito entendido por Aristóteles, de modo a refletir sobre as ações das pessoas e como elas estão relacionadas com seus sentimentos e pensamentos. De forma a representar as ações humanas, selecionamos os contos *Bola de Sebo* (1880), *O Colar* (1884) e o livro *Bel-Ami* (1885) de Guy de Maupassant (1850-1893), escritor realista e naturalista francês do século XIX.

¹⁵⁹ Mestre em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Contato: isabellacfm-@hotmail.com

Como meio de contextualizar nosso leitor, escrevemos breves resumos sobre os contos e o livro de Maupassant utilizados como referência dessa pesquisa. No entanto, é válido recomendar a leitura completa, tanto para uma melhor e mais profunda compreensão da pesquisa, como para conhecimento histórico, haja vista que se trata de narrativas que abordam a natureza humana e retratam a sociedade, especialmente, a francesa do século XIX.

Portanto, iniciemos com *Bola de Sebo*, que foi publicada em 1880. A história se passou na França, na cidade de Rouen, no período final da Guerra Franco-Prussiana (1870-1871). Um grupo de comerciantes decidiu ir para o Porto de Havre. O grupo era diverso, contendo nobres, burgueses e pessoas comuns. Dentre os comuns, estava Bola de Sebo, uma prostituta que recebeu esse nome devido às suas características físicas. Ao chegarem na comuna francesa de Tôtes, decidiram descansar. Porém, ao saírem, foram barrados por um oficial prussiano que impôs como condição para a liberdade que Bola de Sebo aceitasse deitar-se com ele. Com essa proposição, um misto de sentimentos atormentou o grupo. Alguns acreditavam que Bola de Sebo devia atender ao pedido do oficial, em detrimento daqueles que discordavam, gerando conflitos e manipulações.

O conto *O Colar* foi publicado em 1884 por Maupassant. Nesse conto, conhecemos a história de Mathilde Loisel, uma parisiense que sonhava com uma vida de riqueza e de elegância. Esposa de um simples empregado do Ministério da Instrução Pública, o Sr. Loisel, vivia uma vida simples e sem luxos. Um dia, seu esposo e ela receberam um convite para o baile do Ministério. Após conseguir um belo vestido, Mathilde pediu emprestado um colar de diamantes à sua amiga, a Sra. Forestier. Durante o baile, ela foi muito admirada e elogiada, mas, ao voltar para casa percebeu que havia perdido o colar de sua amiga. Como sentiu-se envergonhada por não ter encontrado o colar, não revelou à amiga o ocorrido, mas decidiu comprar um novo idêntico no valor de 36000 francos e substituí-lo. Para pagar as dívidas adquiridas com a compra do novo colar, ela e seu marido conheceram a vida dos necessitados. Ele começou a trabalhar à noite, Mathilde, por sua vez, foi obrigada a realizar serviços pesados de casa, uma vez que já não podiam mais pagar por empregados domésticos. Depois de dez anos, Mathilde encontrou a Sra. Forestier e decidiu contar-lhe a verdade. Ao contar a história, a amiga respondeu: “Oh! minha pobre Mathilde! Mas o meu era falso! Valia, quanto muito quinhentos francos!”

(MAUPASSANT, 1987, p. 8)

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

O livro *Bel-Ami* foi publicado em 1885 e narrou a história de ascensão social e econômica de um jovem chamado Georges Duroy, cujo apelido, em especial entre as mulheres, era *Bel-Ami*¹⁶⁰. Filho de camponeses e suboficial devolvido à vida civil, Duroy era mais um rapaz pobre tentando a vida em Paris no final do século XIX. Depois de reencontrar um colega de regimento, sua sorte começou a mudar. Charles Forestier, chefe da seção política no jornal *La Vie Française*, foi o responsável por introduzi-lo no meio jornalístico. Devido sua beleza incontestável, bem representada em seu bigode característico e sedutor, Duroy se deu conta, assim que começou a frequentar o círculo de amigos de Forestier, do quanto seu charme poderia acelerar seus planos de ascensão social.

Acreditamos que a partir das obras selecionadas pudemos observar, por meio das personagens, seus comportamentos e suas ações de modo a refletir sobre como se relacionam com seus pensamentos, ideais, seus prazeres e suas dores. Entendemos que as personagens são um retrato das pessoas que constituíram a sociedade francesa do século XIX e, por se tratar de uma representação, demonstram pensamentos, vontades e comportamentos intrinsecamente humanos que podem ser percebidos em pessoas de outros tempos. Evidentemente, cada tempo histórico requer um estudo específico, pois da mesma maneira que o ser humano influenciou na constituição da sociedade francesa do século XIX, esta, por sua vez, interferiu na formação das pessoas que faziam parte dela. Nessa perspectiva, Guizot (1839) evidenciou que os aspectos interiores do ser humano e os aspectos exteriores a ele são duas histórias intimamente conectadas, que se propagam mutuamente.

Nossa compreensão histórica tem sua fundamentação na História Social, abordada por Guizot (1787-1874), Marc Bloch (1886-1944), Fernand Braudel (1902-1985). Conforme Braudel (1992), o tempo e as durações podem ser explicados por duas metáforas. A primeira se refere às ondas e as correntes profundas. Os eventos seriam as espumas que se formam na crista das ondas e a história do todo seria as correntes profundas (BOVETO, 2018). A segunda metáfora comparou a história com os vagalumes em uma noite escura. Os insetos seriam os eventos, que brilham e chamam a atenção, caberia aos historiadores

¹⁶⁰ Tradução: Belo amigo.

estudarem a escuridão. Nela, encontraríamos a economia, a vida coletiva, a organização social, as civilizações e suas mentalidades (BARROS, 2012).

Assim a palavra evento. De minha parte, quisera acantoná-la, aprisioná-la na curta duração: o evento é explosivo, "novidade sonante", como se dizia no século XVI. Com sua fumaça excessiva, enche a consciência dos contemporâneos, mas não dura, vê-se apenas sua chama. [...] Para mim, a história é a soma de todas as histórias possíveis, — uma coleção de mistérios e pontos de vista, de ontem, de hoje, de amanhã (BRAUDEL, 1992, p. 45).

Nessa perspectiva, concordamos com Tocqueville (1997), ao afirmar em O Antigo Regime e a Revolução, que os eventos ou acontecimentos de uma certa sociedade não podem ser compreendidos no momento que ocorreram. Como destacou Guizot (1839), é preciso examinar os elementos que compõem a vida das pessoas que pertencem a uma dada sociedade, como suas instituições, seu comércio, sua indústria, suas guerras e as circunstâncias de seu governo. Desse modo, nos utilizamos da História Social para enfatizar a importância de se entender o contexto social, econômico e político do período estudado, para que possamos dispor de uma compressão aprofundada da sociedade que nos propomos estudar ou dos acontecimentos que nela ficaram marcados. Ainda, percebemos que o trabalho do historiador deve conceber múltiplos períodos, considerando o acontecimento em seu todo. Portanto, a vida dos seres humanos seria um conjunto das substâncias do passado e de sua vida social atual, como disse Braudel (1992, p.43) “[...] uma consciência clara dessa pluralidade do tempo social é indispensável a uma metodologia comum das ciências do homem”.

Nosso enfoque, nesta pesquisa, foi analisar os comportamentos e ações de ambas as personagens, tanto do sexo feminino, como masculino, procurando refletir sobre os conceitos de intelecto para Tomás de Aquino e hábito para Aristóteles. Para nossa contextualização, buscamos entender a França do século XIX, sua conjuntura política, econômica e social, e como esses aspectos influenciaram no modo de vida dos franceses deste século e certamente, do posterior.

Esta pesquisa adentra ao campo da Educação, uma vez que acreditamos que ela seja responsável pela formação humana, introduzindo e reproduzindo valores éticos e morais de uma dada sociedade e estimulando o exercício da razão, reflexão e

argumentação. Na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96 foi instituído que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a educação abrange os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais da formação do ser humano. Além disso, para conviver em sociedade, exercer seu papel de cidadão e estar qualificado para o trabalho é necessário conhecer e reproduzir os valores morais e éticos estabelecidos, bem como utilizar-se de sua racionalidade com plenitude.

Nesse sentido, de modo a estruturar nossa pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: analisar os comportamentos e as ações políticas das personagens presentes nas obras de Guy de Maupassant, a fim de refletir sobre a formação da pessoa com base nos conceitos de intelecto para Tomás de Aquino e de hábito para Aristóteles. Para contemplá-lo, instituímos como objetivos específicos: compreender como o contexto social e político do século XIX na França influenciou na formação da pessoa e na composição das obras de Guy de Maupassant; entender os conceitos de intelecto para Tomás de Aquino e hábito de Aristóteles, com o propósito de compreender a natureza social da pessoa; demonstrar a presença implícita dos conceitos filosóficos de intelecto para Tomás de Aquino e de hábito para Aristóteles por meio dos comportamentos e das relações das personagens presentes em obras de literatura de Guy Maupassant.

Os objetivos específicos citados contribuíram para a efetivação de nossa análise e se tornaram nosso fio condutor para a construção de nossas seções, de modo que, na mesma ordem que foram apresentados, foram desenvolvidos na dissertação. Inicialmente, nos ocupamos da contextualização da França do século XIX a partir da Revolução Francesa, nesse momento, também apresentamos Guy de Maupassant. A escolha de apresentar o autor no mesmo momento que a contextualização se deu pelo fato de entendermos que tanto a constituição do ser de Maupassant e a concepção de suas obras, foram amplamente influenciadas pelo contexto que ele pertenceu, por isso, pretendemos realizá-la de modo que o leitor possa compreender a história do século XIX na França e em meio a isso, a vida de Guy Maupassant.

Em nossa terceira seção, por seu turno, procuramos explicitar os conceitos de intelecto para Tomás de Aquino, abordando os treze artigos da questão 79 da Suma Teológica e o livro A unidade do intelecto, contra os averroístas, com o auxílio de comentadores. Ambas as obras explicitaram sobre o intelecto, solucionando as dúvidas

acerca desse conceito, refletindo sobre seus problemas e o modo como ele influenciou na constituição da pessoa. Também versamos sobre o conceito de hábito para Aristóteles presente na *Ética a Nicômaco*, de modo a entender como podemos estabelecer uma relação entre o intelecto e o hábito, e como isso se apresenta nas ações e nos comportamentos dos seres humanos. Na quarta seção realizamos uma análise literária dos contos escolhidos com base nos preceitos de Bosi (1986) e Massaud (2007) para entender as personagens, o lugar, suas motivações e ações, para que assim, possamos perceber nelas os conceitos de intelecto e hábito. No final da pesquisa, apresentamos as considerações finais e as referências.

Metodologia

Pesquisa de caráter bibliográfico.

Resultados e Discussão

A pesquisa possibilitou compreender com mais profundidade os conceitos de intelecto para Tomás de Aquino e hábito de Aristóteles e estabelecer entre eles um diálogo a partir da análise das personagens das obras de Guy de Maupassant, que nos permitiu refletir sobre a potencialidade do ser humano e como ele pode aperfeiçoar seu modo de ser e agir, priorizando sua racionalidade e o bem-estar comum. Além disso, a pesquisa proporcionou novas formas, de eu, enquanto pessoa e educadora, pensar na responsabilidade do ser humano em relação a suas ações e escolhas. Também permitiu observar atentamente os meus comportamentos e as minhas ações, assim como de outros, e como eles se relacionam com aquilo que penso ou acredito ou com o que sinto e desejo.

Por meio do estudo sobre a sociedade francesa do século XIX, observamos que se tratou de um período com intensas transformações, sendo a principal delas, a ascensão da burguesia. Com a elevação da classe burguesa, percebemos uma valorização das riquezas e dos bens materiais, o que naturalmente, influenciou na formação de uma sociedade pautada nos interesses individuais e particulares de cada pessoa, e não na percepção da sociedade como uma comunidade formada por seres humanos que pensam e priorizam o bem-estar coletivo. Por meio do nosso estudo, observamos que a sociedade

francesa do século XIX era entendida como a sociedade do *selfmade-man*, isto é, de homens, e com isso quero dizer pessoas do sexo masculino, que poderiam construir suas próprias riquezas e ascender socialmente, politicamente e economicamente por meio delas, haja vista que, nesse momento, as mulheres ainda não possuíam essa mesma condição.

A partir análise dos contos e do livro, observamos um enaltecimento dos costumes e do modo de vida daqueles que possuíam riquezas por parte daqueles que não detinham as mesmas condições sociais e econômicas, gerando um desejo de ascensão e insatisfação com suas próprias conquistas. Nisso, podemos inserir a ideia de hábito e intelecto, no sentido de que pôr as personagens não priorizarem sua condição intelectual não se satisfaziam com o que já haviam conquistado e possuíam um hábito de sempre estar buscando mais, o que, considerando a ética da *eudaimonia* aristotélica, não se refere a um hábito moralmente correto. Além disso, os aspectos sociais e econômicos influenciaram a escrita de Guy de Maupassant e o modo como observava as pessoas, demonstrando em suas narrativas uma visão dos diferentes segmentos que formavam a sociedade.

Já na terceira seção da pesquisa, compreendemos que o ato do intelecto, é o entender, e que este intelecto se encontra presente em todos os seres humanos, e ainda, está em potência para novos conhecimentos ou aprendizagens, de forma que, todos nós, seres humanos, somos capazes de aprender e aperfeiçoar nossas descobertas. Sobre o hábito, conforme o pensamento aristotélico, compreendemos que era definido como práticas, ações ou exercícios contínuos que, de acordo com o tempo e a prática, tornavam-se parte da natureza humana. De forma que o hábito se constitui como um princípio regulador da conduta humana, tanto na vida individual, como coletiva. De modo a exemplificar, para que o ser humano fosse realmente ético, era preciso que transparecesse isso em seus comportamentos e ações de forma intencional.

Considerações Finais

Pensando neste momento em específico, nossas considerações finais giram em torno dos seguintes aspectos: do entendimento de como a sociedade pode influenciar na formação do ser humano e que, por sua vez, o ser humano interfere na organização da

sociedade, no que diz respeito, aos seus valores morais e éticos. Em como essa formação social, também está relacionada com a formação/ educação escolar e em como ela pode potencializar a busca pela verdade, por meio da pesquisa, da reflexão, da argumentação e na possibilidade de desenvolver hábitos que contribuam para uma vivência mais consciente, pautada em virtudes e não em vícios. Sobre intelecto e hábito se tratar de conceitos atemporais e essenciais na constituição do ser, de modo que nós, seres humanos, podemos pensar acerca do que realmente acreditamos, o que defendemos que somos, o que professamos aos outros, e internalizar isso em nós, demonstrando essas mudanças conscientes, em nossos comportamentos e ações.

Nesse sentido, pensamos que a educação, ou a escola, na perspectiva de ser o lugar onde a educação formal deve acontecer, seja responsável por instigar o intelecto e formar hábitos virtuosos em seus educandos, de maneira que as pessoas possam viver de forma mais harmônica em sociedade. Pensamos que por meio dela é possível formar cidadãos conscientes de seus comportamentos e de suas ações e como eles podem interferir na vivência de outras pessoas. É também pela educação que podemos potencializar o intelecto, na perspectiva de que as pessoas sejam encorajadas a pesquisar, a refletir, a criticar e a argumentar em busca da verdade, e não aceitem a pensar o mesmo que o outro apenas por conveniência ou interesse.

Nessa lógica, entendemos que o professor deve perceber a criança, o adolescente, jovem ou até mesmo adultos e idosos, como seres em formação, dotados de potencialidades intelectuais e práticas. É preciso, enquanto formadores, acreditarmos que os alunos possuem a potência de aprender e que o professor carrega um papel fundamental neste processo. O professor, por ser aquele que possuiria o conhecimento em ato, seria o responsável por promover o desenvolvimento desse intelecto e do hábito no aluno, que até então se encontra em potência, possibilitando, desse modo, a sua transformação em ato. É evidente, como observado por Tomás de Aquino, que a ação do aluno é intrínseca nesse processo, no entanto, isso não deixa de lado o papel essencial do professor. É preciso ressaltar, ainda, a importância individual de cada pessoa, e não apenas dos professores. Como pessoa adulta de uma determinada sociedade, temos a responsabilidade em passar os valores morais e éticos estabelecidos, e de entender se eles realmente se tratam de um bem-coletivo ou um mal à comunidade que pertencemos.

É nesse sentido que influenciaremos e participamos na construção de uma sociedade. Por

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

isso, acreditamos que os conceitos de intelecto e hábitos são pertinentes para que os seres humanos entendam suas potencialidades e examinem seus próprios comportamentos, de forma que compreendam que é possível transformar a própria natureza e a sociedade a qual pertencem.

Por isso, ao estabelecer um diálogo entre o conceito de intelecto e hábito e as personagens de Guy de Maupassant, buscamos evidenciar o quanto estes conceitos estão presentes na natureza humana e o quanto são essenciais para entendermos uma formação integral do ser humano, que pensa e sente, e não apenas vive uma existência puramente animal, considerando apenas os aspectos sensitivos e de mobilidade. Assim, o predomínio do uso da razão sobre os prazeres e os desejos pode permitir que o ser humano entenda que ele é o senhor de suas ações e tome decisões mais assertivas com base no conhecimento científico e pensando no bem-estar da sociedade a qual pertence. Para finalizar, faço a seguinte questão: e você, caro leitor, já refletiu se suas ações e seus comportamentos têm como base sua racionalidade ou apenas são guiados pelos seus medos e desejos?

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

BASTOS, Hermenegildo. Introdução - a obra literária como leitura/interpretação do mundo. In: BASTOS, Hermenegildo; ARAÚJO, Adriana (Org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

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

BOSI, Alfredo. **Interpretação da obra literária**. Literatura Brasileira, v. 2: Criação, Interpretação e Leitura do Texto Literário, 1986.

BOVETO, Lais. **Hábito e subjetividade na educação**: aproximações entre Aristóteles, Tomás de Aquino e a neurociência. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Terezinha Oliveira; Coorientador: Rafael Bruno Neto. Maringá, 2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1992

GUIZOT, François. **Historia general de la civilizacion en Europa**. Barcelona: Librería de J. Oliveres Y Gavarró, v. I, 1839.

MASSAUND, Moisés. **A análise literária**. Editora: Cultrix, 2007

MAUPASSANT, Guy de. **Bel-ami**. São Paulo: Editora Landmark, 2012.

MAUPASSANT, Guy de. **Bola de Sebo e Outros contos**. Trad. Mário Quintana, Casimiro Fernandes. Rio de Janeiro: Globo, S. A. 1987.

TOCQUEVILLE, Alex. Discurso pronunciado na câmara dos deputados, a 27 de janeiro de 1848, na discussão no projeto de declaração de voto em resposta ao discurso da coroa. In: **A democracia na América**. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Universidade de São Paulo, 1987.

TOCQUEVILLE, Alex. **O Antigo Regime e a Revolução**. 4ª ed. Brasília: Editora UNB, 1997.

TOMÁS DE AQUINO. **A unidade do intelecto, contra os Averroístas**. São Paulo: Paulus, 2017.

TOMÁS DE AQUINO. Questão 56. In: TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2001.

TOMÁS DE AQUINO. Questão 75 a 79. In: TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2001.

**O COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE NOVA ESPERANÇA/PR**

Renata Franqui¹⁶¹

Cezar de Alencar Arnaut de Toledo¹⁶²

Resumo

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental na área de História da Educação e no campo de investigação sobre instituições escolares, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo é analisar historicamente o projeto educacional do Colégio Coração de Jesus, administrado pelas irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, a partir de 1959, em Nova Esperança, na região noroeste do Paraná. O trabalho foi norteado pelo seguinte problema: como o Colégio Coração de Jesus expressou, no contexto da consolidação do município de Nova Esperança, o movimento geral da Igreja Católica em busca da manutenção de sua hegemonia religiosa na região? E mais, de que forma essa escola privada fortaleceu as diferenciações sociais numa sociedade em processo de constituição? A hipótese construída ao longo da pesquisa foi confirmada pelos dados revelados pelas fontes que, analisadas à luz do movimento geral da sociedade, indicaram que o Colégio Coração de Jesus, desde a sua fundação, tem servido à estratificação social do município, contribuindo para a formação da identidade da elite econômica de Nova Esperança.

Palavras-chave: História da Educação, Instituições Escolares, Nova Esperança, Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, Colégio Coração de Jesus.

Introdução

Esta pesquisa analisa historicamente o projeto educativo do Colégio Coração de Jesus, administrado pelas irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus a partir do ano de 1959, na cidade de Nova Esperança, situada na região noroeste do estado do Paraná. De maneira específica, o objetivo é esclarecer a forma como a escola, a partir de suas particularidades, expressou o movimento histórico do contexto global da sociedade na qual foi engendrada.

Localizada nas terras adquiridas pela Companhia de Terras Norte do Paraná junto ao governo do estado anos antes, – a partir do projeto colonizador de expansão do capitalismo inglês para ampliar suas perspectivas de lucro –, a região que hoje é o

¹⁶¹ Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: prof.renatafranqui@gmail.com

¹⁶² Doutor em Educação. Professor aposentado do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: caatoledo@uem.br

município de Nova Esperança iniciou seu povoamento a partir do ano de 1948, com a chegada de correntes migratórias de diversas regiões do país. O território de Capelinha somente foi legalmente instituído e elevado à categoria de município em 1951. A abertura do comércio local impulsionou a chegada de diversas famílias à região.

Por iniciativa do primeiro vigário Padre José Antonio Roldan (1925-2020) e mantida pela Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, em resposta a uma exigência da instituição Igreja Católica, a Escola Paroquial Nossa Senhora da Esperança foi criada em 1954, para atender jovens e crianças que necessitavam de instrução. Em 1959, chegaram ao município as primeiras Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, Irmã Ciríaca Ramo (1909-1993), Irmã Domingas Brotto (1925-2019) e Irmã Romualda Juliani (1929-?), com a missão de promover uma educação evangelizadora.

A instituição faz parte de uma ampla rede de escolas ligada ao Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, fundado por Madre Clélia Merloni, em 1894, na Itália. A ação missionária das apóstolas chegou ao Brasil em 1900, com o intuito de prestar assistência espiritual aos imigrantes italianos, que chegavam ao país em quantidade expressiva. Embora o Colégio Coração de Jesus faça parte de uma rede de escolas cujas unidades educacionais estão presentes em diversos estados do país, nada fora escrito ou pesquisado sobre a unidade situada em Nova Esperança/PR, o que configura a originalidade da temática da pesquisa.

O estudo é justificado pela relevância social atribuída ao Colégio Coração de Jesus, assim como pela eficácia de seu trabalho na disseminação da doutrina católica e da moral alicerçada na fé cristã em Nova Esperança durante os anos iniciais de seu desenvolvimento. Além disso, outro elemento motivador da pesquisa é a carência de estudos acadêmicos relacionados à história da educação – seja ela ofertada por instituições públicas ou privadas – no município de Nova Esperança.

O trabalho foi norteado pelo seguinte problema de pesquisa: como o Colégio Coração de Jesus expressou, no contexto da consolidação do município de Nova Esperança/PR, o movimento geral da Igreja Católica em busca da manutenção de sua hegemonia religiosa na região? E mais, de que forma essa instituição escolar privada fortaleceu as diferenciações sociais numa sociedade em processo de constituição? A hipótese é que a ação educativa alicerçada nos princípios da doutrina católica empreendida pela referida instituição contribuiu para a efetivação da estratificação social

do município, tendo em vista a priorização do atendimento aos filhos da elite econômica, que dispunham de recursos para arcar com os custos de uma educação de alto nível, ofertada em uma escola privada, em oposição ao ensino público frequentado pelos filhos das famílias que não possuíam condições econômicas necessárias para pagar para frequentar uma escola.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico e documental. O objeto de estudo – o projeto educativo empreendido pelo Colégio Coração de Jesus nos anos de sua fundação e instalação no município de Nova Esperança – foi analisado na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético.

Considerando que a realidade é um todo complexo, entendê-la em sua multiplicidade de relações requer a compreensão de que o processo histórico não se restringe a uma sucessão de acontecimentos e fatos que se encadeiam em um esquema ordenado. As configurações política, social, cultural, econômica, religiosa e tantas outras nas quais os homens empreendem suas atividades são dimensões que compõem o processo histórico enquanto totalidade, sem subordinações ou compartimentações. Constituem-se como determinantes, assim como são determinadas pelas ações dos homens, em uma relação de reciprocidade.

Por essa razão, uma ressalva se faz necessária: o conhecimento que esta pesquisa pretendeu erigir a respeito do objeto em tela também é um produto historicamente engendrado. O trabalho expressa a posição teórica, as expectativas e o diálogo empreendido com as fontes pelo sujeito que pesquisa, no corolário dos limites e das possibilidades decorrentes do lugar que ocupa na prática social. Logo, a dinâmica da investigação procurou ter em vista os processos constitutivos do real, buscando apreender dele o seu sentido histórico.

O levantamento das fontes consistiu em uma experiência desafiadora. A precariedade de alguns acervos e, sobretudo, a pouca ou nenhuma colaboração enfrentada ao solicitar acesso para a pesquisa em determinados arquivos não inviabilizou, entretanto, a constituição de um *corpus* documental expressivo. As fontes foram coletadas em diferentes espaços. Em Curitiba/PR: Biblioteca Pública do Paraná, Casa São José,

Arquivo Público do Paraná, Museu Paranaense, Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e Centro Histórico Madre Clélia Merloni. Em Nova Esperança/PR: Colégio Coração de Jesus, Casa da Cultura, Biblioteca Pública de Nova Esperança, Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança, Cartório de Registros de Imóveis de Nova Esperança e Paróquia do Sagrado Coração de Jesus. Em Paranavaí/PR: Núcleo Regional de Educação de Paranavaí. Por fim, em Maringá/PR: Cúria Arquidiocesana de Maringá.

Resultados e Discussão

O Colégio Coração de Jesus de Nova Esperança/PR, desde a sua fundação em 1959, é mantido pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Trata-se de uma congregação italiana, fundada por Madre Clélia Merloni (1861-1930) em 30 de maio de 1894, em Viareggio (Luca-Itália). Inicialmente, o objetivo do Instituto era prestar assistência e educar meninas órfãs e pobres, para que pudessem ter um futuro com melhores perspectivas (Gori, 2017). Em pouco tempo a Congregação se tornou numerosa, expandindo sua atuação em novas aberturas, fundando uma casa em Via di Mezzo e outra em Via della Stella, graças à ajuda financeira do pai de Clélia.

As primeiras irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus chegaram ao Brasil em 1900, quando o país vivia os seus primeiros anos de regime republicano, com o intuito de prestar assistência espiritual para o grande contingente de imigrantes italianos que desembarcava no país. As religiosas chegaram, inicialmente, em São Paulo, e, dois meses mais tarde, outro grupo de Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus seria designado a ampliar a missão, desta vez no estado do Paraná, onde o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus encontrou um vasto terreno para sua atuação, visto que mais de 90% da população se declarava católica.

A chegada em massa desses imigrantes somente foi possível em razão da aprovação de uma política unitária para a introdução de estrangeiros no Brasil, resultado de uma forte pressão exercida por grandes proprietários de terras interessados na força de trabalho de baixo custo.

A construção da cafeicultura paranaense é um dos maiores empreendimentos já realizados na história do Brasil, dada a sua importância como fonte de renda para a economia nacional.

O Paraná muito deve ao café, econômica, social e politicamente. Por longo período foi ele o principal gerador de riquezas, propiciando a fixação da população rural através de um projeto privado envolvendo empresas de colonização e proprietários de grandes áreas de terras (Pozzobon, 2006, p. 16).

Essa conjuntura abriu precedentes para que o estado permitisse e incentivasse que grandes empresas iniciassem seus projetos de colonização das extensas faixas de terras paranaenses. Se, como bem afirma Octavio Ianni, tais empresas colonizadoras "[...] são, ao mesmo tempo, uma justaposição e um desenvolvimento da economia e sociedade preexistentes" (Ianni, 1981, p. 131), é preciso considerar esse estabelecimento não ocorreu em espaços vazios, livres de relações de interesses, carências e antagonismos. Convertida em mercadoria de alto potencial lucrativo e inserida na trama das complexas relações entre as classes sociais, a terra passou a ser objeto de disputa por seu uso e apropriação, o que lhe conferiu diferentes categorizações, tais como tribal, devoluta, invadida, ocupada, grilada e propriedade titulada (Ianni, 1981).

O processo de colonização se iniciou a partir de um intenso trabalho de publicização das potencialidades da região que, por meio de ostensivas propagandas, eram enaltecidas a fertilidade do solo, a ausência de pragas e a garantia da transação legalizada e da compra facilitada, além da assistência técnica e financeira (Pozzobon, 2006; Nicholls, 1970).

Como consequência, esse período foi marcado por uma substancial concessão de terras a empresas privadas de colonização, fato que estabeleceu um padrão para o desenvolvimento da região. Além disso, as grandes concessões de terras consistiam em uma promissora fonte de renda para o estado do Paraná, uma vez que os impostos de transferência eram tão lucrativos quanto a produção agrícola (Cancian, 1981).

Mais do que isso, a venda de lotes originava a força de trabalho necessária para o desenvolvimento da região. Isso acontecia, pois, ao comprar suas terras a prestações, o pequeno produtor endividado se tornava rentável com o seu trabalho "[...] acreditando estar produzindo divisas apenas para si, enquanto que, na verdade, tornava produtiva toda uma

região e é claro, beneficiava os responsáveis pelo projeto de colonização” (Steca; Flores, 2008, p. 140).

Nas regiões norte e noroeste do Paraná, a empresa responsável pela (re)colonização das terras foi a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP), que fundou 63 cidades e patrimônios, com um total de terras colonizadas que corresponde ao número de 546.078 alqueires, 1.321.499 hectares ou 13.166 quilômetros quadrados (CMNP, 1975).

O município de Nova Esperança foi desmembrado de Mandaguari, assim como Paranaíba, Maringá, Mandaguaçu e Marialva, fundados em decorrência da promulgação da Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951 pelo governo do estado do Paraná, que dispõe sobre a divisão administrativa do estado do Paraná para o quinquênio de 1952 a 1956. Em 14 de dezembro de 1952, ocorreu a instalação oficial do município, dia em que tomou posse o primeiro prefeito eleito, o médico José Teixeira da Silveira (1918-2009).

O progresso e a significativa expansão econômica alcançados pelo município nos primeiros anos de sua história levou um número expressivo de famílias a migrarem para a região. Após o estabelecimento dos primeiros moradores, tornou-se latente a necessidade de se organizar uma educação escolar que pudesse atender à demanda de alunos formada pelos filhos da sociedade emergente.

Nesse contexto, a Igreja Católica concentrou seus esforços para garantir sua presença em todos os espaços urbanos recém-criados pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Nas dependências sob responsabilidade da Diocese de Jacarezinho, dado o acentuado crescimento populacional na região, coube ao bispo diocesano Dom Geraldo de Proença Sigaud (1909-1999) articular uma ação ofensiva que resultou na criação de diversas paróquias espalhadas pelos municípios, bem como na importação de Ordens e Congregações religiosas para auxiliar no atendimento espiritual da população.

A ação do bispo estava alinhada com a orientação da Igreja Católica naquele período, pois, como meio de “[...] combater o ateísmo, positivismo e o liberalismo da constituição brasileira” (Heerdt, 1992, p. 184), a Igreja entendia que era necessário investir na instrução religiosa do povo por intermédio da dinamização da catequese e da proliferação de escolas católicas, ou seja, as escolas paroquiais.

O fator decisivo do êxito da Igreja Católica no campo educacional foi a atuação das ordens e congregações católicas, masculinas e femininas, de origem europeia, como os lazaristas, jesuítas, salesianos, maristas, franciscanos, lassaristas, Irmãs de São José de Chamberry, Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, Irmãs da Divina Providência (Dallabrida, 2005, p. 18-19).

Os documentos históricos permitem verificar a articulação do clero paranaense para o atendimento das prescrições. Coube ao Padre José Antônio Roldan, primeiro pároco de Nova Esperança, a criação da Escola Nossa Senhora da Esperança, em 1954, com o apoio de sua assessora educativa Rita Mercedes Cardoso Amorim.

A administração da escola paroquial ficou a cargo do Padre José Antônio Roldan até os fins de 1958. Durante sua gestão, o número de alunos apresentou um elevado progresso. Em 1954, quando a escola paroquial inaugurou suas atividades, os matriculados somaram um total de 96 alunos. Nos anos posteriores, 1955 e 1956, foram realizadas 121 e 154 matrículas, respectivamente. Não foram localizados dados referentes aos anos de 1957 e 1958, contudo, a partir da fotografia abaixo, de 1958 (Figura 1), é possível inferir que o número de alunos atendidos permaneceu expressivo.

Figura 1: Padre José Antônio Roldan e alunos da Escola Paroquial Nossa Senhora da Esperança (1958)



Fonte: Acervo Histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus

No cumprimento da tarefa de propagar os ideais católicos e ampliar seu rebanho, a Igreja contou com o apoio da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, que

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

oportunizou as condições materiais para que novas paróquias e novas escolas fossem criadas na região. A fundamental contribuição empreendida pela CMNP nesse movimento de expansão católica no Paraná não foi motivada por uma identificação com os preceitos morais e doutrinários do catolicismo, nem mesmo inspirada pela prática altruísta da caridade. A crença religiosa de origem protestante dos dirigentes da Companhia inglesa não impediu que o culto ao dinheiro e ao lucro se sobressaísse. À CMNP interessava prosperar em seu empreendimento imobiliário altamente lucrativo. A Igreja, por sua vez, defendia o direito de obtenção da propriedade privada, como um mecanismo que contribuía para a organização dos fiéis em torno de sua célula mãe: a família (Cavalcanti, 2007). A doutrina católica era o elemento aglutinador necessário à formação das colônias de povoamento e, assim, alinhados em seus interesses particulares, Companhia e Igreja desempenharam uma ação de ajuda mútua.

Os terrenos foram doados pela Companhia em benefício da Igreja eram localizados em pontos estratégicos das localidades demarcadas como futuras cidades, e deveriam ser utilizados para a construção de igrejas matriz e escolas paroquiais. "Na realidade, não era interesse do colonizador formar a base econômica a partir dos valores de fé cristã [...], mas se valer dos preceitos e se sensibilidade do poder religioso para fortalecer o poder econômico" (Cavalcanti, 2007, p. 238).

Esse foi o panorama da chegada das irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus ao município. Além de promoverem a educação escolar cristã no município, às irmãs também foi designada a tarefa de evangelizar e disseminar o cristianismo na região.

No dia 6 de janeiro de 1959, acompanhadas do bispo diocesano, da Madre Superiora Provincial Jesualda Périco e da secretária provincial, Ir. Afonsina Ribeiro, chegaram as três religiosas designadas para representar a educação católica no município de Nova Esperança: Ir. Ciríaca Ramo (1909-1993), superiora da nova comunidade, Ir. Domingas Brotto (1925-2019) e Ir. Romualda Juliani (1929-?).

A comunidade católica de Nova Esperança recepcionou calorosamente as Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus. Na ocasião, a importância hierárquica da Igreja e o seu elo com a política se faziam notar pela presença de políticos e autoridades locais na cerimônia. A solenidade está registrada no Livro do Tombo da Paróquia do Sagrado Coração de Jesus de Nova Esperança. Além deste, uma ata lavrada

pela Ir. Domingas Brotto naquele dia narrou os principais acontecimentos relacionados à Fundação da Casa de Nova Esperança – Norte do Paraná:

O povo rompeu num delírio incontido e com vivas palmas, rojões manifestavam o seu contentamento em receber as Irmãs na sua cidade. Em poucos minutos nós nos vimos rodeadas de crianças e moças, filhas de Maria, etc., que era impossível sairmos do lugar, e com muita dificuldade os Marianos mediante ordem do Sr. Bispo conseguiram abrir alas para que as Irmãs pudessem chegar até a escadaria da Igreja (Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, 1959, p. 1).

No dia 15 de fevereiro daquele ano foi realizada a solenidade da bênção da pedra fundamental do da Escola Nossa Senhora da Esperança (Figura 2). Em ata lavrada pela Ir. Domingas, constam informações sobre o evento que contou com a presença do Bispo Diocesano e de autoridades locais. O discurso proferido pelo bispo na ocasião alertava para um suposto perigo comunista, conforme pode ser observado nas palavras da Ir. Domingas Brotto:

Cheio de Santa energia alertou os ouvintes sobre os perigos que atravessa a nossa Pátria. Primou pela firmeza e coragem com que desmascarou as tramas de certos elementos do Ministério de Educação, que estão tentando extinguir o ensino particular no Brasil para melhor poderem imiscuir na instrução seus planos comunistas, traidores da Fé e da Pátria (Brotto, 1959).

Figura 2: Solenidade da bênção da pedra fundamental do Colégio Nossa Senhora da Esperança (15/02/1959)



Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Nova Esperança

Quando chegaram ao município, muitas foram as dificuldades que enfrentaram, sobretudo em termos de infraestrutura. As acomodações, embora fossem confortáveis, eram igualmente malcuidadas ("as casas aqui, eram encardidas; não tinham o costume de pintá-las"). Faltava luz elétrica, obrigando as religiosas a "[...] irem à Matriz de madrugada com velas acesas, procurando o caminho na escuridão, e lá fazer as orações da manhã, a luz de velas" (Brotto, 1965, p. 2). A água era escassa água ("que as 10 horas da manhã já não tínhamos mais") e cabia às aspirantes a responsabilidade de ("tirar água à mão, de um poço de 60m, de um vizinho, para cozinha, limpeza, lavanderia etc.").

Se, para as irmãs fundadoras, o ano de 1959 foi particularmente desafiador, 1960 não reservou grandes dificuldades. No início do ano, a escola foi transportada para o pátio da Igreja Matriz, onde seria a Praça D. Pedro II para o terreno próprio do Colégio. O lote, doado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná em 1959, para a Associação das Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus possuía um tamanho expressivo, ocupando praticamente um quarteirão.

Importa destacar que além do comprometimento e seriedade que constituem o trabalho educativo empreendido pelas Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus desde sua chegada em Nova Esperança, o sucesso do empreendimento escolar também se deve, em partes, das alianças estabelecidas com segmentos da sociedade que representavam, naquele momento, os interesses do capitalismo.

Os principais aspectos da trajetória dos anos iniciais do Colégio Coração de Jesus foram aqui apresentados com base em fontes documentais e sob a ótica orientada pelo problema norteador da pesquisa. As particularidades demonstradas tanto pela instituição, quanto pelo município de Nova Esperança, que se encontrava em pleno processo de consolidação, são expressões de um amplo movimento da Igreja Católica em sua relação com o Estado, os quais, ora aproximavam-se, ora afastavam-se. Dessa relação de caráter geral e de sua expressão nos contextos específicos, tal como a atuação do Colégio Coração de Jesus em Nova Esperança, torna-se compreensível a afirmação de que "O que legitima o presente não é o passado como um conjunto de pontos de referência [...], ou mesmo como duração [...], mas o passado como um processo de tornar-se presente" (Hobsbawm, 2013, p. 36).

Nesse sentido, a análise histórica viabilizada pelas fontes documentais buscou apreender os múltiplos determinantes que constituíram a época da chegada das irmãs à

Nova Esperança, bem como os nexos estabelecidos entre sua ação educativa baseada na fé cristã e o indispensável cumprimento das prescrições da alta cúpula da Igreja, obstinadas a ampliar seu alcance institucional, traduzido pelo elevado número de fiéis.

A despeito da benevolência e das sinceras intenções de promoverem uma educação de qualidade no município – tarefa que, diga-se de passagem, foi cumprida com louvor (literal e figurativamente) – o Colégio Coração de Jesus, como produto do seu tempo, não poderia ter trilhado um caminho diferente daquele que o levou à posição em que se encontra hoje. Ao longo de sua trajetória, por comercializarem o produto educação, o Colégio se transformou em uma instituição de e para um público seletivo, contribuindo para fortalecer as diferenciações sociais e ampliando a estratificação daquela sociedade em pleno processo de expansão.

Considerações Finais

O percurso histórico do Colégio Coração de Jesus e o impacto social que seu trabalho educativo exerceu no município de Nova Esperança expressaram o amplo movimento geral da sociedade capitalista no início da segunda metade do século XX.

A análise revelou que desde a sua gênese, quando assumiram a administração da Escola Paroquial Nossa Senhora da Esperança em 1959, e durante o período inicial da sua trajetória no Colégio Coração de Jesus, as religiosas do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus cumpriram a tarefa de contribuir com a expansão da fé católica na região.

De fato, o alicerce sobre o qual se fundamentava a educação oferecida pelas irmãs se constituía de valores caros à elite que estava em formação. Não bastasse a óbvia diferenciação pelo nível econômico, a educação dos filhos da elite não poderia ser a mesma que os filhos dos trabalhadores recebiam na escola pública. Formação moral e acadêmica consistentes, comportamento adequado e aparência modesta, verificada pelos uniformes perfeitamente alinhados nos registros fotográficos do período, são entendidos como elementos de distinção social que ajudaram a compor uma figura-modelar a ser alcançada, inclusive pelas meninas e jovens provenientes das famílias da classe trabalhadora.

A análise dos dados revelados pelas fontes permite afirmar que o Colégio Coração de Jesus, desde a sua fundação, tem servido à estratificação social do município de Nova Esperança e de sua região. Não obstante essa mentalidade elitista que advoga pela e para a estratificação social, é preciso lembrar que a educação, sozinha, não é capaz de assegurar a superação das mazelas sociais próprias do capitalismo. A manutenção de uma sociedade desigual e incapaz de oferecer dignidade a todos os seus cidadãos, só pode ser garantida pelo pacto entre os Estados nacionais e suas instituições, incluindo Igreja e escola.

No entanto, essa mesma escola não é – e não precisa ser – um espaço de mera reprodução da ideologia das classes dominantes, muito menos das desigualdades sociais e econômicas e das demais disfunções características do modo de produção vigente. A despeito da perversidade do capitalismo, a escola também é – e não deixará de ser – um espaço para a formação crítica e, sobretudo, de comprometimento com a transformação da sociedade. Por fim, acredita-se que o exame criterioso do passado, à luz de uma teoria e método críticos torna possível vislumbrar o tempo presente como perspectiva para a construção de um futuro digno e desejável.

Referências

BROTTO, Domingas. **Ata de Solenidade da bênção da pedra fundamental do Colégio Nossa Senhora da Esperança**. 15 fev. 1959.

BROTTO, Domingas. **Crônica do Colégio Nossa Senhora da Esperança – 1º sessênio de 06/01/1959 a 06/01/1965**. fev. 1965.

CANCIAN, Nadir Aparecida. **Cafeicultura paranaense – 1900/1970**. Curitiba: Grafipar, 1981.

CAVALCANTI, Afonso de Sousa. **Histórias que envolvem a Paróquia Nossa Senhora Aparecida de Mandaguari**. Mandaguari: Gráfica Visão, 2007.

COMPANHIA MELHORAMENTOS DO NORTE DO PARANÁ (CMNP). **Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná**: publicação comemorativa do cinquentenário da Companhia de Melhoramentos do Norte do Paraná, 1975.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: República, recatolização e escolarização. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias**

e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 77-86.

GORI, Nicola. **Como um grão de trigo**. Cantalupa: Effatà Editrice, 2017.

HEERDT, Moacir. **As escolas paroquiais em Santa Catarina (1890-1930)**. 202 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Prof. Dr. Rufino Porfírio Almeida. Florianópolis, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IANNI, Octavio. **A luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

NICHOLLS, William Henry. A fronteira agrícola na história recente do Brasil: o estado do Paraná, 1920-65. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 33-91, out./dez. 1970.

PARANÁ. Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951. Dispõe sobre a Divisão Administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956. **Diário Oficial do Estado do Paraná**: Curitiba, ano 39, n. 217, p. 1-31, 27 nov. 1951.

PARÓQUIA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. Nova Esperança. **Ata da fundação da Casa de Nova Esperança – Norte do Paraná, lavrada dia 6 de janeiro de 1959 pela Irmã Domingas Brotto**. Livro do Tombo, n. 1, p. 1-2.

POZZOBON, Irineu. **A epopeia do café no Brasil**. Londrina: Grafmarke, 2006.

STECA, Lucinéia Cunha; FLORES, Mariléia Dias. **História do Paraná**: do século XVI à década de 1950. Londrina: Eduel, 2008.

O RESPEITO E A OBEDIÊNCIA EM TOMÁS DE AQUINO: DOIS PRECEITOS EDUCATIVOS PARA A VIDA CIDADINA NO SÉCULO XIII

Silvana Pereira São Cyrilo¹⁶³

Terezinha Oliveira¹⁶⁴

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados obtidos por meio da pesquisa de Mestrado, concluída no ano de 2017, pelo Programa de Pós Graduação em Educação- UEM, cujo propósito foi investigar a possível relação entre a constituição da autoridade do professor, por meio da análise da Questão do Respeito (q. 102) e da Obediência (q. 104) presentes na *Suma Teológica*, escrita por Tomás de Aquino (1224/25-1274), mestre dominicano, do século XIII. Buscamos explicitar que Tomás de Aquino, ao abordar as virtudes necessárias para o estabelecimento e manutenção do ambiente citadino, não deixa de apontar a importância do indivíduo, como sujeito livre para realizar escolhas. Assim, ainda que a vida em comunidade exigisse uma nova forma de relacionamento entre os homens, pautados em atitudes de concessões e reconhecimentos, elas não poderiam significar a submissão ou o abandono da vontade pessoal. A prática do respeito e da obediência estaria associada, para o mestre medieval, à concepção de uma ordem consentida livremente, decorrente do entendimento e aceitação dos indivíduos de que aquilo que pratica é importante para a manutenção do espaço em que se insere. Este estudo situa-se no campo da História da Educação, sendo realizado na perspectiva metodológica da História Social.

Palavras-chave: Educação, Virtudes Sociais, Respeito, Obediência, Tomás de Aquino.

Introdução

Neste trabalho apresentamos os resultados obtidos pela conclusão da pesquisa do Mestrado em Educação (UEM), desenvolvida no campo da História e Historiografia da Educação. Tivemos como intuito, nesse período, investigar a possível relação entre a constituição da autoridade do professor e a formação do educando, por meio da análise de duas questões presentes na *Suma Teológica*, escrita por Tomás de Aquino (1224/25-1274), teólogo e filósofo do século XIII. Trata-se da questão 102 intitulada *O Respeito* e a Questão 104 intitulada *A Obediência*. Ambas estão inseridas na segunda seção da

¹⁶³ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Cmei Izabel Maria Arteiro . Contato: silvanacmeiizabel@gmail.com.

¹⁶⁴ Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Universidade Estadual de Maringá. Contato: tolyeira@uem.br.

segunda parte (II-II) da obra, e dizem respeito aos comportamentos humanos voltados à convivência social.

Fundamentalmente, a educação, em diferentes períodos tem como princípio a educabilidade dos homens tendo vista a apropriação dos conhecimentos históricos em benefício da conservação da sociedade. Sob esta perspectiva, é que nos voltamos às questões tomasianas acerca das virtudes do respeito e da obediência.

É, pois, em virtude das vicissitudes sociais do século XIII ocidental, decorrentes do renascimento das cidades e das atividades comerciais, da organização do trabalho e do surgimento das Universidades, que Tomás de Aquino buscou orientar os homens, nos espaços em que se inseria – nas cidades como pregador dominicano e nas Universidades como mestre –, sobre a necessidade da aprendizagem de comportamentos distintos dos que estavam habituados nas relações do feudo. Nesse sentido, acreditamos que o mestre pode nos servir de exemplo para a tarefa de educar, pois demonstra a necessidade de ter consciência das questões postas em seu período e de assumir responsabilidades enquanto aquele que possui o conhecimento de dirigir/governar seus alunos, conduzindo-os ao conhecimento. “Em virtude disso, seus escritos evidenciam que ser mestre implica, primeiramente, em ter consciência do tempo histórico em que se vive e, em segundo lugar, em ser exemplo para seus discípulos/alunos” (LAUAND, 2012a, p. 13).

Por considerar o homem um ser social, distinguindo-o dos demais animais que já teriam – por natureza e instinto – a garantia de seus meios de subsistência, Tomás de Aquino afirma que ao homem coube a razão para que, por meio dela, pudesse chegar ao conhecimento das coisas necessárias à vida em comum. Desse modo, confirmava a necessidade da convivência coletiva, para que colaborassem uns com os outros – afirmação ainda muito atual, pois não produzimos alimentos, roupas e tudo o que é necessário para nossa subsistência sozinhos.

Segundo o mestre, as ações humanas, ainda que consideradas individualmente, estariam imbricadas na condição de existência da sociedade, ou seja, haveria uma relação de interdependência entre os indivíduos e a sociedade na qual um não poderia existir e se manter sem o outro. Em suma, os homens necessitam viver em um espaço comum e para

que este convívio seja harmônico é imprescindível que aprendam/pratiquem determinados comportamentos.

Ao tratar da natureza do comportamento humano, explicitando o homem como um sujeito dotado de intelecto e livre-arbítrio e, por isso, livre para realizar escolhas, Tomás de Aquino o evidencia como sujeito responsável em relação a suas ações e, por conseguinte, por suas consequências. Nesse sentido, demonstra que o conhecimento e a formação de hábitos são essenciais para que os homens possam deliberar sobre suas escolhas e agir de maneira reta e virtuosa, tendo em vista o bem comum.

De acordo com o mestre, as virtudes morais seriam adquiridas pela ação constante, ou seja, é preciso a repetição de um ato bom para que ele de fato se torne um hábito e, por conseguinte, uma virtude. Daí a necessidade de discorrer sobre as virtudes sociais, que dizem respeito às ações que conduzem ao bem comum, são elas que aperfeiçoam o comportamento dos homens. É importante destacar que essas considerações estavam vinculadas aos conflitos e questões reais vivenciados pelos homens no século XIII. Nesse sentido, a escolha pelas questões do respeito e da obediência justifica-se porque nelas estão contidos os aspectos educacionais que tangenciam a educação nesse período, tendo como característica central a orientação de comportamentos para o mundo prático dos homens (OLIVEIRA, 2012).

Metodologia

A análise de nosso objeto foi realizada pelo caminho da História Social, buscando apreender os acontecimentos como parte de uma totalidade, inseridos na perspectiva de longa duração (BRAUDEL, 1992; BLOCH, 2001). Marc Bloch (1886- 1944), historiador medievalista francês, afirma que o estudo da história nos permite a compreensão do homem como um ser historicamente constituído que, mesmo em meio às mudanças, mantém algumas características no decorrer do tempo, as quais ele denominou 'fundo permanente'. O autor destacava ainda que a análise de um acontecimento por uma única perspectiva jamais seria suficiente para assegurar sua interpretação.

Resultados e Discussão

Nos dias atuais, discorrer sobre as questões do respeito e da obediência sob a ótica de Tomás de Aquino, para a compreensão da constituição da autoridade docente é, certamente, uma atividade complexa. Isso se deve ao fato de que as palavras se mantiveram aos longos dos séculos, mas os sentidos a elas atribuídos se alteraram significativamente, a ponto de perderem a conexão com sua origem. Lauand (1998), na conferência intitulada *Antropologia e Formas quotidianas - a Filosofia de S. Tomás de Aquino Subjacente à nossa Linguagem do Dia-a-Dia*, alerta sobre a importância do significado da linguagem para além do sentido ao qual nos referimos em nosso cotidiano, ressaltando o comprometimento que os autores medievais mantinham com seu sentido e significado.

Nossa tendência é antes a de embotamento e esquecimento do profundo sentido originário que acabou por se consubstanciar nesta ou naquela formulação. Pois, sempre vige aquela verdade fundamental, ressaltada tanto pela antropologia ocidental quanto pela oriental: o homem é, essencialmente, um ser que esquece! E, assim, a linguagem, a língua viva do povo, acaba por ser em muitos casos a depositária das grandes experiências esquecidas. E se quisermos resgatar o sentido do humano que elas encerram, devemos voltar-nos, criticamente, para esse depósito... Não é de estranhar, pois, que num clássico como Tomás de Aquino encontremos uma filosofia altamente comprometida com a linguagem (LAUAND, 1998b, *on-line*).

Segundo o estudioso, temos a tendência de fazer uso de determinadas expressões sem que de fato nos detenhamos em seus sentidos. Destituindo-as de suas 'raízes', acabamos por ter uma visão 'conturbada' ao analisá-las em outro período. Daí a importância de se ter em mente, ao dedicar-se ao estudo de um acontecimento, a concepção de temporalidade. Pensamos que é este movimento da história que nos possibilita a compreensão das práticas educativas inseridas no contexto em que foram engendradas, portanto, constituídas de significados. Esse é o caso da concepção do respeito e da obediência.

Atualmente, ao se tratar desses dois conceitos, verificamos que eles encerram uma gama de definições e interpretações. Ao procuramos no *Novo dicionário da Língua portuguesa*, encontramos a seguinte definição de respeito:

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Respeito. [Do lat. Respectu] S.m. 1. Ato ou efeito de respeitar (-se). 2. Reverência, veneração. 3. Obediência, deferência, submissão, acatamento. 4. Lado pelo qual se encara uma questão; ponto de vista; aspecto. 5. Razão, motivo, causa. 6. Relação referência. 7. Consideração, importância. 8. Medo, temor, receio (FERREIRA, 2009, p. 1744).

Já o termo obediência é definido como “[Do lat. Obedientia, oboedientia.] S.f. 1. Ato ou efeito de obedecer. 2. Hábito de, ou disposição para obedecer. 3. Submissão à vontade de alguém; docilidade. 4. Sujeição, dependência. 5. Submissão extrema; vassalagem” (FERREIRA, 2009, p. 1420).

As concepções do respeito e da obediência, na maioria das vezes, estão associadas à disciplina, à submissão, temor, medo, subserviência, ou ainda, ao cumprimento de ordens, sendo considerados inclusive como sinônimos. Quando nos referimos ao espaço escolar, propriamente à relação entre professores e alunos, os significados atribuídos a essas palavras tendem a ser semelhantes. Com isso, a reflexão sobre os conceitos se torna ainda mais necessária, pois sem ela podemos assimilar e disseminar somente a conotação

Ao tratar das virtudes e vícios, Tomás de Aquino também aborda os comportamentos que deveriam nortear as ações dos homens ao convívio em um mesmo espaço social, destacando a necessidade de esses hábitos serem apreendidos. Nesse sentido, que procuramos demonstrar, a partir da História da Educação, em que medida a prática das virtudes sociais, entre elas o respeito e a obediência, pode ser considerada elemento essencial para a ordem da sociedade, influenciando na formação dos sujeitos.

No século XIII, os conceitos de obediência e respeito, conforme Tomás de Aquino, não transmitiam a ideia de autoritarismo, ou ainda, a ausência de vontade pessoal. Antes, para o mestre essas duas questões dizem respeito à importância das virtudes sociais enquanto elementos essenciais para a vida cidadã. Segundo sua concepção, o homem é um ser social que, diferentemente dos outros animais, precisa da convivência com o outro para a garantia de sua sobrevivência.

É, todavia, o homem, por natureza, animal sociável e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que se evidencia pela natural necessidade. Realmente, aos outros animais preparou a natureza o alimento, a vestimenta dos pêlos, a defesa, tal como os dentes, os chifres, as unhas ou, pelo menos, a velocidade para a fuga. Foi, porém, o homem criado sem a preparação de nada disso pela natureza, e, em lugar de tudo, coube-lhe a razão, pela qual pudesse granjear, por meio das próprias mãos, todas essas coisas, para o que é insuficiente um homem só. Por cuja causa, não poderia um homem levar suficientemente a vida por si. Logo, é natural ao homem viver na sociedade de muitos (TOMÁS DE AQUINO, 1997, p. 127).

Essa preocupação com a vida em um ambiente comum não se configura como exclusividade de Tomás de Aquino, entretanto, ele traz ao debate algo característico de sua época. O mestre direciona seus ensinamentos aos homens que principiam a viver em um espaço até então desconhecido e que lhes obriga a atentar para diferenças sociais, culturais e de saberes. As relações que possuíam e que estavam circunscritas aos parentescos e de linhagem, com o ambiente das cidades se expandem. Na medida em que precisam conviver com a diversidade, cada qual com seus interesses, é preciso a existência do governante para o estabelecimento de leis sociais.

Logo, se é natural ao homem o viver em sociedade de muitos, cumpre haja, entre os homens, algo pelo que seja governada a multidão. Que, se houvera muitos homens e tratasse cada um do que lhe conviesse, dispersar-se-ia a multidão em diversidade, caso também não houvesse algo cuidando do que pertence ao bem da multidão, assim como se corromperia o corpo do homem e de qualquer animal, se não existira alguma potência regedora comum, visando ao bem comum de todos os membros (TOMÁS DE AQUINO, 1997, p. 128).

Além da existência do governante, necessário para o estabelecimento de regras e que regesse essa multidão com interesses tão distintos, coloca-se como exigência que os próprios homens também se modificassem e praticassem ações distintas das que estavam habituados nas relações do feudo. Segundo Tomás de Aquino (1997, p. 128) “O que é próprio divide, e o comum une. Aos diversos correspondem causas diversas. Assim, importa existir, além do que move ao bem particular de cada um, o que mova ao bem

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

comum de muitos”. É a partir da concepção de que o cenário das relações sociais se alterava significativamente e de que os homens precisariam aprender a conviver em determinado espaço, apesar de interesses divergentes, que Tomás de Aquino afirma a importância de cada ser, individualmente, desenvolvesse sentimentos e ações indispensáveis para que aquele espaço existisse e sobrevivesse, ao bem comum. Nesse sentido, o respeito e a obediência são pensados como formas de assegurar que os homens se conformem ao 'bem comum de muitos'. Ao retomarmos a passagem de Medeiros (2002), sobre o contrato pedagógico, observamos que as crianças não possuem condições de colocar em ato seu próprio entendimento do que é melhor para a convivência em sala de aula. A obediência às regras não é uma ação natural para a criança, mas sim aprendida, como toda virtude social. Desse modo, ela precisa de um adulto que a ensine. Mas, seguindo o princípio tomasiano presente no *De magistro* (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro*, art. 2, Sol. § 2), se esse adulto não possui, em ato, a virtude, dificilmente vai conseguir ensiná-la.

Considerações Finais

Nessa pesquisa investigamos duas virtudes: o respeito e a obediência em Tomás de Aquino como preceitos educativos para a vida cidadina no século XIII. Verificamos que nos dias atuais as concepções do respeito e da obediência, na maioria das vezes, estão associadas à disciplina, à submissão, temor, medo, subserviência, ou ainda, ao cumprimento de ordens, sendo considerados inclusive como sinônimos. Quando nos referimos ao ambiente escolar, esses significados tendem a serem semelhantes. Com isso, a reflexão sobre os conceitos se torna ainda mais necessária, pois sem ela podemos assimilar e disseminar somente a conotação negativa desses termos.

Buscamos compreender os conceitos de respeito e obediência como hábitos e virtudes sociais essenciais para a constituição da autoridade. Acreditamos que desse modo oferecem a possibilidade de compreender melhor os comportamentos sociais e o papel dos adultos ao assumir a responsabilidade pela inserção da criança na sociedade. Conforme vimos em Tomás de Aquino, as virtudes morais não são engendradas nos homens pela natureza. Assim, só podemos afirmar a existência de um hábito bom se, além do indivíduo conhecê-lo, souber colocá-lo em ato. Por exemplo, para constatar que um

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

indivíduo possui coragem é necessário que ele exerça atos corajosos. Esses hábitos, quando adquiridos, possuem uma qualidade estável, são difíceis de serem removidos. Nesse sentido, a importância e cuidado com os hábitos ensinados às crianças.

Referências

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

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4. Ed. Curitiba: Positivo, 2009.

LAUAND, Luiz Jean. Introdução a Carta sobre o modo de estudar. In: LAUAND, Luiz Jean. **Cultura e Educação na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 299-304.

LAUAND, Luiz Jean. **Antropologia e Formas quotidianas: a Filosofia de S. Tomás de Aquino Subjacente à nossa Linguagem do Dia-a-Dia**. 1998b. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand1/antropologia_e_formas_quotidiana.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

OLIVEIRA, Terezinha. **Ensino e debate na Universidade Parisiense do Século XIII: Tomás de Aquino e Boaventura de Bagnoregio**. Maringá: Eduem, 2012.

TOMÁS DE AQUINO. Do Reino ou do Governo dos príncipes ao Rei de Chipre. In: TOMÁS DE AQUINO. **Escritos políticos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARIO ALIGHIERO MANACORDA: historiador da Educação

Hélen Cristiana de Oliveira Vieira ¹⁶⁵
César De Alencar Arnaut De Toledo ¹⁶⁶

Resumo

Nesse artigo apresentamos elementos para compreensão da biografia de Mario Alighiero Manacorda, historiador da educação que se dedicou à pesquisa sobre marxismo e educação no século XX. Parte do seguinte problema: quem foi Mario Alighiero Manacorda? O objetivo aqui é caracterizar brevemente sua biografia a partir do referencial teórico marxista. O procedimento metodológico remete a uma pesquisa biográfica, cujas principais fontes estão em língua italiana, textos originais do autor e uma coletânea organizada por pesquisadores italianos na sua homenagem. Manacorda vivenciou uma educação formal em ilustres escolas italianas durante o período fascista, iniciou a sua atividade como docente ainda sob o fascismo, se dedicou aos estudos sobre o conteúdo pedagógico nas obras de Marx, Engels e Gramsci. Como fruto destes estudos destacamos a obra *Marxismo e Educação*, publicados nos anos de 1960 onde o autor realiza uma pesquisa filológica em todos os textos de Marx e Engels e extrai deles o seu conteúdo pedagógico.

Palavras-chave: Mário Alighiero Manacorda, marxista, historiador da educação, biografia.

Introdução

Esse texto apresenta parte dos resultados da pesquisa apresentados na tese de doutorado defendida em 2022 denominada: *Mario Alighiero Manacorda: Contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros*, desenvolvida sob orientação do professor Doutor César De Alencar Arnaut De Toledo. Esse recorte da pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: quem foi Mario Alighiero Manacorda? Partindo desse problema, o objetivo versou sobre caracterizar brevemente a biografia de Mario Alighiero Manacorda, historiador da educação do século XX.

Diante do proposto, inicialmente apresentaremos o seu percurso formativo que se deu em meio ao fascismo italiano no início do século XX e posteriormente adentraremos no seu legado intelectual afirmado por seus conterrâneos pesquisadores italianos contidos

¹⁶⁵ Doutora em Educação pelo PPE-UEM. Professora da Educação Básica do Estado do Paraná. Contato: evanelen@hotmail.com

¹⁶⁶ Doutor em Educação. Professor do PPE-UEM. Contato: caatoledo@uem.br

no livro: *Mario Alighiero Manacorda un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica* (2020).

Mario Alighiero Manacorda nasceu em 1914 e faleceu em 2013. Marxista italiano do século XX, engajou-se nas causas sobre educação, trabalhou, entre outras frentes, pela socialização da concepção marxista da educação. Seus textos foram inicialmente socializados no Brasil no momento que os pesquisadores, organizados nos cursos de pós-graduação em educação, buscaram um referencial teórico que superasse as concepções de educação não críticas e crítico-reprodutivistas, e encontraram nas matrizes teóricas do materialismo histórico de Marx e Gramsci e seus intérpretes, dentre eles Manacorda, o aporte necessário ao desenvolvimento de suas análises e pesquisas. Seus escritos caracterizam-se como subsídio teórico necessário às análises críticas sobre a educação brasileira, por isso, é importante ao campo da educação e história da educação e àqueles que trabalham em defesa da educação pública, humanista, gratuita, laica e para todos.

Metodologia

O procedimento metodológico remete a uma pesquisa biográfica, cujas principais fontes estão em língua italiana, textos originais do autor e uma coletânea organizada por pesquisadores italianos na sua homenagem. As citações diretas em língua italiana são seguidas das suas traduções em nota de rodapé.

A pesquisa foi realizada entre os anos 2020 e 2021. A busca das fontes seu deu por meio de busca *on-line* na biblioteca nacional de Roma e em bibliotecas italianas como a *Biblioteca Statale Isontina di Gorizia*.

Resultados e Discussão

Mario Alighiero Manacorda nasceu em Roma, na Itália, no dia 9 de dezembro de 1914. Oriundo de uma família de intelectuais, terceiro de seis irmãos, ficou órfão de pai aos cinco anos de idade, vivenciou uma refinada formação no Colégio Visconti e na Universidade de Pisa. Vivenciou todas as etapas do fascismo clássico, sendo que, foi no seu período mais duro – totalitário, que cursou o Liceu (Ensino Médio), a Universidade e iniciou seu percurso profissional como professor, mas, antes de adentrarmos à essa fase de sua vida, abordaremos o início de sua escolarização.

No texto *La mia scuola sotto il fascismo*¹⁶⁷ (MANACORDA, 2010) – texto-base para apresentar sua biografia – o educador italiano relata suas lembranças de seu primeiro percurso educativo, ainda no berçário, que aconteceu no Jardim de Infância ou asilo das irmãs francesas do Sagrado Coração. Depois disso, no início dos anos de 1920, em Roma, foi matriculado na escola primária, uma escola situada no prédio do “*Principe di Piemonte’ tra via Salaria, dopo l’incrocio con via Po, e via Pacini*”¹⁶⁸ (MANACORDA, 2010, p. 27). Como já sabia ler e escrever, não ficou no primeiro ano, foi direto ao segundo depois de realizar um exame de admissão. Nessa escola estudou até o terceiro ano, depois a família mudou-se para o centro e ele foi transferido para a escola localizada em um prédio do convento de Madallena. Por causa de sua data de nascimento (dezembro) os coordenadores acharam melhor que estudasse mais uma vez o terceiro ano. Assim, seus estudos iniciais somaram quatro anos distribuídos em: segundo ano, terceiro ano, terceiro ano e quarto ano.

No último ano dessa fase escolar – 1924, foi premiado publicamente entre os 24 melhores alunos de Roma e, na ocasião, foi fotografado no pátio do Colégio Visconti junto dos outros 23 premiados. Lembra que, naquele momento, sentiu-se constrangido por ser o único que estava com o uniforme do seu colégio, os outros estavam vestidos com roupa de cerimonial (MANACORDA, 2010). Naquele mesmo ano foi aprovado no exame de admissão para dar sequência aos estudos do ginásio (ginásio inferior – 3 anos) no mesmo colégio em que foi fotografado, o Colégio Visconti, onde seu pai, Giuseppe Manacorda já havia lecionado. Nessa nova fase de estudos, teve aula de latim com o filólogo Carlo Vignoli e de francês com o professor Marzullo – da Calábria. Fez novo exame de admissão e cursou o ginásio superior (2 anos), totalizando cinco anos de Ginásio (MANACORDA, 2010).

Em 1929, iniciou um novo percurso formativo após prestar novo exame, agora para estudar no Liceu ou Colegial Clássico, o que durou 3 anos (1929-1932). Tratava-se de uma escola de elite. Estudou Literatura Italiana com Mariano Pelaez, Latim e Grego com o professor Dom Primo Vannutelli, História e Filosofia com os professores Rizzo, Vittorio Santoli e Raffaello Morghen, Matemática e Física com Cialdea, Ciências com o professor

¹⁶⁷ “Meus estudos na época do fascismo” (tradução nossa).

¹⁶⁸ “Principe di Piemonte’ entre a rua Salaria, depois do cruzamento com a rua Po, e rua Pacini” (MANACORDA, 2010b, p. 27 – tradução nossa).

Fano e Maria Piazza e História da Arte com o professor Mario Rivosecch (MANACORDA, 2010).

Sobre a influência do fascismo nas escolas de sua época, Manacorda explica que “[...] *quanto alla presenza dell’ideologia del regime, c’era differenza tra la scuola elementare e il ginnasio-liceo, dove non era ancora penetrata alcuna propaganda ufficiale del fascismo*”¹⁶⁹ (MANACORDA, 2010, p. 36). Sua formação elementar foi cursada sob o manto da pátria e das asas de Deus de cunho liberal (MANACORDA, 2010). Durante o ginásio e o liceu, portanto, entre os anos 1924 e 1932, o fascismo ainda não havia tido tempo de se alastrar no trabalho pedagógico dos professores, pelo menos nos trabalho daqueles que lecionavam em escolas de elite como o Colégio Visconti, pois, os professores que ali lecionavam eram do tipo tradicionais de cultura liberal.

Acerca dos desdobramentos da educação no regime fascismo italiano, em 2009, José Silvério Baia Horta publicou o texto **A Educação na Itália fascista (1922-1945)** contendo expressivos testemunhos sobre como se deram esses encaminhamentos. O autor explica que, quando o fascismo chegou ao poder, em 1922, não apresentou projeto educacional algum claramente definido (HORTA, 2009). Sua primeira ação foi nomear o idealista e filósofo Giovanni Gentile para o Ministério da Instrução Pública, que convidou Giuseppe Lombardo Radice (escolanovista) para ser diretor-geral da Instrução Primária (HORTA, 2009). Ficaram pouco tempo no quadro dos dirigentes do governo fascista, ambos se demitiram em 1924. O primeiro, Lombardo Radice, motivado pelo crime de assassinato cometido contra o deputado do Partido Socialista Unitário Giacomo Matteotti, em junho de 1924, depois foi Gentile. Todavia, realizaram uma acentuada reforma no ensino italiano no período, mas, não com espírito totalmente fascista, e sim liberal. Lombardo Radice reformou o ensino primário em 1923 a partir de sua orientação fundamentada na Escola Nova. Gentile reformou o Ginásio, o Liceu e a Universidade sob o manto liberal (HORTA, 2009).

Depois de Gentile, Pietro Fedele foi nomeado para esse ministério (antes dele, Casati teve uma breve passagem), ficando à frente da pasta até 1935. Foi responsável por

¹⁶⁹ “[...] quanto a presença da ideologia do regime nas escolas, tinha diferenças entre a escola elementar e o ginásio-liceu, onde ainda não penetrara nenhuma propaganda oficial fascista” (MANACORDA, 2010b, p. 36 – tradução nossa).

iniciar o desenvolvimento do projeto fascista para educação: *Corporazione della Scuola*, em 1923, e na fascitização da escola com a introdução do livro de texto Único do Estado, em 1930. Em seguida, em 1935, para implantar a proposta de militarização das escolas e as leis racistas, em 1938, foi nomeado o conde Cesare Maria de Vecchi - antigo comandante da Milícia. O último Ministro fascista foi Giuseppe Bottai, incumbido da Carta da Escola, em 1939 (HORTA, 2009).

Dessa maneira, o projeto de fascitização da escola se deu primeiramente pela associação dos professores com a instituição do *Corporazione della Scuola* em 1923, que trabalhou intensamente para inviabilizar a atuação das já existentes – *Unione Magistrale* (maçônica), *Sindacato Magistrale* (socialista), *Niccolo Tommaseo* (católica), a fim de tornar-se monopólio na representação dos professores por intermédio de seu diretor Accuzio Sacconi. Para isso, exerceu pressão política para que o ministro – Pietro Fedele – não recebesse os outros dirigentes, assim como procurou “[...] provar aos professores que estava pronto a defender seus interesses” (HORTA, 2009, p. 63). Diante disso, em meio a intensas pressões para que os professores se filiassem à associação, em 1925, realizou o seu Congresso Nacional, apresentando-se como única representatividade dos professores. É relevante enfatizar que congresso foi inaugurado por Mussolini.

Outra via para fascitização da escola se deu por meio da instituição do livro de texto Único do Estado na escola elementar em 1930, foram distribuídos “mais de cinco milhões de exemplares do livro de texto único” (HORTA, 2009, p. 69), o livro do Estado fascista.

A militarização da escola, em 1934, e as leis racistas, em 1938, foram mais um passo em direção à fascitização da escola. Com a militarização, investia-se na formação do cidadão/soldado de alma fascista, adestrado segundo as ordens e ideais do regime totalitário. As leis racistas buscavam excluir da escola italiana qualquer judeu, fossem eles alunos ou professores.

Por fim, merece destaque o programa de gestão da educação elaborado pelo ministro Giuseppe Bottai, a Carta da Escola de 1939. Trata-se de uma nova organização da escola, seu conteúdo versou sobre “[...] os princípios, os fins e os métodos” da escola fascista (HORTA, 2009, p. 80). De conteúdo extremista, propôs uma profunda reforma na escola italiana em linha vertical, mas, não se efetivou por completo, pois foi abafada pela

guerra que se iniciava naquele momento, a saber, a Segunda Guerra Mundial

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Dando continuidade ao percurso formativo de Mario A. Manacorda, agora em curso universitário, entre os anos de 1932 e 1936, cursou Letras na Universidade de Pisa e estudou na *Scuola Normale Superiore*, a mesma que seu pai – Giuseppe Manacorda – estudou juntamente de Gentile e Lombardo Radice. Foi aprovado em terceiro lugar no exame de admissão. Depois dos anos na Universidade de Pisa, fez um ano de aperfeiçoamento na Universidade da Alemanha – Universidade de Frankfurt, seguidos de dois anos de serviço militar.

Seus estudos universitários se deram em um clima cultural explicitamente antifascista, a princípio ameno do tipo veterano-liberal, depois mais avançado, mais arrojado, de tipo comunista. Em suas palavras: “*Nel suo insieme, questa generazione del fascismo trionfante fu una generazione non fascista, e il suo spezzo normalista di questi anni, in particolare, fu afascista quanto all’attività concreta, antifascista nel gusto e nell’atteggiamento mentale*”¹⁷⁰ (MANACORDA, 1985, p. 142).

Em 1939, iniciou seu percurso profissional em Siena, como professor no Liceu Clássico de Siena, período em que a pressão fascista havia se intensificado. Manacorda (2010) relata que, nessa escola, dava aulas lendo os clássicos em italiano e em latim, conviveu com alguns professores fascistas declarados, mas, a maioria apresentavam-se como apolíticos e, outros, como antifascistas. Provavelmente foi nesse período que se casou com Anna Maria Bernardini – que nasceu em 26 de março de 1913 e faleceu em 6 de dezembro de 2013, aos 100 anos de idade –, que conheceu no Liceu e, como ele, ela era professora, lecionou disciplinas literárias, italiano e latim, além de história e geografia¹⁷¹.

Manacorda relata o belo trabalho humanístico de sua esposa junto aos seus alunos, um trabalho de escrita de crônicas sobre a vida cotidiana daquele período (MANACORDA, 2010). As crônicas que o encantaram, fazendo-o rir ou chorar, foram publicadas com o nome ***Parole di pace in tempo de guerra: cronache di alunne e alunni di una Scuola media senese (1941-1943)*** (MANACORDA, A., 2013), editadas por Anna Maria Bernardini

¹⁷⁰ “Como um todo, essa geração do fascismo triunfante foi uma geração não fascista, e a parte normalista desses anos, em particular foi afascista nas atividades concretas, antifascistas no gosto e na atitude mental” (MANACORDA, 1985, p. 142 – tradução nossa).

¹⁷¹ Obtivemos a informação sobre a data da morte de Anna Maria por meio de seu obituário publicado no periódico *La Repubblica*, em 6 de dezembro de 2013. Sobre sua data de nascimento, a encontramos no prefácio do livro ***Parole di pace in tempo de guerra*** (NECROLOGIE, 2013; MANACORDA, A., 2013).

Manacorda, com prefácio de Mario Alighiero Manacorda escrito em 13 de janeiro de 2013. A edição do livro foi um último ato de amor à sua esposa, dedicado ao centenário de seu nascimento (MANACORDA, A., 2013), contudo, não puderam comemorar juntos, Mario partiu antes, em 17 de fevereiro de 2013. No prefácio, Manacorda se lembra de Siena, local apaixonante, em um momento de incertezas e aflições da guerra, faz referência ao prazer proporcionado ao casal pelas leituras das crônicas e, com palavra poética, enfatiza que os autores daquelas crônicas são alunos que, na ocasião da escrita do prefácio, estariam com mais de oitenta anos. Ao final do livro, encontramos fotos demonstrando momentos de alegria e contentamento familiar naquele tempestuoso momento de guerra que a humanidade presenciou.

Assim que concluiu seus estudos universitários, o educador italiano marxista trabalhou em liceus e institutos do magistério, na mesma época, iniciou suas atividades como tradutor de textos literários e histórico-políticos, tais como: NOVALIS, *Cristianità o Europa*; HUGO VON HOFMANNSTAHL, *La donna senz'ombra*; AUGUSTO CORNU, *Karl Marx, l'uomo e l'opera*; MARX, *Le Lotte di classe in Francia da 1848 al 1850*; MARX-ENGELS, *Carteggio*; FRANZ MEHRIGN, *Vita di Marx, e altri*. Foi diretor da *Edizioni Rinascita* entre 1954 e 1957, período em que acompanhou especialmente de perto as coleções **Pequena biblioteca marxista**, **Os clássicos do marxismo** e **Nova Biblioteca de Cultura**.

Gradativamente, passou a especializar-se nos assuntos pedagógicos e colaborou com diversos jornais e revistas sobre o assunto, como, por exemplo: *Studi Storici*, *Il Contemporâneo*, *Rinascita*, *Rassegna Sovietica*, *Ulisse*, *Il Calendario del Popolo e Società*. Especificamente em periódicos pedagógicos contribuiu com *Scuola e Costituzione* e *Voce della scuola democratica*, da qual foi diretor por vários anos.

Vale destacar sua atuação junto à revista *Riforma della scuola*, da qual por um período foi codiretor, a lado de Lucio Lombardo Radice. A revista foi fundada por Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine em 1956, e circulou até 1992. Paolo Cardoni (2001), ao se reportar ao trabalho de Mario Manacorda junto a essa revista, enfatiza seu papel na difusão na Itália dos textos de cunho pedagógico dos fundadores do marxismo Marx, Lenin e Gramsci. De maneira direta, “[...] all cui attenzione filologica si deve la diffusione in Italia

dei testi di più diretto interesse pedagogico dei teorici del pensiero socialista, da Marx a Lenin e soprattutto a Gramsci”¹⁷² (CARDONI, 2001, p. 230).

Lecionou Pedagogia e História da Pedagogia nas universidades de Cagliari, Viterbo, Florença e Roma. Como genuíno militante, foi dirigente sindical e de associação de docentes, membro do Comitê Administrativo da Federação Internacional Sindical dos Docentes (FISE) e da Comissão nacional italiana na UNESCO, membro da Associação de defesa e desenvolvimento da escola pública italiana, integrante da seção pedagógica do Instituto Gramsci e da Comissão cultural do Partido Comunista italiano. Participou ativamente dos debates pedagógicos do seu tempo, colaborou com a redação da Lei *Donini-Luporini* sobre o Ensino Médio Único. Viajou a estudo por vários países da Europa, Ásia, África e América.

Em 2001, foi publicado pela *La Nuova Italia* o livro *L'educazione dell'uomo completo: scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda / a cura di Angelo Semeraro* (SEMERARO, 2001), em homenagem a Mario Alighiero. A obra reúne artigos de renomados educadores italianos, dentre eles um conhecido no Brasil, Dario Ragazzini, que escreveu sobre Educação Física – *Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica nella scuola elementare* (RAGAZZINI, 2001). Uma das paixões de Manacorda era o esporte.

Como já mencionamos, Manacorda nasceu em 9 de dezembro de 1914 e faleceu em 17 de fevereiro de 2013. Seis anos depois de sua morte, em 13 março de 2019, foi realizado o Seminário *Fra le carte e i libri di Mario Alighiero Manacorda: Il laboratorio di uno studioso militante* - Entre papéis e livros de Mario Alighiero Manacorda: o laboratório de um estudioso militante (tradução nossa) – no *Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng – Università Degli Studi, Roma Tre*, organizado por Carmela Covato. O evento abordou Manacorda como estudioso da história da educação e da pedagogia, destacou seus múltiplos interesses culturais, compromisso civil e sua contribuição à reflexão marxista sobre a educação (COVATO; META, 2020; SIPSE, 2019). Contou com a participação dos seguintes palestrantes:

¹⁷² “[...] cuja atenção filológica devemos a difusão na Itália dos textos de maior interesse pedagógico direto dos teóricos do pensamento socialista, desde Marx a Lenin e, sobretudo, Gramsci” (CARDONI, 2001, p. 230 – tradução nossa).

- Daniele Manacorda (*Università Roma Tre*) – Ricordando Mario;
- Francesco Giasi (*Fondazione Istituto Gramsci*) – *La ricerca e l'impegno. Gli intellettuali nel Pci di Togliatti*;
- Nicoletta Valente (*Archivista-Memoria s.r.l.*) – *L'Archivio Manacorda: riordinamento e inventariazione*;
- Chiara Meta (*Università Roma Tre*) - *L'Archivio Manacorda. Una prima indagine*;
- Rosella Frasca (*Università dell'Aquila*) – *Diana e le Muse. Soma e psiche negli studi di Mario Alighiero Manacorda*;
- Alessandro Höbel (*Università Federico II Napoli*), *Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita* (SIPSE, 2019).

Na ocasião foi apresentado o trabalho desenvolvido sobre o Fundo Mario Alighiero Manacorda, organizado pelo **Museo della Scuola e dell' Educazione Mauro Laeng – Università Degli Studi, Roma Tre** que contém numerosos volumes de documentos, textos, livros, correspondência privada e fotos, alguns documentos redigidos a mão ou datilografados (MUSED, 2022). O trabalho de catalogação foi realizado em 2017 e conta com 42 caixas de documentos e 18 caixas de revistas e impressos; já a biblioteca de Manacorda foi incluída à *University Library System* (COVATO; META, 2020; MUSED, 2022).

Em 2020, por iniciativa de Carmela Covato e Chiara Meta, foi publicado o livro **Mario Alighiero Manacorda un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica** pela editora Roma Tre-press, contendo uma introdução escrita por Carmela Covato e Chiara Meta, seguido de sete artigos assim sequenciados: **Ricordando zio Mario** - Daniele Manacorda; **Marxismo e Educazione** - Carmela Covato; **Mario Alighiero Manacorda e la politica culturale del Pci** - Gregorio Sorgonà; **Il Fondo Mario Alighiero Manacorda. Una prima indagine** – Chiara Meta; **Il Foscolo critico di Mario Alighiero Manacorda** – Donatello Santarone; **Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita** – Alessandro Höbel; **Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele** – Luca Silvestri; **Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti** – organizado por Chiara Meta e Luca Silvestri, composto por cinco textos e quatro cartas de Mario A. Manacorda, dentre as quais é possível encontrar

uma enviada aos amigos brasileiros em 8 de setembro de 1989, porém, sem especificar os nomes dos destinatários (COVATO; META, 2020)¹⁷³.

Em relação aos artigos, destacamos o primeiro, escrito pelo sobrinho de Mario A. Manacorda, Daniele Manacorda, intitulado **Ricordando zio Mario** no qual o autor inicia relatando o sentimento de gratidão, em nome da família, pela organização do vasto acervo pessoal de Mario A. Manacorda, seguido de suas considerações sobre a obra **Diana e as Musas: três milênios de esporte na literatura** indicando que Mario A. Manacorda foi um intelectual que praticou esporte desde criança e se empenhou no compromisso em socializar as teses sobre a formação do homem omnilateral, que objetiva a união do corpo e mente, matéria e espírito, ações e palavras, ou seja, a formação do homem completo, e viu na construção da história do esporte por meio da literatura e imagens um importante espaço para reafirmação dessas teses. No final do texto, Daniele Manacorda presenteia os leitores com fotos do tio, que retratam o educador marxista em diversas fases da vida, desde os anos de 1920 até os anos 2000, encerrando com a foto de uma escrivinha, sobre ela, uma cópia da Constituição italiana. Essa foto data fevereiro de 2013, mês de sua morte (MANACORDA, D., 2020)¹⁷⁴.

Da fecunda produção intelectual de Mario Alighiero Manacorda, algumas foram publicadas no Brasil. São elas: História da educação: da antiguidade aos nossos dias; O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo; Marx e a pedagogia moderna; Karl Marx e a liberdade.

O referencial teórico manacordiano fundamentou as pesquisas de destacados educadores brasileiros, dentre eles destacamos Dermeval Saviani que diversas vezes faz menção a esses escritos. Podemos encontra-las em: **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias** (1998); **O choque teórico da Politecnia** (2003); **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** (2011a); **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil** (2011b); **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria** (2012); **Pedagogia, Paixão e Crítica** (2014)

¹⁷³ Alguns artigos do livro correspondem ao conteúdo das palestras proferidas no Seminário sobre Mario A. Manacorda realizada no dia 13 de março de 2019 na Universidade Roma Tre.

¹⁷⁴ As fotos contidas no artigo de Daniele Manacorda são de seu arquivo pessoal.

Manacorda buscou nas suas pesquisas uma educação que formasse o homem nas suas múltiplas dimensões, isto é, a formação do homem completo, omnilateral, vislumbrou um caminho à efetivação desse projeto, contudo, compreendia que sua consolidação se esbarraria nas condições sociais capitalistas de expropriação do trabalho, da mais-valia, portanto, a luta dos educadores comprometidos com tal proposta educativa deveria se dar no âmbito da superação dessa sociedade, pois, com isso a formação omnilateral se colocaria no horizonte de realidade concreta entre os homens.

Considerações Finais

Manacorda buscou olhar para a sociedade como um todo, tomou o trabalho como fio condutor de suas pesquisas e, a partir dele, tratou da educação, lecionou Pedagogia e História da Pedagogia nas Universidades de Viterbo, Florença, Cagliari e Roma.

Foi militante no campo da educação, ambicionou uma sociedade que superasse a cisão histórica entre os homens que falam, detêm o poder, possuem bens, daqueles que apenas fazem, executam, e não possuem nada além de suas forças de trabalho, ou seja, objetivou a concretude da formação do homem completo, plenamente desenvolvido, ou formação omnilateral.

Ensinou que nenhuma luta pedagógica pode ser distanciada da luta política e social, sendo esse, um dos seus maiores ensinamentos. Portanto, a luta em defesa da escola pública, gratuita, laica e para todos perpassa a luta política e social, e essa não é dissociada da pesquisa e do ensino.

Referências

CARDONI, Paolo. Riforma della scuola: Appunti per un difficile bilancio. *In*: Semeraro, Angelo (org.). **L'educazione dell'uomo completo**. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda. Milano: La Nuova Italia-RCS Libri, 2001, p. 226-260.

COVATO, Carmela; META, Chiara (org.) **Mario Alighiero Manacorda um Intellettuale Militante**: Tra Storia, Pedagogia e Política. Roma: Roma Ter-Press, 2020.

HORTA, José Silvério Baia. A Educação na Itália fascista (1922-1945). **Revista Brasileira de História e Educação**, Maringá, n. 19, p. 47-89, jan./abr. 2009. Disponível

em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38558/20089>. Acesso em: 17 out. 2020.

MANACORDA, Anna Maria Bernardini (org.). **Parole di pace in tempo de guerra:** cronache di alunne e alunni di una Scuola media senese (1941-1943). Roma: Edizioni Effig, 2013. *E-book*.

MANACORDA, Daniele. Ricordando zio Mario. *In*: COVATO, Carmela; META, Chiara (org.) **MARIO ALIGHIERO MANACORDA UM INTELLETTUALE MILITANTE:** Tra Storia, Pedagogia e Política. Roma: Roma Ter-Press, 2020. p. 19-33.

MANACORDA, Mario Alighiero. Il contributo dell'Università di Pisa e della Scuola Normale Superiore alla lotta antifascista ed alla guerra di liberazione. *In*: FRASSATI, Filippo (org.) **Anais de Congresso**. Pisa: Giardini Editori e Stampatori in Pisa, 1985. p. 140-150.

MANACORDA, Mario Alighiero. La mia scuola sotto il fascismo. *In*: GENOVESI, Giovanni. **C'ero anch'io! A scuola nel Ventennio:** Ricordi e riflessioni. Napoli: Liguori, 2010. p. 27-47.

MUSED, Museo Della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng. **Fondo Mario Alighiero Manacorda.** <https://archivi.mused.uniroma3.it/oggetti/3-mario-alighiero-manacorda?i=2>. Acesso em: 7 mar. 2022.

RAGAZZINI, Dario. Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica nella scuola elementare. *In*: Semeraro, Angelo (org.) **L'educazione dell'uomo completo:** Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda. Milano: La Nuova Italia-RCS Libri, 2001. p. 29-40.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, João Celso *et al.* **Novas tecnologias trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico a Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. *In*: LOMBARDI; José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **História, Educação e Transformação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011b. p. 9-31.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** História e Teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia, paixão e crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 37-46.

SEMERARO, Angelo (org.). **L'educazione dell'uomo completo**: Scritti in onore di M.A. Manacorda. Milano: La Nuova Italia-RCS libri, 2001.

SIPSE, Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo. **Fra le carte ei libri di Manacorda, Il 13 Marzo All'università Roma Tre**. 22 fev. 2019. Disponível em: <http://www.sipse.eu/2019/02/22/fra-le-carte-e-i-libri-di-manacorda-il-13-marzo-alluniversita-roma-tre/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

**REFORMA DOS ESTUDOS MENORES NO PERÍODO DAS REFORMAS
POMBALINAS (1759 – 1772)**

Maria do Carmo Gonçalves da Silva Lima¹⁷⁵

Resumo

Esta pesquisa se insere nas análises realizadas pelo Laboratório de Estudos do Império Português (LEIP-UEM), que realiza estudos sobre o Império Colonial Português. O trabalho tem como objetivo, analisar a instrução pública para os Estudos Menores em Portugal no período das reformas pombalinas, século XVIII (1759-1777). Em termos específicos, procuramos analisar a reforma dos Estudos Menores em duas fases, em 1759 e em 1772, compreendendo o contexto social, econômico, político e cultural em que ocorreram as reformas em estudo. Com a institucionalização da profissão docente, regulamentaram-se as Aulas Régias e a seleção e nomeação dos Professores Régios. Mas, como foi implantado por todo o reino o ensino oficial e que papel desempenhou o Estado na sua direção e administração? Para o desenvolvimento da pesquisa, nos embasamos na perspectiva metodológica da longa duração, defendida por Fernand Braudel (2011) e a História Social, defendida por Marc Bloch (2002), nos permitiu analisar as reformas dos Estudos Menores em um contexto de relações sociais entre grupos de indivíduos e nos processos de transformação da sociedade.

Palavras-chave: Reforma Pombalina, Estudos Menores, Portugal.

Introdução

A presente pesquisa insere-se na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e tem, como objetivo geral, analisar a instrução pública para os Estudos Menores em Portugal no período das reformas pombalinas, século XVIII (1759-1777).

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em:

¹⁷⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: mgoncalvesdasilvalima@gmail.com.

- ◆ Compreender o contexto social, econômico, político e cultural em que ocorreram as reformas pombalinas para as Escolas Menores.
- ◆ Apresentar e analisar a reforma educacional para as Escolas Menores feita por Pombal.
- ◆ Compreender a mudança na formação docente exigida pelas reformas pombalinas para a educação das escolas em Portugal.

Em termos específicos, procuramos analisar a reforma dos Estudos Menores em duas fases, em 1759 e em 1772, compreendendo o contexto social, econômico, político e cultural em que ocorreram as reformas em estudo.

Nosso interesse pela temática surgiu com o desenvolvimento da dissertação do mestrado realizado entre 2016 a 2018. Na época, analisamos as *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760), escritas pelo médico português António Nunes Ribeiro Sanches, como proposta para as reformas do ensino empreendidas em Portugal pelo Marquês de Pombal, após a expulsão dos padres jesuítas da administração do ensino.

Ao desenvolver a dissertação, compreendemos que as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal estavam alicerçadas nos ideais do movimento iluminista que se expandia por toda Europa no século XVIII. Naquele período, a educação esteve atrelada à necessidade de se formar uma nova mentalidade, voltada para a ciência, para a técnica e para a razão, em virtude das transformações sociais em processo de modernização.

Com a institucionalização da profissão docente, regulamentaram-se as Aulas Régias e a seleção e nomeação dos Professores Régios. Mas, como foi implantado por todo o reino o ensino oficial e que papel desempenhou o Estado na sua direção e administração? Como se deu a seleção dos professores que assumiriam os cargos antes ocupados pelos jesuítas? Quem assumiu a função docente após a expulsão da Companhia de Jesus no território português?

A sociedade portuguesa vivia um momento de transição que indicou a passagem da visão de mundo aristocrática, para a nova construção identitária da sociedade fundada nos valores burgueses. Assim, a educação tornou-se força motriz para a implantação de uma pedagogia voltada à prática da instrução, visando promover o desenvolvimento científico, econômico e cultural, proibindo a educação jesuítica que não mais atendia às necessidades da sociedade em ascensão.

Metodologia

Os documentos que nortearam esta pesquisa foram fontes documentais e bibliográficas. As principais fontes utilizadas na pesquisa foram o *Alvará de 28 de junho de 1759*, as *Instruções* que acompanham o Alvará, a *Carta de Lei de 06 de novembro de 1772*, entre outros, que nos auxiliaram a compreender as transformações ocorridas no século XVIII que, em Portugal, culminaram com as reformas pombalinas. Por meio do estudo das fontes, foi possível compreender as mudanças ocorridas em Portugal e o papel da educação na formação de um novo homem, que correspondia às necessidades econômicas e ideológicas da sociedade portuguesa daquele período.

Para o desenvolvimento da pesquisa, nos embasamos na perspectiva metodológica da longa duração, defendida por Fernand Braudel (2011), que é o tempo de análise das estruturas, das relações estáveis que se observam na vida social dos homens ao longo do tempo. Como referencial teórico a História Social, defendida por Marc Bloch (2002), nos permitiu analisar as reformas dos Estudos Menores em um contexto de relações sociais entre grupos de indivíduos e nos processos de transformação da sociedade. Abrangendo os aspectos econômicos, políticos, sociais, podemos compreender o ser humano em sua totalidade.

Nesse sentido, analisar o projeto pedagógico de instrução pública para as escolas menores do reino português, constitui um importante exercício de

compreensão das transformações ocorridas na administração do ensino em Portugal na segunda metade do século XVIII, que culminaram, também, com as reformas da educação na sociedade brasileira.

Resultados e Discussão

As mudanças educacionais ocorridas em Portugal na segunda metade do século XVIII, foram provenientes das novas mentalidades iluministas em ascensão, também, ocorridas pelas necessidades sociais, econômicas e políticas em que não mais prevalecia o modelo de sociedade de resquícios medievais, como nos séculos anteriores.

Aquele era um momento em que os pressupostos herdados do passado, quer de natureza filosófica, teológica e política foram questionados, prevalecendo a ideia de que o entendimento humano era suficientemente capaz de compreender o mundo, a natureza e a sociedade sem, contudo, recorrer a ajuda do sobrenatural. Diante disso, a ciência precisaria ser desenvolvida e partilhada (RUDÉ, 1988).

As mudanças ocorridas em Portugal na segunda metade do século XVIII, relativas à política, à sociedade, à economia e à educação, se deram de modo contraditório entre os defensores de um novo modelo de sociedade. O projeto modernizador de reformas conduzido pelo ministro do rei D. José I (1714-1777), Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), era oposto ao modelo de sociedade prevalecente, cuja educação era conduzida pelos jesuítas que defendiam um ideal religioso, e parte da aristocracia que detinha os privilégios da tradição (FERNANDES, 1994).

Diversas eram as críticas quanto ao atraso de Portugal em todos os setores: no desenvolvimento agrícola, na indústria, no comércio, pois, afirmavam e denunciavam os críticos, que o reino estava sob o controle da Igreja, da Inquisição e da nobreza conservadora. Diante da crise econômica

em que Portugal se encontrava, exigia-se mudanças urgentes no sentido de integrar a economia portuguesa ao sistema mercantilista.

A ação reformadora empreendida por Pombal teve sua base nas ideias iluministas cuja meta estava na centralização do poder do rei para o comando político, econômico e educacional. Em Portugal, a Companhia de Jesus tornou-se um entrave para o projeto de mudanças reformadoras almejadas pelo primeiro ministro do rei, justamente pela ascendência político-religiosa que possuía e pela sua capacidade de influência nas questões econômicas e sociais (FRANCO, 2006).

Em 1759, foi publicado o *Alvará* que determinava o afastamento e expulsão dos jesuítas do reino e dos demais domínios da nação portuguesa. O rei Dom José I e o Marquês de Pombal intentavam eliminar a Companhia de Jesus, pois acreditavam que assim fazendo, eliminariam o principal entrave político que obstruía os planos modernizadores de controle do Estado português. Segundo Maxwell (1996, p. 94), “os portugueses foram os primeiros a começar um movimento que provocaria a expulsão dos jesuítas de toda a Europa católica e que levou à supressão da ordem pelo próprio Papa, Clemente XIV em 21 de julho de 1773”.

Ao expulsar a Companhia de Jesus do reino, o Marquês pretendeu reformar o ensino passando o seu controle para o Estado, no intuito de conferir à educação um novo modelo de regulação teórica, metodológica e funcional, tendo em vista a concepção de um modelo produtivo baseado na técnica e na ciência. A reforma abrangeu os Estudos Menores e os Estudos Maiores.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o Marquês de Pombal instituiu o sistema de aulas régias¹⁷⁶, transferindo para o Estado a responsabilidade da

¹⁷⁶ Para Cardoso (2014, p. 182), “a palavra régio tem um caráter ambíguo, porque, ao mesmo tempo que remete à figura do monarca, reiterando uma tradição absolutista, que persiste período afora, representa também o avanço que o tempo traz, pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja”.

ação educativa que estava monopolizada pela Companhia de Jesus. O novo sistema estatal de ensino assumiu o controle e passou a gerir a educação. Progressivamente, as matérias a serem ensinadas e a seleção e fiscalização de professores ficaram a cargo do Estado, sem, contudo, romper com a sua dimensão religiosa (CARVALHO, 1978).

A reforma pombalina dos estudos foi realizada em dois momentos diferentes, mas que se complementam no processo de continuidade. A primeira limitou à reforma dos Estudos Menores (o que denominamos hoje de ensino médio) em 1759. E a segunda fase engloba a reforma das escolas de ler, escrever e contar (ensino fundamental), os Estudos Menores (ensino médio) e a Universidade de Coimbra (ensino superior).

Para Andrade (1981), é necessário compreendermos que houve dois momentos de implantação da Reforma de 1759: o momento da preparação teórica e o momento da expansão prática. O primeiro tem início em 1758, antes mesmo da expulsão dos jesuítas, como disposto no Alvará de 17 de agosto de 1758, que publicou o *Directorio que se deve observar nas povoações dos Índios do Pará e Maranhão*. De acordo com a publicação do Alvará de 1758, seriam estabelecidas duas cadeiras de primeiras letras, uma para rapazes e a outra para meninas. As cadeiras seriam abertas no Brasil, e os jesuítas seriam os mestres no ensino. Mas, segundo Andrade (1981), esta foi a primeira iniciativa para o afastamento dos jesuítas, pois era o Estado quem estava constituindo as cadeiras de ensino.

No ano seguinte, com o afastamento dos jesuítas do ensino, o Marquês de Pombal instituiu as escolas régias estatais, composta por corpo docente em exercício da função sob o gerenciamento e instruções de um organismo centralizador.

Os docentes das escolas elementares recebiam diferentes designações, conforme a função desempenhada. De acordo com Adão (1997), havia:

- **Mestre de ler e escrever, Mestre de meninos, Mestre de Gramática:** expressões usadas até o começo da década de 1770 para referir-se ao mestre de primeiras letras;
- **Mestre de ler e escrever:** enunciava as matérias principais encarregadas ao docente;
- **Mestre de meninos:** referia-se ao grupo etário a quem se dirigia o trabalho do mestre, em relação aos estudantes que frequentavam as aulas de Latim ou Gramática Latina;
- **Mestre de Gramática:** significava que o mestre ensinava simultaneamente a ler e escrever aos principiantes e a Gramática Latina aos mais adiantados.

Havia também quatro categorias de docentes das escolas régias de ler, escrever e contar: os mestres, os substitutos, os substitutos interinos e os mestres religiosos das escolas conventuais.

- **Mestres:** nomeados por um período de três anos, renováveis;
- **Substitutos:** eram nomeados por provisão régia, por meio de edital público, tinham menos estabilidade no emprego;
- **Substitutos interinos:** tinham por função substituir com urgência o ensino em cadeiras vagas;
- **Mestres religiosos das escolas conventuais:** membros das ordens religiosas a que pertenciam as escolas que ensinavam.

A educação se configurava como a base da transformação social e, nessa perspectiva, a primeira providência cronológica da política reformadora pombalina foi a criação das Aulas do Comércio para preparação dos negociantes portugueses na administração dos bens do Estado.

A nova organização do ensino ficou a cargo do Estado que, a princípio, escolheu um Diretor-Geral dos Estudos. A escolha do diretor foi realizada pelo próprio rei D. José I. Dom Thomas de Almeida (1706-1786), Principal da Igreja de Lisboa, foi escolhido e nomeado para a função, por Alvará Régio publicado em 13 de agosto de 1759 (CARVALHO, 2001).

A função do Diretor-Geral dos Estudos seria primeiramente “consolidar o sistema de aulas régias que deveria substituir o vazio pedagógico deixado pela expulsão dos jesuítas” (BOTO, 2017, p. 53). Para isso, D. Thomas precisaria fazer cumprir as determinações impostas pelo rei, contidas no Alvará publicado em junho de 1759 e nas *Instruções*. Vigiando, averiguando o progresso dos estudos, apresentando relatórios e sugerindo propostas alternativas tendo em vista o aperfeiçoamento das escolas. Cabia ao Diretor manter a unidade de ação e a disciplina entre os docentes. Ou seja, o Diretor-Geral dos Estudos teria as mesmas atribuições que os jesuítas possuíam, mas dependia inteiramente do poder central (FERNANDES, 1994).

Com a publicação do Alvará, foram criadas as aulas régias gratuitas de gramática latina, de grego e de retórica, cujo foco estava, essencialmente, em resolver o problema deixado pelo fechamento das escolas jesuítas.

A rede de classes régias seria distribuída da seguinte forma: Uma ou duas classes de Latim em cada uma das vilas das Províncias; Oito a dez classes para toda a cidade de Lisboa; Quatro aulas de Grego e quatro de Retórica na Corte; Duas classes de Grego e Retórica em cada uma das cidades de Coimbra, Évora e Porto; Uma aula de Grego e de Retórica para outras cidades e vilas que fossem sede de comarca (ADÃO, 1997).

Para contratação de professores, o processo de seleção seria realizado por meio do exame público de avaliação das capacidades, segundo a procedência dos candidatos em suas vidas e costumes, sendo concedida ou não a licença para lecionar. Eles receberiam os privilégios da nobreza¹⁷⁷, para o prestígio da profissão e hierarquização da função perante a sociedade e os discentes. Os professores seriam pagos pelo Erário Régio, especificamente pela apropriação dos bens deixados pela Companhia de Jesus. Os professores seriam admitidos como funcionários públicos, por serem pagos pelo Estado (ADÃO, 1997).

O prazo para inscrição ao processo de seleção, era de seis dias após a publicação do Edital, aos candidatos da Corte e Lisboa. Dentro desse prazo, os que quisessem participar do concurso deveriam preencher, com a devida clareza, o requerimento exposto no documento. Nas Cadeiras que seriam ocupadas nas “Terras vizinhas”, o prazo era estendido para quinze dias de inscrição após a publicação do edital.

Nos meses de julho e agosto de 1759, D. Thomas ocupou-se principalmente em abrir escolas em Lisboa, convocando os primeiros professores régios. Nos meses seguintes, apenas as cidades de Coimbra, Porto e Évora foram contempladas com professores contratados (ANDRADE, 1981).

Importa ressaltar que, apesar dos esforços de D. Thomas de Almeida para a implantação das aulas régias, o número de professores nomeados no

¹⁷⁷ Os privilégios compreendiam: “a dispensa de ir a Juízo por força ou por vontade, a isenção de todas as funções e encargos públicos, a possibilidade de fazer procuração pelo próprio punho, a desobrigação de receber na sua casa, soldados aboletados e de dar hospedagem aos magistrados, a possibilidade de castigar judicialmente todo aquele que lhe fizesse injúria, e finalmente, o pagamento com pontualidade dos ordenados” (ADÃO, 1997, p. 308).

início de implantação da reforma, como também nos anos seguintes, foi muito pequeno diante da complexidade que o momento exigia.

Esse fato revela que a estatização do ensino, com a criação das escolas régias de ler, escrever e contar, embora se entendesse que as escolas deveriam abranger todo o Reino, compreendemos que o Marquês de Pombal não pretendia alfabetizar as classes populares (o povo), mas beneficiar a nobreza de toga¹⁷⁸, os proprietários agrários e a burguesia. Nesse sentido, o ensino régio era destinado: “Aos rapazes que seguiriam as artes liberais, aos que iriam preencher lugares na Administração pública, aos que trabalhariam no comércio e em algumas artes mecânicas bem como a alguns filhos de cultivadores proprietários e arrendatários” (ADÃO, 1997, p. 60).

Figura 1: Primeiros Professores Régios em Lisboa (1759)

Professores Régios	Disciplina	Data da proposta	Data da carta
Pedro José da Fonseca	Retórica	08/08/1759	14/08/1759
P.º José Caetano de Mesquita	Retórica	08/08/1759	14/08/1759
P.º Joaquim de Fóios	Retórica	08/08/1759	14/08/1759
António Félix Mendes	Gramática Latina	08/08/1759	14/08/1759
Manuel Pereira da Costa	Gramática Latina	08/08/1759	14/08/1759
Aleixo Nicolau Scribot	Gramática Latina	08/08/1759	14/08/1759
P.º Faustino de Abreu	Gramática Latina	08/08/1759	14/08/1759
Manuel Estevens Teles	Gramática Latina	08/08/1759	14/08/1759
José Caetano	Gramática Latina	24/08/1759	29/08/1759
P.º Dr. Francisco de Horta Fóios	Gramática Latina	24/08/1759	29/08/1759
Dr. António Lomelino de Vasconcelos	Gramática Latina	24/08/1759	29/08/1759

¹⁷⁸ A nobreza de toga era composta pela burguesia que comprava títulos de nobreza ou cargos. Pretendiam com isso, usufruir dos privilégios pertencentes a nobreza de sangue.

Dr. Manuel José Esteves Pinheiro	Gramática Latina	24/08/1759	29/08/1759
P. ^º Bartolomeu Quintela	Gramática Latina	24/08/1759	29/08/1759
José António da Mata	Gramática Latina	24/08/1759	29/08/1759
P. ^º Miguel Daly	Gramática Grega	12/09/1759	24/09/1759

Fonte: Andrade (1981, p. 129-130).

Considerações Finais

No desenvolvimento deste trabalho, procuramos analisar o projeto de instrução pública para os Estudos Menores em Portugal no período das reformas pombalinas, século XVIII (1759-1777). Compreendemos que, após a expulsão da Companhia de Jesus da administração do ensino, foi deixada uma lacuna a ser preenchida pelo Estado. Os jesuítas foram considerados os responsáveis pelo atraso econômico, enfrentado por Portugal, no século XVIII, devido aos métodos de ensino que empregavam e que não mais condizia com os interesses do Estado, que passou a formar súditos, dispostos a cumprir as obrigações civis, para o desenvolvimento e progresso do reino. Para regenerar Portugal era necessário destruir as estruturas obsoletas, retirando o monopólio da educação dos inicianos e centralizando a organização do ensino sob instituição régia, sem nenhuma influência administrativa da Igreja (LIMA, 2018). Diante disso, o rei D. José I elegeu D. Thomas de Almeida como Diretor-Geral dos Estudos, para conduzir a nova organização de ensino estatal. Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, empreendeu uma reforma nos Estudos Menores, desmantelando a estrutura escolar mantida pela educação jesuítica e instituindo as Aulas Régias, dirigidas e administradas pelo Estado.

A primeira ação de D. Thomas de Almeida como Diretor dos Estudos foi a publicação de um edital em 28 de julho de 1759, convocando os interessados no exercício do magistério a preencherem requerimento para as cadeiras de Gramática Latina, Grego e Retórica. As primeiras escolas régias foram abertas

em Lisboa e, nos meses seguintes, na cidade de Coimbra, de Porto e de Évora (ANDRADE, 1981).

A reforma dos Estudos Menores se desenvolveu com muitos obstáculos, tanto nas principais cidades do reino, e mais dificuldades ainda na região ultramar. O número de professores nomeados no início de implantação da reforma, como também nos anos seguintes, foi muito pequeno diante da vasta territorialidade do reino português. O que requereu um processo contínuo de reformas, adaptações e implementações nos anos seguintes.

Referências

ADÃO, Áurea. **Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

ALVARÁ DE 28 DE JUNHO DE 1759: Estabelece a reforma geral dos estudos. Repositório Digital da História da Educação. Disponível em: <https://www.sec-geral.mec.pt/pagina/repositorio-digital-da-historia-da-educacao-0>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ALVARÁ DE 11 DE JANEIRO DE 1760: Instruções para o exame e formas de ensino. Repositório Digital da História da Educação. Disponível em: <https://www.sec-geral.mec.pt/pagina/repositorio-digital-da-historia-da-educacao-0>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ALVARÁ DE 11 DE NOVEMBRO DE 1772: Aumenta o número de cadeiras das Escolas Menores. Repositório Digital da História da Educação. Disponível em: <https://www.sec-geral.mec.pt/pagina/repositorio-digital-da-historia-da-educacao-0>. Acesso em: 20 out. 2021.

ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771)**. Contribuição para a história da pedagogia em Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1981. v. 1, Parte 1.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771)**. Contribuição para a história da pedagogia em Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1981. v. 2.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOTO, Carlota. **Instrução Pública e Processo Civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: UNESP, 2017.

BOXER, Charles Ralph. **O Império Colonial Português (1415-1825)**. Lisboa, Portugal: Companhia das Letras, 2002.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. Tradução de Flávia Nascimento. In: NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogério Forastieri da (org.). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 86-121.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 179-181.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy (org.). **História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: EDUSP, 1978.

CARVALHO, Rômulo de. **História do Ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do Regime Salazar-Caetano. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CARVALHO, Rômulo de. **Relações entre Portugal e a Rússia no Século XVIII**. Lisboa, Portugal: Sá da Costa, 1979.

CUNHA, Luís António da. **Testamento Político**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

DECRETO DE 06 DE JULHO DE 1759: Nomeação do Diretor Geral dos Estudos. Repositório Digital da História da Educação. Disponível em: <https://www.sec-geral.mec.pt/pagina/repositorio-digital-da-historia-da-educacao-0>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FALCON, Francisco José Calazans. **A Época Pombalina**: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1982.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC**: Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Reformas pombalinas e o iluminismo em Portugal. **Revista de História e Estudos Culturais**, Londrina: UEL, n. 4, p. 1-14, 2007.

GAUER, Ruth Maria Chitó. **A modernidade portuguesa e a Reforma Pombalina de 1772**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1996.

LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva. **António Nunes Ribeiro Sanches e as propostas de reforma do ensino em Portugal no século XVIII**: análises das Cartas sobre a educação da mocidade (1760). 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MACHADO, Fernando Augusto. **Educação e cidadania na Ilustração Portuguesa**: Ribeiro Sanches. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.

MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco**: escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa, Portugal: Guide Artes Gráficas, 2010.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos *et al.* Os professores régios dos estudos secundários: balanço final de uma (longa) pesquisa. *In*: CARDOSO, Tereza Fachada Levy (org.). **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p. 17-50.

MENDONÇA, Ana Waleska; CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 15, p. 31-52, set./dez. 2007.

PEREIRA, Cássia Regina Dias. **O projeto educativo de Dom Frei Manuel do Cenáculo no contexto das reformas modernizadoras do ensino em Portugal na segunda metade do século XVIII**. 2015. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. **Monumenta Histórica**: O ensino e a Companhia de Jesus (séculos XVI a XVIII). Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.

ROSA, Teresa; GOMES, Patrícia. Os estudos menores e as reformas pombalinas. **Revista Interações**, Santarém, Portugal, v. 10, n. 28, p. 40-54, 2014. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3911>.

Acesso em: 10 fev. 2021.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Luis António Verney e o projeto pedagógico modernizador do reino português**: uma análise do Verdadeiro Método

de Estudar (1746). 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RUDÉ, Georges. **A Europa no século XVIII: a aristocracia e o desafio burguês**. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1988.

SANCHES, António Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Prefácio de Maximiano Lemos. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade, 1922.

SARAIVA, José Herculano. **Breve história de Portugal**. Lisboa, Portugal: Bertrand, 1989.

SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal**. Porto, Portugal: Livraria Figueirinhas, 2002. v. 5.

**AS EDIÇÕES DAS OBRAS DE ALBERTO MAGNO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
COMPREENSÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL**

Divania Luiza Rodrigues¹⁷⁹

Terezinha Oliveira¹⁸⁰

José Ricardo Pierpauli¹⁸¹

Resumo

O presente texto tem como objetivo principal apresentar apontamentos a respeito das edições das obras de Alberto Magno (c.1200-1280), mestre dominicano que atuou na Universidade de Paris, com ênfase na obra *De Bono* (Sobre o Bem). Apresentamos alguns aspectos biográficos, bem como o estado atual da pesquisa a respeito de Alberto Magno. Consideramos pertinente apresentar ao leitor, com base na historiografia, alguns aspectos de sua vida e obra, já que ele ainda é pouco estudado no campo educacional e mesmo no da história da educação brasileira. Além disso, existem poucas publicações a seu respeito em língua portuguesa. O texto é fruto e foi publicado originalmente na tese de doutorado, defendida no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, intitulada "O conceito de memória na obra filosófica de Alberto Magno e seu significado para a educação". Consideramos pertinente a apresentação do texto, pois ao se colocar algumas informações a respeito das fontes históricas relativas ao mestre dominicano, vislumbramos a possibilidade de fomentar novas pesquisas e estudos.

Palavras-chave: educação, Alberto Magno, edição, fontes históricas, pensamento educacional.

Introdução

No presente texto, daremos relevo às edições das obras de Alberto Magno, em especial a obra *De Bono*, que enfatiza a educação albertiana como uma questão

¹⁷⁹ Doutorado em Educação. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *Campus* Campo Mourão). Contato: divania.rodrigues@unespar.edu.br

¹⁸⁰ Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: toliveira@uem.br

¹⁸¹ Doutorado em Filosofia. Professor e Pesquisador do Centro de Est. Filosóficos "Eugenio Pucciarelli" - Academia Nacional de Ciências de Buenos Aires (ANCBA). Contato: joserocardopierpauli@yahoo.com.ar

de natureza prática. Escolhemos tratar desses textos pela singularidade dos temas propostos para refletirmos sobre alguns aspectos educacionais pensados pelo *Doctor universalis* e pela possibilidade de estimular a busca de fontes históricas para novos estudos.

No texto da tese, tivemos como objetivo principal refletir sobre a importância histórico-educacional da memória, expressa nas obras de Alberto Magno como parte de um projeto educacional articulado ao agir moral. Para tanto, tomamos como fonte principal da pesquisa, o Tratado IV *De prudentia* (Sobre a prudência), da obra *De bono* (Sobre o bem), no qual o autor vincula a memória à virtude da prudência.

Membro da Ordem dos Pregadores (OP), Albrecht von Bollstädt (*Albertus Magnus*, em latim, Alberto Magno ou ainda Alberto de Colônia, como também era conhecido por seus contemporâneos), nasceu em Lauingen, na região da Suábia, às margens do rio Danúbio, na diocese de Augsburg, na [atual] Alemanha (TARABOCHIA CANAVERO, 1987).

A data de seu nascimento é controversa. A estudiosa alemã Craemer-Ruegenberg (1985, p. 11) fixa o ano de 1193, mas informa que grandes estudiosos, como Fr. Pierre Mandonnet, O. P. (1858-1936) e, seguindo-o, Fernand Van Steenberghen (1904-1993), mencionam o ano de 1206. Outros estudiosos referem-se ao ano de 1193, outros ao de 1206 e outros ainda ao de 1200. Tarabochia Canavero (1987) ressalva que, como da vida de Alberto Magno há poucas datas seguras, apenas a data de sua morte em 1280, em Colônia, pode nos ajudar, de certa maneira, a estabelecer a data de seu nascimento.

No tocante às datas, tomamos como referência maior a cronologia¹⁸² elaborada atualmente pelos pesquisadores do Instituto Alberto Magno, na Alemanha,

¹⁸² A cronologia, de acordo com o estado atual da pesquisa, está disponível em língua alemã, no seguinte endereço eletrônico: http://www.academia.edu/3490596/Albertus_Magnus_-

responsáveis desde 1931 pela edição histórico-crítica das obras albertianas e por pesquisas a seu respeito. Conforme esses pesquisadores, o nascimento de Alberto ocorreu em c.1200. Em 1222, ele viajou para a Itália, realizando os primeiros estudos universitários em Pádua. Entre 1223 e 1229, ingressou na Ordem Dominicana em Pádua, recebeu o noviciado e realizou os primeiros estudos teológicos no convento de Colônia.

Alberto Magno escreveu numerosas obras, muitas das quais ainda não são de acesso ao grande público. Analisando seu envolvimento com as questões de sua época, observamos que seu compromisso intelectual era direcionado para o bem comum¹⁸³. Ele dedicou sua vida aos estudos, ao ensino e à evangelização, participou dos intensos debates de seu tempo e lutou pela fidelidade ao conhecimento produzido por ele e pela Ordem dos Pregadores.

Metodologia

A produção literária de Alberto Magno estendeu-se praticamente por toda a sua vida. Segundo Steenberghen (1984?, p. 111), as obras podem ser classificadas em quatro períodos: 1. teológico (primeiro período) (1228-48); 2. dionisiano (1248-54); 3. aristotélico ou filosófico (1254-70); 4. teológico (segundo período) (1270-80). Para descrevê-las, seguimos a proposta de Steenberghen (1984?), mas recorremos também a outras publicações a respeito do contexto histórico e da elaboração das obras. Para o presente texto, focaremos apenas o período teológico por ser o referente à produção da obra *De Bono*.

[Chronologie Leben und Werk](#). Para este texto, usamos a tradução da língua alemã para a língua portuguesa realizada pelo professor Matteo Raschiatti.

¹⁸³ O conceito aqui utilizado é o empregado por Aristóteles na *Política* e comungado por Alberto Magno. O bem comum está relacionado ao bem supremo, bem geral, bem de todos os que vivem em sociedade. Portanto, é de interesse público e não privado.

Pregação, Docência e Produção de Obras

No período teológico, segundo Steenberghen (1984?), estão classificados os primeiros escritos teológicos¹⁸⁴ produzidos por Alberto Magno na Alemanha, antes de 1240, e também duas importantes obras compostas em Paris: a *Summa de creaturis* e o *Comentário sobre as Sentenças*.

Entre os anos de 1233 e 1234(?), em conformidade com a cronologia publicada pelo Instituto Alberto Magno, o mestre de Colônia, tornou-se Leitor de teologia em vários conventos da Ordem na Alemanha: Hildesheim, Friburgo em Bregóvia, Regensburg, Estrasburgo, prov. Colônia, e escreveu as obras *De natura boni* e *Sermones*. *De natura boni* foi composta entre as primeiras obras de Alberto Magno, vale dizer, no período que compreende a finalização de seus estudos teológicos até o começo de sua própria atividade como Professor na Universidade de Paris. Este período abarca 15 anos. Chega até o início de 1240¹⁸⁵.

No ano de 1242, iniciou os estudos teológicos em Paris. De 1242 a 1245 datam os primeiros tratados teológicos: *De sacramentis*, *De incarnatione*, *De resurrectione*, *De IV coaequaevis*, *De homine* (1242 c.), *De bono*, *Principium super totam Bibliam* (1242), *Quaestiones (theologicae)* (1242-1250ca.), *I Sententiarum* (1243) e *III Sententiarum* (1243). A conclusão do *II Sententiarum* ocorreu, provavelmente, em 1246.

No ano de 1245, Alberto Magno atuou como mestre em Sagrada Teologia (*magister theologiae*) e assumiu a cátedra dos dominicanos para os estudantes “não-franceses” em Paris. No verão de 1248, Alberto Magno fundou o *Studium generale* em Colônia. Craemer-Ruegenberg (1985, p. 13) pontua que, como mestre geral, Alberto Magno trabalhou e ensinou, mas também desempenhou a missão de colocar os estudos da Ordem Dominicana no que chamaríamos hoje “um nível

¹⁸⁴ Essas obras possuem teor filosófico, mas, quanto aos métodos e doutrinas, não se sobressaem como as de outros filósofos do mesmo período, tais como, Guilherme de Auvergne, Alexandre de Hales e João de la Rochelle (STEENBERGHEN, 1984?).

¹⁸⁵ Esclarecimento cedido, por e-mail, pelo Prof. Dr. José Ricardo Pierpauli.

científico internacional”. Nesse primeiro magistério em Colônia encontrou e orientou Tomás de Aquino, um de seus maiores discípulos.

De acordo com as investigações atuais, é notável a capacidade intelectual demonstrada por Alberto Magno desde a juventude até a velhice: além da grande quantidade de obras, muitas foram iniciadas e/ou produzidas concomitantemente. Vale ressaltar que tais obras foram produzidas em meio a muitas viagens - Alberto Magno é um pregador - e atuações em cargos na Ordem, na Universidade, bem como em questões de paz. Segundo Steenberghen (1984?, p. 114, grifo do autor), Alberto Magno foi um “filósofo autêntico”: “Os seus contemporâneos ficaram impressionados, não tanto pela *originalidade* do seu pensamento, como pela *variedade e amplitão* do seu saber”.

As edições das obras de Alberto Magno

Com relação à vasta produção literária de Alberto Magno, duas edições dos seus escritos foram publicadas sob o título de *Opera omnia*, embora incompletas. A primeira edição das obras de Alberto Magno, com 21 volumes (Lyon), data de 1651 e foi empreendida pelo dominicano Petrus Jammy (*Editio Lugdunensis*). Completada por Auguste e Émile Borgnet, com 38 volumes, a segunda edição ocorreu entre 1890 e 1899, (*Editio Parisiensis*, reimpressão ampliada da edição de Jammy, Paris, 1890-1899)¹⁸⁶.

Além dessas, há um grande número das obras de Alberto Magno que foram editadas e publicadas individualmente ou em grupo, algumas das quais tiveram muitas edições. As mais antigas, por não possuírem restrições de direitos autorais, encontram-se disponíveis em meios digitais, permanecendo como referências

¹⁸⁶ Neste parágrafo usamos como referências: Albertus-Magnus-Institut. *Zeittafel* (Chronologie nach derzeitigem Forschungsstand). Disponível em: http://www.albertus-magnus-institut.de/Zeittafel_Internet.pdf; Leonardi, Riccardi e Zarri (2000, p. 113).

importantes. A esse respeito, citamos o projeto *Alberti Magni e-corpus*¹⁸⁷, empreendido por Bruno Tremblay, professor associado do Departamento de Filosofia da *St. Jerome's University*, de Waterloo (Ontário, Canadá). O projeto, cujo objetivo é apoiar os investigadores de Alberto Magno, fornece a possibilidade de se acessarem e gravarem gratuitamente arquivos de imagem de 40 obras do mestre dominicano. Para o idealizador do site, a busca livre pode auxiliar aos estudiosos, já que a maioria das obras ali publicadas ainda não consta das edições críticas do *Albertus Magnus Institut*, comercializadas pela editora Aschendorff Verlag¹⁸⁸.

A fundação do *Albertus-Magnus-Institut*¹⁸⁹ pelo Arcebispo de Colônia, Cardeal Joseph Schulte, no dia 04 de agosto de 1931 – ano de canonização de Alberto Magno – representa um passo importante para a edição das obras do mestre de Colônia. O Instituto, que tem como objetivos estudar o pensamento de Alberto Magno e publicar uma edição crítica de suas obras (*Editio Coloniensis*), foi fundado em Colônia, mas, pelos efeitos destrutivos da Segunda Guerra Mundial nessa cidade, foi transferido para a cidade de Bonn, em 1954, onde se encontra alojado no *Albertinum Collegium*. Seu primeiro diretor foi o Prof. Dr. Bernhard Geyer, de 1931 a 1974. Após sua morte, o Prof. Dr. Wilhelm Kübel tornou-se o sucessor. De 1995 a

¹⁸⁷ O projeto *Alberti Magni e-corpus* encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://albertusmagnus.uwaterloo.ca/newFiles/index.html>. Este site publica algumas edições da obra de Alberto Magno, como as de Jammy e de Borgnet. Dentre as publicações mais antigas, publicadas individualmente, das obras de Alberto Magno e que permanecem como edições de referência, o site cita as seguintes: *Liber divisionum*, ed. P. de Loë (Bonn, 1913); *De vegetabilibus*, ed. E. Meyer-C. Jessen (Berlin, 1867); *De animalibus*, ed. H. Stadler (Münster, 1916-1920); Libri I-XII and Libri XIII- XXVI; *De principiis motus processivi*, ed. H. Stadler (München, 1909); *De fato*, ed. P. Mandonnet (Paris, 1927); *Quaestio de quiditate et esse*, ed. M. Grabmann (Divus Thomas 20 [1942], 116-156); *Super Iob*, ed. M. Weiss (Freiburg, 1904); *Super Ieremiam* (frag.), ed. G. Meersseman (Angelicum 9 [1932], 3-20); *Super Ezechielem* (frag.), ed. P. Heusgen-H. Ostlender (*Theologische Quartalschrift* 114 [1933], 493-503). O site está em língua inglesa e procedemos à tradução livre.

¹⁸⁸ As atividades da editora Aschendorff Verlag estão orientadas por “forte consciência histórica de 290 anos”. Atualmente, com muitos títulos disponíveis, novas publicações e edições anuais, a editora é especializada na publicação de obras importantes, entre outras, nas áreas de estudo de: Teologia e Filosofia, História e História Cultural, Política, Psicologia e Pedagogia. A comercialização das obras de Alberto Magno pode ser efetivada no site da editora: http://www.aschendorff-buchverlag.de/shop/advanced_search_result.php?titel=&autor=Albertus+Magnus

¹⁸⁹ As informações relativas ao *Albertus-Magnus-Institut* foram consultadas no site oficial: <http://www.albertus-magnus-institut.de/>. O site está em alemão e procedemos à livre tradução.

2011, o Instituto foi dirigido pelo Prof. Dr. Ludger Honnefelder e, a partir de abril de 2011, pelo Prof. Dr. Marc-Aeilko Aris.

Em 1951, *De bono* foi publicado no primeiro volume da *Editio Coloniensis*. Com o *Super euclidem*, publicado no outono de 2014, somam-se 30 tomos. Em comparação com o plano total de publicação, que abarca mais de 70 obras de Alberto Magno, organizadas em 41 tomos, o Instituto já completou metade do previsto.

Para identificar os manuscritos das obras albertianas, o Instituto realizou uma extensa consulta em várias bibliotecas de todo o mundo. Assim, o projeto realiza-se “paulatinamente e tem contribuído significativamente para novas pesquisas” (ANZULEWICZ, 2013, p. 39). O estado atual de processamento da *Editio Coloniensis* pode ser conferido no Plano da Edição¹⁹⁰ publicado pelo próprio Instituto em seu *site* oficial. A consulta a essa publicação pode levar os interessados ao conhecimento dos tomos e partes já publicados ou que estão em andamento.

Summa De creaturis: De bono

Neste item, oferecemos informações específicas da obra *De bono*. Em primeiro lugar porque constituiu-se na fonte principal da pesquisa relacionada à compreensão da memória em Alberto Magno. Em segundo, porque essa obra, como parte da *Summa de creaturis*, pertence ao período de juventude do mestre dominicano. O destaque é relevante, já que essa obra expressa a originalidade do pensamento de Alberto Magno. Nesse momento, o mestre de Colônia ainda não se propusera a fazer paráfrases da obra de Aristóteles, encontrando-se, portanto, pouco influenciado pelo pensamento do Estagirita.

¹⁹⁰ O Plano da Edição, disponível no *site* do *Albertus-Magnus-Institut*, encontra-se no idioma alemão.

Escrita provavelmente no início dos anos de 1240, *De bono* é uma obra sobre as virtudes. Quanto à estrutura, cinco são os tratados que a compõem: o primeiro, do bem em geral; o segundo, da fortaleza; o terceiro, da temperança; o quarto, da prudência; o quinto, da justiça. A matéria principal dos tratados é, como o título indica, *Sobre o bem*. No *De bono*, o bem é enfocado do ponto de vista da moral, do agir humano. Este bem 'prático', todavia, na concepção albertiana, tem sua raiz na constituição do homem como parte da criação de Deus (TARABOCHIA CANAVERO, 1987).

De bono, hoje disponível em edição crítica, era parte da *Summa de creaturis* e tinha o título *De virtutibus*. *Summa de creaturis* (c. 1242) foi escrita quando Alberto Magno era Bacharel na Universidade de Paris e, muito provavelmente, é fruto de seu trabalho docente de então. Ele a escreveu pouco tempo antes dos primeiros livros de Comentários sobre as Sentenças de Pedro Lombardo (PIERPAULI, 2010, p. 11). Tarabochia Canavero¹⁹¹ (1987, p. 23) informa-nos que as referências internas contidas no texto foram importantes para identificar as seis partes que compunham a *Summa de creaturis*, ou *Summa Parisiensis* ou *Summa prior: De sacramentis, De incarnatione, De ressurectione, De IV coaequaevis, De homine e De bono*.

A obra *De bono* foi escrita no período de juventude de Alberto Magno, quando ele ainda não conhecia toda a obra de Aristóteles. Nesse período, do texto grego *Ética a Nicômaco - Liber Ethicorum* – conheciam-se as traduções latinas realizadas por Robert Grosseteste, bispo de Lincoln, entre 1240 e 1249. Dessa obra, de relevância para a Escolástica medieval, Alberto Magno não conhecia o Livro VI.

Portanto, ainda não conhecia as páginas relativas à justiça e à prudência em Aristóteles. A tradução latina de *Ética a Nicômaco* foi completada e revisada por Guilherme de Moerbecke, no ano de 1260, o que consolida um novo vocabulário

¹⁹¹ Alessandra Tarabochia Canavero faz a introdução, tradução e notas do livro *Il Bene*, a versão italiana do *De Bono*. ALBERTO MAGNO. **Il Bene**. Introduzione, traduzione e note di Alessandra Tarabochia Canavero. Milano: Rusconi, 1987. Há muitas informações relevantes produzidas pela autora acerca da obra e vida de Alberto Magno. Em alguns momentos procedemos à tradução livre do livro em italiano, em outros, necessitamos de tradutor. Quando citarmos tradução de trechos realizados pelo tradutor, faremos a devida menção.

e um novo quadro conceitual para o pensamento político medieval (TARABOCHIA CANAVERO, 1987; MARTINS, 2011).

Tarabochia Canavero (1987, p. 10) esclarece que Alberto Magno tinha conhecimentos gerais da moral aristotélica, mesmo antes de dispor da versão integral de Grosseteste: “[...] ele conhecia as versões latinas do *Ética nicomachea*, ou seja, a *Ethica vetus* (a tradução grego-latina dos livros II e III), a *Ethica nova* (a tradução grego-latina do livro I) e a *Ethica borghesiana* (tradução fragmentária do livro VII)¹⁹². Segundo a autora, Alberto Magno foi fiel ao que Santo Agostinho prescrevera no *De doctrina christiana*: o cristão não deve recusar totalmente a cultura pagã. Assim, citando frequentemente trechos da *Ethica nicomachea*, ele os insere e adapta à sua construção moral. Essas citações dos dois primeiros livros da *Ética a Nicômaco* aparecem no *De Bono*, a última parte da *Summa de creaturis*.

Para o pesquisador argentino Pierpauli (2010, p. 59, tradução nossa), quando se trata de filosofia prática, a obra *De bono*

[...] manifesta a influência das correntes não aristotélicas que impregnam o pensamento político do *Doctor universalis* e que permitem avaliar a amplitude da transformação que experimentaram as teses de Aristóteles na obra de Alberto¹⁹³.

Tarabochia Canavero (1987, p. 11) complementa essa informação e enfatiza que Alberto Magno foi o primeiro a citar amplamente Aristóteles para tratar de questões morais: tanto do pensamento do Estagirita “[...] como de Cícero, de Boécio,

¹⁹² “[...] gli erano note le antiche versione latine dell’*Ética nicomachea*, cioè l’*Ethica vetus* (la traduzione greco-latina dei libri II e III), l’*Ethica nova* (la traduzione greco-latina del libro I) e l’*Ethica borghesiana* (traduzione grammentaria del libro VII)” (TARABOCHIA CANAVERO, 1987, p. 10, tradução Matteo Raschietti).

¹⁹³ “[...] manifiesta la influencia de las corrientes no aristotélicas que impregnan el pensamiento político del *Doctor universalis* y que permiten valorar la amplitud de la transformación que experimentaron las tesis de Aristóteles en la obra de Alberto” (PIERPAULI, 2010, p. 59).

etc., procurava extrair ‘o ouro e a prata para destiná-lo a um uso melhor’, antes mesmo de ‘torná-lo inteligível aos latinos’¹⁹⁴. Assim, acreditamos que *De bono*, como parte da *Summa de creaturis*, é relevante, pois o mestre dominicano ainda não tinha recebido a influência aristotélica que o acompanhou mais tarde.

Investigação acerca das obras de Alberto Magno

Henryk Anzulewicz, pesquisador do *Albertus-Magnus Institut* (Bonn) e editor da obra de Alberto Magno, em investigação atual acerca das pesquisas sobre Alberto Magno, menciona a dificuldade de reuni-las em um relatório (inventário), informando que o último data de 1999. Ao mesmo tempo, reafirma a responsabilidade do Instituto.

Este instituto se vê, desde sua modernização em meados da década de 90 do século passado, na obrigação não só de desenvolver uma edição crítica das obras completas de Alberto Magno, mas também de promover e garantir a pesquisa plena e a transmissão de seu pensamento. A condição para isto é, compreensivelmente, um conhecimento abrangente e o registro o mais completo possível de publicações científicas e atividades neste campo¹⁹⁵ (ANZULEWICZ, 2013, p. 13-14, tradução nossa).

Quando mencionamos as edições das obras de Alberto Magno, é notório o trabalho despendido em cada uma delas, pensamos que o acesso a essas edições é fundamental para o desenvolvimento de novas pesquisas.

¹⁹⁴ “[...] come da Cicerone, da Boezio ecc., cercava di trarre <<l’oro e l’argento per destinarlo ad un uso migliore>>, ancor prima di <<renderlo intelligibile ai latini>>” (TARABOCHIA CANAVERO, 1987, p. 11, tradução Matteo Raschiatti).

¹⁹⁵ Este instituto se ve todavía, desde su modernización a mediados de los años ‘90 del siglo pasado, en la obligación no sólo de elaborar una edición crítica de las obras completas de Alberto Magno, sino también de promover y afianzar la investigación plena y la transmisión de su pensamiento. 3 La condición para ello es, comprensiblemente, un conocimiento abarcador y el registro lo más completo posible de publicaciones científicas y actividades en este campo (ANZULEWICZ, 2013, p. 13-14).

Gilson (2007) assinala que, mesmo com o elevado número de edições, nem todas as obras de Alberto Magno estão publicadas e as que o foram têm sido pouco consultadas pelos historiadores - menos, por exemplo, do que as de Tomás de Aquino e Duns Scot. Uma das razões seria a dificuldade que se enfrenta para interpretá-las, dificuldade essa decorrente da tendência fortemente assimiladora que elas apresentam.

Em princípio, ele começa por tomar tudo o que se encontra; depois de ter acumulado o maior número possível de definições e explicações, ele classifica, depois rejeita, concilia e interpreta, mas com frequência é difícil, para nós, saber o que ele de fato retém do que não eliminou formalmente. Ademais, a própria natureza dessas obras oferece dificuldades (GILSON, 2007, p. 632).

A respeito das escassas consultas às obras desse intelectual, Anzulewicz (2013) menciona que, além de pesquisadores europeus, pesquisadores sul-americanos e de outros continentes têm demonstrado interesse por elas. Conclui que, com a soma e o impacto dessas pesquisas, desde 1980, pode-se identificar um “renascimento da investigação acerca de Alberto”. No entanto, no final dos anos 90, com a ampliação das pesquisas “no campo da hermenêutica” e a interdependência de interesses globais e esforços de pesquisa, Anzulewicz (2013) afirma que houve uma “revolução e globalização dessa investigação” a respeito de Alberto Magno. Neste sentido, o pesquisador de Bonn afirma,

Alberto, a chamada escola dominicana alemã e os albertinos, têm saído da sombra de Tomás de Aquino, até agora considerado e estimado como medida e perfeição do pensar medieval, e têm sido reconhecidos e revalidados como autoridades de pensamento autônomo e plenos de valor¹⁹⁶ (ANZULEWICZ, 2013, p. 39, tradução nossa).

¹⁹⁶ Alberto, la llamada escuela dominicana alemana y los albertinos, han salido de la sombra de Tomás de Aquino, hasta ahora considerado y estimado como medida y perfección del pensar medieval, y han sido **Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.**

Quanto às edições das obras do mestre dominicano, Anzulewicz (2013) menciona a contribuição dos que editaram os escritos de *Dietrich von Freiberg*. Dentre eles, considera que os principais são Kurt Flasch e seus colaboradores Alain de Libera, Burkhard Mojsisch e Loris Sturlese. Estes elaboraram a proposta editorial do *Corpus Philosophorum Teutonicorum Medii Aevi*, que, embora não esteja completamente desenvolvida, é a primeira a guiar-se por um interesse histórico e filosófico, abrangente e de longo prazo. Em suma, o interesse científico por Alberto Magno se expressa nessas novas investigações, as quais se amparam tanto nas novas edições quanto na tradução dos escritos de Alberto Magno do latim para as línguas modernas.

Considerações Finais

Consideramos que as obras e os trechos de obras de Alberto Magno que chegaram às nossas mãos, muitas ainda em latim, outras traduzidas por iniciativa de diferentes mestres, de diferentes localidades de nosso tempo - no Brasil, o professor Luis Alberto De Boni; em Bonn, na Alemanha, os professores do Instituto Alberto Magno; na Itália, Alessandra Tarabochia Canavero; em Madrid, os trabalhos da Biblioteca de Autores Cristianos -, além de fontes, são parte do patrimônio histórico, cujo percurso nos ajuda a compreender o pensamento educacional.

Vale ressaltar, que para o desenvolvimento da pesquisa de tese, do *De Bono*, usamos o tratado *De prudentia* da edição crítica coloniense. A tradução do latim para a língua portuguesa, do Tratado sobre a Prudência, por nós encomendada para atender aos fins específicos dessa pesquisa, foi realizada pelo professor e tradutor Matteo Raschiatti, e encontra-se publicada pela editora Paulus, desde o ano de

reconocidos y revalidados como autoridades de pensamiento autónomo y plenos de valor (ANZULEWICZ, 2013, p. 39).

2017. Portanto, está disponível em língua portuguesa para o público para novas pesquisas.

O processo de tradução é lento e complexo, demandando do tradutor não somente o conhecimento da língua, mas ainda, do contexto histórico, cultural, e nesse caso, o contexto filosófico medieval. Estudar os clássicos medievais é uma tarefa árdua em nossa realidade e coloca ao pesquisador desafios que, muitas vezes, parecem intransponíveis.

Para o desenvolvimento da pesquisa de tese muitas pessoas conhecidas e desconhecidas de universidades do Brasil e de outros países se somaram nesse percurso por acreditarem na importância do conhecimento e da pesquisa científica e educacional, bem como, na necessidade de dar visibilidade ao Grande e, contraditoriamente, ainda pouco conhecido Alberto Magno.

Graças à soma de esforços coletivos, as pesquisas e o desenvolvimento do pensamento educacional tornam-se possíveis. Nesse tipo de pesquisa, foram usados integralmente os recursos da bolsa de estudos da Fundação Araucária, para subsidiar viagens para pesquisa de fontes e bibliografias em bibliotecas, para participação em eventos e cursos, para aquisição de livros e materiais e para tradução das obras publicadas em línguas estrangeiras.

Sendo assim, ainda que merecidas as devidas atualizações dos dados aqui apresentados, ficamos na esperança de que Alberto Magno seja colocado no centro de novas pesquisas não somente no campo educacional, mas em várias áreas do conhecimento, sendo esse o sentido que o moveu ao longo de sua vida.

Referências

ALBERTI MAGNI. De bono. In: KÜHLE, Henricus; FECKES, Carolus; GEYER, Bernhardus; KÜBEL, Wilhelmus (Eds.). **Opera Omnia**. T. XXVIII. Coloniae: Monasterii Westfolorum in aedibus Aschendorff, 1951.

ALBERTI MAGNI. De prudentia. ALBERTI MAGNI. De bono. In: KÜHLE, Henricus; FECKES, Carolus; GEYER, Bernhardus; KÜBEL, Wilhelmus (Eds.). **Opera Omnia.**

T. XXVIII. Coloniae: Monasterii Westfolorum in aedibus Aschendorff, 1951. p. 217- 258.

ALBERTO MAGNO. **Tratado sobre a Prudência. De prudentia.** Tradução de Matteo Raschiatti. São Paulo: Paulus Editora, 2017.

ALBERTUS-MAGNUS-INSTITUT. **Gesamtplan der Edition.** Disponível em: <http://www.albertus-magnus-institut.de> . . Acesso em: 20 ago. 2023.

ANZULEWICZ, Henryk. Investigación actual acerca de Alberto Magno Inventario referido a la hermenêutica. **Scripta Mediaevalia:** Revista de Pensamiento Medieval, Mendoza, v. 6, p. 11-42, 2013.

ARISTÓTELES. **Política.** São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os Pensadores.

CRAEMER-RUEGENBERG, Ingrid. **Alberto Magno.** Tradução de Claudio Gancho. Barcelona: Herder, 1985.

GILSON, Étienne. **A Filosofia na Idade Média.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LEONARDI, Claudio; RICCARDI, Andrea; ZARRI, Gabriella (Dir.). Alberto Magno. In: **Diccionario de los santos.** Madrid: San Pablo, 2000. v.1, p. 107-113.

Disponível em:

[http://books.google.com.br/books?id=7WRxrxphxYwC&printsec=frontcover&dq=diccionario+de+los+santos&hl=pt-](http://books.google.com.br/books?id=7WRxrxphxYwC&printsec=frontcover&dq=diccionario+de+los+santos&hl=pt-BR&sa=X&ei=WBTOUczsO7G34AOa64DgCg&ved=0CDIQ6wEwAA)

[BR&sa=X&ei=WBTOUczsO7G34AOa64DgCg&ved=0CDIQ6wEwAA](http://books.google.com.br/books?id=7WRxrxphxYwC&printsec=frontcover&dq=diccionario+de+los+santos&hl=pt-BR&sa=X&ei=WBTOUczsO7G34AOa64DgCg&ved=0CDIQ6wEwAA) . Acesso em: 20 ago. 2023.

MARTINS, José Antônio. Sobre as origens do vocabulário político medieval.

Trans/Form/Ação, Marília, v. 34, n. 3, p. 51-68, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/trans/v34n3/v34n3a06.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2023.

PIERPAULI, José Ricardo. Ordo naturae-ordo politicus et ordo iuridicus: la función ordenadora de la razón práctica en las filosofías prácticas de Alberto Magno y de Tomás de Aquino. **Ágora Filosófica**, Recife, ano 10, n. 1, jan./jun. 2010, p.55-79.

Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/44/28> .
Acesso em: 20 ago. 2023.

RODRIGUES, Divania Luiza. **O conceito de memória na obra filosófica de Alberto Magno e seu significado para a educação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2015/2015%20-%20Divania%20Kono.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

STEENBERGHEN, Fernand van. **História da Filosofia**: período cristão.
Tradução de J. M. da Cruz Pontes. Lisboa: Gradiva, [1984?].

TARABOCHIA CANAVERO, Alessandra. Introduzione, traduzione e note. In:
ALBERTO MAGNO. **Il Bene**. Milano: Rusconi, 1987. p. 7-82.

**A MEDIAÇÃO DE MATILDA DE CANOSSA (1046-1115)
ENTRE AS QUESTÕES POLÍTICAS E RELIGIOSAS**

CAMPOS, Tatiane Graciele Caetano
PERIN, Conceição Solange Bution (Orientadora)

Resumo

O objetivo do estudo é analisar a influência política e o poder mediador de Matilda de Canossa na questão das investiduras entre o Papado e o Império nos anos de 1075 a 1115, tendo como principal fonte a obra *Documenti e lettere di Matilde di Canossa*, de Paolo Golinelli (2015). Em meio a diferentes conflitos medievais, instiga-nos compreender a influência de uma mulher para a conciliação entre o papa e o imperador em uma esfera predominantemente masculina. A pesquisa bibliográfica será fundamentada na perspectiva da História Social e no conceito de Longa Duração, pois acreditamos que entender algumas questões políticas e sociais do passado nos possibilita analisar o papel do homem e/ou mulher em diferentes períodos históricos, inclusive na atualidade.

Palavras-chave: Matilda de Canossa, Política, Mediação, Império, Papado.

Introdução

Este estudo está em desenvolvimento e constitui-se como proposta da minha tese de Doutorado pela Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade estadual de Maringá – UEM, na qual fui aprovada em 2022, sob orientação da Professora Doutora Conceição Solange Bution Perin.

Entre os anos 1046 a 1115, a posição de homem público era reservada exclusivamente aos homens, no entanto algumas mulheres desafiaram essa ordem e se destacaram como líderes desempenhando papéis de relevância na sociedade (PERROT, 1998). Matilda de Canossa (1046-1115) foi uma dessas mulheres que no final do século XI e início do XII, desafiou as convenções sociais para lutar por seus ideais e convicções em um período de conflitos políticos, sociais e religiosos entre a Igreja e o Império Romano-Germânico.

Nossa pesquisa não se propõe a uma discussão de gênero, mas visa analisar a influência política e o poder mediador de Matilda de Canossa, uma personagem, pouco conhecida no Brasil, mas de grande relevância na Europa. Uma mulher que em

um período de conflitos entre o poder Imperial e o poder Papal, assumiu uma posição de grande relevância para a conciliação entre as duas partes, ainda que, por um breve período.

Matilda de Canossa, também conhecida como Condessa da Toscana e Duquesa de Lorena, nasceu em uma nobre família no ano de 1046 no Condado de Mântua região norte da Itália. Filha de Bonifácio de Canossa e Beatriz de Bar, além de sobrinha e prima do Imperador germânico Henrique III e seu filho Henrique IV, foi considerada uma das maiores herdeiras fundiárias da Itália medieval. Por sua linhagem nobre, a Condessa da Toscana sempre esteve relacionada à “Alta Política” existente nos séculos XI e XII, principalmente a constante disputa envolvendo o Papado e o Império Romano-Germânico no conflito das investiduras¹⁹⁷ (MADUREIRA, 2016).

Figura feminina que ganhou destaque e visibilidade por seus feitos políticos e religiosos, aguçou a curiosidade e instigou muitos estudiosos a partir do século XIX. Os estudos em torno da sua biografia são vastos e assumem diferentes temáticas, sendo apresentada em muitos como uma figura heroica e guerreira, uma líder militar que defendeu seus territórios com diplomacia e estratégia, como bem descreveu Carri (2012) na obra *L’arte dela politica e la cura del território*. Nessa perspectiva, Duff (1909) escreveu em sua obra *Matilda of Toscany: la gran donna d’Italia*, ainda de que de forma romantizada, o posicionamento político de Matilda em favor da Igreja e apontou traços da sua personalidade ao citar sua generosidade e humanidade em defender os oprimidos.

Nesse sentido, os documentos e cartas reunidos por Paolo Golinelli (2015) em sua obra *Documenti e lettere di Matilde di Canossa*, deixa clara a relação diplomática que a condessa da Toscana, mantinha com a Igreja e com os assuntos políticos que a cercavam, além de revelar sua atuação mediadora nas relações sociais da época. Escolhemos esta obra como fonte principal por reunir documentos e cartas escritas por Matilda que nos asseguram comprovar essas relações.

¹⁹⁷ Investidura: ato exercido pelo poder secular ou papal para nomear bispos. O conflito estava na não aceitação da Igreja em reconhecer essa nomeação pelos poderes seculares (RUST, 2009, p.138).

Donizone de Canossa (1071-1130?), biógrafo e monge beneditino do mosteiro de Sant'Apollonio, também escreveu de forma romantizada a vida de Matilda de Canossa, em que relata não apenas suas virtudes e conquistas militares e diplomáticas, mas também destacou sua capacidade intelectual nas línguas alemã, francesa e latina e ao escrever cartas para o imperador apontando posicionamento adverso ao seu (GOLINELLI, 2015).

Matilda, muitas coisas recitam sobre seus fatos; a linhagem e parentes, o estado que governou, costumes tão sagrados que duraram virgem de casamento, piedade tão ardente para viver melhor que freira no principado, também a devoção ao Papa, para ficar a vida em armas para defende-lo. A História é cheia de elogios: os monges, que receberam dela privilégios e riquezas, a salvação do Papa em perigo e novos patrimônios, ele a elevam ao céu: e eu também a louvo com eles. (TOSTI, 1859, p. 06, tradução nossa)¹⁹⁸.

Muitos são os estudos acerca da figura extraordinária de Matilda de Canossa, composta por diferentes autores e divulgadas na sua maioria em língua estrangeira, o que a torna uma figura muito conhecida no exterior, principalmente na Europa e Estados Unidos como Nora Duff, Rachel Smith e Vito Fumagalli. Contudo, a dificuldade de traduções dessas obras, a mantém uma figura pouco conhecida no Brasil, o que nos instiga a conhecer mais sobre essa figura feminina tão relevante para seu período histórico.

Destarte, este estudo tem como objetivo investigar a influência política e o poder mediador de Matilda de Canossa na questão (no conflito) das investiduras entre o Papado e o Império na Itália medieval entre os anos de 1046 a 1115. A fim de compreendermos como uma sociedade no qual as relações de poder temporal e

¹⁹⁸ “Matilde, molte cose recitano dei suoi fatti; la stirpe e i parenti, lo Stato che governò, costumi così santi, da durar vergine nel matrimonio, pietà così ardente da vivere meglio che monaca nel principato, tale una devozione al papale seggio, da stare per tutta la vita in armi a difenderlo. Il racconto è tutto fiorito di lodi: i monaci, che ebbero da lei privilegi e ricchezze, i papi salvezza nei pericoli e nuovo \patrimonio, la levano a cielo : ed io con essi anche la lodo.” (TOSTI, 1859, p. 06, no original).

espiritual eram exclusivamente dominadas pelos homens, construiu a figura de uma mulher capaz de influenciar as relações entre o Império e a Igreja?

No intuito do proposto, tomaremos como fontes primárias as obras de Paolo Golinelli intitulada *Documenti e lettere di Matilde di Canossa* edição impressa de 2015, de Donizone de Canossa intitulada *Vita della grande Contessa Matilde di Canossa* de 1888 na versão digital, de Alessandro Carri intitulada *Matilde di Canossa: L'arte della politica e la cura del territorio* de 2012 na versão digital, entre outras que nos auxiliarão na construção deste estudo.

O caminho teórico a ser percorrido é a partir dos pressupostos da História Social, respaldados em autores como Marc Bloch (2001); Fernand Braudel (1965); Michelle Perrot (2007), entre outros, com a utilização de fontes primárias e secundárias, a fim de conhecermos o contexto político e social em que Matilda de Canossa estava inserida.

Contexto Histórico de Matilda de Canossa (1046-1115)

Antes de adentrarmos as especificidades do nosso objeto de estudo, faz-se necessário contextualizar o momento histórico e as transformações na sociedade medieval do final do século XI e início do século XII, mais precisamente entre os anos 1046 a 1115.

De acordo com Rust (2013), a sociedade medieval no período de transição entre o século XI e XII passava por transformações significativas principalmente na esfera política e religiosa, uma vez que, a Igreja, por meio do Papado e com o fortalecimento da Cristandade em toda a Europa Ocidental medieval queria impor um novo modelo de atitude e comportamento aos homens, incluindo o próprio clérigo. Esse projeto da Igreja, apoiado na ascensão do papa, ganhou o nome de *Reforma Papal* e consistia em corrigir, de modo rigoroso e integral, os comportamentos que violentavam os preceitos da religião cristã.

Algo de grande invergadura histórica teria se passado em Roma, onde alguns homens do clero teriam decidido tomar as rédeas do poder e

fundar um governo eclesiástico que regesse a sociedade, já que sua capacidade de influenciar os reis e instruir os nobres encontrava-se reduzida. Era preciso regê-los, corrigi-los, limitar-lhes o raio de ação, fazê-los obedecer diretamente à voz eclesiástica, sem intermediários ou barganhas (RUST, 2013, p. 19).

Nesse sentido, a Igreja buscava consagrar o seu poder e a figura do Papa, tornava-se soberana dentro desse projeto catolicizador de sociedade. Era preciso aprender/desenvolver uma nova maneira de conviver socialmente e, para isso, era necessário moralizar clérigos e nobres, reis e plebeus, todos submetidos a mesma unidade e princípios cristãos de extinguir os delitos, reformar os costumes e endireitar as regras morais cristãs.

Na interpretação de Rust (2013), essa proposta de Reforma Papal teve seu expoente mais expressivo pelas mãos do Papa Gregório VII, que defendia a soberania da Igreja Romana em promover a investidura de Papas, bispos, abades e demais clérigos, até então, poder este concebido ao Imperador, o que causou uma verdadeira guerra entre o poder temporal e espiritual. “A Reforma tornou-se uma declaração de guerra contra o Imperador e o domínio laico.” (RUST, 2013, p. 28).

No entanto, esse poder concebido ao Imperador, advinha de sua linhagem nobre, sendo passado de pai para filho havia gerações, atribuindo a monarquia um caráter hereditário e inquestionável até mesmo pela Igreja. Assim, a figura do Imperador era concebida pela própria tradição Romana e, conseqüentemente, possuía um caráter sagrado, cabendo ao Papa apenas o papel de intermediário entre o Imperador e o próprio Deus.

Para Andaluçia (2010, p. 02, tradução nossa), “Desde Otón III, o Império foi concebido como uma confederação de todos os povos cristãos, por isso sua principal missão era a ordenação e defesa do Cristianismo, por isso a busca pelo domínio do papado”¹⁹⁹. Essa concepção, teve sua expressão máxima no reinado de Henrique III (1039-1056), que acreditava que Deus atuava diretamente por meio do seu poder real,

¹⁹⁹ “Desde Otón III, el Imperio se concebía como una confederación de todos los pueblos cristianos, por lo que la principal misión del mismo era la ordenación y la defensa de la cristiandad, de ahí la búsqueda de la dominación del papado.” (ANDALUCÍA, 2010, p. 02, no original).

assim, não exitando em exercer um severo controle sobre a Igreja Alemã em intervir, diretamente na eleição do Papa (ANDALUCÍA, 2010).

Com a morte do Imperador Henrique III, e a ascensão de seu filho Henrique IV, essa prática foi fortemente questionada pelos clérigos reformistas e, por conseguinte, muitas ações foram tomadas para tentar livrar a Igreja Romana dos domínios imperiais. Mas foi o Papa Gregorio VII quem converteu a teoria em prática e escreveu as cláusulas conhecidas como *Dictatus Papae*, no qual são citados vinte e sete regras que definem os direitos e prerrogativas do pontífice romano e o fortalecimento da Igreja Romana frente ao poder laico (ANDALUCÍA, 2010).

Nesta esfera política e religiosa dividida entre o poder temporal e o espiritual, ou seja, entre o poder do Papa e do Imperador é que se insere nosso objeto de estudo, a nobre Condessa da Toscana, Matilda de Canossa.

Matilda de Canossa ou Matilde da Toscana nasceu em Mântua em março de 1046. Alguns autores acreditam que ela nasceu no Ducado de Lorena, a província de sua mãe, dada sua fluência no alemão. Era filha de Bonifácio de Cassona, chamado de “Tirano”, o único herdeiro da dinastia Canossa. A mãe, Beatriz de Bar, pertencia a uma das famílias imperiais mais nobres e estreitamente relacionadas com o Ducado da Suábia, o Ducado de Borgonha, e com os Imperadores Henrique III e Henrique IV, dos quais Matilda era, respectivamente, sobrinha e prima de primeiro grau, bem como do papa Estevão IX (DUFF, 1909).

Para Rust (2011, p. 106), a linhagem de Canossa foi fundamental para as relações entre imperadores e papas, tornando-se uma das famílias mais influentes na Europa, principalmente, porque os pais de Matilda, Bonifácio da Toscana e Beatriz da Alta Lorena ao se unirem em matrimônio, garantiram um vasto domínio na Península Itálica e nas terras germânicas além Alpes.

Na intenção de ampliar os domínios canossenses e fortalecer as relações políticas frente ao Império, Matilda casou-se com Godofredo IV, herdeiro de terras na Alemanha e do Ducado da Baixa Lorena, com quem teve uma filha, a quem deu o nome de Beatriz em homenagem a avó. Porém a pequena teria falecido no primeiro ano de vida, deixando as terras de Canossa sem herdeiros (RUST, 2011).

A vida de Matilda de Canossa foi marcada por grandes perdas, em 1076 a Condessa da Toscana perdeu a mãe e o marido, ficando com o controle absoluto das terras de Canossa e de Lorena, justamente no momento em que os conflitos entre o Imperador Henrique IV e o Papa Gregório VII estavam em um ponto crítico. Henrique IV havia pronunciado em Worms, pelos bispos alemães, a perda da autoridade do Papa, ordenando que abandonasse Roma. Gregório VII, por sua vez, pronunciou em um sínodo reunida em Roma a excomunhão e a deposição do Imperador Henrique IV. Logo, o impasse evoluiu a favor do Papa e os príncipes alemães obrigaram o Imperador a se reconciliar com o Papa, sob pena de ser deposto, para evitar tal punição, Matilda de Canossa, utilizando-se de sua influência religiosa e de seu poder mediador, desempenhou um papel fundamental nessa reconciliação (RUST, 2011).

Para Cavazza (2004, p. 155, tradução nossa) “[...] a grande Condessa como era normalmente chamada Matilda de Canossa (1046-1115) estava totalmente envolvida no conflito entre a igreja e o império durante a luta pela investidura [...]”²⁰⁰. Para defender sua causa e apoiar a Igreja, dada sua espiritualidade e fé cristã, Matilda arriscou tudo o que tinha, mas ficou ao lado de quem havia lhe ensinado e traçado os caminhos da espiritualidade e da servidão a Deus, o próprio Papa Gregório VII. É importante destacar que esse envolvimento de Matilda de Canossa no conflito entre o Imperador e o Papa e sua relação de amizade e fé com o Igreja Romana e o Papa Gregório VII é evidente em muitas das suas cartas e atos reunidos na obra de Golinelli (2015), demonstrando também a participação política e social da Condessa da Toscana.

Em um dos atos reunidos por Golinelli (2015), no ano de 1076, Matilda de Canossa investe a abadessa de Sisto di Piacenza da corte de Cortenova (a oeste de Novellara-Regio) com os rendimentos e mais dois terrenos em Luzzara, pelo sentimento de estar em dívida com o mosteiro feminino e com os feudos que obteve, tentando assim recompensá-los, demonstrando sua afeição e fortalecimento da Igreja.

²⁰⁰ “La grancontessa, come si è soliti chiamare Matilde di Canossa (1046-1115), fu coinvolta in pieno nello scontro tra Chiesa e Impero, durante la Lotta per le Investiture [...]” (CAVAZZA, 2004, p. 155, no original).

Sendo que essa foi a primeira doação de Matilda após a morte de sua mãe Beatriz. Cumpre salientar que, a casa de Canossa era muito ligada a Igreja e exercia uma estreita relação com a mesma, inclusive de proteção, quando esta estava em perigo eminente, era ao exército de Canossa que o Papa recorria para se apoiar, e Matilda participou de muitas dessas relações em companhia da mãe, sendo sempre bem vistas e recomendadas em assuntos religiosos.

A Condessa participou de vários Placitos (Atos Públicos) descritos por Golinelli em sua obra (2015), do qual destacamos um para exemplificar sua relação com o fortalecimento da Igreja, ou seja, sua participação, em 1077, no Tribunal do julgamento de Ugo para conceder ao bispo Alselmo de Lucca uma parte de suas terras em Montecatini e a promessa de não ser perturbado ou hostilizado em sua propriedade, pois ao fazer isto, não estaria fazendo apenas ao bispo, mas a própria Igreja.

Diante do seu estreito relacionamento com a Igreja Romana e dona de uma espiritualidade aguçada, Matilda se propôs a promover o encontro do Papa Gregório VII e do Imperador Henrique IV. Encontro esse que ocorreu segundo Carri (2012), em 1077, no qual Matilda conseguiu reunir o Papa e o Imperador em Canossa após o fatídico golpe entre ambos que culminou com a excomunhão do Imperador, este temendo perder a coroa e o prestígio diante de seus súditos, decidiu implorar o perdão Papal, ainda que não de boa vontade, mas para se manter no poder e continuar sua dinastia.

A relevância da figura feminina nesse processo de mediação entre os poderes temporal e espiritual foi de extrema importância, dado seu prestígio tanto nos assuntos religiosos, quanto no governo e no cuidado de seu território. Esse governo feminino executado com força e inteligência, que de acordo com Matilda lhe era dado pela “Graça de Deus”, recebeu o apoio da Igreja em uma relação de reciprocidade e se fortaleceu em um período que governar era destinado ao universo masculino (CARRI, 2012).

A força e o poder exercido por Matilda de Canossa era frequentemente solicitado pela Igreja, demonstrando uma relação de interdependência entre eles.

Segundo Bergozi (2012), o pontífice Gregório VII necessitou da ajuda financeira de Matilda para seguir a diante nos conflitos com o Império, para atender as necessidades papais, a mesma, em 1082, mandou derreter o tesouro da Igreja de Canossa, que resultou em 700 libras de prata e 9 libras de ouro, enviadas ao Papa. No entanto, algum tempo depois, Matilda solicitou uma compensação para a Igreja de Canossa e, por intermédio do bispo Anselmo de Lucca e do bispo Heriberto, recebeu várias capelas que foram colocadas sob jurisdição do monastério, reforçando, assim, os laços de cumplicidade entre a Igreja e a casa de Canossa, promovendo um certo equilíbrio nas relações sociais.

[...] gratidão por aquela mulher que era, de fato, a fiel protetora do clero, dos bispos, dos monges, e de todos os católicos. Na verdade, todos aqueles que tinham sido condenados, roubados e exilados pelo imperador dos ociosos neste momento conturbado vieram correndo até ela, e ela forneceu-lhes todo tipo de ajuda e acertados conselhos. (DONIZONE, 1888, p. 17 tradução nossa)²⁰¹.

Para Donizone (1888), Matilda buscou sempre servir a Cristo, sua devoção e fé na Igreja eram demonstrados em seus atos e conselhos, o que a colocava na vida e na morte ainda mais próxima de Deus, no qual “[...] ela beija o crucifixo que lhe é mostrado pelo bispo de Bonsenore de Reggio e se coloca nas mãos de Deus, com humildade.” (CAVAZZA, 2004, p. 166, tradução nossa)²⁰².

Diante do exposto podemos considerar a força espiritual e temporal de uma mulher que lutou para defender seus ideais com valores e princípios que contribuiriam para a construção de uma sociedade melhor. Instigando o desejo de pesquisadores e estudiosos em conhecer um pouco mais sobre essa figura tão expressiva do século XI-XII.

²⁰¹ [...] riconoscenza per quella donna, che fu, infatti, la fedele protettrice del clero, dei vescovi, dei monaci e di tutti i cattolici. In realtà, tutti coloro che erano stati condannati, derubati ed esiliati dall'imperatore dell'ozio in questo período travagliato, corsero dalei, e lei fornì loro ogni sorta di aiuto e validi consigli (DONIZONE, 1888, p. 17, no original).

²⁰² “[...] ella bacia il crocifisso a lei mostrato dal vascovo Bonsenore di Reggio e si rimette nella mani di Dio, con umiltà.” (CAVAZZA, 2004, p. 166, no original).

Metodologia

A pesquisa será respaldada nos pressupostos teóricos da História Social e no conceito de Longa Duração, explanados por autores como: Marc Bloch (2001), Braudel (1965) e Perrot (2007), por compreenderem a história como um processo dialético, sendo construído continuamente pelo convívio dos homens em sociedade.

Nesse sentido, ao buscar compreender a relevância de Matilda de Canossa para a sociedade medieval Italiana dos anos 1046 a 1115 e sua atuação política como mediadora em um dos mais importantes conflitos entre a Igreja e o Império que foi a questão das investiduras, pautamo-nos na atuação do homem enquanto gênero humano, capaz de contribuir para a construção da sociedade em que está inserido. Dessa forma, seu modo de pensar, agir em sociedade refletem na ação coletiva e pode interferir na organização de toda uma sociedade independente o período histórico estudado.

Para tanto, desenvolveremos uma pesquisa documental e literária a partir das obras: *Documenti e lettere di Matildi di Canossa*, de Paolo Golinelli e *Matilde di Canossa: L'arte della politica e la cura del territorio*, de Alessandro Carri e entre outros documentos que contextualizem o momento histórico e a sociedade medieval italiana do final do século XI e início do século XII. O intuito é investigar e conhecer a influência de uma mulher da nobreza nos assuntos políticos e religiosos na questão das investiduras e os mecanismos utilizados por ela para promover a conciliação entre o Papado e o Império. Assim, os documentos se caracterizarão como material de base da pesquisa, para discutir os objetivos propostos para o presente estudo.

Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos originais com uma finalidade específica, permitindo a contextualização das informações contidas nos documentos. Ao buscarmos documentos do passado na perspectiva da História Social, possibilitamos a busca das especificidades para compreender, por exemplo, o significado do “ser homem” e “ser mulher” em uma dada sociedade, além das relações sociais, políticas e econômicas que as implicam (PINSKY, 2009).

Consubstanciado no conceito de Longa Duração de Braudel (1965) e Le Goff (2015), salientamos que o retorno ao passado se constitui como ponto fundamental para a História Social, pois nos permite compreender acontecimentos que o sucederam e ajuda na construção da história do homem no tempo. Diante da temática proposta, não poderíamos deixar de reunir na discussão autores consagrados como Jacques Le Goff (1990), Georges Duby (2013), Michelle Perrot (2007), entre outros que contextualizam em suas obras a sociedade medieval, a figura dos homens e das mulheres, seus pensamentos, costumes e comportamentos.

Destarte, teremos como ponto de partida os documentos e cartas descritos na obra *Documenti e lettere di Matildi di Canossa*, de Paolo Golinelli, com intuito de analisar a diplomacia²⁰³ e a influência política de Matilda de Canossa na questão das investidas entre o Papado e o Império no final do século XI e início do século XII.

Isto posto, enfatizamos que para compreendermos Matilda de Canossa e sua influência nas relações entre o Papado e o Império, faz-se necessário retornar ao contexto histórico do século X e da Reforma Papal do século XI, para entender sua relação espiritual com a Igreja e parental com o Império, a fim de compreender como uma figura feminina poderia ter tanta influência entre os poderes temporal e espiritual na Itália medieval entre os anos de 1046 a 1115.

Considerações Finais

Ao iniciarmos a investigação bibliográfica sobre Matilda de Canossa (1046-1115), verificamos que, embora seja uma figura muito conhecida na Europa e Estados Unidos, visto que encontramos várias obras em língua estrangeira, em especial no italiano e inglês, nenhuma dessas obras possuem tradução para a língua portuguesa.

No Brasil, Matilda de Canossa também conhecida como Condessa da Toscana ainda é uma figura pouco conhecida. Acreditamos que este fato se dá pela dificuldade

²⁰³ Diplomacia neste estudo será entendido como a arte e a prática das relações sociais, ou seja, do poder mediador nas relações humanas.

de encontrarmos tradução em língua portuguesa, das obras que referenciam essa figura feminina tão relevante para seu período histórico.

Ao analisarmos os trabalhos encontrados e publicados em língua Portuguesa, observamos que estes estão concentrados na área de História, não sendo possível identificar nenhuma pesquisa na área de Educação. Também observamos que, dos estudos encontrados, nenhum se propôs a estudar a influência diplomática e política de Matilda de Canossa nas questões de investidura entre o Papado e o Império no final do século XI e início do século XII.

Neste sentido, nossa pesquisa se torna relevante à medida que nos propomos a investigar a figura feminina e seu poder mediador nas relações diplomáticas que envolvem assuntos políticos, religiosos e sociais, mais especificamente na questão das investiduras na Itália medieval do final do século XI e início do século XII, mais precisamente nos anos 1046 a 1115, entre o Papado e o Império, no intuito de identificar qual foi a participação de Matilda de Canossa na conciliação entre o papa Gregório VII e o Imperador Enrico IV. Sendo, na delimitação dessa temática, que se encontra a originalidade da nossa pesquisa, o que pode contribuir para a disseminação da literatura de Matilda de Canossa no Brasil e sua relevância nos assuntos políticos e religiosos na Idade Média, ajudando a desmistificar a figura feminina nesse período, além de contribuir para o estudo da História Social e da Mulher no Brasil.

Referências

ANDALUCÍA, Federacion de Enseñanza. Dictatus Papae. **Revista digital para profesonales de la enseñanza**, n. 11, p. 01-09, nov. 2010. Disponível em: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7555.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BARROS, José D' Assunção. História Social: seus significados e seus caminhos. **LHP- Revista de História da UFOP**, Ouro Preto, n. 15, p. 01-23, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321024813>. Acesso em: 11 out. 2021.

BENGOZI, Bruna G. **Mediação política e construção de redes sociais a partir do caso da condessa Matilda de Canossa (séculos XI-XII)**. 2012. Disponível em:

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

https://www.academia.edu/5799497/Media%C3%A7%C3%A3o_Pol%C3%ADtica_e_Constru%C3%A7%C3%A3o_de_Redes_Sociais_a_partir_do_caso_da_Condessa_Matilda_de_Canossa_s%C3%A9culos_XI_XII_. Acesso em: 11 out. 2021.

BLOCH, Marc. **A apologia da História, ou, Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BRAUDEL, F. História e ciências sociais: a longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261-194, abr./jun, 1965.

CARRI, Alessandro. **Matilde di Canossa**: L'arte della politica e la cura del territorio. Roma: Wingsbert house, 2012.

CAVAZZA, Marcello. La Spiritualità di Matilde di Canossa. **I Quaderni Del m.æ.S. - Journal of Mediæ Ætatis Sodalitium**, v. 07, n. 01, p. 155-185, 2004.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DONIZONE. **Vita della grande Contessa Matildi di Canossa**. Reggio Nell' Emilia: Degli Artigianelli, 1888.

DUBY, George. **As damas do século XII**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

DUFF, Nora. **Matilda of Tuscany: la gran donna d'Italia**. London: Methuen & Co., 1909.

GOLINELLI, Paolo. **Documenti e lettere di Matilde di Canossa**. Bologna: Pàtron, 2015.

LE GOFF, Jacques. **Mercadores e banqueiros da Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: UNESP, 2015.

MADUREIRA, Natalia Dias. **Cuidar do corpo e do espírito, dos homens e da terra**: acondessa Matilda da Toscana e a política como esfera doméstica (1046-1115). 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, C.B. Estudos de gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 01, n. 17, p. 159-189, jan./abr. 2009.

RUST, Leandro Duarte; SILVA, Andréia C. F. da. A Reforma Gregoriana: trajetórias historiográficas de um conceito. **Revista História da Historiografia**. Ouro Preto, n.3, p. 135-152, set. 2009.

RUST, Leandro Duarte. Um príncipe medieval em dores de parto (1045-1085). **Revista Mosaico**, v. 04, n. 01, p. 104-117, jan./jun. 2011.

RUST, Leandro Duarte. **A Reforma Papal (1050-1150):** Trajetórias e críticas de uma história. Cuiabá, MT: EduFMT, 2013.

TOSTI, Luigi. **La Contessa Matilde e I Romani Pontifici**. Firenze: Tipografi Editore, 1859.

O LIVRE ARBÍTRIO E O USO DO INTELLECTO EM HUGO DE SÃO VÍTOR

BONETTI, Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira²⁰⁴

PERIN, Conceição Solange Bution Perin²⁰⁵

GUERENDIÁIN, Lía Viguria²⁰⁶

Resumo

Hugo de São Vítor (1096-1141) concebeu um método educativo que ele considerou essencial para os estudantes de sua abadia. Atento às necessidades de seu século, período de movimentações significativas, elaborou uma abordagem de estudo onde a leitura desempenhava um papel central. Essas diretrizes foram expostas pelo autor na obra "*Didascalicon De Studio Legendi*". Outras instruções complementares de São Vítor foram abordadas em "*De Sacramentis Fidei Christianae*". Esses dois trabalhos, reconhecidos por sua relevância tanto para compreender o contexto de sua criação quanto o próprio autor, formarão as bases da nossa pesquisa de doutorado. Nesse estudo, buscamos responder à seguinte pergunta: como o intelecto poderia direcionar o ser humano a usar seu livre-arbítrio para o bem comum? Situamos nossa investigação dentro da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação e temos como direcionamento a Teoria da História Social. A pesquisa é de cunho bibliográfico, baseada nas instruções de Marconi e Lakatos (2003). Nosso objetivo investigativo envolve compreender os conceitos de vontade, liberdade de escolha, aquisição de conhecimentos e formação humana em Hugo de São Vítor.

Palavras-chave: Hugo de São Vítor, Idade Média, Livre-arbítrio, Formação Humana.

Introdução

A proposta educativa de Hugo de São Vítor (1096-1141) se destaca como uma abordagem que busca formar indivíduos autônomos e virtuosos (BONETTI, 2018). Em suas obras *Didascalicon De Studio Legendi* e *De Sacramentis Fidei Christianae*, São Vítor apresenta diretrizes para a educação dos estudantes de sua abadia, enfatizando a importância da leitura e do uso do intelecto para o seu período.

²⁰⁴ Doutoranda em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Rede Municipal de Paranavaí-PR. E-mail: carolina_p_gontijo@hotmail.com

²⁰⁵ Orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade Estadual do Paraná. E-mail: solperin01@gmail.com

²⁰⁶ Coorientadora. Doutora em Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (Uned/Madrid). Professora Associada da Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. E-mail: lia.viguria@gmail.com

Hoje, como foi no passado, períodos antigo e medieval, cabe a nós decidirmos se faremos uso dos ensinamentos elaborados por estudiosos que nos precederam. Dentre os tantos estudiosos preocupados com práticas de ensino, escolhemos Hugo de São Vítor, autor do qual nos dedicamos a estudar desde nosso mestrado²⁰⁷. Por ora, esta pesquisa de doutoramento é uma continuidade da investigação já realizada no mestrado, que analisa a proposta educacional hugoniana. Entretanto, o recorte temático é o livre-arbítrio e como esse conceito foi tratado e relacionado com a educação no projeto de ensino do cômego vitorino.

O ínterim entre a Alta e a Baixa Idade Média é reconhecido por muitos historiadores por seu intenso movimento populacional. Historiadores como Le Goff (1979), Verger (2001), Perroy (1957), Duby (1993), Marc Bloch (2002) e Fernand Braudel (1978), conduzem a compreensão do recorte histórico proposto para este trabalho, o século XII.

Logo que a mente delibera, o corpo faz, assim dissertou Hugo de São Vítor em *De Sacramentis*. Essa condição intelectual do homem permite que ele julgue livremente suas vontades e tome decisões. Com a habilidade de analisar suas escolhas utilizando a reminiscência e antecipando erros futuros, homem e mulher – diferente dos demais animais que habitam a terra - estão providos de livre-arbítrio.

Considerando os aspectos do livre-arbítrio e o potencial da alma racional, defendido por São Vítor, levantamos a questão norteadora de nossa pesquisa: como o intelecto poderia direcionar o ser humano a usar seu livre-arbítrio para o bem comum?

Os resultados iniciais de nossas análises apontam que a proposta educativa de Hugo de São Vítor entendia o intelecto como ferramenta para educar o livre-arbítrio, e que ambos pertencem à alma racional. O autor entendeu que com o exercício do

²⁰⁷ Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), realizado na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavaí, sob orientação da Professora Doutora Conceição Solange Bution Perin (UNESPAR). O título da dissertação: “Leitura e Memória em *Didascalicon* de *Studio Legendi*: Recursos Didáticos Atemporais”.

intelecto e aquisição dos conhecimentos necessários, os indivíduos podem alcançar a *Sapientia* e tomar decisões conscientes e virtuosas.

Metodologia

Nesta pesquisa de doutorado, buscamos compreender as relações entre intelecto e livre-arbítrio na proposta educativa de Hugo de São Vítor. As fontes principais para esta pesquisa são as obras hugonianas *Didascalicon De Studio Legendi* (ca. 1127) e *De Sacramentis Fidei Christianae*²⁰⁸ (escrita provavelmente entre 1136 e 1141).

Situando nossa investigação na linha de História e Historiografia da Educação, utilizamos a Teoria da História Social como fundamentação teórica. Os autores que nos amparam nesta perspectiva são Le Goff (1979), Marc Bloch (2002) e Fernand Braudel (1978). A pesquisa é de natureza bibliográfica, baseada nas instruções metodológicas da pesquisa científica de Marconi e Lakatos (2003).

Resultados e Discussão

Hugo de São Vítor, no século XII, observa que as habilidades humanas precisam ser exercitadas para formar o homem ideal do seu tempo. Assim, elabora em *Didascalicon De Studio Legendi* uma metodologia de estudo em que instrui seus discípulos para o caminho da retidão, recorrendo à leitura. Para além da instrução teológica e filosófica, as lições do mestre vitorino abrangem o comportamento.

A obra *De Sacramentis Fidei Christianae* instrui os estudantes da escola da abadia de São Vítor sobre os sacramentos da fé, assuntos de grande relevância para a formação completa idealizada por São Vítor. Nas sugestões escritas para seus discípulos, o autor idealiza a forma de agir do bom cristão que, feito como uma

²⁰⁸ Para as nossas pesquisas utilizamos duas versões da obra. A versão principal encontra-se em latim, nos arquivos da Patrologia Latina de Jacques-Paul Migne. Como amparo ao trabalho de tradução e interpretação dos escritos, recorreremos também à tradução feita para a língua inglesa, de Roy Joseph Deferrari intitulada “On the sacraments of the Christian Faith”. Ambas as versões estão em nossas referências.

representação de seu Criador, possui em si atributos superiores aos dos demais animais.

As habilidades intelectivas do homem cooperam para que ele alcance o caminho das virtudes e eleve seu espírito. Para isso, o autor vitorino recomenda a dedicação aos estudos. O modo adequado de estudar, recomendado detalhadamente na obra *Didascalicon*, colaboraria com a aproximação do ser humano com esse ideal de comportamento e espiritualidade.

Com efeito, estamos organizando nosso trabalho em três seções principais que delineiam o resultado de nossos estudos. Na primeira seção de discussões, intitulada *Hugo de São Vítor e o caminho para se alcançar a Sapientia*, abordamos o autor, seu contexto e os aspectos de seu método que contribuem para a discussão central acerca do livre-arbítrio.

Na seção *Criação, corrupção e restauração da natureza do homem: o plano divino e o livre-arbítrio humano* discorreremos sobre os três estados da humanidade para São Vítor. Tais estados desvelam a compreensão do autor sobre a história espiritual da humanidade, e dão fundamento para o seu método de estudo (que propõe justamente a restauração espiritual do homem por meio da aquisição de conhecimentos). Também escrevemos sobre como a potência da alma racional direciona este aluno no uso de seu livre-arbítrio, e em busca desse objetivo salvífico.

Na última seção de discussões, ainda em elaboração, estão os resultados da investigação referente ao conceito de livre-arbítrio e o uso da vontade para Hugo de São Vítor.

Considerações Finais

Dentre as compreensões advindas de nossa pesquisa, que ainda está em andamento, destaca-se a de que o pensamento hugoniano compreende a racionalidade e a virtude como características divinas no homem. Essas similitudes

foram consideradas pelo autor como pré-requisitos para o bom uso de uma outra habilidade especial do ser humano: livre-arbítrio.

Hugo de São Vítor adentra aos assuntos relacionados ao livre-arbítrio em *Didascalicon De Studio Legendi e De Sacramentis Fidei Crhistianae* para enfatizar o potencial que o homem tem em se tornar melhor (recuperando sua natureza original). Reatar a amizade do homem com Deus seria o caminho para melhorar a espiritualidade, e conseqüentemente, o comportamento da pessoa. Entretanto, reaver este relacionamento só será possível se assim o sujeito decidir.

Referências

Fontes vitorinas

HUGO DE SÃO VÍTOR, **A instrução dos principiantes**. Campinas- SP: Kyrion, 2021.

HUGO DE SÃO VÍTOR, **Didascalicon**. Sobre a arte de ler. Campinas- SP: Kyrion, 2018.

HUGONIS DE S. VICTORE. **De Sacramentis Fidei Christianae**. In: MIGNE, Jacques-Paul. *Patrologia Latina*, 1880. Disponível em: <<https://archive.org/details/patrologiaecurs05migngoog>>. Acesso em 08 jan. 2023.

HUGH OF SAINT VICTOR. **On the sacraments of the Christian Faith**. Translated by Roy J. Deferrari. Oregon: Wipf & Stock Publishers, 2007.

Bibliografia utilizada

ARISTÓTELES. **Política**. Vega Universidade/Ciências Sociais e Políticas, 1998.

BASTOS, Mário Jorge Motta. Quatro décadas de História Medieval no Brasil: contribuições à sua crítica. In: **Diálogos**, Maringá-PR, v. 20, n.3 p. 2-15, 2016.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v20i3.33600>>. Acesso em 06 mar. 2023.

BELCHIOR, Pedro Eduardo Gomes. **A Via Mística de Hugo de São Vítor na Tradição Filosófica Como Exercício Espiritual**. 138f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Orientador: Humberto Schubert Coelho. Juiz de Fora-MG, 2021.

BLOCH, Marc. **A Apologia da História, ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002.

BONETTI, Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira. **LEITURA E MEMÓRIA EM DIDASCALICON DE STUDIO LEGENDI: RECURSOS DIDÁTICOS ATEMPORAIS**. 128f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná. Orientadora: Conceição Solange Bution Perin. Paranavaí-PR, 2018.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista de História**, [S. l.], v. 30, n. 62, p. 261-294, 1965. DOI: 10.11606/issn.2316-141.rh.1965.123422. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAMPANHARI, Roger. Apresentação e notas de rodapé. *In*: HUGO DE SÃO VÍTOR, **Didascalicon**. Sobre a arte de ler. Campinas- SP: Kyrion, 2018.

COOLMAN, Boyd Taylor. The Victorines. *In*: LAMM, Julia A. **The Wiley-Blackwell Companion to Christian Mysticism**. p. 251 – 256. West Sussex-UK: Wiley-Blackwell. 2013. DOI: 10.1002/9781118232736.ch17.

DUBY, Georges. **A Idade Média na França: de Hugo de Capeto a Joana d'Arc**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1992.

DUBY, Georges. **O ano mil**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1993.

FLAVIEN, Hugonin. Essai Sur La Fondation De L'Ecole De Saint-Victor De Paris. Paris, 1842. In: MIGNE, Jacques-Paul. **Patrologia Latina**, vol. 175: Col IX-XCVIII C. Paris, 24 mai. 1854. Disponível em http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_1842-1842_Hugonin_Flavian_Essai_Sur_La_Fondation_De_L'Ecole_De_Saint-Victor_De_Paris_MFR.pdf.html. Acesso em 19 mar. 2023.

GAMERO, Carmen Muñoz. Estudio Preliminar. in: **Didascalicon de studio legendi** (El afán por el estudio). Madrid: BAC, 2011.

GUIZOT, François. **História da Civilização na Europa**. Lisboa: Parceria Antonio João Maria, 1907.

JOHNSON, Paul. **El Renacimiento: una breve historia**. México, D.F: Debolsillo México, 2015.

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária**. E-books - Brasil, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2014171/mod_resource/content/1/Servidao_voluntaria_Boetie.pdf. Último acesso em: 20 ago. 2021.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro - RJ: José Olympio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. **La Baja Edad Media**. Madri: Siglo XXI, 1979.

MARCHIONNI, Antonio. Introdução. In: HUGO DE SÃO VÍTOR. **Didascálicon**. Da arte de ler. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.

REBELLO, Hiago Maimone da Silva. “**Nos ombros de gigantes**”: a noção medieval de progresso através do tempo na obra de João de Salisbury. 155f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense. Orientadora: Vânia Leite Fróes Niterói-RJ, 2022.

REBELLO, Hiago Maimone da Silva. O Panorama Intelectual da Escola de Chartres. *In: Pol. Hist. Soc., Vitória da Conquista*, v. 21, n. 1, p. 274-287, jan.-jun. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.22481/politeia.v21i1.10854>. Acesso em: 12 mai. 2023.

MENDES, Claudinei Magno Magre. A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. *In: Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 205-209, 2011.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. A origem da Universidade de Paris (II). **Revista de História**, [S. l.], v. 34, n. 70, p. 415-449, 1967. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1967.126115. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/126115>. Acesso em: 21 mar. 2023.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem Fins Lucrativos: Por Que a Democracia Precisa das Humanidades**. São Paulo-SP: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha. Considerações sobre os estudos de história da educação na antiguidade e medievo: fontes e história. *In: Roteiro*, Joaçaba, v. 33, n. 2, p. 163-180, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, Terezinha. Memória e História da Educação Medieval: Uma Análise da *Autentica Habita* e do Estatuto de Sorbonne. *In: Avaliação*, Campinas – Sorocaba – SP, v.14, n.3, p. 683-698, nov. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a09v14n3.pdf>>. Acesso em 06 mar. 2023.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais – a preservação de uma instituição educacional. *In: Varia História*, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan/jun 2007 DOI: 10.1590/S0104-87752007000100007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/cXPxM5pdFbzfV6h987cLzMm/?lang=pt>.
Acesso em: 24 mar. 2023.

OLIVEIRA, Terezinha; VIANA, Ana Paula dos Santos. Um estudo sobre intelecto, livre arbítrio e virtudes no campo da História da Educação Medieval. **História & Ensino**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 391–408, 2019. DOI: 10.5433/2238-3018.2019v25n1p391. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/33580>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PERROY, Édouard. **A Idade Média**: o período da europa feudal, do islã turco e da ásia mongólica Tradução de. J. Guinsburg e Vítor Ramos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957. (História geral das civilizações, v. 7)

PLATÃO, **A República**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SAINT BERNARD OF CLAIRVAUX. **The letters of St. Bernard of Clairvaux**. Chicago: Henry Regnery Company, 1953.

SILVA, Aureci Santos Torres; PERIN, Conceição Solange Bution. Educação e ensino medievais – contribuição de Hugo de São Vitor (1096-1141): *Didascálicon* da arte de ler. In: **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, p. 97823-97837 dez. 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21562>>. Acesso em 06 mar. 2023.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

WEI, Ian P. The twelfth-century monasteries and Hugh of Saint Victor. In: **Intellectual Culture in Medieval Paris**: Theologians and the University, c.1100–1330. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. DOI:10.1017/CBO9780511842108.004. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/books/abs/intellectual-culture-in-medieval-paris/twelfthcentury-monasteries-and-hugh-of-saint-victor/9FC218FC65880BE1B5010E163FE98D15>>. Acesso em 28 abr. 2023.

**A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA DO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO
SOBRE O DECRETO N° 31 DE 29 DE JANEIRO DE 1890**

Viviane de Oliveira Berloff ²⁰⁹

Maria Cristina Gomes Machado ²¹⁰

Resumo

Este texto objetiva analisar as determinações do Decreto n° 31, de 29 de janeiro de 1890, para a instrução pública primária do Estado do Paraná, o primeiro destinado ao campo educativo após a instauração da República. Nesse período, a educação foi entendida como o principal instrumento para alcançar os propósitos relacionados à necessidade de regeneração da sociedade e ao progresso do país. Assim, direcionamos a nossa atenção ao referido Decreto e às prescrições dirigidas à educação primária, de forma a entender o tipo de cidadão que se almejava formar. Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, a qual contou com documentos oficiais do Estado e produções de pesquisadores que estudam a temática, dentre eles, Saviani (2013), Machado e Melo (2012), Schueler e Magaldi (2008), e Valdemarin (2001). As análises desenvolvidas consideraram o referido documento legal como uma construção social e vinculado a um contexto mais amplo. Desse modo, constatamos que, as prescrições apontadas para a instrução primária, visavam fortalecer o regime vigente, assim como formar cidadãos patriotas e preparados para contribuir com o desenvolvimento do Paraná.

Palavras-chave: Instrução Primária; Educação Paranaense; História da Educação.

Introdução

O estudo desenvolvido buscou analisar as determinações do Decreto n° 31, de 29 de janeiro de 1890, para a instrução pública primária do Estado do Paraná, momento este, marcado pela transição do regime Monárquico para o Republicano.

Direcionamos a nossa atenção ao referido Decreto e às prescrições estabelecidas para a educação pública primária paranaense, a fim de encontrarmos respostas aos seguintes questionamentos: Por quê houve a necessidade da criação

²⁰⁹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM. Contato: viberloff@hotmail.com

²¹⁰ Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Contato: mcgm.uem@gmail.com

desse documento legal para a instrução pública do Paraná? Que tipo de cidadão se almejava formar?

Perante o exposto, é interessante aclarar que no período monárquico, as escolas foram caracterizadas pelo atraso e pela precariedade, assinalando um sistema educacional deficiente, pois não atendia as necessidades da sociedade. Frente a essa situação, Schueler e Magaldi (2008) aclaram que, intelectuais, políticos e autoridades comprometidos com a consolidação do novo regime almejavam criar novas bases para a educação brasileira, e, por conseguinte, edificar uma nova sociedade.

Portanto, era necessário formar o “novo” cidadão, e, o local mais adequado para isso, aos olhos dos republicanos, seria a escola. Assim, ela recebeu destaque no processo de modernização da sociedade brasileira. Sobre essa questão, Gerelus (2007) complementa que a escola foi considerada como elemento imprescindível para a formação do sujeito em relação à sua inserção e participação social. Para tanto, era necessário promover uma formação integral, abrangendo os aspectos físico, intelectual e moral.

Para atender a tais propósitos houve a necessidade da reorganização da educação pública paranaense, a qual incidiu sobre o método pedagógico a ser utilizado nas escolas, as disciplinas do currículo, a contratação de professores, entre outros aspectos.

Diante disso, é fundamental esclarecer que esta pesquisa se torna importante, pois permite ampliar o conhecimento sobre a História da Educação do Paraná e as necessidades urgentes da sociedade paranaense no momento histórico em estudo, especialmente, no que diz respeito à formação do “novo” cidadão e dos novos meios de produção da sociedade.

Metodologia

Cabe ressaltar que este estudo está fundamentado na concepção de história como um processo dinâmico, o qual a compreende como uma construção social e não como uma sequência contínua de causas e efeitos que se sucedem sem considerar o

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

tempo e o espaço.

Assim, as análises realizadas referentes ao Decreto n° 31, de 29 de janeiro de 1890, sobre a educação pública primária do Estado do Paraná, levaram em consideração o contexto histórico no qual o referido documento legal se insere, pois compreendemos que “[...] os homens são indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas” (MARX, 1986, p. 35).

É importante mencionar que este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a qual utilizou documentos oficiais do Estado e produções de pesquisadores que estudam a temática, dentre eles, Saviani (2013), Machado e Melo (2012), Schueler e Magaldi (2008), e Valdemarin (2001).

Resultados e Discussão

Com a instauração do regime Republicano, em 1889, o Paraná se tornou um dos estados federativos do Brasil. Nesse período, a economia paranaense baseava-se, principalmente, na agricultura, com destaque para a produção de erva-mate. Além disso, contava com um incipiente processo de industrialização.

Este foi o momento em que o Estado passou a apresentar um crescimento significativo em seu número de habitantes, impulsionado pela política migratória. Como resultado, houve um acréscimo no número de crianças em idade escolar, filhos de imigrantes que passaram a residir nesta região, na tentativa de conseguirem uma condição de vida melhor.

Devido a isso, houve, por parte do Estado, a necessidade de ampliar a oferta do ensino escolar, como forma de propiciar a todos o acesso à escolarização, principalmente, a instrução primária, entendida como meio eficiente na formação para a cidadania e para as novas relações de trabalho. Assim sendo, a educação elementar foi considerada, pelo meio político paranaense, bem como, de outros estados, o meio fundamental para a resolução de problemas, “[...] como o analfabetismo, a falta de mão de obra qualificada e a exímia participação do povo na política. Os estados voltaram a atenção para a ampliação e melhoria das condições de acesso ao ensino

[...]” (MACHADO e MELO, 2012, p. 211-212). Desse modo, tanto no âmbito nacional quanto regional, a escola foi sendo concebida como um poderoso instrumento para atender os anseios republicanos.

Perante a essa realidade, o Governador do Estado, José Marques Guimarães, aprovou o Decreto nº 31, datado de 29 de janeiro de 1890, o primeiro a regular a organização da instrução pública paranaense. O mencionado Decreto possuía 61 artigos, cujas determinações envolviam o ensino primário, o Instituto Paranaense e a Escola Normal do Paraná.

Destaca-se que diversos elementos foram levados em conta no processo de reestruturação do ensino no Paraná, tais como o método pedagógico a ser adotado nas escolas, as disciplinas do currículo, a contratação de professores, entre outros aspectos.

No que concerne à educação primária, esta deveria ser organizada em dois graus. O primeiro ou elementar, tornava obrigatório o ensino da instrução moral e cívica. As outras disciplinas que compunham o currículo eram leitura e escrita; noções gerais e práticas de gramática portuguesa; elementos de aritmética, envolvendo o sistema métrico; desenho, com aplicação à indústria e às artes; e prendas domésticas, nas escolas destinadas às meninas. O complementar, além das disciplinas citadas, deveria abordar a Aritmética aplicada; os elementos do cálculo algébrico e da geometria; as regras da contabilidade usual e a escrituração mercantil; as noções de ciências físicas e naturais com aplicação à agricultura, às artes e à indústria; o desenho geométrico e de ornamento; e a geografia industrial e comercial (PARANÁ, 1890a).

Cabe destacar que, várias disciplinas visavam promover a educação integral dos estudantes, incluindo o desenvolvimento físico, intelectual e moral. Quanto ao aspecto intelectual, incluía o aprendizado da leitura, escrita e matemática, bem como a capacidade de trabalhar e saber votar. No que se refere ao aspecto moral, abrangia a valorização da pátria e dos símbolos nacionais, respeitando as normas de moralidade e civismo. Sobre o aspecto físico, envolvia o cuidado com a saúde e as habilidades manuais (ABREU, 2012). Dentre tais disciplinas, destacamos o desenho

e a instrução moral e cívica. O desenho tinha como objetivo estimular a criatividade, a percepção visual e a habilidade manual dos alunos. Já a instrução moral e cívica, tinha como propósito, transmitir valores éticos, morais e cívicos, promovendo o senso de responsabilidade, respeito às leis e aos direitos dos outros, além de fortalecer o sentimento de pertencimento à nação.

Sobre essa questão, Santos (2019) explicita que o currículo valorizava o cientificismo positivista, trazendo conteúdos e práticas relacionadas ao mercado, sendo esta uma maneira de fortalecer o sistema capitalista. Sob este viés, Saviani (2013) completa que a escola passa a ser um poderoso instrumento para transformar os sujeitos ignorantes em cidadãos esclarecidos, capazes de contribuir à sociedade.

Portanto, as disciplinas do ensino primário tinham como finalidade promover a formação de cidadãos conscientes e preparados para colaborar positivamente à sociedade paranaense.

Nesse contexto, ressaltamos que, as várias medidas prescritas no Decreto de nº 31/1890, visavam atender às expectativas dos republicanos, dentre as quais, destacamos: a construção de escolas pelo Estado, além do fornecimento de mobiliário e materiais didáticos necessários ao processo de ensino e aprendizagem; a oferta de aulas deveria ser realizada por escolas já existentes, bem como por aquelas que fossem estabelecidas nas cidades e vilas, e, nos povoados, as escolas deveriam ser criadas quando houvesse pelo menos quarenta alunos em condições de aprender; autorizava os municípios a criarem um imposto anual, no valor de um mil reis, a ser aplicado na instrução primária, agrícola ou industrial, aliás, esta seria uma forma de reduzir as despesas do Estado em relação ao campo educativo, delegando esse compromisso às municipalidades; e, para efetivar a matrícula das crianças nas escolas primárias era necessário comprovar a vacinação das mesmas, pois as doenças e endemias eram consideradas pelos republicanos como uma das principais causas do atraso de uma nação, e este era um dos problemas enfrentados pelo Estado em decorrência do elevado número de imigrantes europeus que nele se estabeleceram no final do século XIX e no início do século XX.

Ademais, pontuava que a contratação de professores para atuarem nas escolas
Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

públicas do Estado deveria ocorrer por meio de exames realizados perante os lentes da Escola Normal, e, o modo de ensino a ser desenvolvido na escolarização primária seria o modelo misto ou simultâneo mútuo, caracterizado por desenvolver o ensino, de forma simultânea, a todos os alunos em sala de aula. Este modelo deveria ter por base o método de ensino intuitivo, o qual tem por fundamento o conhecimento direto das coisas, caracterizando-se como um ensino mais ativo e racional.

Rui Barbosa foi uma das principais personalidades públicas a defender esse método, de modo que advogava ser este “a cura para três séculos de um ensino abstrato e morto, baseado na repetição” (MACHADO, 2005, p. 99). Nesse sentido, Valdemarin (2001) assevera que o ensino intuitivo ou “lições de coisas” foi considerado uma estratégia para renovar as práticas pedagógicas no Brasil, com o objetivo de superar o caráter pouco utilitário da instrução. Além disso, sua utilização foi vista como um instrumento capaz de criar as condições necessárias às transformações sociais, políticas e econômicas desejadas no país.

Logo, a atenção especial direcionada à educação no início da República relacionava-se à possibilidade desse campo contribuir para a transformação social do Estado. No entanto, o Decreto de nº31 teve uma curta duração, sendo revogado pelo Decreto nº 64 de 11 de abril de 1890 por não conseguir atender as necessidades do ensino público, além de exceder as verbas destinadas ao âmbito educativo (PARANÁ, 1890b). Dessa forma, a educação pública não encontrou condições adequadas para avançar, o que impediu sua necessária expansão.

Considerações Finais

A relevância da educação pública do Paraná remonta aos primórdios do regime Imperial, de forma que instruções foram determinadas pelo Governo visando a expansão do ensino escolar às massas populares, como a Constituição de 1823. No entanto, a escassez de verbas foi um dos problemas que impediu a realização de tal propósito, caracterizando, assim, o sistema de ensino provincial paranaense como ineficiente e precário.

Com a Proclamação da República, os projetos de construção de uma nova sociedade se intensificaram e a escola ganhou maior nitidez, sendo concebida como o principal local para a resolução dos problemas existentes, dentre eles, o analfabetismo e a falta de mão de obra qualificada. Assim, era necessário formar o cidadão moderno, disciplinado e laborioso, capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Esta era, também, uma maneira de fortalecer a ideologia republicana e o modo de produção capitalista. Para tanto, houve a necessidade de reorganização da instrução pública do Paraná, a qual foi iniciada pelo Decreto nº 31, de 29 de janeiro de 1890.

Várias medidas foram prescritas ao ensino público pelo referido Decreto, sendo a maioria delas destinada à instrução primária, que necessitava de maiores investimentos para a sua manutenção e expansão. Assim sendo, tentativas foram desenvolvidas por parte do Governo a fim de democratizar o acesso à educação escolar, mas a falta de recursos financeiros impossibilitou a execução ou a expansão das mesmas.

Referências

ABREU, Daniela. **A institucionalização da escola primária na Primeira República**. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1564/pdf_117>. Acesso em: 12 fev.2023.

BLANCK MIGUEL, Maria Elisabeth. A história da escola pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs.). **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 187-209.

GERELUS, Sérgio Henrique. **Rui Barbosa e a Educação do Corpo na Reforma do Ensino Primário**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. **O Ensino Primário e a Política Educacional do Paraná (1890-1892)**. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/36062-Texto%20do%20artigo-160963-1-10-20170314%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/36062-Texto%20do%20artigo-160963-1-10-20170314%20(6).pdf). Acesso em: 22 fev.2023.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século 19. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Helena C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I-Feuerbach)**. 5ªed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná** (Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890). 1890a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639704/7271>> Acesso em: 10 ago.2021

PARANÁ. **Decreto nº 64**, de 11 de abril de 1890. Coleção Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1890b.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 472 p.

SANTOS, A. S. **Paraná, Imprensa e Instrução Pública Primária: o jornal A República (1903-1912)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira Mello de. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2022

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Ensino da Leitura no Método Intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido**. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h8fSXgbWnbMQXfsnfZP8Zqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar.2023

**OS UNIVERSAIS E AS INTELECÇÕES: UMA PERSPECTIVA SOB O OLHAR DE
PEDRO ABELARDO**

LEAL, Anna Paula de Jesus Almeida²¹¹

JIMENEZ, Michele de Oliveira²¹²

OLIVEIRA, Terezinha²¹³

Resumo

O estudo teve por objetivo analisar as obras *Lógica para Principiantes* e *Tratado das Intelecções* de Pedro Abelardo (1079-1142), a fim de explicitar as intelecções que as palavras universais formam. O problema de pesquisa que se buscou responder foi: Quais as relações entre o nominalismo e as intelecções propostas por Abelardo no *Tratado das Intelecções*? Durante a pesquisa, entendemos que o conceito de intelecção passou a ser observado por Abelardo de forma diferente. Isso ocorreu porque, na *Lógica para Principiantes*, há o estabelecimento de uma relação entre imaginação e intelecção e, no *Tratado das Intelecções*, por sua vez, essa característica não é mencionada, estando as intelecções relacionadas à reflexão. Por analisar as obras citadas como obras de lógica, entendemos ambas as fontes como exemplo do ensino ministrado no início do século XII. A base metodológica que amparou este trabalho é a História Social, sob a perspectiva de longa duração, pois entendemos que o posicionamento de Abelardo em relação à temática dos universais é resultado de processos históricos de continuidades e rupturas referentes à educação e às transformações sociais observadas no século XII.

Palavras-chave: Pedro Abelardo, História da Educação, Universais, Intelecções, Século XII.

Introdução

O objetivo geral da dissertação foi analisar as obras *Lógica para Principiantes* e *Tratado das Intelecções* de Pedro Abelardo (1079-1142), dessa forma, a pesquisa esteve relacionada à linha de pesquisa história e historiografia da educação, pois tratou-se do estudo de duas obras do mestre medieval Pedro Abelardo (1079-1142),

²¹¹ Mestre em Educação pela linha de História e historiografia da Educação. Educadora Infantil da Prefeitura de Maringá. Integrante do GTSEAM. Contato: profannajesusalmeida@gmail.com

²¹² Doutoranda em Educação pelo PPE. Integrante do GTSEAM. Técnica em assuntos educacionais na UNILA. Contato: mizinhajimenez@gmail.com

²¹³ Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação. Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá. Líder do GTSEAM. Contato: foliveira@uem.br

Lógica para Principiantes e Tratado das Intelecções. Os objetivos específicos da pesquisa foram:

Investigar a compreensão de Pedro Abelardo acerca dos universais e das intelecções;

Elucidar o desenvolvimento da intelecção proposto por Abelardo em seu *Tratado das Intelecções*;

Relatar as características do contexto social no qual Abelardo estivera inserido;

Apresentar a condição das escolas parisienses nas quais Pedro Abelardo lecionou na primeira metade do século XII.

O autor de ambas as obras, é Pedro Abelardo. Filho de Lúcia e Berengário, Abelardo nasceu em Pallet na Bretanha no ano de 1079. Foi aluno de mestres como Roscelino de Compiègne (1050-1120), Guilherme de Champeaux (1070-1121) e Anselmo de Laon (1050-1117). Além das já citadas obras, escreveu a *História das Minhas Calamidades* e a *Dialética*. Abelardo veio a falecer no dia 21 de abril de 1142, Chalon-Sur-Saône. (ESTÊVÃO, 2015; DE BONI, 2002).

Foi realizada uma busca no banco de Teses e Dissertações da Capes, no Scielo e no Google Acadêmico, dentre as quais foi possível encontrar alguns trabalhos e artigos de filosofia medieval que abordam a questão dos universais e o Tratado das Intelecções. Assim, foi encontrada uma tese, *O processo cognitivo no Tractatus de Intellectibus e na Dialectiva de Pedro Abelardo* de Cléber Eduardo dos Santos Dias (2007), quatro dissertações, *O problema da universalização em alguns textos lógicos de Pedro Abelardo* de Cléber Eduardo dos Santos Dias (2002), *O processo de intelecção em Pedro Abelardo* de Edsel Pamplona Diebe (2010), *O papel das intelecções lógicas dentro da 'filosofia da linguagem' desenvolvida por Pedro Abelardo* de Izabela Domingos da Silva (2015) e *Entre sentido e razão: um estudo sobre a ordenação do intelecto no Tratado das Intelecções de Pedro Abelardo* de André Botelho Scholz (2016).

Quanto aos artigos, há quatro que discorrem a respeito de ambas temáticas, **Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.** sendo *A querela dos universais revisitada* de Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023

(1982), *Signum, significatio e intellectus em Pedro Abelardo e Guilherme de Ockham* de Guy Hamelin e Danilo Maia (2011), *Recapitulando uma disputa medieval: Boécio comentador de Porfírio e a Querela dos Universais* de Carlos Eduardo de Oliveira (2017), *A construção do conhecimento: uma teoria abelardiana* de Izabela Domingos da Silva (2017).

Todos esses trabalhos e artigos são da área de filosofia medieval, sendo que, nas buscas efetivadas, não foram encontrados trabalhos e/ou artigos que tratem dessa temática referente à Educação e História da Educação.

O problema de pesquisa que se formulou a partir disso foi: Quais as relações entre o nominalismo²¹⁴ e as intelecções propostas por Abelardo no Tratado das Intelecções?

Metodologia

A perspectiva teórica e metodológica que embasou o estudo foi a História Social, em consonância com o princípio de Longa Duração. Nesse sentido, os autores que foram os pilares da construção da pesquisa são Marc Bloch (1886-1994), Fernand Braudel (1902-1985) e Jacques Le Goff.

Se empregou a História Social porque entendemos os fenômenos que transformam as sociedades por meio de uma análise totalizante dos mesmos, o que possibilitou levar em conta, não apenas aspectos políticos, por exemplo, mas também econômicos, sociais, religiosos e demográficos.

Inferindo que, tais características contribuem para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo que a forma e transforma por meio de seu agir, concordamos com Bloch (2001) que situa o homem como o objeto de estudo da história.

A respeito do princípio de longa duração, justificou-se sua utilização, porque buscou-se com a pesquisa apresentar uma compreensão histórica mais aprofundada dos fenômenos de transformação social (BRAUDEL, 1990).

Esse movimento da história pode ser exemplificado pelo fato de que, Abelardo só conseguiu solucionar a questão dos universais porque se amparou em um vasto arcabouço teórico que o precedeu, ou seja, o conhecimento se construiu e constituiu porque Abelardo teve por base autoridades.

Além disso, por causa das mudanças sociais daquele período, notou-se a necessidade de uma nova explicação e organização do entorno social que Abelardo compunha, sendo que, observamos assim, a figura do intelectual que é apresentada por Le Goff em sua obra, *Os Intelectuais na Idade Média*.

Dessa forma, o *Tratado das Intelecções* e a *Lógica para Principiantes* foram as fontes do estudo. Para compreendê-las e a fim de explicitar as características da primeira metade do século XII e das escolas parisienses desse período, utilizamos as obras de Bloch (2001), Braudel (1990), Baschet (2006), Dias (2002, 2007), Gilson (2007), Haskins (1927), Le Goff (2017), Libera (1998), Soto (2000), Verger (1990, 198?).

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, pois visa analisar certo objeto de pesquisa, que se relaciona às pesquisas efetivadas no campo da história e historiografia da educação medieval, tendo por norte o desenvolvimento do ofício de um intelectual em escolas urbanas do século XII. (CHIZOTTI, 2003).

Em relação aos objetivos, a pesquisa foi explicativa, porque tendeu a esclarecer certos acontecimentos, no que diz respeito a esse estudo, aclarar de que maneira, hipoteticamente, a resolução do problema dos universais proposta por Pedro Abelardo influenciou a escrita de sua obra *Tratado das Intelecções*. (GIL, 2002) Sobre os procedimentos, a pesquisa foi bibliográfica.

Resultados e Discussão

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

A obra de Abelardo analisada foi o *Tratado das Intelecções*²¹⁵ em consonância com a *Lógica para Principiantes*²¹⁶ e, isso se deu pelo fato de que, o conceito de intelecção é apresentado primeiramente na L. P²¹⁷, que foi um curso ministrado por Abelardo e, teve como objetivo tecer comentários a *Isagoge*²¹⁸ (Introdução as Categorias de Aristóteles), obra do neoplatônico Porfírio (232/3-304) (DIAS, 2002).

A L. P. propiciou o entendimento a respeito da questão dos universais. No período em que Abelardo viveu, houve duas correntes de pensamento que discutiam a questão dos universais: nominalismo e realismo²¹⁹. Abelardo teve contato com ambas, a partir de dois de seus professores, Roscelino de Compiègne (1050-1120) e Guilherme de Champeaux (1070-1121)

Roscelino era nominalista e Guilherme realista. Na L. P., Abelardo apresentou argumentos para refutar as teses levantadas por Guilherme a respeito dos universais, especialmente porque esse mestre apresentava e entendia o universal como coisas materiais, o que o levava a desconsiderar os predicados que compunham a análise do universal.

Isto porque, segundo Pedro Abelardo (2005, p. 67) “[...] um vocábulo universal [...] é aquele que, por sua descoberta, é apto para ser predicado de muitos tomados um a um.” Com isso, se entende que os predicados são relevantes para a compreensão do universal e, esses mesmos predicados teriam sido de uma forma ou de outra, desconsiderados pelo realismo empregado por seu mestre Guilherme.

²¹⁵ Utilizamos duas traduções do *Tratado das Intelecções*, ambas feitas do latim: a primeira é francesa, produzida e comentada por Patrick Morin em 1994, a segunda foi realizada por Cléber Eduardo dos Santos Dias para o português em 2007.

²¹⁶ A tradução da *Lógica para Principiantes* empregada nesse projeto é da versão em latim, escrita por Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento em 1994 e, reeditada em 2005.

²¹⁷ A fim de evitar a repetição dos títulos das obras, a *Lógica para Principiantes* será exposta como L. P. e o *Tratado das Intelecções* como T. I.

²¹⁸ A tradução da *Isagoge* utilizada por Abelardo e pelos mestres de seu tempo foi feita e comentada por Boécio (480-524). (NASCIMENTO, 2005)

²¹⁹ Roscelino entendia o universal como “[...] emissões de voz (*flatus vocis*), reduzindo-os, pois, à materialidade das palavras [...]” (NASCIMENTO, 2005, p. 18). Guilherme de Champeaux por sua vez entendia o universal como “[...] essência material (res universals) [...]” (NASCIMENTO, 2005, p. 18)

Podemos afirmar que Abelardo é nominalista porque o conceito de universal só pode ser atribuído aos nomes ou palavras universais, já que, só as palavras poderiam atribuir universalidade as coisas na inteligência, tendo que nesse sentido ser levado em conta, cada um dos predicados²²⁰ que devem ser analisados a fim de estipular se algo é universal ou singular.

Dessa forma, no *T. I.* Abelardo se ocupa do exame do desenvolvimento intelectual por meio da teoria da linguagem (DIEBE, 2010). No primeiro parágrafo dessa obra, Abelardo separa 5 afecções da alma, a fim de relacioná-las à teoria da linguagem:

[§ 1] Ainsi donc, prêt à traiter des représentations mentales, c'est-à-dire des intellections, nous avons décidé – pour un enseignement plus consciencieux de ces dernières –, d'abord de les séparer des autres passions ou affections de l'âme, de celles évidemment qui paraissent s'approcher le plus de leur nature; ensuite, de les distinguer les unes de autres par leurs différences propres, dans la mesure où nous estimons que cela est nécessaire à la théorie du langage. En effet, il y a cinq <affections de l'âme> dont il convient de les séparer consciencieusement: La sensation évidemment, l'imagination, l'estimative, La science, la raison. (PIERRE ABÉLARD, 1994, p. 25)²²¹

A linguagem dessa maneira tem caráter essencial na teoria apresentada por Abelardo, sendo possível afirmar que, é por meio da linguagem que damos sentido e significado a coisas e pessoas. Graças a esse entendimento, acreditamos ser possível relacionar o fato de Abelardo ser nominalista a sua teoria da linguagem, proposta no *T.I.*

Pedro Abelardo esteve inserido no ambiente escolar da primeira metade do século XII e, esse século da Idade Média foi marcado por diversas transformações,

²²⁰ Esses predicados são: o gênero, a espécie, a diferença, o próprio e o acidente.

²²¹ [§ 1] De speculationibus itaque, hoc est intellectibus disserturi, statuimus, ad diligentius eorum documentum, ipsos primum a ceteris anime passionibus siue affectionibus disiungere, his uidelicet que ad eorum naturam maxime uidentur accedere; deinde ipsos quoque ab inuicem propriis separare differentiis, prout necessarium doctrine sermonum existimamus esse. Sunt autem quinque a quibus diligenter eos disungi conuenit: sensus uidelicet, imaginatio, estimatio, scientia, ratio. (PETRI ABAELARDI, 1994, p. 24)

como o aumento da população, o desenvolvimento de técnicas agrícolas, o fim das invasões bárbaras e, por conseguinte a melhoria da conservação da vida. (BASCHET, 2006)

A partir disso, observou-se a formação da cidade medieval, que, entre outros partícipes, apresentou um novo tipo de ofício naquele período da Idade Média e, esse ofício era o de intelectual (LE GOFF, 2017), pois, até aquele momento, o conhecimento havia sido propagado e cultivado pelos monges em mosteiros e, nesse sentido, eles não tinham como ofício só ensinar e estudar, mas também tinham de lavrar a terra e cultivar sua vida de oração. (NUNES, 1967)

Percebeu-se então, o intelectual²²² do século XII como exemplo das mudanças²²³ que estavam em voga naquele período da Idade Média, sendo intelectuais como Abelardo, fruto daquelas transformações, pois o desenvolvimento material e mental dos homens, não deve ser compreendido de forma isolada.

Considerações Finais

A pesquisa de mestrado possibilitou compreender que a Lógica para Principiantes e o Tratado das Intelecções eram obras escritas por Pedro Abelardo, mas, com objetivos diferentes. Buscamos entender como o conceito de intelecção era apresentado por Abelardo em ambas as obras, mais precisamente, a intelecção das palavras universais na mente.

Diante dessa observação, é relevante salientar que a L.P. apresentava uma proposta de caráter escolar, pois se tratava de um curso ministrado pelo próprio Abelardo, além disso, o estudo dessa obra girava em torno de responder o problema

²²² De acordo com Le Goff (2017), o intelectual do século XII era observado como artesão, porque ensinava as artes liberais.

²²³ Além das mudanças citadas, é importante afirmar que outra importante mudança do século XII foi a reforma da Igreja. (PEREIRA FILHO, 2013)

dos universais, reunindo argumentos contrários e favoráveis para solucionar as questões apresentadas por Porfírio, em sua Isagoge.

No Tratado das Intelecções por sua vez, o foco do estudo de Abelardo é outro: caracterizar as intelecções a fim de explicitar o processo cognitivo. Nesse sentido, a abstração tornou-se peça fundamental para o entendimento das palavras singulares pelo intelecto, relacionando a apreensão da realidade possível por meio dos sentidos.

É importante salientar que a pesquisa não teve por objetivo responder a querela dos universais, como Abelardo buscou no século XII, mas sim, compreender o processo de intelecção do universal no intelecto.

Referências

ABÉLARD, Pierre. **Des intellections**. Paris: Vrin, 1994.

ABELARDO, Pedro. Tratado Sobre as Intelecções. *In*: DIAS, Cléber Eduardo dos Santos. **O processo cognitivo no Tractatvs de Intellectibvs e na Dialectica de Pedro Abelardo**. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. f. 244-292.

ABELARDO, Pedro. **Lógica para Principiantes**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BASCHET, Jérôme. Ordem senhorial e crescimento feudal. *In*: BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano mil a colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006. p. 98-165.

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

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CELLA, Mário. Os elementos do conhecimento e a significatio no De Intellectibus, de Pedro Abelardo. *In*: DE BONI, Luis Alberto. **Lógica e linguagem na Idade Média**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. p. 55-68

DE BONI, Luis Alberto. A Ética de Pedro Abelardo. *In*: DE BONI, Luis Alberto. **De Abelardo a Lutero: estudos sobre filosofia prática na idade média**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 13-51.

DIAS, Cléber Eduardo dos Santos. **O problema da universalização em alguns textos lógicos de Pedro Abelardo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DIEBE, Edsel Pamplona. **O processo de intelecção em Pedro Abelardo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Pesquisas explicativas. *In*: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 42.

GIL, Antonio Carlos. Que é pesquisa bibliográfica? *In*: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 44.

LE GOOF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

NASCIMENTO, Carlos Arthur Ribeiro do. Introdução. *In*: ABELARDO, Pedro. **Lógica para Principiantes**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. A origem da Universidade de Paris (II). **Revista de História**, São Paulo, v. 34, n. 70, p. 415-449, 1967.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

699

PEREIRA FILHO, José Luiz dos Santos. **Ordo et officium**: a ordem do mundo e o ofício do magister nas correspondências entre Pedro Abelardo e Heloisa. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós- Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



A CONTRIBUIÇÃO DE MARX PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Eduarda Miriani Stabile²²⁴

Marco Antônio de Oliveira Gomes²²⁵

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa para a disciplina de Ciência, Método e Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e objetiva apresentar a contribuição marxista para a história da educação. Karl Marx (1818- 1883) compreende a história como um processo marcado pela luta de classes a partir de um determinado modo de produção, por isso seu pensamento é de fundamental importância para a observação da realidade histórica, as relações de contradição e a compreensão da sociedade contemporânea. A intenção é primeiramente expor a concepção de homem em Marx, para isso, será abordado os conflitos gerados pelas relações de contradição, como a luta de classes e a superação das desigualdades geradas pelos embates entre os trabalhadores e a burguesia. Em seguida, a concepção Marxista de história também será discutida, bem como a contribuição de seu pensamento para a história da educação.

Palavras-chave: História da Educação, Luta de Classe, Karl Marx.

Introdução

Com a finalidade de compreender as contribuições de Marx para a história da educação, é imprescindível conhecer como a pesquisa nesse contexto vem sendo abordada atualmente. A educação por meio da pesquisa é um desafio nos dias de hoje, visto que para transformar a realidade é de fundamental importância o conhecimento de seus determinantes históricos.

A produção do conhecimento está sempre ligada as questões econômicas, políticas, sociais e culturais de uma determinada época. No campo educacional, essa relação é incontestável, uma vez que os fenômenos ligados a ele sempre vêm das relações sociais que os homens estabelecem entre si e a natureza. A preocupação

²²⁴ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. mirianieduarda@gmail.com

²²⁵ Pós Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá
marcooliveiragomes@yahoo.com.br

com a educação deve ser rotineira na vida das pessoas que se importam com a transformação da sociedade, uma vez que é unicamente por meio dela que o indivíduo terá condições de compreender e de situar-se na sociedade como cidadão participativo e responsável (DEMO, 2003).

Sendo assim, o marxismo ocupa um papel fundamental no processo de produção do conhecimento, explicando de forma crítica as relações existentes entre a sociedade e a educação. Marx trouxe um entendimento novo sobre o mundo e suas relações, partindo da premissa de que a sociedade burguesa se mantém economicamente pela mercadoria, por isso dedicou-se a pesquisas relacionadas ao modo de produção capitalista e suas relações.

Na tentativa de alcançar êxito na proposta, as discussões apresentadas no trabalho perpassam dois eixos fundamentais, sendo eles: em um primeiro momento, a concepção de homem em Marx e posteriormente, de história.

A Concepção de Homem em Marx

Este capítulo objetiva expor o homem como um ser social, que se relaciona com quem divide espaços. Grandes transformações sociais ocorriam no século XIX, por consequência, Marx e Engels lutavam frente a isso, como a sociedade, organizada pelo capital, que buscava definir o homem como um ser novo, vinculado a produção industrial. À vista disso, é importante destacar, que ao formularem suas teorias, o que era vivido, era refletido, posto que existia uma base que determinava o modo de viver da sociedade, e conseqüentemente, de educação.

Marx identificou com seus estudos acerca das leis econômicas e sociais que “[...] processo histórico de desenvolvimento de suas distintas fases [as] características em comum, determinações em comum” (MARX, 2002, p. 41), em outras palavras, ainda hoje, está presente no homem e nas suas relações, o modo de produção relacionado ao lucro, logo, eles sobrevivem em meio ao trabalho alienado, em razão de uma sociedade em movimento, que forma uma base material e a possibilidade de mudança

dos homens que nela vivem, são aspectos marxistas para a compreensão da sociedade.

Isto posto, a produção intelectual de uma época em questão reflete sua existência material, melhor dizendo, assim como hoje, nos tempos de Marx e Engels, existiam conflitos sociais. A burguesia era privilegiada com instrumentos de produção, provindo de relações sociais e de produção, ou melhor, as desigualdades sociais estavam escancaradas, o lucro sempre estava nas mãos de quem dominava. Os burgueses se destacam tanto politicamente, quanto financeiramente com o desenvolvimento do comércio e indústria. Os trabalhadores, por sua vez, expropriados dos meios de produção, vendiam sua força de trabalho como uma mercadoria.

Destarte, o “Manifesto do Partido Comunista”, escrito por Marx e Engels, é um documento que foi publicado no ano de 1848 com o intuito de alertar a sociedade sobre o que estava acontecendo na época, buscando solucionar problemas relacionados a desigualdade social e a exploração do trabalho, bem como, clamar pela união de todos os trabalhadores. A opressão ocorria por parte da burguesia, já que a submissão dos proletários tinha um único objetivo: o lucro, “Quanto menos o trabalho exige habilidade e força, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo das mulheres e crianças”. (MARX; ENGELS, 2017, p. 46)

Além disso, a questão das classes sociais é discutida por Marx em uma dimensão histórico-científica, sendo nas relações de produção que ele procura definir uma classe “[...] Todas as sociedades anteriores, como vimos, se basearam no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas” (MARX; ENGELS, 2017, p.50). No entanto, com a publicação do Manifesto, a guerra entre capital e trabalho ficou ainda mais explícita, provocando um espírito revolucionário capaz de fazer a classe proletária tornar-se ameaça para a burguesia, “[...] Para nós, o comunismo não é um estado que deva ser implantado, nem um ideal que a realidade deve obedecer. Chamamos o comunismo ao movimento real que acaba com o atual estado de coisas. As condições deste movimento resultam das premissas atualmente existentes” (MARX; ENGELS 2007, p. 38). Marx acusa também a economia política de ser a

ciência da privação, proibindo: comer, beber, comprar livros, ir ao teatro, ao bar ou ao baile, quanto mais pensar, cantar, brincar, amar.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2002, p. 111).

De um lado, os capitalistas, enriquecendo a partir das relações de produção e de outro, a classe proletária, aumentando cada dia mais, desprovida de riqueza, sem controle da sua força de trabalho, braçal ou intelectual e vendidos por preços desprezíveis, popularmente chamados de “salário”. Diante das precárias condições de existência e da exploração a que estavam submetidos os trabalhadores, a luta de classes é inevitável.

As armas que a burguesia utilizou para abater o feudalismo voltam-se hoje contra a própria burguesia. A burguesia, porém, não forjou somente as armas que lhe darão morte; produziu também os homens que manejarão essas armas - os operários modernos, os proletários. [...] Esses operários, constrangidos a vender-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. (MARX; ENGELS, 2017, p. 45).

Com o propósito de assegurar o salário, os trabalhadores reuniram-se e rebelaram-se contra a exploração sofrida por eles. Não aceitavam viver com as regras impostas pelas classes conservadoras e reacionárias e somente eles serem revolucionários, ou seja, para que a burguesia exista é necessário um acúmulo de riquezas e para que haja o capital é preciso o trabalho assalariado.

Nesta perspectiva, a educação não foi o foco principal de Marx e Engels, mas relaciona-se com a construção de um homem plenamente desenvolvido em potências físicas e espirituais. Partiram dos próprios trabalhadores as primeiras reivindicações que ultrapassassem apenas a formação manual. Tal qual a extensa jornada de trabalho, os sindicatos buscaram uma legislação que proibisse o trabalho infantil sem a comprovação de que a criança frequentava a escola.

Por conseguinte, é possível perceber que Marx e Engels não pensavam na libertação de apenas uma classe social, mas de todas. Acreditavam na igualdade mundial, na qual nenhuma classe seria explorada, mas em uma sociedade livre, em que fosse possível "fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico" (MARX, ENGELS, 2007, p.38).

Quase dois séculos depois desde que o Manifesto foi publicado pela primeira vez e a sociedade de hoje não está muito diferente da época. A divisão de classes como percepção de mundo é fundamental para que exista lutas e revoluções, ou hoje, ainda, as pessoas estariam divididas entre proletários e burgueses, todavia, as percepções de trabalho são distintas e a realidade econômica, política e social é melhor compreendida.

A concepção Marxista de História e a educação

A concepção de história de Marx baseia-se na produção material da vida e nas formas de relações criadas por esse modo de produção, em outros termos, "[...]a sociedade civil em suas várias etapas, enquanto base de toda história, descrevendo em sua ação enquanto Estado, e também como todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, religião, filosofia, moral, dela derivam." (MARX; ENGELS 2007, p.42).

Para compreender o pensamento marxista e sua concepção de história, é preciso entender o capitalismo industrial e a organização da burguesia, por isso, a caracterização da sociedade burguesa será tomada como ponto de partida.

Marx ultrapassa seu tempo histórico com seus pensamentos, que permanecem como críticas ao capitalismo e a burguesia. Para Hobsbawm (2001), o palco da sociedade burguesa é a modernidade, que pode ser caracterizada a partir das próprias revoluções, desta forma, para entender o pensamento de Marx, é preciso arremeter as três grandes revoluções da modernidade. A primeira delas é a revolução científica do século XVI, que tem sua matriz teórica no empirismo inglês,

servindo de suporte ao processo de industrialização e influenciando a filosofia de Marx através do empirismo, dado que ele defende o socialismo científico.

A segunda revolução é a francesa ou burguesa, em que Marx faz uma crítica ao modelo de sociedade baseada na produção capitalista, ou seja, na divisão de classes, como afirma na obra “O Dezoito de Brumário de Luiz Bonaparte”:

A revolução social do século XIX pode colher a sua poesia. Ela não pode começar a dedicar-se a si mesma antes de ter despedido toda a superstição que a prende ao passado. As revoluções anteriores tiveram de recorrer a memórias históricas para se insensibilizar em relação ao seu próprio conteúdo. A revolução do século XIX precisa deixar que os mortos enterrem os seus mortos para chegar ao seu próprio conteúdo. Naquelas, a fraseologia superou o conteúdo, nesta, o conteúdo supera a fraseologia. (MARX, 2011, p. 28).

A última revolução é a industrial, que expressa nitidamente o processo histórico da modernidade e a visão de homem alienado em Marx, sendo um produto contaminado pela ideologia burguesa, assim dizendo, o homem não é dono de si, seu trabalho é alienado ao capital. Então, ao compreender as revoluções, a modernidade pode ser definida por aspectos científicos, políticos e econômicos.

Além da compreensão da sociedade burguesa para o entendimento do pensamento de Marx, a influência de Hegel (1770-1831) também se faz necessária. Apesar de serem filosofias diferentes, elas se aproximam na dialética e no historicismo, além da visão de totalidade do real e do conhecimento.

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também sua antítese direta. Para Hegel o movimento que ele personifica no nome da idéia é o demiurgo da realidade, a qual é apenas a forma fenomenal da idéia. Para mim, pelo contrário, o movimento do pensamento é apenas a reflexão do movimento real, transportado e transposto no cérebro do homem. (MARX, 1975, p. 73).

Ainda que a visão histórica de Hegel, baseada na dialética: tese, antítese e síntese, Marx entende a história pela perspectiva dos modos de produção, bem

como as relações econômicas e de trabalho envolvidas, dialeticamente, pelas lutas de classes.

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial. (MARX, 2011, p. 25).

De acordo com Marx, a sociedade política deveria representar a sociedade civil, dessa forma, ele mostra em sua obra “A Ideologia Alemã”, que os homens com produções materiais desenvolvidas, ao mudarem de realidade, mudavam também a forma de pensar, logo, para Marx (2007, p. 94) “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”, isto é, a consciência é um produto social e continuará sendo enquanto o homem existir.

Além disso, na obra em questão, Marx formula sua concepção materialista, com relações existentes entre a ideologia e as condições materiais de existência, assim, os homens são produtores de suas ideias.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante ‘espiritual’. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual estão submetidos igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebida sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias de seu domínio (MARX; ENGELS, 2007, p.55).

De encontro com esse pensamento, Marx observou que a educação é um elemento da totalidade social, bem como as relações que ela exerce com a economia. Para ele, a educação dos proletários deveria nascer a partir do sistema fabril, em conjunto com o trabalho, estaria a escolaridade e a ginástica, pois ele enxergava essa

classe como aquela que tinha possibilidades de emancipação.

Marx utilizava o termo “educação politécnica” que consistia em munir o trabalhador de conhecimentos acerca da humanidade e técnicos, afim de compreender por meio da manipulação e execução dos instrumentos de trabalho a sua dimensão social a partir do trabalho realizado por determinada pessoa.

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só assalariado, mas também do camponês? [...]. O fato de que em alguns países sejam “gratuitos” alguns centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas do fundo de impostos gerais. (MARX, 2012, p. 36).

A escola seria um instrumento de emancipação dos trabalhadores, entretanto, a transformação da sociedade proletária e a conquista do socialismo não seria alcançada pelos estudantes, e sim por meio da luta dos trabalhadores.

Percebe-se que a educação não faz parte do pensamento fundamental de Marx, mas, ele deixou um legado importante e é uma influência para a história da educação. Um exemplo de sua contribuição é o materialismo histórico dialético, que pode ser notado em diversos campos do conhecimento. Portanto, entende-se que para compreender a história, as relações de determinação e influência que ela recebe de estruturas econômicas, devem ser levadas em conta, por isso, a concepção de

história por meio do materialismo histórico permite uma melhor compreensão da trajetória da humanidade.

O pressuposto do Materialismo Histórico, o ser social é resultado das suas necessidades materiais de existência, propunha uma análise global onde as mudanças e as forças nas partes interferem no todo e se condicionam mutuamente, tendo como método a dialética. Marx não compactua com a noção do materialismo linear, baseado na crença de que o pensamento humano reflete somente o mundo material, este existe, mas o pensamento é produto dele, bem como da ação humana.

Assim sendo, os apontamentos de Marx em relação a história da educação devem ser compreendidos como produtos e produtores de uma nova consciência histórica baseada na transformação social, isto é, para ele, a transformação na educação deveria ocorrer paralelamente a revolução social, focando no desenvolvimento humano, desta forma, a educação acompanharia o movimento e não se encarregaria de desenvolvê-lo.

Considerações Finais

O pensamento marxista possui uma proposta filosófica voltada para as necessidades do tempo em questão, influenciado pelo seu contexto histórico. Marx expõe como um sistema dominante, que explorava o homem por ele mesmo e aponta a existência dos indivíduos fundamentalmente ao seu trabalho, sem a importância da caracterização humana e o roubo do trabalho pelo capitalismo, que transformou o homem em um “monstro”, desprovido de qualquer desejo ou expectativa.

É fascinante como um pensador do século XIX é totalmente atual, o modo capitalista de produção ainda é predominante nos dias de hoje, bem como sua crítica não superada ao capitalismo. Além disso, seu materialismo histórico e dialético é de suma importância para a ciência e para o conhecimento, pois retirar a história do mundo utópico e coloca-la no concreto, é uma mudança radical.

Por fim, é necessário buscar constantemente uma educação que leve a emancipação e a transformação da sociedade, é necessária uma educação que supere o modo de produção capitalista do dia a dia e não aquela que se vende aos interesses do capital. Dessa maneira, a filosofia de Marx mostra como o capitalismo caminha em favor de um sistema que privilegia a humanidade de poucos e a morte de muitos.

Referências

- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
- HOBBSAWN, Eric. **Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- Marx, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich O Método Dialético. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã e outros Textos Filosóficos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA A
PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO**

Eduarda Miriani Stabile²²⁶

Marco Antônio de Oliveira Gomes²²⁷

Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa para a disciplina de Preconceito, Formação do Indivíduo e Cultura, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e tem como objetivo apresentar uma fundamentação filosófica de educação e emancipação a partir do pensamento de Theodor W. Adorno. Adorno se mostra preocupado com a situação social de sua época e busca entender os pressupostos sociais presentes em sua base. Para ele, a educação tem como finalidade a emancipação humana por meio da cidadania e da democracia, fortalecidas por intermédio das lutas sociais. De acordo com Adorno, emancipar significa criar condições para que todos sejam livres e desenvolvam suas potencialidades, sendo assim, busca-se com essa temática mostrar a importância da emancipação para a educação em uma concepção crítica da sociedade. Isto posto, procura-se contextualizar a ideia de emancipação humana do filósofo e em um segundo momento, pretende-se discorrer sobre o papel da educação para a emancipação.

Palavras-chave: Educação, Emancipação humana, Democracia.

Introdução

Theodor W. Adorno nasceu em 1903 em Frankfurt, na Alemanha e morreu em Visp, na Suíça no ano de 1969. Adorno possuía uma ampla formação em diversos campos do conhecimento e escreveu suas obras em meio a um período catastrófico: a primeira e a segunda guerra mundial. A guerra para ele, é entendida como sinônimo da mais profunda incapacidade humana ao diálogo, ou seja, a efetivação da barbárie.

²²⁶ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. mirianieduarda@gmail.com

²²⁷ Pós Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. marcooliveiragomes@yahoo.com.br

O filósofo é um dos representantes da Escola de Frankfurt e também tem forte influência Marxista em seus escritos, ele retoma a proposta Kantiana de emancipação por meio do esclarecimento, sendo fundamental que a construção de um indivíduo racional e livre seja possibilitada por uma sociedade democrática. Além disso, a teoria crítica como oposição a teoria tradicional é alvo do pensamento de Adorno, que propõe a superação da concepção idealista e individualista de emancipação, com a intenção de ampliá-la pela sociedade para construir coletivamente um conhecimento que supere a fragmentação científica, para que a alienação social seja fracionada.

Já a educação passa a ser analisada por ele a partir de meados do século XX, especialmente no período pós segunda guerra, em que os sintomas se faziam presentes na sociedade. A educação é considerada um caminho fundamental para o processo de emancipação humana para Adorno, que além de se preocupar com essa discussão, traçou reflexões acerca das possibilidades e entraves dos processos formativos na sociedade capitalista, alertando sobre a necessidade de uma educação que possibilite uma racionalidade emancipatória.

A proposta de Adorno é a consolidação da democracia, a luta por direitos e melhores condições de vida, pautada na reação dos homens diante o capitalismo, em busca de seus direitos, com o propósito de conquistar um modelo de sociedade justa, com a participação de todos. Logo, para alcançar esse objetivo, o caminho é a educação para a emancipação.

Assim sendo, o presente artigo tem como finalidade, apresentar uma fundamentação filosófica de educação e emancipação a partir do pensamento de Theodor W. Adorno.

A Emancipação Humana

Em sua obra “Educação e Emancipação” no texto “Educação após Auschwitz”, Adorno faz uma denúncia a barbárie, para ele “A exigência que Auschwitz não

se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 117). O filósofo demonstra-se incomodado com as condições sociais em que os homens eram submetidos, uma vez que os mesmos se adaptaram ao modelo de produção capitalista, e, busca discutir caminhos para se pensar nas possibilidades de emancipação da educação, pois, para ele, o conceito de emancipação humana é semelhante com o de cidadania e democracia, que almeja um modelo de sociedade justa.

Adorno apresenta em seu livro uma crítica social do período pós segunda guerra, que tem um cenário de destruição e violência, apontando que os homens não devem medir esforços para evitar que tudo aconteça novamente, pois o passado não pode se repetir e nada semelhante pode ocorrer, porém, Adorno reconhece que ainda existe essa possibilidade. Segundo ele, as situações que proporcionaram a barbárie ainda estão presentes na sociedade, por isso a filosofia e a educação devem ser repensadas, dado que é necessário ter a consciência de que os discursos autoritários, sejam implícitos ou explícitos ainda estão presentes em ambientes escolares, revelando uma herança dos regimes totalitários.

Em resumo, Adorno afirma que discutir a educação após um episódio como Auschwitz é alimentar uma esperança na emancipação e alertar que o progresso científico dado pelo domínio da natureza, através razão, não se concretizou e o homem tornou-se objeto de sua própria dominação.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os

outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p. 154).

Portanto, o caminho para a emancipação humana é a educação contra a violência, que ela não seja usada contra outros homens, mas sim, contra o sistema, com o intuito de fazer o homem pensar e agir politicamente dentro dos pressupostos de uma democracia. Por fim, é possível perceber que o grande desafio da educação é ensinar o pensamento crítico e desenvolver autonomia no indivíduo.

O Papel da Educação para a Emancipação

Para discutir a emancipação da educação, é necessário resgatar uma pergunta que Adorno pontuou: Porque falar em educação após Auschwitz?

Auschwitz, é marcada como uma sociedade da barbárie, incapaz de realizar experiências humanizadoras, para Adorno, significa identificar os pressupostos devido à “[...] limitada possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos” (ADORNO, 1995, p. 120).

A educação para a emancipação, de acordo com Adorno, significa educar para evitar que os homens se tornem bárbaros, que sejam violentos e irracionais. É preciso formar as pessoas para viver a realidade, saber enfrentar desafios e serem aptas para lutar por uma democracia, afim de constituírem-se como autônomas. A educação não pode fixar-se em modelos de ensino preestabelecidos que a formalizam, impedindo-a de se desenvolver e tornar-se crítica.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, e uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma

democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada (ADORNO, 1995, p. 140-141).

Quando a escola não está aberta para reflexões críticas, ela pode ser comparada com as fábricas, pois se coloca distante do aluno e trata ele como “objeto”. Esse pensamento pautado na formalidade impede que o aluno se emancipe, já que é uma visão educacional pautada no autoritarismo e por isso, o aluno é visto como um ser passivo, que não tem conhecimento, e o professor, que detêm o saber, ou seja, ativo.

Destarte, é possível perceber que para Adorno, a educação possui um caráter político, já que as escolas não podem permanecer centradas em uma única vertente e tomá-la como verdade. Sendo assim, quando a escola reflete sobre o seu papel educacional, ela se torna capaz de evitar que atos bárbaros aconteçam.

A luta contra a barbárie deve começar a ser pensada desde a educação das crianças, favorecendo o esclarecimento, pois é somente assim que as mudanças nos processos formativos são pensadas.

Quando falo da educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 1995, p. 122)

A vista disso, a luta pela emancipação e a busca por uma educação contra a barbárie realiza-se diante a auto-reflexão, a autocrítica, o esclarecimento e a busca por uma formação humanizada, começando desde a primeira infância.

Dessa forma, é importante destacar que as ideias de Adorno no que se refere ao papel da educação como formadora estão voltadas a necessidade de trabalhar com a nova geração, apresentando-lhes a realidade social na qual estão inseridos, com o fim de desenvolverem a capacidade de debater e argumentar sobre elementos culturais que possibilitem a integração entre as pessoas, ou seja, trata-se de uma formação completa.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusteã people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p.142)

Por consequência, a educação que emancipa é aquela que possui uma formação por inteiro, envolvendo o desenvolvimento da razão crítica e autocrítica. Educação emancipatória para Adorno é aquela voltada a contradição e a resistência, que precisa ser elaborada em todos os planos da vida.

Considerações Finais

Essa pesquisa aponta aspectos importantes para pensar a emancipação humana, pois Adorno traz o contexto histórico do pós-guerra e defende que por meio da educação cidadã e a luta por direitos sociais é possível alcançar a emancipação humana.

A partir dessa reconstrução filosófica, o conceito de emancipação humana elaborado por Adorno é de uma categoria política que implica na superação do individualismo através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos, resultando em uma educação para a resistência, que forma um ser humano autônomo capaz de superar as formas de opressão, e, que possa construir possibilidades para alcançar a humanização.

Sendo assim, o papel da educação no processo para a emancipação é a tarefa de passar o conhecimento desenvolvido ao longo da história da humanidade, de modo que os homens evoluam para onde não exista exploração do homem pelo homem. Portanto, o homem que Adorno deseja formar, é aquele emancipado, que luta por melhorias sociais em uma sociedade com a democracia desenvolvida.

Referências

ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

A REPRESENTAÇÃO DO CAVALEIRO NA LITERATURA E A REALIDADE VIRTUAL NO JOGO, UM CAMINHO PARA PRÁTICA EDUCATIVA.

Mariana Vieira Sarache ²²⁸

Terezinha Oliveira ²²⁹

Resumo

Neste trabalho apresentamos discussões pertinentes ao conceito de representação do homem na figura do cavaleiro medieval. Apresentamos a ideia de que o jovem se vê no personagem dos jogos medievais como protagonista de sua própria narrativa, que mesmo sendo fora do seu tempo, propõe ações que são perenes na vida humana, como tomada de decisões, vínculos sociais e de amizade. Há uma possibilidade de aprendizagem de contextos históricos, por meio de um meio que é lúdico e auto didático. Para embrenhar em tais discussões utilizamos como base de estudo a metodologia da história social. Tal metodologia nos permitiu que pudéssemos estudar aspectos do presente fundados no passado e com esse movimento fazer diálogos entre tempos que se conectam pelas permanências mais do que nas rupturas. O resultado dessa pesquisa podemos ver na leitura de um cenário educacional que cada vez mais tende a usar de metodologias ativas e justificar como benfeitoria pedagógica meios tecnológicos e digitais para a educação, ainda que se discuta sobre tempo e uso de telas, a geração atual segue mostrando ávido interesse e disposição para aprender com este formato de ensino.

Palavras-chave: Educação Medieval; Cavaleiro Medieval; Aprendizagem com jogos; Ciberespaço;

Introdução

Este trabalho é fruto da tese de doutorado que se intitulou A Representação como liame entre a literatura e os jogos eletrônicos na formação humana: uma análise sob o olhar da História da Educação. Trata-se do último capítulo do trabalho na qual apresentamos a aproximação que é possível de ser estudada nos aspectos teóricos do pensamento medieval com a prática educativa da história deste período aos alunos na atualidade, em idade escolar por meio dos jogos.

Ao escrevermos este capítulo na tese, tratamos dos jogos que elegemos como fonte e apresentamos a forma de os analisar como meio de aprendizagem e leitura de

²²⁸ Doutorado em Educação, UEM. Email: vieiramari718@gmail.com.

²²⁹ Pós-doutora em Educação/ História da Educação. UEM. Email: teleoliv@gmail.com

mundo. Além de ter, como a literatura, o papel de representar e proporcionar representação da estrutura de valores do nosso tempo. Nesse sentido, abordamos o modo como são vistos e podem ser utilizados na formação docente como ponte e mecanismo de compreender o aluno e sua aprendizagem das narrativas históricas. Ao final da tese, apresentamos reflexões que pretenderam finalizar essas ideias para o campo da Educação e o ensino de História Medieval no campo escolar, visando apresentar ao professor elementos para refletir sobre sua própria formação e a importância de sua mediação nos conhecimentos clássicos construídos ao longo do tempo. Esperamos que nossas ideias contribuam para as discussões teóricas no campo do ensino de História da Educação, para a formação de professores e, conseqüentemente, na educação formal escolar dos estudantes do sistema de ensino brasileiro. Desse modo, reforçamos que nossa pesquisa busca refletir, problematizar e apontar um caminho para um dos desafios, a saber, o uso da cultura digital para uma melhor e mais construtiva aproximação entre as gerações.

Metodologia

A partir da perspectiva metodológica da História Social buscamos compreender e relacionar esse conceito com a formação da cultura digital e escolar que o aluno recebe ao longo de sua experiência educacional na atualidade. Para isso, baseamos-nos em duas fontes de análise e elegemos a figura do cavaleiro que se destaca e se relaciona em duas épocas históricas, no medievo, na literatura (século XIV-XV), e, na atual, nos jogos. As fontes principais são os Contos de Cantuária, de Chaucer, em especial o conto do cavaleiro, e o jogo RPG com a fonte O livro do jogador – D&D, com um recorte para a escolha de personagem que se pode definir no jogo.

Ressaltamos a possibilidade de olhar para a literatura como fonte complementar ao ensino dos elementos históricos, assim como o jogo que, embora não os tome como referência nem objetivo, ainda tem em comum com a literatura a narrativa. Apresentamos, nesse sentido, a semelhança que ambas as formas de arte têm ao representar o homem em sua vivência social e no âmbito da realidade versus a imaginação em busca de entretenimento e vivência de aventura. Nesse sentido,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

abordamos uma discussão sobre o papel do professor ao conhecer esses dois elementos como fonte e ferramenta de ensino, bem como sua responsabilidade no conhecimento de seus alunos, que diferem de si pela distância da conjuntura de tempos diferentes.

O conceito de ciberespaço, em nossas discussões, mostra-se como possibilidade de permanência e vivência de determinados aspectos e valores sociais, históricos, que o historiador Marc Bloch defendeu na teoria da História Social. Nosso objeto insere-se nessa forma de ler os conceitos, mesmo em espaços e instrumentos distintos, dialogáveis.

Resultados e Discussão

No caso dos homens do medievo, ser cavaleiro e/ou guerreiro representava ter um status social que poderia lhe garantir a sobrevivência. Por outro lado, era um constante movimento de arriscar-se diante da proteção, na prática da vassalagem. No caso do jovem da atualidade, ser cavaleiro/guerreiro, no jogo, é uma forma de ser protagonista de sua aprendizagem, reconhecer e perceber-se capaz e imbuído de condições e subsídios claros para seu desempenho nesta atividade. Não necessariamente as histórias coincidem e é provável que a concepção medieval não lhe faça sentido. Nesse sentido, o jovem que joga, mesmo imbuído de elementos medievais que o remetam a essa característica, isso não lhe garante uma imersão nos aspectos históricos do período. Trata-se, antes de tudo, de uma atividade de diversão e, por ser desafiadora e lúdica, proporciona, de maneira mais 'fácil', que o indivíduo se veja conectado a isso mesmo que não seja a realidade do mundo concreto. Aliás, não é certo que esta realidade virtual não seja, para ele, real, uma vez que ela representa a forma de comunicar-se e produzir narrativas de seu próprio tempo, com o acréscimo de que, nessa atividade, produz-se espaço, tempo e uma rede de conexões que geram amizades em comum, ou seja, promove interação social, ainda que diferente do modo como a geração anterior a vivenciou. Sobre o aspecto da existência de uma plataforma, o uso de um espaço online/digital e a cultura que se formou em torno

disso, Levy (1999, p.11) foi um dos pioneiros no tema e fundamenta parte da discussão que abordamos neste capítulo. Para compreender a ideia de realidade, ainda que virtual, o autor nos aponta, no seu conceito de cibercultura, que a formação de representação é muito forte nessa maneira de existir no entretenimento virtual. Afirma, ainda, que, a partir dessa experiência, é possível perceber um fortalecimento do aspecto da individualidade.

A Cibercultura À primeira vista (ou, talvez, nossa primeira resistência com relação ao conceito), o ciberespaço esbarra na insegurança com relação à falta de privacidade que esse mecanismo dispõe, uma vez que tudo está disponível e disposto na ‘nuvem’. Nesse sentido, não ignoramos os aspectos negativos acerca desses e de outros percalços.

No entanto, o aspecto positivo da individualidade interconectiva é algo que se sobressai aos pontos negativos.

A possibilidade de individualidade Nesse sentido, Guilherme Carvalho Franco da Silveira (2019), em sua tese, aponta-nos sobre a falta de correlação e causa em estudos já realizados nessa na rede comunitária, que é a internet, e a agilidade em produzir essa estrutura virtual é o ponto de partida, inclusive, para a formação da representação.

Quando Noé, ou seja, cada um de nós olha através da escotilha de sua arca, vê outras arcas, a perder de vista, no oceano agitado da comunicação digital. E cada uma dessas arcas contém uma seleção diferente. Cada uma quer preservar a diversidade. Cada uma quer transmitir. Estas reservas estarão eternamente à deriva na superfície das águas (LEVY, 2010 p.15).

Ao conhecermos esse conceito, consideramos que o princípio que o define pode estar ligado aos nossos estudos no campo da Educação, quando este último necessita de ampliação do conceito de espaço de aprendizagem, recepção e forma de educar. Ao que devemos admitir que os alunos já o descobriram e estão construindo, sem o auxílio ou envolvimento da escola, como espaço institucional e formal. Uma das principais hipóteses deste livro é que a cibercultura expressa o

surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer.

Na formação da criança, sobretudo, na vivência com o estímulo dos jogos e games, ao definirmos a importância que se atravessam na educação dos princípios e valores, aprendidos para além da sala de aula, pode-se questionar, por exemplo, a carga de violência assistida, e o temor de que respondam de igual maneira. Nesse aspecto, a preocupação com o acesso e convívio imersivo no ambiente dos jogos é ainda maior. Aborda que o sentimento acabou por ser intitulado como uma espécie de pânico moral (SILVEIRA, 2019, p. 74) e que é uma ideia a ser desmistificada. 86 perspectiva das mutações anteriores da comunicação (LEVY, 2010, p. 15).

Com isso, não é somente a escola quem se ressignifica, mas os meios de comunicação também o fazem. Ao mesmo tempo, precisamos questionar: esse homem é o mesmo de anos atrás? Se sim, de quantos anos atrás? Ou, então, qual foi o marco que nos dividiu e assinalou o processo de transformação? A ressignificação dos meios de comunicação deu a possibilidade de reviver um contexto passado dando significados distintos aos fatos — e, nesse sentido, podemos pensar que seria a vivência empírica do conceito de História. Ou, ainda, a possibilidade real da permanência da mudança na sociedade justamente pela memória do que ocorreu.

Nas sociedades orais, as mensagens discursivas são sempre recebidas no mesmo contexto em que são produzidos. É possível ler uma mensagem do contexto vivo em que foram produzidos. É possível ler uma mensagem escrita cinco séculos antes ou redigida a cinco mil quilômetros de distância – o que muitas vezes gera problemas de recepção e de interpretação. Para vencer essas dificuldades, algumas mensagens foram então concebidas para preservar o mesmo sentido, qualquer que seja o contexto (o lugar, a época) de recepção: são as mensagens “universais” (ciência, religiões do livro, direitos do homem etc.). Esta universalidade, adquirida graças à escrita estática, só pode ser construída, portanto, à custa de uma certa redução ou fixação do sentido: é um universal “totalizante”. A hipótese que levanto é que a cibercultura leva a copresença das mensagens de volta a seu contexto como

ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente. A universalidade não depende mais da autossuficiência dos textos, de uma fixação e de uma dependência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente (LEVY, 2010, p. 15).

Do ponto de vista do autor, a possibilidade de termos um universo totalizante de ideias e culturas distintas é real, no mundo virtual, pois nele cabem todas as formas de representação e elas podem se comunicar, influenciando ou não as ideias de outrem. O autor faz uma analogia com a Arca de Noé quando teria se iniciado a humanidade novamente, com uma ‘classe’ escolhida de pessoas. No próprio exemplo da parábola, isso se mostrou falho. A sociedade que veio depois do dilúvio desenvolveu o mesmo modo de ser, com discórdias e dissoluções. Logo mais adiante, ele exemplifica com a ideia do rei tirano que define quais sociedades podem permanecer e, com as sociedades sucumbidas, as ideias que devem também morrer. Nesse sentido, afirma que não são essas as medidas que a realidade do ciberespaço propõe. Pelo contrário, no ciberespaço todos os universos formam uma visão totalizante.

As arcas do segundo dilúvio dançam entre si. Trocam sinais. Fecundam-se 87 mutuamente. Abrigam pequenas totalidades, mas sem nenhuma pretensão universal. Apenas o dilúvio universal. Mas ele é inutilizável. É preciso imaginar um Noé modesto (LEVY, 2010, p.16). A totalidade com pretensões universais afoga tudo aquilo que não pode reter. É desta forma que as civilizações são fundadas, que o universal imperial se instaura. [...] primeiro imperador da história, que mandou jogar no Eufrates milhares de tábulas de argila, nas quais estavam gravadas lendas de tempos imemoriais, preceitos de sabedoria, manuais de medicina ou de magia, secretados por várias gerações de escribas. Os signos permanecem legíveis por alguns instantes sob a água corrente, depois se apagam. Levadas pelos turbilhões, polidas pela correnteza, as tábulas amolecem aos poucos, voltam a ser seixos de argila lisa que em pouco tempo se fundem com o lodo do rio e vão se acrescentar ao lado das inundações.

Muitas vozes foram caladas para sempre. Não suscitarão mais nenhum eco, nenhuma resposta (LEVY, 2010, p.16).

Talvez esteja aí a explicação para o fato de que as gerações que dessa formação virão não se sintam representadas por grupos e grandes ideais, como muito comumente era tido na década de 1970.

Mas o novo dilúvio não apaga as marcas do espírito. Carrega-as todas juntas. Fluida, virtual, ao mesmo tempo reunida e dispersa, essa biblioteca de Babel não pode ser queimada. As inúmeras vozes que ressoam no ciberespaço continuarão a se fazer ouvir e a gerar respostas. As águas deste dilúvio não apagarão os signos gravados: são inundações de signos (LEVY, 2010, p.16).

Ainda sob o argumento do conceito de ciberespaço, constitui-se o de cibercultura, o qual nos leva a refletir sobre o modo como a História está sendo construída a partir do desenvolvimento da tecnologia. Se havia a discussão entre as metodologias de História ou a forma de fazer Historiografia, cada vez mais se tende a modificar a forma de ler as mudanças históricas 47 e seus atores sociais.

Sim, a tecnociência produziu tanto o fogo nuclear como as redes interativas. Mas o telefone e a Internet “apenas” comunicam. Tanto Uma como os outros construíram, pela primeira vez neste século de ferro e loucura, a unidade concreta do gênero humano. Ameaça de morte enquanto espécie em relação à bomba atômica, diálogo planetário em relação às telecomunicações. Nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempre Ambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, intenções e projetos. Os instrumentos que construímos nos dão poderes, mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos (LEVY, 2010, p. 16).

O autor define uma ideia de efeito sobre esse conceito que vai ao encontro de nossa ideia sobre a perspectiva de sociedade e a visão das relações sociais. Nesse sentido, Levy afirma que:

O retrato da cibercultura [...] a nova forma de universalidade que inventa, o movimento social que a fez nascer, seus gêneros artísticos e musicais, as perturbações que suscita na relação com o saber, as

reformas educacionais necessárias que ela pede, sua contribuição para o urbanismo e o pensamento da cidade, as questões que coloca para a filosofia política (LEVY, 2010, p. 18).

O movimento que a cibercultura proporcionou mudou a forma de se relacionar com o conhecimento e a própria aprendizagem. Em âmbitos mais amplos, atingiu a forma de produzir e de criar na sociedade atual.

É possível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio por meio dos quais ele atribuiu sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material- e menos ainda sua parte artificial- das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais (LEVY, 2010, p. 22).

A maior preocupação, atualmente, está muito mais relacionada às concepções de educação e como utilizar a tecnologia a favor da formação do que, de fato, modificar a estrutura do ensino em relação à forma como o aluno aprende pela interação com esse ciberespaço que a ele já é tão comum. Pode ser que, desse ponto de vista, estejamos atrasados.

[...] enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram. Antes de nossa conscientização, a dinâmica coletiva escavou seus atratores. Quando finalmente prestamos atenção, é demasiado tarde... Enquanto ainda questionamos, outras tecnologias emergem na fronteira nebulosa onde são inventadas as ideias, as coisas e as práticas (LEVY, 2010, p. 26).

Se há uma discussão de concepção de pensamento coletivo à cultura, nesse aspecto, no que se refere ao pensamento das interações sociais e de aprendizagem, obteve-se uma mudança significativa diante da forma como outrora se dava, pois já se organizaram estes espaços de trocas de conhecimento.

Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem – o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes-, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecno social. O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. É assim, por exemplo, que os organismos de formação profissional ou de ensino a distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede. Grandes empresas instalam dispositivos informatizados de auxílio à colaboração e à coordenação descentralizada (os groupwares). Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com os interesses específicos. Informatas de todas as partes do planeta ajudam-se mutuamente para resolver problemas de programação. O especialista de uma tecnologia ajuda um novato enquanto um outro especialista o inicia, por sua vez, em um campo no qual ele tem menos conhecimentos (LEVY, 2010, p. 29).

A relação dos conceitos abordados neste estudo nos impulsiona, nessa discussão, a compreender o significado desses termos na perspectiva da formação do caráter e do pensamento da criança. Na medida em que as imagens e as suas influências na construção do imaginário se fazem em um ambiente híbrido, ou seja, o real e o digital, o conceito de Cultura também sofre interferências. No entanto, o papel do professor, em nossa análise, continua sendo aquele que tem como objetivo ser mediador, ou seja, o educador conhece e impulsiona o desenvolvimento do aluno utilizando os instrumentos que o apoiam na missão de apresentá-los os conceitos científicos, auxiliando a elaborar o pensamento abstrato sem que, para isso, distancie-se do seu contexto histórico. Diante de tal cenário vivenciamos os objetivos cruciais da formação escolar e acadêmica que estão imbuídos de um desejo de construir um ser político emancipado e que é capaz de tomar decisões e de analisar o seu entorno criticamente. Embasados nessas reflexões, apresentamos o conto que será

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

fundamental para discussão em torno das questões de representação e formação do cavaleiro medieval com relação ao educando, nos mais variados aspectos da formação humana.

Considerações Finais

Consideramos a possibilidade assertiva como construção sólida de um modelo de aprendizagem para a geração que, sabemos, é aficcionada pelo jogo. Fundamentalmente, como sabemos que o jogo é parte da essência do homem, especialmente por ser uma forma de convenção de costumes, torna-se uma força da representação que vive para forjar sua identidade e experimentar distintas realidades.

Ao defendermos que o objeto da tese é a representação, afirmamos que é possível compreender o conceito e reconhecer-se cultural e historicamente a partir da literatura e do jogo de RPG. Reconhecer-se, ainda, como parte da história humana medieval e próximo aos homens e mulheres que viveram neste período. Com a literatura, podemos entender o movimento de *jogo* que Huizinga (2000) afirma que o homem faz, na vivência em sociedade. Aprendida como jogo, as suas ações, postura e escolhas, o que elege para compreender, cumprir ou burlar as regras e convenções de seu coletivo, são semelhantes a um sistema lúdico.

No nosso modo de enxergar, o desenvolvimento e formação humana em sociedade são possíveis de se perceber, além disso, o jogo natural de aprendizagem pela imitação e, sobre isso, bem abordou Aristóteles (1999, p.40). No jogo de RPG, o próprio nome já nos indica que está dada essa forma de aprendizagem e interação com o mundo como parte da característica humana. *Role Play Games* — o jogo da interpretação (de papéis). Ou seja, o homem que aprende e se mostra pela imitação de outro(s). Esse movimento de interpretar um papel passa pela distinção e compreensão em saber o que está presente e o que está ausente em um padrão de comportamento ou perfil que se quer assumir — isso é a mais pura essência e, nesse movimento, residem as evidências da

representação.

Quando tratamos de um sistema que aborda a vida como um jogo e o comportamento humano como tal, inserimos a reflexão sobre o aspecto lúdico para evidenciar a busca que fazemos em direção às fugas de uma realidade que não temos condições de modificar. Tentativa de criação da existência de consequência e recompensa, aventura, novidade, distração e sensação de prazer que nos permitem manter o foco num determinado objetivo. McGonial (2012, p.30) afirma que o que define um jogo são as metas, as regras, o sistema de *feedback* e a participação voluntária

Esse tipo de jogo acaba proporcionando uma experiência de aprendizagem estética sobre a História, por meio da qual é possível recriar um cenário lido na literatura que mescla fato e fantasia. É como se, empiricamente, a pessoa pudesse viver uma realidade que se viu em filmes, no livro didático ou nos contos e crônicas. A vivência se dá por meio da representação de papéis de personagens que tinham uma imagem construída ao longo do tempo sob a narrativa conservada na literatura, que buscou retratar não apenas os problemas e conflitos sociais e estruturais, mas também os aspectos psíquicos dos homens, sua imaginação, a essência crente e mitológica, a capacidade criativa de mundos paralelos ao concreto, dito como real, a busca de aventura e descobertas que, mesmo que o tempo passe e a sociedade mude, permanecem no homem. A manifestação de todas essas linguagens que o homem se apropria e expressa está refletida nas representações que busca, imita, elabora e desconstrói, seja diante de simbologias presentes ou ausentes.

A dualidade do sentido de representar reflete a essência do homem, decidindo se (um papel) acolhe-se e refuta-se, ao mesmo tempo. Essa permanência de sentido e expressão de formação e aprendizagem pelo aspecto da representação expressa a importância de ler a História Social como lente de transição e manutenção do que forma o homem, um ser atemporal ainda que fruto de seu tempo. Na prática, temos visto que o crescente estudo da inserção dos

meios digitais na educação move a formação do professor também para uma viva direção. Um árduo trabalho nesse sentido, sobretudo, nesses dois últimos anos que vivenciamos a entrada dos meios digitais de maneira intensa e abrupta, inclusive.

O que o pesquisador propõe é a *gamificação* das aulas, ou seja, associar a aderir conceitos tanto da narrativa de um jogo quanto de suas características de imersão e engajamento. Isso não sendo possível em uma frequência, devido às limitações do currículo escolar, poderia ser proposto em projetos pedagógicos, paralelos à formalidade institucional, considerando que já é uma prática vivenciada na informalidade dos educandos. Atribuir sentido ao uso da literatura como meio de semelhança e distinção do real para a fantasia também pode ser de grande valor. Nesse movimento, estimula-se a leitura que promove prazer pela sua característica leve e jocosa e apresenta-se um tipo de fonte como reflexo da arte e de historicidade de seu tempo.

Desse modo, é possível estabelecer uma relação de identidade da escola com a imagem do professor e possibilitar a vivência da identidade em que o formando se percebe e quer representar. A partir dessas iniciativas, poderíamos ver acontecer uma mudança de interesse na aprendizagem, considerando a presença de um tipo de conteúdo (o jogo) associado à ausência de interesse e do envolvimento no conteúdo validado como obrigatório. Ou seja, fazer com que o estudo seja voluntário depende, também, de criar condições de semelhança da identidade que vemos acontecer atualmente.

Com isso, consideramos que este estudo não se finda com este trabalho, mas, sim, constrói, a partir deste material, uma ponte para novos caminhos na formação intelectual, psíquica e de valores do ser que instruímos na academia.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1999.

BLOCH, F. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro:Zahar,2001.

CHAUCER, G. Trad. VIZIOLI, Paulo. **Os Contos de Cantuária**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.

HUIZINGA.J. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 2010.

MC GONIGAL, J. **A realidade em jogo**.Trad: Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

Fonte

CHAUCER, G. Trad. VIZIOLI, Paulo. **Os Contos de Cantuária**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.

**O TRATADO MORAL DE LOUVORES DE D. SANCHO DE NORONHA: OS
ESPELHOS DE PRÍNCIPES E A EDUCAÇÃO IDEAL DO GOVERNANTE EM
PORTUGAL NO SÉCULO XVI**

Amanda Malheiros Pereira ²³⁰

Célio Juvenal Costa ²³¹

Resumo

O objetivo geral deste trabalho foi identificar o ideal de governante português no século XVI presente no texto de D. Sancho de Noronha, o Tratado moral de louvores e perigos de alguns estados seculares e das obrigações que neles há com exortação em cada estado de que se trata, impresso em Portugal no ano de 1549. A obra foi dedicada ao infante D. João, filho de D. João III. Baseando-se na fé católica, Noronha busca, em seu livro, aconselhar o príncipe a, quando se tornar rei, governar de maneira virtuosa e sensata. Tal produção se inscreve no chamado gênero literário que trata dos Espelhos de Príncipes. Ao estudarmos o contexto em que a fonte foi escrita, junto de reflexões acerca do regime medieval, o governo das almas, e o gênero dos Espelhos de Príncipes, julgamos possível estabelecer uma relação entre a construção de um governante ideal atrelada à compreensão da sociedade política do período estudado. Para atender a tais demandas, recorreremos aos aportes teóricos metodológicos da História da Educação, privilegiando a análise de fontes e um levantamento bibliográfico criterioso de obras que abordam nosso tema.

Palavras-chave: D. Sancho de Noronha, Espelhos de Príncipes, História da Educação; Portugal; Século XVI

Introdução

O objetivo desse estudo foi analisar o ideal de príncipe proposto nos escritos de Dom Sancho de Noronha, *o Tratado moral de louvores e perigos de alguns estados seculares e das obrigações que neles há com exortação em cada estado de que se trata*, impresso em Portugal no ano de 1549. A obra foi dedicada ao infante D. João, filho de D. João III (1502-1557, rei desde 1521). Baseando-se na fé católica, o conde de Odemira, título honorífico de Dom Sancho, busca, em seu livro, aconselhar o príncipe a, quando se tornar rei, governar de maneira virtuosa e sensata.

A fim de compreender as especificidades de nossa fonte, mais do que entendermos qual o modelo de príncipe existente no imaginário medieval, foi preciso

²³⁰ Mestra em Educação. Doutoranda (PPE – UEM). Contato: amandamalheiros@outlook.com

²³¹ Doutor em Educação. Docente (PPE – UEM). Contato: celiojuvenalcosta@gmail.com

analisar juntamente o contexto histórico em que se encontra o tratado de D. Sancho. Ao estabelecer o diálogo com a fonte, elegemos alguns caminhos para analisar a educação política enquanto um objeto da História.

De acordo com Senellart, devido à influência da Igreja Católica na sociedade naquele período, reinar correspondia guiar o povo para a salvação do espírito. Esperava-se que o verdadeiro exercício político ultrapassasse o seu compromisso de guiar os homens para cumprir as tarefas terrenas e os guiassem para a salvação de suas almas. Com isso, governar é uma arte, e a sua ciência é conduzir o ser humano para a glória de Deus (SENELLART, 2006, p.27).

Diante das dificuldades que surgem devido às visíveis transformações sociais e econômicas, proporcionadas pela substituição gradual do valor estável da terra por uma economia de mercado, emergem doutrinas que defendem as bases de um governo monárquico. Mediante a luta entre poderes temporal e espiritual do século XIV, a atitude regalista coordenada pelo direito romano¹ assume a cena, bem como a secularização subsequente. (SOARES, 1993).

Estruturada segundo o modelo da hierarquia eclesiástica, a sociedade portuguesa passa por uma renovação nos vários campos da cultura, que pretende garantir e consolidar a consciência nacional, atendendo aos requisitos do mundo civilizado revelado. O eclodir de um novo tempo carrega consigo um enorme interesse pela educação junto do desenvolvimento de uma sociedade renovada. Este anseio levará à tradução de autores clássicos, renunciando o humanismo e, conseqüentemente, a laicização paulatina do Estado alguns séculos depois. De forma geral, converge-se cada vez mais para a evolução do conceito de Estado e a função do governante. (SOARES, 1993, p.295).

Por meio de reflexões a respeito do novo quadro europeu que se configura, os pensadores dos fins do século XV, sofrem influência de um pensamento que evidencia o crescimento da força e importância dos estados, e contribuem para a consolidação de um sentimento nacional monárquico que encontra uma explicação na fidelidade a uma certa imagem de rei. É nesse cenário que se tem a necessidade dos tratados,

dotados de uma ética cristã. Tais tratados são dirigidos não só a príncipes, mas imperadores, reis e detentores do poder senhorial. (SOARES, 1993).

Assim, se fez necessário a compreensão do gênero literário que trata dos Espelhos de Príncipes, pois o Tratado de Dom Sancho, no nosso entender, se enquadra nele. Ao se levar em conta sua tradição medieval, os Espelhos são tratados políticos redigidos sob a ótica cristã, em que assistimos, com o passar dos séculos, a incorporação dos componentes culturais de vertente bíblica com modelos da antiguidade clássica, como reis e filósofos. Feita tal análise, foi possível estabelecer uma relação entre a construção de um governante ideal e a sociedade política de seu tempo.

As instruções contidas nos Espelhos de Príncipes manifestam um ensinamento político que recolhem um conjunto de valores morais sob os quais o príncipe deve estabelecer para si mesmo, e tomar como fonte de aprendizagem e referencial condutor no ato de governar, tanto a si próprio quanto na arte de governar seus súditos. (HAROCHE, 1998). Dessa forma, buscamos responder: “Qual o ideal de príncipe presente no tratado/contexto estudado?”

Nesse sentido, nosso objetivo geral é examinar como nossa fonte, o Tratado moral de louvores, concebe, idealiza e educa um monarca nas suas funções políticas. Nosso ponto de partida é que o Tratado é um documento que tinha por objetivo educar o príncipe sob a égide da moral cristã, instruindo o príncipe a respeito da grandeza do Estado Real e das obrigações e perigos que nele há, para assim saber o reger virtuosamente.

Nossos objetivos específicos visam atender tal hipótese, e para isto, nos dedicamos a demonstrar na segunda seção a formação e desenvolvimento do reino Portugal no século XVI, para compreendermos o contexto da fonte e também quem era nosso autor. Além disso, procuramos expor acerca dos Espelhos, a fim de identificar quais as principais ideias dos escritores pagãos e cristãos do passado a tradição resgata envolvendo questões de lealdade e obediência. Por fim, examinamos as especificidades do gênero literário dos Espelhos em Portugal, adentramos no Tratado Moral de Louvores e evidenciamos as características do tratado que o

enquadra no gênero dos Espelhos de Príncipes, suas particularidades, e o legítimo governante no século XVI idealizado por Noronha.

Metodologia

Nossa pesquisa foi desenvolvida por meio da análise da fonte Tratado moral de louvores, escrita por Dom Sancho de Noronha no século XVI. Além da análise da fonte, realizamos também um levantamento e leitura de uma bibliografia a respeito do tema. Após caracterizar a tipologia de nossa fonte, o local e o contexto histórico em que mesma foi escrita, ou seja, Portugal do século XVI, trabalhamos com o apoio de algumas obras para pensar o governo medieval, no sentido político do termo, a partir do regime eclesiástico, o das almas, e aquele cujas condições a Igreja define para o rei. Dentro disso, para a finalidade da pesquisa estabeleceremos também qual a importância e a necessidade de se instruir um príncipe desde cedo nesses preceitos.

Resultados e Discussão

É certo integrar o Tratado moral de louvores, na tipologia dos Espelhos de Príncipe. D. Sancho de Noronha cumpre com uma disposição normativa de uma pedagogia do príncipe, onde podemos estabelecer certos padrões que sintetizam o retrato que se projeta na imagem do soberano, cristão e virtuoso. Podemos considerar ainda, como ideias de uma época foram incorporadas a um discurso para manutenção e propaganda da monarquia, refletindo-se em tradição e costumes de uma sociedade.

Situado no limiar entre duas épocas, em que coexistem tradição e modernidade, Noronha manifesta em seu tratado a particularidade do mundo português de seu tempo. A crença no desenvolvimento das capacidades humanas para um sentido político, utilizando de virtudes como a prudência para o funcionalismo régio, além do comprometimento dos ofícios em um sentido de abrangência social para o bem comum, conservação do reino, a busca pela paz, os temores da guerra, a

justiça que abomina as obsessões particulares, são aspectos notórios da modernidade em seu pensamento.

O projeto educativo para o monarca do século XVI, proposto por D. Sancho de Noronha, percorre passos que refletem a ambiência religiosa anunciada pela Contrarreforma. Aparece nítida a convivência dos autores clássicos, a valorização filosófica do pensamento e o viés humanista italiano, prestigiado por D. João III, que ao lado da fortificação do catolicismo em seus moldes conservadores, patrocinou grandes nomes do seu tempo, reconhecido por seus empenhos na Universidade portuguesa e no Colégio das Artes.

O método expositivo de Noronha demonstra a inspiração escolástica, aristotélica e tomasiana dos exemplos, mas mais forte predomina o neoplatonismo, preenchido pelas ideias de Santo Agostinho e focado nos dois planos, onde o dualismo constante se faz entre carne e espírito, terra e céu. Evidencia-se, também, essa preeminência pela recorrência constante às virtudes cardeais, consideradas por Platão como aquelas essenciais para o desenvolvimento do homem em sua plenitude.

232

Ao realizarmos o estudo do Tratado moral de louvores de D. Sancho, e considerarmos os principais pensadores e personagens que o autor resgata para idealizar um legítimo governante, e junto disto também o retrospecto e apanhado do gênero dos Espelhos de maneira geral, notamos a permanência no ideário português da necessidade de possuir zelo e comprometimento com a fé católica e com a justiça, bem mais precioso da alma. Fez-se evidente no pensamento de D. Sancho a crença na responsabilidade e autonomia do indivíduo, do rei, do príncipe, de todos aqueles

²³² Prudência, justiça, fortaleza e temperança - tais virtudes levam a harmonia com Deus. Consciente de que as paixões rompem com o equilíbrio natural, a prudência concede a sabedoria prática para agir de forma correta, a temperança afasta o homem dos extremos e a justiça disciplina a ação – em sua forma moral, ensina a dar a cada um, proporcionalmente, aquilo que lhe é devido. Neste sentido pode-se concluir que o próprio conceito de espelho para Noronha, baseando-se em Platão, estaria atrelado à ideia de alma.

pertencentes ao paço real e do próprio povo. No texto de Noronha, a presença de questões como o livre arbítrio e as devidas premiações e punições divinas, coloca cada membro da sociedade como encarregado e responsável por seu ofício. Enquanto estes se reconhecem pertencentes ao meio, devem agir num sentido de privilegiar o bem comum como objetivo maior para a boa convivência e conservação das repúblicas. Na jornada rumo ao conhecimento e formação, o autogoverno e a reflexão das virtudes tornam-se indispensáveis para o exercício político.

O rei ideal de Noronha se rodeia de prudentes conselheiros e é um justo pastor para seu povo, representando a regência de Deus na terra ao privilegiar uma dimensão moral e bíblica do ofício real. Apesar disto, Noronha detalha o exercício do poder no regimento do estado real, ao orientar o rei para que ele concilie a justa governança, visto que como cabeça e princípio diretor, ele é dotado de maiores responsabilidades, como sua salvação e de seu povo, por meio do exemplo na construção de uma imagem virtuosa que se insere na pedagogia da formação do príncipe e nos limites do poder real.

Considerações Finais

Séculos afastam os contextos dos diversos Espelhos de Príncipe. No entanto, na perspectiva histórica e levando-se em conta a maneira com que se deram as transformações no medievo, é pertinente observar a influência com a qual o pensamento humanista irá tocar até mesmo o conservadorismo religioso português. Nesse sentido, o ideal de príncipe português seria aquele que tem zelo e comprometimento com a fé católica e com a justiça, a maior de todas as virtudes segundo Noronha, seguindo uma perspectiva dos manuais puritanos, onde a vocação se estende a todas as camadas da sociedade. Nossa fonte indicou, para os portugueses do século XVI, o caminho da salvação e bons costumes dentro da doutrina católica.

No tratado de Noronha, assim como em outros de sua época, podemos constatar a defesa da centralização do poder nas mãos de um único governante, onde

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

além de respaldar-se em textos bíblicos, o autor segue fiel à tradição dos Espelhos, mesclando textos antigos de autores cristãos e pagãos. Dessa forma, o autor concebe e justifica a monarquia como a melhor forma de governo e adapta amplamente os escritos dos autores clássicos aos interesses católicos de uma formação reformista emergente.

Noronha apropria-se de um projeto que destaca a relação individual do homem com o eterno e a salvação. O autor enfatiza constantemente a necessidade das boas obras na terra para obtenção de mérito no plano celestial. D. Sancho alia o exercício das virtudes com uma filosofia característica de seu tempo, e assim aconselha a resistência frente às paixões e corrupções que contrariam a essência humana. Assim conversam teoria e prática, implicando na projeção de um ideal de príncipe, governante e cidadão. Ao delinear as características e esboçar os meios para a construção de uma sociedade justa, podemos refletir acerca da aplicabilidade em nossa realidade, examinando e esquadrinhando a respeito de possíveis correções que abarquem no campo da educação, a formação do homem.

Os documentos de uma época, ao transmitirem ideias e conceitos, fornecem dados para a análise daquela sociedade e também para a nossa. É somente ao conhecer a natureza do indivíduo que podemos aprimorar suas aspirações. Ao utilizar deste conhecimento para o convívio em sociedade, tornamos o autogoverno e conhecimento de si, temas pertinentes aos encaminhamentos teóricos metodológicos educacionais. O mestre, professor, educador, faz-se peça fundamental nesta tomada de consciência pelo interesse do saber e desenvolvimento humano. Ao instigar e mediar o conhecimento, ele é capaz de formar seres sociais.

Referências

AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002

AGOSTINHO, Santo. **Patrística: O livre-arbítrio**. São Paulo: Paulus, 2014.

AQUINO, Tomás de. Do reino ou do governo dos príncipes ao Rei de Chipre. In: TOMÁS DE AQUINO. **Escritos Políticos**. Trad. Francisco Benjamin de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 125-172.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Campinas: Ecclesiae, 2006.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BÍBLIA, A. T. Deuteronômio. In: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**: Edição Pastoral. Trad. Ivo Storniolo, Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990. p. 158

BÍBLIA, A. T. Samuel. In: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**: Edição Pastoral. Trad. Ivo Storniolo, Euclides Martins **Balancin**. São Paulo: Paulus, 1990. p. 294-295.

CAMÕES, Luiz Vaz de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

COUTINHO, Vasco Pinto de Sousa. **Memorias**: algumas antigas cortes portuguesas. Paris: Biblioteca Real de Paris, 1832.

D. DUARTE. Leal conselheiro. In: **Obras dos Príncipes de Avis**. (Introdução e Revisão de M.Lopes de Almeida). Porto: Lello & Irmão, 1981.

D. PEDRO. O livro da Virtuosa Benfeitoria. In: **Obras dos Príncipes de Avis**. (Introdução e Revisão de M.Lopes de Almeida). Porto: Lello & Irmão, 1981.

MONZÓN, Francisco de. [**Libro primero d`l Espejo del prí[n]cipe christiano que trata como se ha d` criar vn principe o niño generoso desde su tierna niñez cõ todos los exercicios & virtudes que le conuienen hasta ser varon perfecto**. Lisboa: s.e., 1544.

MONZÓN, Francisco de. [**Libro primero d`l Espejo del prí[n]cipe christiano que trata como se ha d` criar vn principe o niño generoso desde su tierna niñez cõ todos los exercicios & virtudes que le conuienen hasta ser varon perfecto**. Lisboa: s.e, 1572.

NORONHA, Sancho de. **Tratado moral de louvores e perigos de alguns estados seculares e das obrigações que neles há com exortação em cada estado de que se trata**. Coimbra: s.e.,1549.

OSORIO, Jeronimo de. **Da instituição real e sua disciplina**. Lisboa: s.e., 1944. Tradução de Antônio Jota da Cruz Figueiredo.

PLATÃO. **Diálogos**: Fedro, Cartas, o Primeiro Alcibíades. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1975.

PLATÃO. **A República**. Trad. Ingrid Neves. Brasília: Kiron, 2014.

ROTTERDAM, **Erasmus de. Elogio da Loucura**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008.

SALISBURY, John. **Policraticus**. Trad. John Dickinson. Nova Iorque: Russel & Russel, 1963.

SÊNECA. **Tratado sobre a Clemência**. Trad. Ingeborg Braren. Petrópolis: Vozes, 2013.

AMARAL, Manuel. Portugal - **Dicionário Histórico, Corográfico, Heráldico, Biográfico, Bibliográfico, Numismático e Artístico**, Volume V. Lisboa: Editor João Romano Torres, 2015.

AMEAL, João. **São Tomás de Aquino**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1961.

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar; VIEIRA, Paulo Henrique. Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. In: ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar GOZANGA, Maria Teresa Claro (Orgs). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 21-40.

BAZUCHI, Kathia Regina Vieira. **As virtudes cardeais em Tomás de Aquino**. 2011. (129 p.) Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

BELLINI, Lígia. Notas sobre Cultura, Política e Sociedade no Mundo Português do Século XVI. **Tempo: Revista do Departamento de História da UFF**, Rio de Janeiro, v. 4, n.7, p. 143-167, 1997.

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

BOXER, Charles. **O império marítimo português 1415-1825**. Trad. Anna Olga de Barros Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

- CAMPOS, Francisco António de Novaes. **Príncipe Perfeito**: Emblemas de D. João de Solórzano. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1985.
- COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Luiz Sezinando. A construção da sociedade de corte em Portugal no reinado de D. João III. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; OLIVEIRA, M. S. de (Orgs.). **Leituras de Norbert Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. 1. ed. Maringá-PR: EDUEM, 2014. 233-243.
- COSTA, Ricardo Luiz Silveira da. A estética do corpo na filosofia e na arte da Idade Média: texto e imagem. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.35, s.n., p. 161-178, 2012.
- COSTA, Ricardo da. O Espelho de Reis (1341-1344), do galego Álvaro Pais, In: MALEVAL, Maria do Amparo Tavares (org.). **Estudos galegos**. Niterói: EdUFF, 2004.
- COSTA, Sabrina dos Santos. Os espelhos de príncipes como padrão para as narrativas biográficas dos reis – O exemplo de D. Álvaro. In: **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003.
- CRUZ, Maria Leonor García da. **D. João III**. Lisboa: Ediclube, 1993.
- DEUS, Andréa Dal Pra de. A lei e o rei na Hispania tardo-antiga: uma perspectiva da teoria política de Isidoro de Sevilha (Hispania, século VII). **História em Reflexão, Dourados**, v.3 n.6, p.1-12, jul/dez. 2009.
- DIEHL, Rafael de Mesquita. **O Poder Régio e suas atribuições no Speculum Regum (1341-1344) do franciscano Álvaro Pelayo, bispo de Silves (1333-1350)**. 2013. (151 p.) Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- FERNANDES, Maria de Lurdes C. **Francisco de Monzón, capelão e pregador de D. João III e de D. Sebastião**. Lusitânea Sacra, Lisboa, v.2, n3., p.39-69, 1991.
- GARCIA, José Manuel. **Breve História dos Descobrimentos e Expansão de Portugal**. Lisboa: Editora Presença, 1999.
- GONZÁLEZ, Silvia Millán. Francisco de Monzón, **Libro segundo del Espejo del perfecto príncipe cristiano**, ed. de Carlota Fernández Travieso. Lemir, Valência, p. 1-6, v.1, n.18, 2014.

HAHN, Fábio André. **Reflexos da perfeição**: alguns elementos do gênero espelhos de príncipe na Idade Moderna. *Varia Scientia*, Cascavel, v.6, n.12, p.115-157, dez. 2006.

HAROCHE, Claudine. **Da palavra ao gesto**. Campinas: Editora Papirus, 1998.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. **O Imaginário Medieval**. Rio de Janeiro: Editora Estampa, 1994.

LE GOFF, Jacques. **São Luís Biografia**. São Paulo: Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

LE GOFF, Jacques. **O Homem Medieval**. Lisboa: Editora Presença, 1989.

LOBATO, Maria de Nazareth Accioli. **O rei ideal no Policraticus de João de Salisbury: um modelo eclesiástico**. *Brathair*, São Luís. v.18, n.2, p.105-118, 2019.

MARQUES, J. **Os corpos acadêmicos e os servidores**. In: MATTOSO, J. (Org.) *História da Universidade em Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1997. p. 70-127.

MATTOSO, J. A universidade portuguesa e a universidade europeia. In: MATTOSO, J. (Org.) **História da Universidade em Portugal**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1997. p. 3-30.

MIRANDA, Luiz Francisco Albuquerque de. Controle das emoções e sexualidade na América Portuguesa. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; OLIVEIRA, M. S. de (Orgs.). **Leituras de Norbert Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2014. p. 245-258.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. Campinas: CEDET, 2018.

PAES, Maria Paula Dias Couto. **De Romatinas a Christianitas**: o Humanismo à portuguesa e as visões sobre o reinado de Dom João III, O Piedoso. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 23, n. 38, p.500-514, jul/dez 2007.

PINA MARTINS, J. V. O Humanismo. In: MATTOSO, J. (Org.) **História da Universidade em Portugal**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1997. p.179 -236.

RINCON, David Nogales. **Los espejos de príncipes en Castilla (Siglos XIII-XV):** Um modelo literário de la realeza bajomedieval. Medievalismo. Madrid (Universidad Complutense), s.v., n. 16, p. 9-39, 2006.

RODRIGUES, Rui Luis. **Reflexões sobre o humanismo português no alvorecer da época confessional.** Angelus Novus. São Paulo, v.2, n.2, p.51-72, jul. 2011.

RUCQUOI, Adeline. **História medieval da península ibérica.** Lisboa: Editora Estampa, 2007.

SENELLART, Michel. **As artes de governar.** São Paulo: Editora 34, 2006.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOARES, Nair de Nazaré Castro. **A virtuosa benfeitoria.** In: **Biblos: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.** Coimbra, v. LXIX, s.n., p. 240-314, 1993.

SOARES, Nair de Nazaré Castro. O primeiro humanismo ibérico. In: PONTANI, Italo; MIRANDA, Margarida; MANSO, Henrique (Orgs.): **Aires Barbosa na Cosmópolis Renascentista.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

SOUSA, Manuel de. **Reis e Rainhas de Portugal.** Lisboa: Sporpress, 2002.

SOTTOMAYOR, Ana Paula Quintela Ferreira. **Carta-dedicatória de Erasmo a D. João III (trad.).** **História:** revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, v2, s.n, p.14-29, 1971.

TORREL, Jean Pierre. **Iniciação a São Tomás de Aquino – Sua pessoa e obra.** São Paulo: Editora Loyola, 1993.

VANDERMEERSCH, P. A. **Os docentes.** In: RUEGG (Org.). Uma história da Universidade na Europa. V. II. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, s.d. p. 203-246.

VERGER, J. **As universidades na Idade Média.** São Paulo: Unesp, 1990.

**UM DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO HOMEM NO
RENASCIMENTO ITALIANO**

Viviane de Oliveira ²³³

Terezinha Oliveira ²³⁴

Resumo

O trabalho tem o objetivo de abordar o conceito de Renascimento, explorando suas complexidades e impactos na compreensão do conhecimento humano. Ele apresenta reflexões sobre a mudança na visão do homem, desde os primórdios até o Renascimento Italiano. Examina as definições clássicas e críticas do Renascimento, incluindo a ideia de retorno à Antiguidade. Destaca a influência de Leonardo da Vinci nesse movimento. Aborda a visão de autores como Byington, Delumeau e Heller sobre o Renascimento, enfatizando como ele une tradições culturais e religiosas. Examina o debate sobre continuidade versus ruptura histórica, discutindo como o Renascimento moldou a ciência moderna na Europa. Kuhn é mencionado como defensor da revolução científica, enquanto Rossi explora a interconexão das ideias científicas. A comparação entre o Renascimento italiano e o de outros países é feita, destacando a influência política e econômica na criação desse movimento. O texto também analisa o surgimento do Estado Moderno como uma "obra de arte" política e enfatiza a pluralidade filosófica e a liberdade individual no contexto renascentista.

Palavras-chave: Renascimento, Educação, Revolução científica, Indivíduo, Arte.

Introdução

No decorrer da trajetória da humanidade, o conceito de Renascimento emerge como um intrincado labirinto de questionamentos que sondam as profundezas da essência humana e sua coexistência no universo. Desde os albores das civilizações, o Homo sapiens tem contemplado o significado de sua própria existência, buscando compreender a natureza intrínseca do conhecimento. Nesse contexto, a era do Renascimento desponta como um marco histórico permeado por transformações sociais e culturais que ecoam até os dias atuais, instigando indagações fundamentais sobre a natureza da racionalidade humana e a influência da antiguidade clássica. Este

²³³ UEM-PPE. Contato: vivi.uem2010@gmail.com

²³⁴ UEM-PPE-DFE. Contato: teleoliv@gmail.com

ensaio empreenderá uma exploração das múltiplas facetas do Renascimento, analisando tanto suas definições tradicionais quanto as perspectivas críticas que lançam luz sobre o papel de figuras ímpares, como Leonardo da Vinci. Além disso, examinaremos como essa era de renovação impactou a evolução científica.

Na definição clássica, o Renascimento é frequentemente caracterizado como um retorno às formas da Antiguidade clássica, modelando tanto a estética quanto o conhecimento da época. Tal visão otimista acreditava que a cultura dos clássicos gregos e latinos merecia ser resgatada, visando à criação de uma linguagem artística e intelectual universal. Esse movimento histórico, embora breve, delineou os alicerces da modernidade ao promover avanços científicos, artísticos e filosóficos. No entanto, a perspectiva crítica, como a apresentada por Delumeau (1994), contesta essa visão unidimensional. O autor sugere que o termo "Renascimento" se mostra insuficiente para capturar todas as inovações que floresceram nos séculos XV e XVI. Segundo Delumeau (1994), o conceito de renascer das artes e letras, inspirado pelos humanistas italianos e retomado por Vasari (2020), não abarca a complexidade das criações artísticas românticas e góticas. Isso suscita um questionamento fundamental: o Renascimento foi realmente um retorno à Antiguidade, ou uma redefinição do passado por meio de uma lente contemporânea?

Metodologia

Esse estudo se baseou na pesquisa bibliográfica e na análise de fontes de fontes primárias, como *Códice Atlântico*, de Leonardo da Vinci. Delimitamos o escopo do estudo, especificando os aspectos do Renascimento a serem abordados, como sua definição, características culturais, científicas e históricas. Realizamos essa análise por meio da leitura de Bryngton (2009), Burckhardt (1991), Heller (1982) e Delumeau (1994).

Estabelecemos como objetivo desse estudo compreender as diferentes visões do Renascimento, analisar suas influências culturais e científicas, e explorar seu

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

impacto na evolução do conhecimento humano. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico, identificando livros, artigos e ensaios sobre o assunto. Para encontrar esses materiais, pesquisamos em livrarias virtuais e nos portais da CAPES.

Em seguida estabelecemos a seleção e a triagem das fontes, avaliando a credibilidade das mesmas e selecionando autores renomados sobre o assunto. É relevante destacar que esse estudo faz parte do nosso trabalho de tese, o qual o levantamento bibliográfico foi mais extenso e meticuloso.

A partir da perspectiva da História Social, proposta por Marc Bloch, realizamos uma análise comparativa das diferentes perspectivas sobre o Renascimento, identificando convergências e divergências entre as visões clássicas e críticas. Esse modelo de análise é possível devido a extensão das fontes proposta pela Escola dos Annales.

Resultados e Discussão

1.1 Conceito de Renascimento:

Em uma definição mais clássica do Renascimento, Byington (2009) caracteriza o termo como retorno às formas da Antiguidade clássica como modelo para a estética e para o conhecimento. A posição otimista do período, acreditou merecer a cultura dos clássicos gregos e latinos, em busca de uma linguagem que fosse universal, recuperando os modelos e as regras artísticas da Antiguidade. É um movimento histórico relativamente breve que marca o início da modernidade e é caracterizado por um progresso científico, artístico e técnico, por maiores conhecimentos filosóficos e literários dos Antigos.

Essa concepção de Renascimento é rebatida por Delumeau (1994) quando este afirma que seria fácil definir esse período como transitório entre duas épocas. Para o autor (1994) esse período foi criado pelos humanistas italianos e retomados por Vasari, a noção do renascer das letras e das artes ao encontrar os Antigos:

Mas o termo Renascimento, mesmo na acepção estrita dos humanistas, que aplicavam essencialmente a literatura e às artes

plásticas, parece-nos actualmente insuficientes. Parece rejeitar, como bárbaras, as criações simultaneamente sólidas e misteriosas da arte romântica e da aqueloutras, mais esbeltas e dinâmicas, da idade gótica. Não dá conta nem de Dante, nem de Villon, nem da pintura flamenga do século XV. [...] Pois o regresso à Antiguidade em nada influiu na invenção da imprensa ou no relógio mecânico, nem no aperfeiçoamento da artilharia, nem no estabelecimento da contabilidade por partidas dobradas, nem do da letra de câmbio ou das feiras bancárias (DELUMEAU, 1994, p. 19).

Na concepção de Delumeau, definir o Renascimento como o ressurgir da Antiguidade é simplista e não fundamenta todas as inovações que ocorreram durante os séculos XV e XVI. Para Heller (1982), o conceito também é mais complexo, não limitado por um movimento influenciado pelo humanismo: no qual se crê que a ética e a moral da vida acadêmica se distanciam do cotidiano.

Portanto, consideramos o Renascimento Italiano não somente um retorno aos Antigos ou ao passado heroico do grande Império Romano. Ele é a soma desses fatores com toda a cultura Cristã que se estabeleceu ao longo da Idade Média. Apesar da tentativa de negá-la, essa tradição trouxe uma complexidade ao movimento sociocultural. O termo Rinascita era utilizado pelos humanistas italianos para descrever a efervescência literária e artística do século XV e XVI. A ideia era trazer a luz sobre o período antecessor da História, a Idade das Trevas. Os humanistas louvavam o presente e abominavam o passado recente. Essa ruptura que acreditavam existir com a tradição medieval, levou os artistas a reencontrarem as harmoniosas proporções do corpo humano e redescobrir nessas medidas humanas as técnicas de uma arquitetura mais complexa. Esse desprezo ao artístico medieval, fez com que Vasari (2020) introduzisse a distinção entre ‘arte velha’ e ‘arte antiga.’ A Primeira remetia de forma pejorativa aos parâmetros da arte medieval e a segunda ao modelo artístico da Antiguidade.

Sobre esse debate de continuidade e ruptura histórica, pensamos na análise sobre a ciência moderna da Europa de Rossi (2001): a principal característica da ciência europeia, segundo Rossi (2001), é a influência que interliga diversos pensadores e teorias ao longo dos séculos. Não há uma fronteira para as ciências e

seu espaço foi construído, ao longo de séculos, por situações sociais e políticas, muitas vezes trágicas. A formação da Europa como um todo, desde os remotos gregos, foi homogênea e suas fronteiras frágeis, o que facilitou a mobilidade de ideias e pessoas. Por conseguinte, a ciência moderna não nasceu nos espaços institucionais da Universidade ou dos laboratórios de pesquisa, e isso porque, o que denominamos como espaços científicos, ainda não haviam sido criados.

Segundo Rossi (2001) não foram as Universidades que desenvolveram as ciências, mas o contrário: as movimentações científicas justificaram e necessitaram da criação destas. Além disso, o autor enfatiza o contexto crítico e dramático pelo qual os intelectuais e pesquisadores enfrentaram em seu tempo: a fogueira de Giordano Bruno (1548-1600), a tragédia de Galileu Galilei (1564-1642). Um contexto marcado pela inquisição, a caça aos heréticos, a Guerra dos 30 anos, vários anos de pandemia crônica e as misérias do mundo Europeu. Não é coincidência que, para Bacon (2006), a ciência deveria visar atender as necessidades de toda humanidade, e não somente de um país ou cidade.

Dessa forma, o autor (2001) legitima o nascimento da ciência moderna não enclausurada dentro de uma fronteira, mas abrangente para todo o mundo Europeu. Para realizar tal feito, Rossi analisa o conceito de ‘revolução científica’, como uma revolução no âmbito do conhecimento. É preciso considerar que o conceito se refere ao fato de não olhar apenas para o futuro, mas também construir um passado imaginário que, em geral, tem características negativas. É o que o Renascimento faz, uma revolução histórica, nega o passado medieval, porém, ao contrário do que o autor afirma, esse período não se volta para o presente, ele reconstrói um futuro baseado nas memórias da Antiguidade Clássica. A Idade Média, segundo o autor (2001) só retornaria a cena no século XIX, com a revolução do conhecimento iluminista e a consolidação da industrialização.

Para opor-se a teoria da continuidade histórica, Kuhn publica, em 1962, A estrutura das revoluções científicas, a qual é fundamenta as mudanças que ocorrem na história da ciência naquele período. Ou seja, para Kuhn (1998) os historiadores ao reescreverem a história da ciência a partir da visão do historiador e da sociedade que

este está inserido, acabou por ocultar as revoluções do conhecimento. Para o autor a revolução ocorre quando uma tradição de pesquisa deixa de responder as questões levantadas pela sociedade que dirige esse estudo. Essa tradição recebe o nome de paradigmas científicos e são modelos orientados por uma comunidade científica.

Quando a ciência estabelecida por Kuhn (1998) e os paradigmas não conseguem por si só resolverem as questões levantadas por uma anomalia é necessário haver uma revolução para que o mundo seja visto sob outro paradigma. A ciência comum para o autor é um modelo de quebra-cabeça, quando as anomalias são contrapostas pela comunidade científica, investida de um contexto político e social, o próprio paradigma é revisto, ao ponto que a ciência se torna extraordinária. Dessa forma, metade da comunidade científica mantém e utiliza o paradigma antigo e metade não. Esse exemplo dado pelo Kuhn é percebido no período do Renascimento, que contrapõe e mantém, concomitantemente, modelos de paradigmas e visões de mundo.

As reflexões de Rossi (2001) e Kuhn (1998) nos fizeram refletir sobre o cuidado necessário, para não desconsiderarmos o conhecimento contemporâneo ao observar o passado. Dessa forma, ao atribuímos os nossos conhecimentos ao passado, não retiramos a responsabilidade de nossas ideias e ações, permitindo sempre culpar a era anterior pelo contexto em que vivemos. Nesse sentido, é possível comparar o movimento Renascentista Italiano com o fenômeno do Renascimento Cultural em outros países, onde não ocorreu uma revolução social, cultural e econômica. E por não a haver é mais fácil identificar a continuidade histórica, por exemplo, no Império Germânico, quando a Reforma substituiu o humanismo.

1.2. A Pluralidade Filosófica do Renascimento

Na tentativa de dimensionar a pluralidade filosófica do Renascimento refletimos sobre o próprio ato de filosofar. Segundo Russel (1977) a filosofia é algo intermediário entre a teologia (especulações sobre assuntos que a razão não conseguiu chegar) e a ciência (todo o conhecimento definido), portanto, está nesse mundo entre o espírito

e a matéria. E o que é um filósofo? Segundo o autor, conforme a definição clássica, o filósofo é o amante da sabedoria. Russel chama a atenção para o cuidado necessário para não confundir sabedoria com mera curiosidade ou interesse. Não é a curiosidade vulgar que faz um homem filósofo, mas a sua busca pela ‘visão da verdade’.

O conhecimento, segundo Russel (1977) é algo que logicamente é impossível de estar equivocado, mas a opinião não, ela pode estar errada. A opinião se forma em um mundo dos sentidos, enquanto o conhecimento está no mundo do supersensível e do inteligível.

Segundo Pieper (2014), na questão do que é filosofar está imbuída a própria essência filosófica e, ao contrário da definição de outras ciências, ela não se responde sozinha como uma verdade absoluta. A primeira questão relevante a ser tratada é a relação da filosofia e o mundo do trabalho, compreendido como a vida prática, utilitária e cotidiana do indivíduo. Para o autor (2014) a preeminência do mundo do trabalho afasta o homem da essência filosófica e de sua liberdade – entendida como a indisponibilidade para fins. Dessa forma, (2014, p.25) a filosofia não nega o mundo do trabalho, mas defende a sua transcendência, sendo preciso o homem ultrapassar as suas necessidades para ver a totalidade do que é. E o que é o mundo do homem? Essa é a segunda questão, que não pode ser respondida sem questionar a essência do homem. Para Pieper, possuir um mundo é ser “centro e suporte de um campo de relação”. E, conforme a hierarquia do mundo, quanto mais alto estiver o ser maior será o seu mundo. De modo igual aos animais, os homens estão limitados ao seu meio ambiente, restritos aos seus fins biológicos.

Ainda sobre a essência filosófica, sob outro teor metodológico, Hessen (2012) define:

Podemos agora determinar a essência da filosofia dizendo: a filosofia é autorreflexão do espírito sobre o seu comportamento valorativo teórico e prático e, igualmente, aspiração de uma inteligência das conexões últimas das coisas, a uma visão racional de mundo. [...] Em conclusão, portanto, podemos dizer que a filosofia é a tentativa do espírito humano de atingir uma visão de mundo, mediante a autorreflexão sobre suas funções valorativas, teóricas e práticas (HESSEN, 2012, p. 9).

Essa é a definição indutiva de Hessen (2012) sobre a essência filosófica. A partir de suas análises dedutivas, o autor conclui que a filosofia precisa ser considerada no local cultural que ela ocupa numa sociedade, seja nas funções que incluem a ciência, a arte e a religião. Para o autor, a filosofia possui uma face voltada para a arte e a religião, e outra para a ciência, considerando que nesta última há o emprego da moral, na qual a filosofia se afasta consideravelmente.

Sendo assim, temos estabelecido até então duas concepções relevantes para compreender a pluralidade filosófica do Renascimento: a primeira, a filosofia como essência teórica da cultura social do século XV, uma teoria voltada para a ciência que se afasta da moralidade; e segunda, a filosofia enquanto a necessidade do afastamento do homem da vida prática e cotidiana. Como veremos a seguir, ambas as concepções filosóficas destoam do mundo Renascentista, legitimando a nossa reflexão: apesar de ser um período essencialmente filosófico, ele afasta a filosofia das ciências modernas.

Para analisar a pluralidade filosófica que teria existido durante o Renascimento Italiano, Heller (1982) compara o epicurismo e o estoicismo da Antiguidade em relação ao elaborado pela Renascença, o qual ela enfatiza não poder ser considerado um único. Esta pluralidade é possível a partir de premissas filosóficas e metodológicas como as respostas à pergunta: Como devemos viver? Ao longo do Renascimento eram considerados estoicos e epicuristas, os homens que possuíam um comportamento diferenciado da vida virtuosa ou seguiam diferentes filósofos, destoando dos padrões de ética e visão de mundo.

Todas as filosofias exprimem simultaneamente uma visão do mundo e uma atitude ativa relativamente a ele. Ser filósofo significa antes de mais duas coisas: criar uma visão de mundo que esclarece o seu conteúdo objetivo de uma maneira mais global e profunda e, ao mesmo tempo, incorporar nas atitudes sociais e éticas as consequências práticas dessa nova visão. Para o filósofo considerado pessoalmente a ligação entre ambas é absoluta.

Desse modo, desconsiderar todas as ações e influências da filosofia Cristã na formação italiana do século XV, é vulgar. Ao mesmo tempo que inserir os fundamentos

filosóficos do comportamento estoico e epicuristas da Antiguidade, sem analisar suas peculiaridades, também é comum. Em outras palavras, a autora propõe um equilíbrio teórico-metodológico para a História .

Na tentativa de alcançarmos esse equilíbrio, pensamos a formação do estoicismo e do epicurismo no Renascimento como bases para a formação da consciência do indivíduo. Na primeira premissa “enquanto vivemos, não há morte”, a experiência de vida é importante e dolorosa e a morte do indivíduo é também a morte do mundo. Portanto, é necessário escolher uma vida com sentido para si – os interesses do indivíduo em detrimento dos interesses da comunidade. Ao longo do Renascimento essa premissa foi retomada de forma acentuada e hedônica, os homens se habituaram a viver as suas vidas com uma perspectiva de morte e de vida depois da morte, buscando o significado da vida no indivíduo, não fora ou acima da dela.

A pluralidade filosófica que impregna o século XV, apresenta um paradigma moral do Renascimento: os comportamentos de Jesus Cristo e Sócrates como formas próximas e alternativas de comportamento e princípios. Observamos que essa pluralidade filosófica foi responsável pelo desdobramento da conscientização individual do homem e para o ambiente hedônico das cidades. Além disso, definimos o Renascimento como o período em que conquistou e escolheu o seu passado, resumiu em sua sociedade as duas grandes heranças culturais do homem ocidental: a cultura greco-romana e a cultura judaico-cristã.

1.3. A Conscientização do Indivíduo no Renascimento

Alguns autores como Burckhardt (1991), Burke (2020), Chastel (2012), entre outros, creditam ao Renascimento o período no qual grandes personalidades multifacetadas tomaram a cena na ciência, política, filosofia e na arte, por exemplo: Michelangelo Buonarroti (1475-1564), Francesco Petrarca (1304-1374), Nicolau Maquiavel (1469-1527), Nicolau Copérnico (1473-1543), entre outros. Entre a diversidade de personalidades surge uma característica comum: o voltar-se para o mundo. O que na psicologia denominamos de extroversão .

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Essa característica perdurou o século XVI, a partir da modernidade surge um processo inverso, o da introversão, o voltar-se para si. Para fazer essa relação, Heller (1982, p. 163) analisa o conceito chamado de forma generalizada de individualismo: “A individualidade, tal como existe agora tanto na realidade como enquanto ideal, é o produto de uma longa evolução histórica” Para a autora o desenvolvimento dessa consciência individual influencia o próprio trabalho literário, como o surgimento das biografias.

Reafirmando a ideia de Heller, Burckhardt (1991) salienta que o desenvolvimento do indivíduo ocorre de forma precoce na Península Itálica devido ao caráter político (estabelecido pelas cidades-Estados, repúblicas e pelo despotismo) e o desenvolvimento econômico que propiciou um contato cosmopolita com o Oriente. Essa nova visão de mundo recai sobre o Renascimento e permite a conscientização do homem como um indivíduo por si e em si. O que não ocorre de forma acentuada ou graduada ao longo da Idade Média. Para Burckhardt (1991) o desenvolvimento do indivíduo foi fundamental para o fortalecimento de Homens que governariam de forma autoritária, quanto mais desorganizada estava a política cidadina, mais o indivíduo se aproximava e se deleitava pelo poder.

Além da relação política e o desenvolvimento do individualismo renascentista, Burckhardt (1991, p. 84) chama a atenção para o aumento do número de “homens completo” durante o século XV. Para o autor, o impulso do desenvolvimento individual combinaria com a natureza poderosa do homem multifacetado – homem universal – que só pertencia à Itália. Esses homens possuíam uma consciência da importância de conhecer a natureza humana para, em seguida, conhecer o mundo ao seu redor. A relação que chamamos de microcosmo e macrocosmo.

Ao apresentar os homens multifacetados do Renascimento Italiano, não refutamos o conhecimento da Idade Média; seu argumento está na distinta complexidade que algumas áreas do conhecimento desenvolveram no Renascimento, como os problemas arquitetônicos, a escultura e a pintura. Os séculos XV e XVI elevam o movimento artístico e entre os próprios artistas há a necessidade do conhecimento amplo, material, espiritual: universal. Para exemplificar um modelo de

indivíduo multifacetado, Burckhardt (1991) traz para cena Leon Battista Alberti (1404-1472). O autor cita os vários feitos na ginástica, o talento musical, o seu conhecimento sobre o direito civil, física, matemática, pintura, modelagem, suas obras literárias, a arquitetura.

A individualidade como ação humana é analisada a partir das emoções e ao conceito de liberdade que, segundo Heller (1982), os exemplos das emoções interpessoais eram menos individuais, ao longo do Renascimento, assim como a reduzida consciência de liberdade. Sobre o conceito de viver para fora, a autora destaca o reconhecimento que os grandes artistas renascentistas tinham em seu tempo, por vezes, esquecidos na posterioridade dos séculos XVII e XIX, e lembrados ao longo do XIX. O viver para fora ainda sinaliza a importância do desenvolvimento da individualidade, requerendo diversas capacidades individuais. Havia um senso de competitividade entre os artistas renascentistas que alimentava as capacidades individuais que deveriam ser desenvolvidas. Esses elementos podem ser observados devido alguns fatos específicos do Renascimento.

O egoísmo renascentista era, no entanto, um egoísmo individual e nada há de ética ou egocentrismo. Para Heller (1982), ele é fruto de uma sociedade burguesa, um egoísmo de criação. Não estava apenas na ação individual, mas, acima de tudo, era a sobrevivência do seu trabalho, o trabalho era a causa do ser e o êxito do indivíduo. Portanto, os motivos individuais não podem ser reduzidos a particularidades da ação humana. O egoísmo do trabalho não poderia ser compreendido como o senso comum estabelece na contemporaneidade, este poderia servir para a cidade-estado ou para a arte em si, pois não era o meio ou o motivo da ação, e sim o fim.

Quando refletimos sobre o trabalho como fim e não como meio, distanciamos o conceito da ideia de Pieper (2014), que define o mundo do trabalho como o universo da utilidade, da atividade útil, que inibe a contemplação e o ato de filosofar. Para o autor, o mundo do trabalho censura a atividade filosófica individual:

O mundo do trabalho é o mundo do cotidiano do trabalho, o mundo da utilização, da serventia a fins, do rendimento, do exercício de funções; trata-se do mundo da necessidade e da

renda, o mundo da fome e do modo de saciá-la (PIEPER, 2014, p. 8).

Esse debate de Pieper (2014) sobre o mundo do trabalho está relacionado à tentativa de definir o que seria a filosofia. Mas ele está muito próximo ao conceito que habitualmente fazemos sobre o trabalho, e o qual se distancia do trabalho como fim. O que não significa que a atividade do trabalho como utilidade não existisse no Renascimento.

Essa visão de trabalho como fim trouxe, aos séculos XV e XVI, uma mudança também na concepção que os artistas ocupavam na sociedade. Essa mudança diferenciação entre artista e artesão: pressupondo uma maior qualificação intelectual às artes visuais, em detrimento da mera realização do artesanato.

O conhecimento de si próprio não possui o mesmo sentido que o conhecimento sobre os homens. A ideia de conhecer os outros torna-se difícil à medida que as atitudes de dissimulação e hipocrisia se espalham no ambiente citadino, aquele que afirmava conhecer se sobrepunha aos que de fato se preocupavam em perguntar ‘quem sou eu?’. Nesse sentido a ideia de Bacon é fundamental, o homem precisa se manter de acordo com o seu próprio caráter. Para Heller (1982) no Renascimento os homens tinham a consciência de que se o seu trabalho fosse realizado e eles fossem reconhecidos, o homem ia se conhecendo igualmente. Ou seja, o conhecimento é acompanhado do autoconhecimento. E essa característica do indivíduo se distancia daquele apropriado, pelos homens, ao longo da Antiguidade.

Considerações Finais

A pluralidade filosófica do Renascimento Italiano reflete uma complexa interação entre as visões de mundo, as atitudes individuais e a transformação cultural que caracterizou esse período. Enquanto o Renascimento é muitas vezes visto como um movimento que retoma os ideais da Antiguidade clássica, essa interpretação é

questionada por diversos estudiosos. Autores como Delumeau (1994) e Heller (1982) argumentam que definir o Renascimento apenas como um retorno aos antigos limita a compreensão das mudanças sociais, políticas e culturais que ocorreram durante os séculos XV e XVI.

Delumeau (1994) desafia a ideia de um retorno às formas da Antiguidade como característica central do Renascimento, argumentando que esse período é marcado por uma complexa interação entre tradições medievais e novas tendências. Heller (1982) também contribui para a análise da pluralidade filosófica renascentista, enfocando o desenvolvimento do indivíduo como um aspecto fundamental desse período. Ela argumenta que o Renascimento foi caracterizado pela conscientização do indivíduo e pela busca por uma vida significativa, que valorizava as ações e as realizações pessoais. Essa conscientização levou a uma pluralidade de visões filosóficas e a uma diversidade de abordagens para responder à pergunta fundamental: "Como devemos viver?"

A noção de indivíduo multifacetado, como apresentada por Burckhardt (1991), também é discutida. Enquanto Burckhardt destaca exemplos como Leon Battista Alberti, Burke (2020) critica a ideia de que esses indivíduos eram excepcionalidades absolutas. No entanto, a influência do desenvolvimento individual e a valorização do conhecimento amplo não podem ser subestimados. A conscientização individual permitiu uma nova abordagem em diversas áreas do conhecimento, como arte, política e ciência.

Além disso, a interação entre a filosofia e a política é notável no Renascimento. O conceito de "Estado como obra de arte" de Burckhardt ressalta como a política também foi influenciada por ideais filosóficos. A busca por um governo eficaz e a construção de um Estado burocrático foram moldadas por teorias políticas da Antiguidade e pela visão individualista do Renascimento.

O Renascimento não se limitou a um retorno à Antiguidade, mas envolveu uma reavaliação e reinterpretação das tradições, a conscientização do indivíduo e a influência da filosofia nas esferas sociais e políticas. A pluralidade filosófica desse período contribuiu para moldar a cultura, a arte e as visões de mundo, estabelecendo uma base para a modernidade e influenciando o pensamento até os dias de hoje.

Referências

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

BURCKHARDT, J. **A Cultura do Renascimento Cultural**. Brasília: UNB, 1991.

BYINGTON, E. **O projeto do Renascimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CASSIER, E. **Indivíduo e Cosmo na Filosofia do Renascimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELUMEAU, J. **A Civilização do Renascimento**. Lisboa: Editora Estampa, 1994.

HELLER, A. **O Homem do Renascimento**. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

KUHN, T. S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

PIEPER, J. **O que é filosofar?** São Paulo: Loyola, 2014.

ROSSI, P. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru: EDUSC, 2001.

RUSSEL, B. **A História da Filosofia Ocidental**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

VASARI, G. **Vida dos Artistas**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.



**SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023:
IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

756

Políticas e Gestão em Educação



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR APÓS A LEI DE COTAS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Diones Clei Teodoro Lopes 235

Maria Christine Berdusco Menezes 236

Resumo

Este artigo com a problemática do acesso e permanência no ensino superior, tem o objetivo de analisar a presença de indígenas no ensino superior a partir da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012). Na metodologia realizou-se um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas no Banco de Teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2012 a 2021. O referencial teórico fundamenta-se nos autores dos trabalhos encontrados. As análises das produções indicam que os temas com maior recorrência são: o ingresso de estudantes indígenas como política de ações afirmativas bem como os modelos de implantação dessa política, a saber: processos seletivos para ingresso/cotas e processos diferenciados em cursos de graduação e de licenciaturas interculturais; e, as questões relacionadas à permanência desses estudantes. Após a Lei de Cotas é possível verificar que a presença indígena no ensino superior representou uma autorreflexão sobre o fazer da universidade. A análise aponta, ainda, que a permanência dos estudantes indígenas se configura como um grande desafio para as universidades.

Palavras-chave: Acesso, Permanência, Ensino Superior, Indígenas.

Introdução

Atualmente, é inegável os avanços de inclusão social e as conquistas no âmbito das políticas de ações afirmativas, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos, como são os povos indígenas. Esse panorama foi alavancado em 2012 com a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), uma lei que obriga as instituições de ensino superior federais a reservarem vagas para indígenas que estudaram na rede pública (COQUEIJO, 2020).

²³⁵ Mestrado em Educação (UEM). Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Rondônia (Unir). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-6216>, e-mail: dctladv@gmail.com.

²³⁶ Doutorado em Educação (UEM). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3097-5242>, e-mail: mcbmenezes@uem.br.

Em termos genéricos, as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006). Em decorrência dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelos povos indígenas, o Ensino Superior público tornou-se, recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional.

Algumas Universidades Federais instituíram ações afirmativas a partir da deliberação e Resolução de seus Conselhos Superiores. Esse processo acelerou-se desde a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2007), pois muitas Universidades públicas aderiram ao Programa que promove o estímulo ao acesso de negros e indígenas às Universidades. Destaca-se que 92% das Universidades Federais que adotaram políticas de ação afirmativa foram beneficiárias do Reuni. Três Universidades Federais incorporaram ações afirmativas mesmo sem o Reuni, ao passo que outras 19 auferiram o benefício sem, no entanto, adotar políticas inclusivas (FERES JÚNIOR, 2009). As experiências do ensino superior indígena no Brasil possuem cerca de 22 anos de existência, pois teve início com o denominado terceiro grau indígena, instituído pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), pioneira no quadro de instituições de ensino superior do país a ofertar formação diferenciada a professores indígenas.

De acordo com Luciano (2006), os projetos de futuro de povos, e não só de indivíduos, estão aqui em jogo, colocados como sentido maior em que a demanda por educação superior vem se traduzindo. A educação superior tem, assim, a chance de, além de servir como instrumento de formação e mobilidade individual, o desafio de se transformar em via para a sustentabilidade e a afirmação diferenciada de povos.

Apesar das Leis e Resoluções ainda existe um panorama acerca das desigualdades educacionais no Brasil em que as Universidades se baseiam para elaborar suas políticas. Esse quadro fica mais crítico quando há institucionalização de práticas, por parte da Universidade, que engessa e impossibilita pensar as demandas

sociais. Assim, é possível traçar um panorama da justiça social e aos sentidos atribuídos à formação superior, no qual se reflita sobre a desvantagem histórica e, a disparidade econômica e social dos indígenas.

Para dar suporte a essas discussões realizamos uma revisão de literatura daquilo que já foi escrito e discutido por pesquisadores na questão do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior do país. A sistematização da revisão nesta subseção foi dividida em três partes; na primeira apresentamos a metodologia utilizada para a busca das teses e dissertações. Na segunda apresentamos os resultados e discussões, a qual envolveu a análise qualitativa dos escritos encontrados. E por fim, na parte final, destacamos nossas percepções acerca da revisão de literatura realizada.

Metodologia

Após a busca no banco de Catálogos de Teses e Dissertações da Capes (Plataforma Sucupira) com os descritores “indígenas”; “acesso e permanência”; e, “ensino superior indígena”, foram encontrados 21 resultados na pesquisa geral. Quando aplicado o filtro do recorte temporal a partir de 2012, os resultados caíram para nove trabalhos, sendo duas teses e sete dissertações. Por vez, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os mesmos descritores e recorte temporal acima, a plataforma informa o quantitativo de 37 trabalhos, sendo 30 dissertações e sete teses²³⁷.

A fim de buscar informações mais detalhadas para compreender como se desenvolve a política afirmativa de acesso e permanência de indígena nas IES, priorizamos a leitura de resumos, palavras chaves, introduções e conclusões para seleção das produções científicas a serem lidas na íntegra. Após a leitura,

²³⁷ Além das buscas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, fizemos buscas em outros portais (<https://unemat.br/pro-reitoria/prppg/cursos-de-mestrado-e-doutorado>; <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes>; https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=678; <https://ri.ufmt.br/>) a procura de produções acadêmicas científicas feitas por discentes indígenas do Estado do Mato Grosso e que tivessem proximidade com a nossa temática, porém não logramos êxito nesta procura.

desconsideramos aqueles trabalhos que não apresentavam ligação com a temática, assim foram selecionadas nove produções acadêmicas para análise por apresentarem relação com a temática desta pesquisa.

Para a sistematização do material, como forma de organização das publicações selecionadas, elaboramos o quadro abaixo, com as informações sobre ano e local de publicação, instituição, autores, títulos e tipo de pesquisa das produções a serem analisadas, num total de quatro teses e cinco dissertações.

Quadro 1: Produções científicas sobre acesso e permanência de estudantes indígenas no período de 2012 a 2021

Ano/Local de Publicação	Instituição	Autores	Título	Pesquisa
2012 Porto Velho/RO	Fundação Universidade Federal de Rondônia	COSTA, Regina Aparecida	Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia.	Dissertação
2013 Fortaleza/CE	Universidade Federal do Ceará	RIBEIRO, Selma Helena Marcos	Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: Desafios e conquistas da educação diferenciada no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (Mits).	Dissertação
2013 Blumenau/SC	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	SILVA, Mara Jeanny Ferreira da	Acesso e Permanência do Estudante Indígena ao ensino Superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire.	Dissertação
2014 Maringá/PR	Universidade Estadual de Maringá	NOVAK, Maria Simone Jacomini	Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá.	Tese
2015 Campinas/SP	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação	FERRI, Erika Kaneta	Políticas públicas de ações afirmativas na educação superior para indígenas: estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	Tese
2017 Porto Alegre/RS	Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DOEBBER, Michele Barcelos	Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.	Tese

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

2018 São Paulo/SP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo	DAL BÓ, Talita Lazarin	A presença de estudantes indígenas na universidade: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer.	Tese
2020 João Pessoa/PB	Universidade Federal da Paraíba	COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel	COTA NÃO É ESMOLA: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba.	Dissertação
2021 São Luís/MA	Universidade Federal do Maranhão	AMARAL, Verissa Einstein Soares do	Estudantes Indígenas Tenetehara / Guajajara na Universidade Federal do Maranhão: análise sobre o acesso e permanência	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor por meio de pesquisas na Capes e BDTD (2021).

Análise qualitativa dos estudos

O primeiro trabalho intitulado: “Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia”, foi elaborado por Costa (2012). Seu estudo de campo fez um levantamento sobre as políticas de acesso e permanência à educação superior indígena em Rondônia. Referido estudo identificou a aplicação das políticas públicas para o Ensino Superior, direcionadas aos povos indígenas no Estado de Rondônia. Ao identificar os mecanismos de acesso e permanência das políticas do Governo Federal, apresenta os avanços e desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) para efetivar as políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas nos cursos superiores em Rondônia, cujos resultados estão nas linhas abaixo.

Traz enquanto avanços, ainda que de forma isolada, as discussões por melhorias realizadas por parte dos setores de educação, cujas ações são manifestadas no interior dos núcleos indígenas, visto que o movimento em busca da educação continuada surgiu entre os alunos indígenas oriundos do Projeto Açaí nas Aldeias. Sinaliza que o simples fato de existirem políticas de acesso e permanência, já representa significativo avanço. Quanto aos desafios, aponta a necessidade de revisão da política pública de permanência e os critérios estabelecidos no Prouni para

favorecer o ingresso e garantir a permanência de indígenas na educação superior em Rondônia, tendo em vista a urgência de ampliação da oferta no Estado. Dentre outros desafios apontados, tem-se ainda a dificuldade na assimilação dos conteúdos que impacta de forma definitiva o abandono do curso pelos indígenas. Sendo necessária uma ação integradora de convivência e respeito pela diversidade e limitações desse público, como mecanismo de apoio, tanto para o professor, quanto para o indígena.

Na dissertação de mestrado, Ribeiro (2013) investigou, sob o olhar dos egressos, fatores que se apresentaram para os desafios e conquistas do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (Mits), realizado pela Universidade Federal do Ceará, nas aldeias de Almofala, Itarema e Ceará, como política de ação afirmativa dirigida aos indígenas. Perquiriu os principais desafios e conquistas, na percepção dos egressos, com relação ao Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior como política de ação afirmativa na Universidade Federal do Ceará. Referida autora apresenta aspectos conceituais de ações afirmativas, da educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil e, por extensão, fundamentos da política nacional para o ensino superior, ao abordar o assunto sob o ponto de vista político, ético e social, além da atuação da UFC em ações afirmativas e sua não adesão à política de cotas na época.

Ao realizar um breve histórico da educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil, aponta a necessidade de inclusão dos povos indígenas no mundo dominante para alcançar a educação superior. Os resultados de sua pesquisa permearam discussões sobre educação diferenciada, desafios e dificuldades, benefícios e protagonismo. Assim, revela que a maioria dos professores Tremembés egressos do Mits entrevistados relataram dificuldades no processo educacional, em especial, a principal dificuldade, registrada no início do projeto, foi a ausência de apoio da Universidade. Indicaram o fato de algumas pessoas não acreditarem no curso, com o comentário de que não valeria a pena a execução do projeto. Outros desafios apontados estão relacionados com a escassez de recursos financeiros no início do curso, ocasionador de problemas na alimentação e no transporte, bem como dificuldades de acesso ao acervo da biblioteca.

O trabalho de Silva (2013) aborda, com base na Pedagogia da Libertação e Autonomia de Paulo Freire, as formas pelas quais se dão o acesso e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior. Ao coletar dados junto a algumas universidades verificou como ocorre o acesso e como elas garantem a permanência dos estudantes indígenas em seus cursos de graduação.

Para a autora, as instituições de ensino superior em resposta às exigências de inclusão social, realizam ações que se nomeiam como de democratização do acesso ao Ensino Superior, seja para cumprimento da lei ou por autonomia própria, pois entendem essa ação necessária para diminuição da desigualdade social. Segundo a autora, tais ações ainda são diminutas, pois, é necessário conhecer e saber mais sobre o tema, para então comprometer-se com as mudanças que efetivamente correspondam ao fato de que não há transformação sem ação e consciência política desses atos. Essas ações anunciam propostas que têm um grande abismo entre o que se propõe e o que de fato representam (SILVA, 2013). Em regra, as universidades não estão preparadas para alcançar os estudantes que necessitam de um processo inicial de reconhecimento para se assumir com autonomia, até permanecer no curso e concluí-lo. O que se vê é uma insistente culpabilidade direcionada ao estudante indígena ao ser considerado incapaz de alcançar os níveis exigidos pelo ensino superior. As ações que promovem a permanência são pontuais e isoladas, por isso não caracterizam um processo constante e permanente da instituição (SILVA, 2013).

Novak (2014), ao investigar as políticas de ações afirmativas para populações indígenas no Estado do Paraná, a partir da Lei Estadual n.º 13.134/2001, pontua o contexto das políticas para o ensino superior vigentes a partir da década de 1990, com ênfase na implementação e regulação desta política pela Universidade Estadual de Maringá. Destaca que a Unesco, desde 1950, elabora documentos e orientações sobre a questão. “A partir das reformas, garantiu-se aos povos indígenas uma educação básica específica, diferenciada e bilíngue, que tem como pressuposto a interculturalidade. No período inseriu-se também a educação superior para os indígenas” (NOVAK, 2014, p. 7).

A autora entende pela necessidade da ampliação da compreensão dos elementos que envolvem a proposta de formação superior indígena nesta sociedade homogeneizada. Para ela, as ações afirmativas desenvolvidas em países de economias centrais foram utilizadas, nos países periféricos, nos setores considerados mais vulneráveis, no contexto da crise econômica mundial e da adoção do neoliberalismo como política de Estado. O ensino superior tornou-se um importante instrumento na luta por melhores condições de vida, ao ser apropriado pelos povos indígenas. Para os avanços alcançados na área foram fundamentais a organização e as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente devido à resistência em promover ações afirmativas num espaço estratégico e até então predominantemente frequentado pela classe dominante.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho de Ferri (2015), aborda a implementação das Políticas de Ações Afirmativas para populações indígenas, ao problematizar de que forma se dá e se deu o processo histórico dos 10 anos de implementação de tal política sob o olhar dos diversos membros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A autora investigou sob quais condições tais políticas funcionam e como estão sendo implementadas. Os discursos produzidos a partir das entrevistas foram analisados à luz da Educação Crítica.

A educação superior tem sido um dos caminhos que os indígenas procuram para se apropriarem de outros conhecimentos e saberes e, dessa maneira, viabilizarem a ocupação de espaços na formulação de estratégias contra hegemônicas (LUCIANO, 2019). A educação superior é um espaço de discurso e, como tal, detentora de poder porque produz o conhecimento, detém ainda, parte do controle simbólico, pois controla o texto, a produção e comercialização desse mesmo conhecimento. Ter acesso à educação, em especial a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes (FERRI, 2015). Saber é poder. Segundo Santos (2009), o discurso é, então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder. Conforme Ferri (2015), as pessoas são, ao mesmo tempo, produtores e produtos de relações e instituições que eles mesmos engendram e pelas quais são engendrados.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Cabe, neste caso, estudar profundamente, em toda a complexidade, as dimensões micro e as suas relações com a estrutura da macropolítica.

Neste sentido, o trabalho de Doebber (2017) buscou compreender o estar indígena universitário e como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vem se mobilizando diante de tal presença. Ele evidencia os contornos da presença indígena na UFRGS no fazer-se da política, dada a convivência com indígenas no espaço acadêmico e em algumas terras de origem. Demonstra que a política de acesso e permanência foi se construindo em um processo conflitual de negociação entre universidade, lideranças e indígenas universitários.

Desse modo, o estar sendo indígena universitário dá-se num espaço de fronteira entre dois universos opostos e complementares. Nesse lugar, habita a potência do pensar indígena que, atuando entre dois sistemas de pensamento (o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento científico universal), pode causar rupturas na episteme hegemônica. Percebe-se um descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica, pois os primeiros almejam a universidade também para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento, enquanto a academia pouco tem se mostrado afetada pela presença indígena em sua amplitude epistêmica e metodológica (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018). Para Doebber (2017), a presença indígena nos cursos de graduação da UFRGS oferece possibilidades de autorreflexão para a instituição, sobre suas práticas pedagógicas e seu papel social. A escuta, a construção de relações afetivas e de diálogo equitativo com os indígenas, bem como a postura receptiva aos conhecimentos originários, são ações fundamentais no exercício da interculturalidade e podem se constituir como práticas que tornem esse encontro fecundo, tanto para os povos originários, quanto para a própria universidade.

O sétimo trabalho da ordem, sob autoria de Dal Bó (2018), reflete as motivações e possibilidades de ingresso de estudantes indígenas às universidades, ao focar o debate em torno da constituição de políticas de ação afirmativa. Explora, tanto a perspectiva institucional de Estado, na elaboração e implementação das políticas afirmativas, quanto as perspectivas das populações indígenas, a partir do

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

envolvimento e atuação de estudantes e do movimento indígena nesses processos. Traz uma variedade de possibilidades existentes de implementação de ações afirmativas em cursos regulares de graduação e pós-graduação, bem como seus desafios.

O acesso à universidade não é somente um caminho possível, mas, em muitos lugares, a única opção para que se garanta a sobrevivência de famílias e populações indígenas. As comunidades e suas lideranças confiam aos jovens estudantes indígenas o desafio de lutarem, através de suas formações escolares e universitárias, pela re-existência com dignidade e respeito. O que explica de modo forte o aumento da demanda de estudantes indígenas pelo acesso ao Ensino Superior (DAL BÓ, 2018). Para Dal Bó (2018), os estudantes indígenas e todos os movimentos descritos e analisados no trabalho demonstram que não há caminho reverso. Mesmo com o cenário de retrocesso do investimento governamental nas políticas sociais, especialmente na área da Educação, estudantes, professores, pesquisadores e lideranças indígenas enfatizam que não permitirão que as conquistas dessa última década, sobretudo das políticas afirmativas nas universidades, sejam perdidas. Um exemplo evidente deste argumento, está na reação massiva e coletiva de estudantes indígenas ao corte financeiro no Programa Bolsa Permanência do MEC, ocorrido recentemente, além de outros momentos pretéritos.

A próxima produção científica é o trabalho de Coqueijo (2020), que traz o resgate histórico e um panorama das políticas indigenistas brasileiras, no qual se avalia a implementação da Lei de Cotas na UFPB em paralelo com a Mirv (Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas), ação afirmativa de âmbito interno, e seus impactos frente aos estudantes indígenas. Tendo em vista as categorias acesso, permanência e sucesso acadêmico, dá voz aos estudantes indígenas da UFPB, com atenção às especificidades dos alunos exitosos, entendidos como aqueles que conseguem prosperar na graduação, apesar de tantos obstáculos vivenciados numa instituição de ensino voltada aos herdeiros de uma elite social.

A autora afirma que o caminho trilhado pelos estudantes indígenas possui inegáveis obstáculos, em que o preconceito é o mais constante. As expressões

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

preconceituosas partem de discentes e docentes, possuindo dupla penalização, pois recaem tanto sobre a condição de ser cotista quanto de ser indígena. No âmbito da permanência, enquanto formas de exclusão de alunos indígenas pela condição de cotista, destaca: “Divisão em sala de aula entre cotistas e não cotistas; dúvidas quanto à capacidade intelectual destes; exclusão embasada no discurso que ocupam lugar de alunos que teriam mais competência para usufruir do ensino superior público” (COQUEIJO, 2020, p. 140).

Por último, temos o texto de Amaral (2021), que faz uma análise das políticas de ações afirmativas (acesso e permanência) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao realizar o levantamento de categorias teóricas para analisar os sistemas de cotas, investigando o acesso, ingresso e permanência dos estudantes indígenas Tenetehara/Guajajara na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), trata de um tema multidisciplinar, que envolve etnologia indígena, educação, direito e política. Ela investiga o acesso, ingresso e permanência nos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão, como ocorre o acesso por meio das políticas públicas de cotas, a presença, a participação e as novas configurações de organização social dos indígenas na UFMA.

Amaral (2021) aponta uma significativa mudança nos critérios de verificação da UFMA pois, antes havia só a necessidade de uma autodeclaração de pertencimento étnico, sem a necessidade de passar por alguma comissão para verificar a veracidade da referida declaração. Para ela, a criação da comissão de verificação da autodeclaração, instituiu nova dinâmica e dificultou a realização de fraudes por parte dos candidatos às cotas indígenas. Porém, segundo a autora, ainda que o Estado e a UFMA tenham mostrado esforços para trabalhar numa perspectiva multicultural, na tentativa de conciliar o pluriculturalismo existente, reconhecida as singularidades e especificidades dos povos indígenas, suas tradições e modos de vida, as políticas de ingresso e permanência dos indígenas na UFMA ainda não são o bastante para o atendimento efetivo das demandas que lá existem.

Considerações

A presença dos indígenas nas Universidades públicas oportuniza a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses estudantes no ambiente universitário. Eis aí a necessidade da problematização da temática na perspectiva daqueles que nela estão envolvidos. É neste espaço que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – “categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações” (LIMA, 2010, p. 45).

A leitura das pesquisas selecionadas mostrou que a totalidade das abordagens metodológicas foi qualitativa, com intensa busca bibliográfica. Em algumas, observou-se que dados quantitativos também são apresentados em contribuição com as análises. O levantamento de dados ocorreu com os documentos oficiais das instituições por meio da análise documental, enquanto que os estudantes indígenas e coordenadores institucionais foram os destinatários dessas investigações, por meio de entrevista, questionário e ou reuniões. Observa-se, nesses trabalhos, que a produção dos dados empíricos privilegiou a escuta dos estudantes indígenas, o que evidencia a importância dada a esses colaboradores. Porém, talvez seja necessário, ir além, para um estudo dos fatores intrínsecos (professores, gestores, técnicos, estudantes não indígenas) e extrínsecos à universidade (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Em geral, duas questões centrais são apresentadas nas pesquisas: o ingresso de estudantes indígenas (modelos de implantação da política e processos seletivos para ingresso) e questões relacionadas à permanência desses estudantes (programas de apoio financeiro e pedagógico, relação institucional com os estudantes, ações de acompanhamento e desafios institucionais na garantia da permanência). Tema de grande importância, que não foi destacado nas pesquisas, diz respeito aos desafios que o estudante indígena encontra depois de formado, na busca por emprego e no retorno à comunidade. Falta ainda, a reflexão sobre a representação do cotista indígena na perspectiva do docente e do acadêmico.

Quanto ao formato da política de acesso que possibilita vagas específicas para estudantes indígenas, destacam-se duas modalidades: percentual reservado nas vagas já existentes ou criação de vagas suplementares. As formas de ingresso são as que aproveitam o processo seletivo já existente, como o concurso vestibular universal – muitos utilizam-se do Enem, ou que criam processo seletivo específico, com prova diferenciada.

Os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, embora representem desafios para as instituições, apontam que a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência, haja vista que: “se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem” (PAULINO, 2008, p. 148).

Questão importante na leitura dos estudos é que, se, por um lado, a criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro, observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas. Outro fato relevante, conforme demonstrado nas pesquisas analisadas acima, é que apesar das conquistas já obtidas no ensino superior ainda há espaço para se avançar na construção de novas formas de assegurar o acesso e a permanência de estudantes indígenas neste nível de ensino.

Tais análises inferem que a permanência dos estudantes indígenas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados. A sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas poderá ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico.

Referências

AMARAL, Verissa Einstein Soares do. **Estudantes Indígenas Tenetehara / Guajajara na Universidade Federal do Maranhão: análise sobre o acesso e permanência**. 2021. 114 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Em. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI: reestruturação e expansão das Universidades federais – diretrizes gerais**. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007^a.

COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel. **COTA NÃO É ESMOLA: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba**. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

COSTA, Regina Aparecida. **Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia**. 2012. 112p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia). Porto Velho, 2012.

DAL BÓ, Talita Lazzarin. **A presença de estudantes indígenas na universidade: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer**. 2018. 249f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência**. Porto Alegre: 2017. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. **Ação afirmativa na Revista Veja: informação ou militância?** In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 33., 26-30 out. 2009, Caxambu.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. **Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento**. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). Ação

afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERRI, Erika Kaneta. **Políticas públicas de ações afirmativas na educação superior para indígenas: estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. 2015. 375 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

LIMA, Marcia. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.

_____, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual De Maringá**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Selma Helena Marcos. **Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: Desafios e conquistas da educação diferenciada no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior- MITS**. 2013. 94f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V. 1, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.415.

SILVA, Mara Jeanny Ferreira da. **Acesso e Permanência do Estudante Indígena ao Ensino Superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2013.

INSERÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS

Thiago Silva Prado²³⁸

Maria Terezinha Bellanda Galuch²³⁹

Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais de estudos realizados na pesquisa de doutorado, cujo objetivo é identificar como universidades brasileiras têm se apropriado da legislação que viabiliza aos cursos superiores presenciais a adequação de suas matrizes curriculares por meio de componentes na modalidade de educação a distância, de forma parcial ou integral. São analisados os determinantes legais que oportunizam tal flexibilização, mediante considerações históricas acerca das implicações sociais da produção e do uso da tecnologia. Os dados para a análise da introdução de carga horária a distância em cursos presenciais serão coletados em projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia presenciais que aderiram a essa proposta, analisando-se as propostas e as justificativas para essa adequação.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Carga horária a distância.

Introdução

A inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação é objeto da pesquisa de doutorado que busca identificar como as universidades brasileiras têm se apropriado da legislação que viabiliza aos cursos superiores presenciais a adequação de suas matrizes curriculares por meio de componentes na modalidade de educação a distância (EaD), de forma parcial ou integral.

A legislação brasileira, nos últimos anos, tem se modificado no sentido de oportunizar a flexibilização das matrizes curriculares dos cursos presenciais, no que

²³⁸ Mestre em Ensino pela Universidade do Norte do Paraná (Unopar). Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Contato: prof.thiagoprado@gmail.com

²³⁹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM. Contato: mtbgaluch@uem.br

se refere à introdução de carga horária EaD. As primeiras discussões sobre essa possibilidade de organização curricular remontam ao ano de 2001, sendo datadas de 2019 as últimas orientações sobre os processos burocráticos e normativos para que as instituições que optarem por introduzir carga horária EaD realizem os ajustes nos componentes curriculares de seus cursos.

Inicialmente, as propostas previam que até 20% dos componentes curriculares dos cursos poderiam ser ofertados na modalidade EaD, percentual elevado no decorrer dos anos, chegando aos 40% permitidos atualmente. Mediante a legislação vigente, cada curso e instituição, de forma autônoma, possuem a liberdade para aderir a essa modalidade de oferta de curso, exigindo que sejam cumpridos determinados requisitos para sua implementação, dentre os quais disponibilizar uma plataforma adequada, materiais didáticos, corpo docente especializado e serviços de tutoria.

Nessa perspectiva, neste trabalho apresentamos as principais legislações brasileiras que permitem a virtualização parcial dos cursos presenciais de graduação, refletindo sobre os impactos da inserção da tecnologia no ambiente educacional, à luz da Teoria Crítica da Sociedade.

Metodologia

O estudo se caracteriza como uma investigação bibliográfica e documental, pela análise de legislação educacional e de Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia ofertados na modalidade presencial com percentual de sua carga horária desenvolvido na modalidade EaD. Para a coleta de dados, optou-se por duas universidades de cada uma das regiões do Brasil, tendo em vista seu grau de autonomia diante dos processos burocráticos do Ministério da Educação. A coleta encontra-se em fase de realização, com previsão de conclusão para o primeiro semestre do ano de 2024.

Resultados e Discussão

A Política Educacional expressa um projeto social, estando na base do que Moreira (2016, p. 16) denomina de o “Governo em ação”, que envolve questão temporal e político ideológica, uma vez que os mandatos de representantes democraticamente eleitos pela população não deixam de receber influências de interesses particulares na construção da sua política.

Com a eleição de novos representantes, novos objetivos e sentidos são incluídos nas legislações, podendo, inclusive, haver a extinção total ou parcial daquelas que divergem de seus interesses. Esse fato contraria o que Azevedo (2021) conclama sobre as Políticas Públicas terem de representar e atender aobem comum, no intuito de ser universal e inclusiva.

Para Azevedo (2021), o sistema capitalista não autoriza por si só a transformação de todos os bens em mercadorias. Nesse sentido, há que se preservar, principalmente, aqueles bens que tratam da universalização do acesso e manutenção das condições materiais de vida, como a educação, a saúde e a segurança. Isso requer a tomada de consciência de todos sobre as leis que orientam esses âmbitos da sociedade.

No caso da Educação, diversas políticas organizadas em leis, portarias e normativas foram criadas no Brasil, sendo a mais central a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com o passar dos anos, novos documentos foram elaborados com finalidades distintas, até chegarmos às portarias ministeriais que permitem que os cursos de graduação presenciais flexibilizem a modalidade de oferta de seus componentes, podendo inserir carga horária a distância (CHEaD) em cursos presenciais.

Cinco portarias tratam desse assunto, sendo a primeira delas a de n.º 2.253 publicada no ano de 2001, a qual foi seguida pelas portarias n.º 4.059/2004, n.º 1.134/2016, n.º 1.428/2018 e n.º 2.117/2019. Mesmo com 18 anos de diferença entre a primeira e a última dessas portarias, elas pouco diferem entre si, já que

tratam, basicamente, de procedimentos burocráticos da organização do processo, sem abordar conteúdos de ensino.

As portarias n.º 2.253/2001, n.º 4.059/2004 e n.º 1.134/2016 previam a possibilidade de inserção de até 20% da carga horária total de um curso de graduação na modalidade EaD. Nesse período, para se referir aos componentes disponibilizados online, as instituições deveriam, de acordo com a legislação, utilizar os termos não presenciais ou semipresenciais, sem a necessidade de proceder alteração na condição do curso, que permanecia como presencial.

Nos anos posteriores, foram publicadas outras duas portarias, as de n.º 1.428/2018 e n.º 2.117/2019, ficando estabelecida a possibilidade de ampliação da CHEaD de 20% para até 40% do total de horas dos cursos presenciais. As novas orientações incluíram itens até então não mencionados, como o serviço de tutoria, o corpo docente qualificado e aderente ao curso de atuação, bem como uma comunicação clara e objetiva com os estudantes que fossem matriculados ou que tivessem suas grades curriculares ajustadas às novas realidades (Brasil, 2018; Brasil, 2019).

As instruções para a implementação de CHEaD foram explicitadas, sendo que o último documento teve apenas a finalidade de dar uma nova formatação ao texto. Foi somente a partir da portaria n.º 2.117/2019 que as disciplinas ajustadas passaram a ser nomeadas como modalidade a distância (Brasil, 2019), termo com mais aderência à proposta que segue no Brasil as mesmas regras que os cursos conduzidos totalmente pela Educação a Distância.

Nos 18 anos entre a primeira legislação, em 2001, e a de 2019, não foram devidamente explicitados os motivos pelos quais, no Brasil, houve a mobilização de autoridades competentes no sentido de aprovar leis que permitissem a introdução de CHEaD em cursos presenciais. Isso faz com que análises de diferentes perspectivas acerca de tal inserção sejam conduzidas. Além de os motivos de tal adesão não serem claramente explicitados, os documentos também não tratam

devidamente da própria tecnologia. Nesse sentido, é imprescindível refletir sobre a inserção de estudantes no universo digital, buscando compreender as implicações desse movimento na sua formação.

Para Marcuse (1999, p. 73), a tecnologia “é vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita (isto é, o aparato da indústria, transportes, comunicação) não passa de um fator parcial”. Se a técnica for analisada por si só pode “promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (Marcuse, 1999, p. 74).

Apropriada inadequadamente, a tecnologia não favorece o desenvolvimento dos indivíduos, podendo, isto sim, ampliar as desigualdades e perpetuar relações de dominação da classe hegemônica sobre as classes inferiores (Marcuse, 1999). Ela também reproduz um modelo de sociedade na qual a eficiência é mais importante e o indivíduo precisa se ajustar ao que dita a administração da sociedade para tornar-se minimamente aceito nos padrões estabelecidos, gerando valor para o aparato (Marcuse, 1999).

O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou (Marcuse, 1999, p. 78).

A busca por ajustamentos, como reforça Marcuse (1999, p. 89), provoca impactos no próprio indivíduo, pois na sociedade administrada, “como membro de uma multidão, o homem se tornou o sujeito padronizado da autopreservação bruta”. No entanto, mesmo com todas as contradições, “é possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação” (Adorno, 2005, p. 7).

O fato de a legislação flexibilizar a modalidade dos componentes curriculares para serem ofertados a distância não significa a socialização do conhecimento, observando-se, inclusive, que não há qualquer menção sobre o conteúdo e a formação nos textos das portarias que flexibilizam a modalidade da oferta da carga horária dos cursos de graduação. Se esse for o raciocínio para autorizar a ampliação de CHEaD em cursos presenciais, a educação incorre em um risco já previsto por Adorno (2005, p. 2): “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado. [...] deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização”.

Promover alterações na forma do ensino e da aprendizagem apenas para ajustá-los às demandas da sociedade não significa que a formação oferecida seja de melhor qualidade. Adorno (2005, p. 4) afirma que a “adaptação é, de modo imediato, o esquema de dominação progressiva”. Portanto, é necessário refletirmos sobre a educação e a formação de uma perspectiva histórica, de modo a compreendermos o seu movimento, como ela se configura no cenário contemporâneo e o que se espera dela para o futuro.

Marcuse (1999) aponta que a tecnologia tem potencial para libertar o homem do sofrimento e possibilitar tempo livre. Porém, na sociedade administrada, ela é utilizada para outros fins, como pode ser observado no Terceiro Reich, quando na “Alemanha nacional-socialista, o reino do terror é sustentado não apenas pela força bruta, que é estranha à tecnologia, mas também pela engenhosa manipulação do poder inerente à tecnologia” (Marcuse, 1999, p. 74).

No Nazismo, a tecnologia que deveria ter feito a humanidade superar a barbárie foi amplamente utilizada para fins de destruição, como relembra Marcuse (1999, p. 74):

a intensificação do trabalho, a propaganda, o treinamento de jovens e operários, a organização da burocracia governamental, industrial e partidária – que juntos constituem os impulsos diários do terror – seguem as diretrizes da maior eficiência tecnológica.

Sendo assim, há muito que se discutir sobre o avanço das tecnologias digitais aplicadas à educação e o que se espera dessa utilização. Se servirá apenas para atender às normas do aparato ou se tem algum fim mais delineado para o ensino e a aprendizagem.

Considerações Finais

A discussão sobre as tecnologias à luz da Teoria Crítica da Sociedade possibilita um olhar atento sobre a forma como a humanidade as tem empregado, inclusive no período Nazista, em que o aparato tecnológico foi empregado para a destruição. Por isso, é imprescindível abordar a questão das disciplinas EaD para além do atendimento à legislação, compreendendo as intenções e os desdobramentos que a simples adaptação pode provocar não só no próprio estudante, mas em toda a sociedade.

Referências

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. **Primeira Versão**, ano IV, n. 191, v.

XIII. Porto Velho: Edufro, 2005, p. 2-19.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e Gestão Neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência charter school? Maringá: EDUEM, 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 2.253 de 18 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 19 de outubro de 2001.

Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/pdi/files/2016/07/Portaria-MEC-2253-2001.pdf> Acesso em 21 de julho de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 4.059 de 10 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 13 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf> Acesso em 21 de julho de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 1.134 de 10 de outubro de 2016.** Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 21, 11 de outubro de 2016.

Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf> Acesso em 21 de julho de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Edição 250, Seção 1, p. 59, 31 de dezembro de 2018.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

[/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](https://www.in.gov.br/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251) Acesso em 21 de julho de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF, Edição 239, Seção 1, p. 131 de 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> Acesso em 21 de julho de 2023.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo.** São Paulo: UNESP, 1999.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal.** Maringá: EDUEM, 2015.

**ANÁLISE DO ORÇAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE (2008-2018)**

Gesilaine Mucio Ferreira²⁴⁰

Jani Alves da Silva Moreira²⁴¹

Maria Eunice França Volsi²⁴²

Resumo

Este texto objetiva analisar o orçamento público estadual destinado à educação especial paranaense, de 2008 a 2018, no nível da educação básica. Como problema da pesquisa, definiu-se a seguinte questão: quais as implicações da destinação de recursos públicos estaduais às instituições privadas sem fins lucrativos (IPSFL) que ofertam educação especial para o processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE) no estado do Paraná, de 2008 a 2018? Refere-se a uma pesquisa documental, quali-quantitativa e ancorada no materialismo dialético e histórico. Evidenciou-se que um percentual significativo de recursos públicos estaduais paranaenses foi destinado às IPSFL que ofertam educação especial, uma média de 42,39% das despesas liquidadas no período de 2008 a 2011, conforme os demonstrativos orçamentários estaduais. Isso implicou em redução dos recursos financeiros para a efetivação do processo de inclusão dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular público. A divisão de fundos públicos da educação especial entre a rede pública e a rede privada resulta em menor investimento em recursos físicos e humanos na escola pública para atender os alunos PAEE.

Palavras-chave: educação especial, inclusão escolar, orçamento público, Paraná.

Introdução

Esta pesquisa apresenta os principais resultados da tese intitulada “Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018): análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar” (FERREIRA, 2023), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM) e no Grupo de estudos em políticas educacionais, gestão e financiamento da educação (GEPEFI/CNPq). Enfatiza as discussões da quarta seção da tese nominada “Análise do orçamento previsto e

²⁴⁰ Doutorado em Educação (UEM). Departamento de Pedagogia (DPD/UEM). gmferreira@uem.br

²⁴¹ Pós-doutorado em Educação (UFPR). Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM). jasmoreira@uem.br

²⁴² Doutorado em Educação (UEM). Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM). mefvolsi@uem.br

executado para a educação especial na educação básica no estado do Paraná (2008-2018).

Destarte, o objetivo deste texto é analisar o orçamento público estadual, especificamente as despesas liquidadas, destinado à educação especial paranaense, de 2008 a 2018, no nível da educação básica.

A trajetória histórica da educação especial paranaense é marcada pela oferta de educação especial em uma quantidade significativa de instituições especializadas sem fins lucrativos, sobretudo nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Cabe destacar que o Paraná tem 399 municípios e, em 2018/2019, foram registradas 330 APAEs no estado (LUZ, 2018; FEAPAES, 2022), ou seja, quase uma APAE por município. Assim, em 2018, enquanto a média nacional de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) em classes exclusivas (classes e escolas especiais) era de 14,10%, o estado do Paraná registrou, nesse mesmo ano, 41,02% de matrículas de alunos PAEE em classes exclusivas (INEP, 2019).

Além de garantir a matrícula de PAEE nas classes exclusivas públicas e privadas, por meio de legislações como a Deliberação CEE nº 02/2003 (PARANÁ, 2003), a Política Estadual de Educação Especial na perspectiva da inclusão, de 2009 (PARANÁ, 2009) e a Deliberação CEE nº 02/2016 (revogou a Deliberação CEE nº 02/2003) (PARANÁ, 2016), o Paraná também assegura legalmente o repasse de recursos públicos para as IPSFL que ofertam educação especial.

É inegável a ênfase na parceria público-privada (PPP) nas políticas de financiamento da educação especial do Paraná, de 2008 a 2018, tanto pelo conteúdo quanto pela grande quantidade de legislações aprovadas no período, que legitimam o custeio das IPSFL em detrimento da educação especial pública. Destacam-se a Resolução SEED 3.600/2011 (PARANÁ, 2011), que autorizou a alteração na nomenclatura das escolas especiais de Escola de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial (EEBMEE) e a Lei nº 17.656/2013 (PARANÁ, 2013), que instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela Educação”.

Somam-se a elas, as Resoluções n°s 3.616/2008, 7.863/2012, 1.476/2018 e 2.924/2018 que regulamentam os convênios ou parcerias entre o governo estadual do Paraná e as entidades mantenedoras de EEBMEE (FERREIRA, 2023).

Diante disso, o problema da pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: quais as implicações da destinação de recursos públicos estaduais às instituições privadas sem fins lucrativos (IPSFL) que ofertam educação especial para o processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE) no estado do Paraná, de 2008 a 2018?

Metodologia

O trabalho foi realizado por meio de pesquisa documental, ou seja, baseada no exame apurado de documentos oficiais, que ainda não receberam tratamento analítico ou que, no contato direto com os documentos, o pesquisador desenvolve a sua própria investigação e análise a partir dos objetivos da pesquisa (SEVERINO, 2007; GIL, 2011). Utiliza-se também da abordagem qualitativa e quantitativa para a obtenção e análise dos dados, por entender que “[...] a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes. [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 67), cujos dados orçamentários da educação especial paranaense, que abrangem aspectos quantitativos, requerem uma análise qualitativa para a compreensão e resposta do problema proposto.

Esta análise esteve fundamentada no materialismo histórico e dialético, ou seja, numa concepção histórica dos processos educacionais. Os dados orçamentários foram examinados a partir de seus vínculos com as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense, de 2008 a 2018. Vínculos que só podem ser compreendidos quando examinados no processo de regulação internacional, nacional e local da educação, no bojo das relações sociais capitalistas contraditórias contemporâneas, caracterizadas pela acumulação flexível, financeira e neoliberal do capitalismo em sua fase mundializada, marcada por disputas e correlações de forças.

Os dados orçamentários da educação especial paranaense foram obtidos no Portal da Transparência do Estado do Paraná, principalmente nos demonstrativos de **Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.**

despesas da Subfunção 367 – Educação Especial e da Subfunção 368 - Educação Básica, de 2018 a 2018.

Os valores orçamentários foram deflacionados com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de dezembro de 2018, obtido no portal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA DATA ([2022]).

Resultados e Discussão

A investigação do orçamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná, de 2008 a 2018, revelou, primeiramente, a falta de transparência dos dados orçamentários disponibilizados nos *sites* oficiais do governo estadual, seja pela ausência de dados nos anos de 2012 a 2014 da subfunção 367 – Educação Especial (Tabela 1), seja pela agregação da maior parte dos valores das subfunções²⁴³ da função 12 – Educação da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte²⁴⁴ (SEED), na subfunção 368 - Educação Básica, a partir de 2012, quando essa subfunção passou a constar nos demonstrativos (PARANÁ, [2022a; 2022b]). A subfunção 368 registrou uma média de 93,58% do total das despesas liquidadas da função 12 da SEED, de 2012 a 2018 (FERREIRA, 2023); percentual muito alto que confirma a agregação dos valores.

Quando se trata das fontes de recursos da subfunção 367 – Educação Especial, a Tabela 1 também evidencia uma ausência de valores referentes aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB nos anos de 2012 a 2018, pois esses só foram informados nos demonstrativos nos anos de 2008 a 2011. Mesmo com essa falta de dados, do total das despesas liquidadas da subfunção 367, de 2008 a 2018, o maior percentual advém FUNDEB, com 67,86%, sendo que um percentual médio de 43,81% desse fundo foi destinado às IPSFL de 2008 a 2011 (FERREIRA, 2023).

²⁴³ Dentre essas funções, destacam-se as subfunções 361 – Ensino Fundamental, 362 – Ensino Médio, 366 - Educação de Jovens e Adultos e 367 - Educação Especial (FERREIRA, 2023).

²⁴⁴ A SEED é responsável pela gestão da educação básica no estado do Paraná.

Ainda em relação às despesas liquidadas da subfunção 367, no recorte histórico de 2008 a 2018 (Tabela 1), da soma do total das despesas na fonte 100 – Ordinário não vinculado, o valor dos gastos com IPSFL representou 89,05%, tal como a maior parte dos gastos da fonte 116 - FNDE foi realizada em favor dessas instituições, ou seja, 84,91% (FERREIRA, 2023).

Segundo os dados da Tabela 1, do montante total das despesas liquidadas da subfunção 367 pelo governo estadual do Paraná, somente nos anos de 2008 a 2011, é possível obter uma visão mais detalhada e completa dos dados orçamentários. Nota-se que uma média de 42,39% foi despendido com IPSFL conveniadas que ofertam educação especial nesses 4 anos; um percentual significativo que não foi destinado à rede de ensino pública. A ausência de dados do FUNDEB a partir de 2012 e, sendo ele, a principal fonte de recursos, tornou inviável a definição com exatidão do percentual médio gasto com IPSFL de 2012 a 2018 na subfunção 367 – Educação Especial.

Tabela 1 Despesas liquidadas da subfunção 367 – Educação Especial do Paraná por fontes de recursos (2008 a 2018)

Ano	145 – FUNDEB		100 – Ordinário não vinculado		107 Convênios com órgãos federais (e)
	Total (a)	Total IPSFL (b)	Total (c)	Total IPSFL (d)	
2008	266.994.474,11	149.008.120,16	25.687.289,28	-	372.076,55
2009	298.893.950,76	134.618.744,39	8.237.895,09	-	99.715,81
2010	299.425.577,42	114.757.510,92	8.207.222,79	-	0,00
2011	305.572.196,21	110.238.575,08	-	-	0,00
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
2015	-	-	86.772.195,01	N	-
2016	-	-	65.647.074,12	65.647.074,12	-
2017	-	-	51.469.988,31	51.469.988,31	-
2018	-	-	138.731.635,76	138.731.635,76	-

continua...

continuação...

Ano	116 – Transferências FNDE	101 –
-----	---------------------------	-------

	Total (f)	Total IPSFL (g)	Receitas desvinculadas pela EC nº 93/2016 Transferências às IPSFL (h)	Total Subfunção 367 – Educação Especial (i) = (a) + (c) + (e) + (f) + (h)	Total Subfunção 367 – Educação Especial – IPSFL (j) = (b) + (d) + (g) + (h)
2008	3.276.830,66	1.603.227,92	-	296.330.670,60	150.611.348,08
2009	3.079.669,95	1.872.453,68	-	310.311.231,61	136.491.198,07
2010	5.887.080,68	5.409.020,24	-	313.519.880,89	120.166.531,16
2011	2.423.907,98	1.915.354,65	-	307.996.104,19	112.153.929,73
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
2015	18.217.704,65	18.019.023,95	-	104.989.899,66	104.791.218,96
2016	17.332.713,67	17.332.713,67	0,00	82.979.787,79	82.979.787,79
2017	15.515.941,54	15.473.656,30	89.418.861,78	156.404.791,63	156.362.506,39
2018	14.275.884,44	14.273.601,03	-	153.007.520,20	153.005.236,79

Fonte: (FERREIRA, 2023, p. 305).

Em função da ausência de dados nos demonstrativos da subfunção 367 – Educação Especial e da introdução da subfunção 368 – Educação Básica, a partir do ano de 2012, foram analisados os demonstrativos da subfunção 368, os quais discriminavam apenas os dados referentes às despesas correntes das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) dos anos de 2012 a 2014, 2016 e 2018 (PARANÁ, [2022c]). A Tabela 2 apresenta os valores das despesas liquidadas da educação especial obtidos a partir do exame dos demonstrativos das subfunções 367 e 368.

Em relação ao período de 2008 a 2011, mantém-se o percentual médio de 42,39% das liquidadas da educação especial referentes às IPSFL, já que não constava ainda a subfunção 368. Quanto aos anos de 2012 a 2018, do total das despesas liquidadas da educação especial, uma média de 99,97% corresponderia às despesas com IPSFL. Todavia, esse percentual não é real, pois os valores não estão devidamente discriminados nos demonstrativos, como evidenciado pela ausência dos valores do FUNDEB. Ademais, observa-se que um percentual médio de 98,01% do total das despesas liquidadas das IPSFL diz respeito ao custeio das APAEs.

Tabela 21 – Despesas liquidadas da educação especial paranaense – subfunções 367 e 368 (2008 a 2018)

Ano	Educação Especial	Educação Especial IPSFL	Educação Especial APAES
2008	296.330.670,60	150.611.348,08	141.790.925,06
2009	310.311.231,61	136.491.198,07	136.491.198,07
2010	313.519.880,89	120.166.531,16	120.166.531,16
2011	307.996.104,19	112.153.929,73	110.590.901,86
2012	106.553.833,83	106.553.833,83	106.553.833,83
2013	106.692.507,75	106.692.507,75	106.692.507,75
2014	99.114.369,14	99.114.369,14	99.114.369,14
2015	104.989.899,66	104.791.218,96	96.777.375,81
2016	95.092.391,57	95.092.391,57	91.188.135,71
2017	156.404.791,63	156.362.506,39	152.854.070,04
2018	173.507.365,71	173.505.082,30	172.367.480,74

Fonte: Elaborado a partir de Ferreira (2023).

Os dados orçamentários analisados indicam o repasse de um montante considerável de verba pública estadual para a oferta de educação especial nas IPSFL, sobretudo nas EEBMEE mantidas pelas APAEs. Isso indica não apenas a hegemonia das IPSFL na oferta da educação especial no Paraná, mas também a relação da educação especial com o movimento de reforma global da educação que prima pela privatização da educação por meio da busca do consenso acerca da importância da parceria público-privada, especialmente do Terceiro Setor.

A atuação do setor privado sem fins lucrativos é uma marca da história da educação especial paranaense, o que apenas tem sido legitimada no contexto atual de acumulação flexível neoliberal. A educação estatal se apresenta como nova fonte de lucro ao mercado (RIKOWSKI, 2017) e sua transferência ao Terceiro Setor não significa apenas a desobrigação estatal da questão social, mas garante a desoneração do capital quanto às políticas sociais a fim de que elas possam ser apropriadas pelo mercado (MONTAÑO, 2002). Esse movimento corrobora ainda mais para a precarização da escola pública e a negação do direito dos alunos PAEE à um processo de inclusão escolar de qualidade, o qual não se restrinja ao acesso à escola, mas assegure o desenvolvimento do seu psiquismo e à apropriação do conhecimento científico.

Considerações Finais

Os demonstrativos orçamentários da educação especial paranaense de 2008 a 2018, apesar da ausência de dados, revelam que a destinação de fundo público às IPSFL tem uma implicação financeira significativa, pois de 2008 a 2011, quando os dados estão mais claramente discriminados, aferiu-se que 42,39% dos recursos públicos da educação especial foram aplicados na rede privada sem fins lucrativos. De 2012 a 2018, apesar de os valores da educação especial não terem sido totalmente discriminados, por estarem agregados na subfunção 368, o que inviabiliza a identificação do percentual médio destinado às IPSFL, é inegável que tais instituições continuaram a receber uma quantia considerável, em especial às APAEs.

Essa divisão de recursos entre a rede privada sem fins lucrativos e a rede pública tem uma segunda implicação: trata-se de uma quantia significativa de recursos que poderiam ser investidos em recursos físicos e humanos essenciais à efetivação da plena inclusão dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular público.

Diante do exposto, defende-se que as políticas de inclusão escolar devem vir acompanhadas de políticas e de uma gestão do financiamento que priorizem a aplicação de fundos públicos na oferta da educação especial pública. A naturalização e a legitimação da relação público-privada na oferta da educação especial paranaense tendem a reproduzir as desigualdades sociais capitalistas ocultas pelo discurso de inclusão.

Referências

FEAPAES-PR. **Institucional**: MAPAS das APAEs – APAEs e Coirmãs do Paraná. **Google Maps**, 25 jul. 2022.

FERREIRA, Gesilaine Mucio. **Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado Paraná (2008-2018): análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar**. 2023. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019.

IPEA DATA. Macroeconômico. **IPEA DATA**, [2022].

LUZ, Ilson José Pereira da. **Implantação e gestão da escola de educação básica na modalidade de educação especial no estado do Paraná**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ. **Deliberação nº 02, de 2 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016.

PARANÁ. **Lei nº 17.656, de 12 de agosto de 2013**: institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela educação”. Curitiba: [s. n.], 2013.

PARANÁ. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: [s. n.], 2009.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - órgão 41 Secretaria de Estado da Educação - função 12 educação – exibir todas as subfunções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022a]. Disponível em:
<http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=fa2>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - função 12 educação - subfunção 367 educação especial – exibição completa das demais opções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022b]. Disponível em:
<http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=37a>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - subfunção 368 educação básica - exibição completa das demais opções (2008 a 2018). Curitiba: [s. n.], [2022c]. Disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/despesas/consultalivre?windowId=37a>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 3.600, de 18 de agosto de 2011**. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Curitiba: SEED, 2011.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL, INTERDISCIPLINAR E MULTILÍNGUE.

Alline Gonçalves Proença Gomes²⁴⁵

Rosângela Célia Faustino²⁴⁶

Resumo

Esse artigo apresenta uma síntese da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, no período de 2020 a 2022, com o seguinte problema de pesquisa: como a gestão e organização da escola indígena contribui com o currículo intercultural e interdisciplinar que atenda as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná? O objetivo central da pesquisa foi compreender a gestão e organização escolar e a construção do currículo interdisciplinar, intercultural e multilíngue em um Colégio Estadual Indígena da região norte do Paraná. Foi analisada a política educacional para as escolas indígenas, as transformações ocorridas no processo de organização e gestão do Colégio com a nova política educacional, implementada pelo Estado Brasileiro, a partir dos anos de 1990. A pesquisa tem base qualitativa, utilizando-se da abordagem bibliográfica e documental. Teve como aporte teórico os estudos decoloniais tematizando a resistência dos povos indígenas, desde à colonização do século XVI, e suas lutas pela emancipação que tem um marco histórico na conquista da cidadania, com a Constituição Federal de 1988 e leis subsequentes que possibilitaram a construção de uma educação escolar indígena, específica e diferenciada. Os resultados mostram a organização sociocultural da comunidade e a trajetória do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj que mesmo sem o apoio necessário, conseguiu reestruturar e organizar o seu currículo, conquistar autonomia e avanços para atender as especificidades e os processos próprios de ensino e aprendizagem indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Gestão Democrática, Currículo Intercultural, Autonomia e participação.

²⁴⁵ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), Universidade Estadual de Maringá. Contato: allineproencasjs@gmail.com

²⁴⁶ Pós-Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: rcfaustino@uem.br

Introdução

De acordo com os primeiros estudos sobre a educação escolar indígena Fernandes (1978) e Meliá (1979), os povos indígenas sempre tiveram meios próprios de ensino e aprendizagem que foram desconsiderados e desrespeitados por mais de quatro séculos pelos colonizadores. A educação imposta para essas populações foi disciplinadora conforme os interesses econômicos de exploração e expropriação dos territórios indígenas.

Concomitante à ocupação dos territórios, a educação escolar no período esteve a cargo dos jesuítas e, posteriormente de outras ordens religiosas. A concepção foi a de uma instrução colonizadora e integracionista para impor um processo civilizatório ocidental.

Após a proclamação da república, as primeiras escolas mantidas pelo Estado, se instalaram com a criação do Serviço de Proteção ao Índio, o SPI, criado em 1910, mantendo-se o controle e a ideologia da dominação. A partir de meados da década de 1950 Faustino (2006) foram desenvolvidos programas bilíngues/biculturais e oferta de alguma formação técnica visando preparar os indígenas para a venda da sua força de trabalho na sociedade capitalista.

Em 1967 com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a educação integracionista para os povos indígenas se intensificou, com a intenção de formar patriotas obedientes. Dessa forma, acelerou-se o ensino nas línguas indígenas, com o bilinguismo de ponte (Leite, 1981) tornando-se parte fundamental para a alfabetização quando a FUNAI firma convênio com a empresa evangelizadora, Summer Institute of Linguistics (SIL), uma instituição missionária norte americana que se instalou entre os povos indígenas para convertê-los ao cristianismo, codificar línguas e produzir materiais didáticos e religiosos Faustino (2006).

Apesar desta dominação, os povos indígenas sempre resistiram às imposições externas que impactaram suas formas próprias de vida e educação, atuando coletivamente para defender seus territórios, suas culturas e línguas. Tais lutas resultaram em conquistas e direitos. A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas foram reconhecidos como cidadãos, tiveram garantida a demarcação

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

de terras e o reconhecimento de suas organizações, culturas, línguas e identidades próprias.

O Ministério da Educação (MEC) ao assumir a educação para os povos indígenas, em 1991, desenvolveu as primeiras ações de implementação de políticas públicas específicas, dando início a um novo ciclo, na construção das primeiras páginas decoloniais de uma educação diferenciada, intercultural e bilingue/multilíngue em respeito às especificidades dos diferentes povos.

Nessa pesquisa, estudamos a Educação Escolar Indígena na Terra Indígena São Jerônimo/PR, tendo como base a abordagem qualitativa e bibliográfica com a análise de documentos da política educacional, documentos escolares e a experiência, da primeira autora, como professora e diretora na Escola Estadual Indígena Cacique Koféj.

A comunidade está localizada no município de São Jerônimo da Serra no Paraná, intitulada Terra Indígena São Jerônimo e tem, segundo dados utilizados na escola, aproximadamente 600 habitantes compostos por indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. Os Kaingang são a maioria da população e a organização política de cada etnia é composta por um cacique e suas lideranças. A população é de baixa renda e muitos praticam a agricultura de subsistência – roças familiares, vendas de artesanatos e são beneficiários dos programas sociais do Governo. Uma pequena minoria consegue empregos na cidade.

Em relação à situação sociolinguística, são poucos os que falam as línguas indígenas, tendo em vista o processo de colonização, e, neste sentido, o Colégio exerce papel fundamental na revitalização e fortalecimento das questões culturais.

A educação Escolar Indígena na Terra Indígena São Jerônimo enfrentou e enfrenta muitas dificuldades em seu desenvolvimento para ser uma escola intercultural de qualidade, que atenda as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. Desde 1941, tem-se na comunidade, registros de aspectos da história do início dos grupos escolares até a sua organização e gestão pelos entes Federados.

Em 2018, o Colégio passou a contar com uma gestora indígena fortalecendo a autonomia, luta e conquista desses povos em ocupar espaços de decisão na gestão

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

escolar. O Colégio elaborou uma matriz curricular específica e o peso de atender o Estado e colocar em prática um currículo diferenciado sobrecarrega os gestores(as), equipe pedagógica e os professores que precisam se desdobrar para atender as duas esferas, poder público e comunidade.

Diante deste contexto desenvolveu-se a problemática da pesquisa que teve como objetivo principal compreender a gestão e organização escolar e a construção do currículo interdisciplinar, intercultural e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, que oferta a educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, para atender as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá que residem na Terra Indígena São Jerônimo.

Os objetivos foram: analisar a política educacional para as escolas indígenas, estudar as transformações ocorridas no processo de organização e gestão do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj e sua contribuição para o currículo interdisciplinar, compreender a interculturalidade e como ela ocorre entre estudantes das três etnias que estudam neste Colégio abordando como ocorre a construção do currículo interdisciplinar e suas contribuições na aprendizagem dos estudantes.

Destaca-se a resistência dos indígenas em proteger e manter suas culturas e seus meios próprios de ensino em situações adversas, tendo que lutar, frequentemente pelos territórios, identidades, línguas e culturas que constituem a base de educação escolar diferenciada.

Identificou-se que o plano governamental de construir uma sociedade patriota integracionista, na segunda metade do século XX, foi pano de fundo para uma nova expropriação das terras indígenas e causou inúmeras perdas linguísticas e culturais afetando drasticamente as organizações socioculturais próprias de diferentes etnias.

Neste sentido, é de suma importância compreender o papel dos movimentos sociais indígenas no final do século XX e suas trajetórias em busca da autonomia, do respeito e da garantia das especificidades étnicas que se consolidaram legalmente a partir da Constituição Federal de 1988. No âmbito dos movimentos sociais, os indígenas reivindicam o controle de seus processos educativos e pautam uma

educação diferenciada, rompendo com os paradigmas do controle e da imposição não indígena.

Estudar a gestão e organização da educação escolar indígena, sua estrutura organizacional e os aspectos que a diferenciam das demais modalidades de educação, contribui para se compreender a relevância da participação da comunidade e das lideranças indígenas na gestão escolar abordando a atuação de pedagogos(as), diretores(as) e de uma equipe pedagógica consciente e engajada nas lutas pela autonomia das escolas indígenas.

Neste processo somam-se dificuldades, desafios e conquistas como, por exemplo a formação inicial dos professores indígenas Novak (2014) que tem ocorrido no Paraná desde meados dos anos de 2000 e as formações continuadas próprias, propostas e desenvolvidas pelas comunidades indígenas Domingues (2020). Os gestores indígenas, em suas escolas, enfrentam avaliações internas – da própria comunidade, e externas dos órgãos governamentais, que atuam para atender interesses externos, conforme abordam Novak, Faustino e Menezes (2019). Internamente os gestores indígenas se desdobram para atender aos anseios de suas comunidades.

Neste contexto o currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj evidencia o papel que tem sido desempenhado pelos professores, gestores e lideranças indígenas como possibilidade de retomada de conhecimentos próprios e elementos culturais, para o fortalecimento e liberdade.

Evidenciamos que a farta legislação conquistada pelos povos indígenas, desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 os referenciais e diretrizes legitimam e garantem aos povos indígenas que desenvolvam, em suas comunidades, projetos pedagógicos de acordo com suas especificidades, interesses e decisões.

Apontamos a perspectiva interdisciplinar como característica da educação escolar indígena, na proposta da educação comunitária onde o diálogo e a articulação entre as disciplinas, em uma ação conjunta, por meio de projetos interculturais, concretiza

a teoria e a prática ampliando as possibilidades de ensino e de aprendizagem escolar multilíngue na comunidade.

Metodologia

Para compreender, interpretar e descrever o projeto educacional realizado pelos indígenas da comunidade de São Jerônimo, Gomes (2022), em busca de uma educação específica e de qualidade temos como auxílio os estudos decoloniais. Essa foi a fundamentação teórica escolhida para a pesquisa que buscou compreender a trajetória da educação escolar indígena, os desafios e conquistas na implementação da educação diferenciada, com o olhar atento à gestão e organização escolar como instrumento essencial na construção do currículo específico.

Para tanto é essencial considerar as conquistas, para a educação escolar indígena, a partir da Constituição Federal de 1988 que oportunizou os primeiros passos para a educação específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue. Deve-se considerar nesta conquista a luta dos indígenas ancestrais diante da violência imensurável a que foram submetidos:

Um dos eventos mais marcantes da história recente da humanidade é a expansão, pelo globo, da maioria dos povos europeus. Isso provocou a perseguição – quando não o desaparecimento – de quase todos os povos ditos atrasados, arcaicos ou primitivos (Balandier, 2014, p. 33).

A relação entre colonizados e colonizadores, que Balandier (2014) chama de situação colonial se fundamenta em aspectos econômicos, políticos e raciais. Tal situação que se estende desde os primórdios das ações colonizadoras até os dias de hoje, onde a sociedade colonial refere-se ao grupo dominante e a sociedade colonizada aos grupos dominados, oprimidos. O fortalecimento da sociedade de mercado, o capitalismo, e seu sistema de exploração do trabalho roubo das terras e acumulação, são responsáveis pela manutenção da situação colonial. Conforme Balandier:

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023**

[...] a “distância” que separa a sociedade colonial e a sociedade colonizada (reduzida essencialmente às atividades campestres, àquelas do operário não qualificado e do empregado doméstico) que explica a dificuldade do indígena “em ascender economicamente”, a estagnação econômica das massas indígenas (Balandier, 2014, p.41).

O colonialismo segue atuante, tanto na questão territorial como educacional pois mesmo com legislações específicas, instituições públicas e setores privados impõem de diferentes maneiras, a dominação. Há obstáculos à execução de uma educação escolar específica, feita pelos próprios indígenas em suas comunidades e dificuldades na gestão territorial autônoma, contribuindo para a estagnação econômica, política e social dos povos indígenas. Sobre a relação da sociedade colonizada e da colonial explica Balandier:

[...] a sociedade colonizada chama a atenção por dois fatos: sua superioridade numérica esmagadora e a dominação radical que ela sofre; maioria numérica, não deixa de ser uma minoria sociológica. [...] Cada um dos setores da sociedade colonial tem por função assegurar esta dominação em um domínio preciso (político, econômico e, quase sempre, espiritual) (Balandier, 2014, p. 50).

Os povos indígenas desde o contato com os exploradores, desenvolvem diversos meios para resistir à expropriação e ao extermínio. Os estudos decoloniais se apresentam como uma possibilidade de compreensão e posicionamento a partir daqueles que foram explorados, oprimidos, subalternizados e discriminados. Neste texto, esta vertente evidencia o protagonismo dos povos indígenas na educação, dentro de suas comunidades, assumindo espaços que antes eram ocupados e comandados por não índios.

No Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, os principais agentes e responsáveis são os indígenas da Terra indígena São Jerônimo. Com a pesquisa qualitativa foi possível o aprofundamento “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 2002, p.22), que não podem ser quantificados. Por se tratarem de informações sobre a vida dos povos, necessitam ser interpretadas (Triviños, 1987, p.120).

Em São Jerônimo os Kaingang, Guarani e Xetá se unem e atuam para construir uma escola comunitária, específica, intercultural e multilíngue e ao mesmo tempo fortalecer as especificidades de cada povo. A experiência de trabalho junto a esta comunidade, permitiu entender que as três etnias com histórias e culturas distintas e que compartilham o mesmo território e o mesmo espaço escolar, estão unidas em um mesmo propósito: ensinar, formar, preparar e fortalecer os estudantes para que compreendam a realidade vivida e resistam, para que sejam autônomos e para que tenham conhecimento essencial de seus direitos enquanto povos originários e desse modo conquistem seu espaço na sociedade tendo suas culturas reconhecidas e respeitadas.

A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou o acesso ao arcabouço de informações que foram base para a análise sobre os dados da realidade investigada. Foram estudados os documentos do Colégio, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento interno, atas, matriz curricular e demais informações como por exemplo o quadro de funcionários e estudantes. Conforme Gomes (2022), esses documentos possibilitam a compreensão da história e organização da educação escolar na Terra Indígena São Jerônimo, bem como suas conquistas e desafios na construção de uma educação específica e de qualidade.

Já a pesquisa de campo possibilita a observação direta das atividades da comunidade estudada. Nesse sentido a experiência da mestranda, Gomes (2022), como professora e gestora desde o ano de 2010 no Colégio, permitiu a participação e o registro das conquistas e dos desafios no percurso da educação escolar indígena desta comunidade.

Obtivemos a anuência dos caciques da Terra Indígena São Jerônimo e do Núcleo Regional de Educação, responsável pelo Colégio. Em decorrência da pandemia, com a morosidade da vacinação no Brasil e pelo longo período de fechamento das aldeias pelas lideranças para evitar, ao máximo, o contágio, optamos por usar informações advindas de nossas vivências e registros como professora, realizados antes da pandemia, na fase da pesquisa documental.

Resultados e Discussão

A pesquisa de Gomes (2022), teve como objetivo a análise da política para a educação escolar indígena compreendendo que os povos originários detinham meios próprios de ensino e aprendizagem, permeadas pelas práticas cotidianas de produção da vida.

Com a invasão colonial os povos nativos foram chamados de selvagens, ignorantes, inocentes, pecadores, retrógrados. Neste sentido podemos afirmar que a escola nos padrões coloniais e integracionistas foi um projeto bem sucedido por mais de quinhentos anos, e atuou como um apoio à violência e extermínio de muitas etnias.

Porém, os indígenas enfrentaram e seguem enfrentando todas as formas de dominação, sejam elas explícitas ou implícitas lutando, resistindo e também dialogando com a ação dos colonizadores. Os líderes indígenas construíram inúmeras estratégias para suportar e enfrentar a dominação, resistindo para existir. Se assim não fosse, provavelmente teriam sido exterminados por completo.

Somente no final do século XX com o fortalecimento dos debates internacionais e nacionais sobre os direitos humanos e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 no Brasil, os povos indígenas tem em suas mãos o respaldo legal necessário e portando atuam para que seja respeitada sua autonomia e autogestão.

Com direitos garantidos tem trabalhado para a construção de projetos pedagógicos interdisciplinares e interculturais mas pelos séculos de dominação necessitam de políticas públicas para a formação de professores, o fortalecimento da educação escolar indígena como uma modalidade específica e diferenciada, que necessita de muitos investimentos financeiros, estadualização, construção dos currículos interculturais e bilíngues/multilíngues.

As transformações ocorridas no processo de organização e gestão do Colégio Estadual Indígena Caci que Koféj e a sua contribuição para a construção e prática do currículo interdisciplinar, intercultural e multilíngue tem sido fundamental no norte do Paraná. A história da educação para os povos indígenas da terra indígena São Jerônimo da Serra data de 1941, por meio de relatos dos indígenas mais velhos. Conforme afirmam, era um ensino, integracionista, assimilacionista, que não

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

respeitava as especificidades, reflexo do que se praticava por todo o país até o final do século XX. Não existia registro da vida escolar dos alunos e todos os registros informais ficavam com as professoras que levavam consigo o pouco que tinha cada vez que o ensino era interrompido. Em 1954 a escola foi fechada e reaberta somente em 1972, ficando claro o descaso em relação à formação escolar da comunidade da Terra indígena São Jerônimo. Foram esquecidos e invisibilizados pelo Estado e seguiram sendo discriminados pela sociedade do entorno.

Até 1972 a escola não tinha autorização de funcionamento, não existia documentação e registros institucionais. Apenas em 1982 adquire autorização de funcionamento e o estabelecimento escolar recebeu vários nomes: Escola Barão de Antonina, Escola Rural Cacique Koféj, Escola Indígena Municipal Cacique Koféj, Escola Estadual Indígena Cacique Koféj e, com a implantação do Ensino Médio em 2012 tornou-se Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

Com a estadualização ocorrida em 2008 inicia a construção de projeto pedagógico intercultural cujo termo, segundo Walsh (2012) apresenta duas abordagens principais, a interculturalidade formal que atende as expectativas neoliberais e a crítica que se opõe a primeira, pois possibilita o debate sobre as desigualdades e inferiorização de grupos ou pessoas. E, no contexto educacional se constitui como possibilidade de mudança nas práticas educacionais, como oportunidade de descolonizar e desconstruir padrões de preconceito e discriminação.

Para a educação intercultural é preciso agentes e conhecimentos ancestrais. Destacamos que os profissionais indígenas são os autênticos agentes interculturais, que conseguem articular os conhecimentos universais e os tradicionais de seu povo como estratégias de ensino. Quanto ao ensino interdisciplinar pudemos constatar que é novidade para os não indígenas, mas para os indígenas é completamente familiar, já que antes da colonização a educação realizada por eles era completa, os conhecimentos e saberes eram vinculados, relacionados e faziam real sentido para quem ensinava e aprendia. Atualmente a comunidade está se reestruturando e revitalizando suas práticas interdisciplinares ou holísticas de compreender este mundo e nele organizar a vida de forma coletiva.

Considerações Finais

A história da educação na Terra Indígena São Jerônimo passou pelas ações negacionistas do Estado, a ponto de não ser reconhecida até 1982. Foram 41 anos de invisibilidade. Com a estadualização houve mudanças significativas, como a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Salas de apoio, Sala de recurso multifuncional e mais recentemente a inclusão da língua Xetá no currículo. As mudanças favoráveis provêm de dois fatores essenciais, a implementação de políticas públicas específicas, ainda que insuficientes abriram portas para a modalidade em questão e em segundo e igualmente importante está a gestão da escola.

O estudo demonstrou que uma equipe gestora comprometida e em parceria com as autoridades indígenas consegue avanços em todos os sentidos para a educação escolar indígena comunitária como é o caso de São Jerônimo, especialmente na construção de um currículo específico, intercultural, interdisciplinar e multilíngue. A equipe gestora é essencial no processo de construção e implementação do currículo, uma vez que ela é o alicerce onde os professores e estudantes sempre podem obter apoio, confiar e se amparar todas as vezes que forem necessárias ações de replanejamento, revisão de objetivos, práticas pedagógicas e tudo que envolve o ensino e aprendizagem, certamente dependem da equipe gestora para alcançar êxito.

Mesmo com os avanços, restam questões se apresentam como grandes barreiras que muitas vezes não são vencidas ainda que exista engajamento do gestor, equipe pedagógica e lideranças indígenas.

As dificuldades estão na implementação de políticas públicas na educação das escolas indígenas e no atendimento as demandas externas da escola, especialmente a execução de recursos financeiros que apresentam resoluções gerais para todas as modalidades e não atendem muitas vezes as reais necessidades das escolas indígenas, dificultando sua execução ou até mesmo algumas vezes a devolução do recurso. As formações continuadas também por vezes não atendem as escolas em suas especificidades, as avaliações externas também se tornam uma situação difícil

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

pois as avaliações não são pensadas para a educação escolar indígena. Como podemos constatar são muitas as situações adversas que a equipe gestora vivencia quanto ao atendimento as questões externas da educação escolar indígena.

O que fica, é a certeza de que a gestão desse Colégio não toma decisões sozinha, antes, a gestão é compartilhada, o trabalho é realizado por todos os profissionais da educação e lideranças indígenas, um trabalho colaborativo, em conjunto. Nesse sentido, apresenta uma estrutura organizacional própria, específica e diferenciada de outras modalidades. Nessa estrutura entendemos que a escola ocupa o centro e não a pessoa do diretor e dessa forma todos os demais agentes são igualmente essenciais. Não se trata de uma estrutura organizacional verticalizada, é um movimento em “circulo” onde todos são responsáveis dentro de suas competências que de forma articulada se unem para atingir o objetivo principal da escola: ensino e aprendizagem de qualidade e esse padrão de qualidade implica em um currículo que atenda as especificidades dos povos Kaingang, Guarani e Xetá.

Apesar dos impasses causados pela pandemia COVID-19, pudemos analisar, estudar no empreendimento de compreender e expressar sobre as políticas educacionais para a educação escolar indígena, como a gestão e organização do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj se realiza e se posiciona quanto a construção e implementação do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue. O que pudemos constatar é que um grande trabalho está sendo realizado, muitos desafios e dificuldades surgem com frequência, mas o que marca e se configura como arrimo é que a gestão, profissionais do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, comunidade e lideranças indígenas estão lutando para a oferta de uma educação específica e que promova nos estudantes o conhecimento, a descolonização, a confiança, autonomia e que acima de tudo sejam os protagonistas de suas histórias.

Referências

BALANDIER. Georges. **Situação Colonial: Abordagem Teórica**. Publicado em; Cahiers internationaux de sociologie, vol. XI, Paris, p. 44-78, 1951. Tradução: Bruno

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023

Anselmi Matangrano. Cadernos Ceru v. 25, n. 1, 02 Georges Balandier. pmd. 18/12/2014, 17:57.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

DOMINGUES, Jefferson Gabriel (org.). **Nhemboaty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural**. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP/LAEE). Universidade Estadual de Maringá, 2020

FAUSTINO, Rosângela C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese de Doutorado em Educação, CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 335 f.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Alline Gonçalves Proença. **Gestão e organização da escola indígena na construção do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2022/2022%20-%20ALLINE%20GONCALVES%20PROENCA%20GOMES.pdf>

LEITE, Yonne. **O Summer Institute of Linguistics: estratégias de ação no Brasil**. Religião e Sociedade. Rio de Janeiro. n. 7, 1981.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Coleção Missão Aberta II. Edições Loyola. São Paulo. 1979. Disponível em: http://etnolinguitica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelia-1979-educacao/Melia_1979_EducacaoIndigenaEAlfabetizacao.pdf. Acesso em 25 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual De Maringá**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

NOVAK, M. Simone Jacomini; FAUSTINO, R. C.; MENEZES, M. C. B. *Avaliação da educação básica em escolas indígenas: o direito à diferença e à educação intercultural num contexto de exclusão social*. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 47–62, 2019.

PARANÁ. CACIQUE KOFÉJ. Colégio Estadual Indígena. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Terra Indígena São Jerônimo. São Jerônimo da Serra – Pr. 2021.

ROCHA, Alessandro Santos da; BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa Bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. Cap. 3, p. 81-99.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH. Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 27 jul. 2023.

***DIVERSIDADE CULTURAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL INTERNACIONAL: A
ESTRATÉGIA DE HEGEMONIA DISCURSIVA***

Ana Claudia Rodrigues Russi²⁴⁷

Resumo

Este estudo de caráter documental analisou a aplicação da estratégia de hegemonia discursiva nos documentos sobre diversidade cultural dos organismos internacionais publicados entre 1990 e 2010. Para atender a esse objetivo foi realizada uma análise de doze documentos produzidos por diferentes agências da Organização das Nações Unidas. Nesta análise foi possível constatar que a estratégia de hegemonia discursiva é aplicada aos documentos sobre diversidade cultural a partir da reafirmação de conceitos entre os documentos, mas também na insistência acerca da estratégia necessária a resolução dos problemas que afetam os diferentes grupos sociais. Ressalta-se a importância de promover estudos sobre os documentos dos organismos internacionais que dialoguem com aquilo que está em suas entrelinhas de modo que seja possível compreender sua essência.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Organismos internacionais. Hegemonia discursiva.

Introdução

Desde o surgimento dos organismos internacionais, a organização da política interna dos países vem se modificando. Tem se observado um processo de globalização na construção e disseminação das políticas, orientado pelos preceitos desses organismos. A Organização das Nações Unidas (ONU) é um importante organismo internacional formado por uma aliança entre 193 países que, em medidas diferentes, recebem influências dos organismos internacionais em suas políticas internas.

Dentre as principais estratégias da ONU em sua atuação nas orientações à seus estados membros está a estratégia de hegemonia discursiva. Com essa estratégia, essa organização busca legitimar mudanças políticas ao redor do mundo, fazendo com que os países adotem integralmente suas orientações. Esse processo ocorre dentro de todas as agências que compõem a ONU e é aplicado aos mais

²⁴⁷ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: ana.russi@hotmail.com.

diversos temas. Diante dessas reflexões, surge o seguinte problema de pesquisa: Como a estratégia de hegemonia discursiva é aplicada nos documentos dos Organismos Internacionais sobre diversidade cultural de 1990 a 2010?

A compreensão acerca dessa estratégia é essencial, pois o estudo sobre políticas educacionais exige atenção a diferentes aspectos que não estão claramente expostos no texto dos documentos, sendo necessário um estudo que envolva aquilo que está nas entrelinhas dos documentos dos organismos internacionais.

Metodologia

Este estudo, de caráter documental tem como principal fonte de dados os documentos publicados por Organismos Internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM), entre os anos de 1990 e 2010, que tratam da temática da diversidade cultural. A análise dos documentos foi orientada pelo seguinte problema de pesquisa: Como a estratégia de hegemonia discursiva é aplicada nos documentos dos Organismos Internacionais sobre diversidade cultural de 1990 a 2010?

Para responder à esse problema de pesquisa, foram realizadas algumas tarefas. A primeira delas foi a análise da função da estratégia de hegemonia discursiva aplicada à área da política educacional. E, a segunda foi a análise dos documentos produzidos por diferentes Organismos Internacionais que tratam da questão da diversidade cultural entre 1990 e 2010.

Os documentos selecionados para a análise são: “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” (1993); “Declaração de princípios sobre a tolerância” (1995); “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (1995); “Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI” (Relatório Jacques Delors) (1996); “Nossa diversidade criadora” (1997); “Construindo um futuro comum:

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

educando para a integração na diversidade” (2000); “Declaração do Milênio das Nações Unidas” (2000); “Compromisso de Dakar” (2001). “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural” (2002); “Relatório de Desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado” (2004); Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural – Relatório Mundial da UNESCO (2010).

Com esse estudo, torna-se possível compreender e problematizar o processo de elaboração e construção dos documentos internacionais na busca de estabelecer uma leitura crítica que permita identificar como são orquestradas e disseminadas as políticas educacionais ao redor do mundo.

Resultados e Discussão

As políticas relacionadas à diversidade cultural surgem em um contexto e como decorrência de um processo de reorganização política, econômica e ideológica desencadeada no final do século XX. Nesse contexto, a ONU passa a produzir e publicar uma série de documentos acerca desta temática na busca de fundamentar a reorganização das políticas educacionais dos países signatários (Carvalho, Faustino, 2012).

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao analisar estes documentos é preciso atentar para alguns aspectos, como o contexto em que ele foi produzido, as instituições e autores envolvidos no processo de sua construção, as estratégias propostas para aplicação de suas diretrizes e as linguagens, termos e conceitos que eles utilizam. Evangelista (2012) também apresenta algumas reflexões neste sentido, destacando que é preciso ler nas entrelinhas dos documentos para decifrar sua essência. Sobre isso, a autora destaca:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções,

permitted to capture the rationality of the policy, since that adequately interrogated (Evangelista, 2012, p. 60).

Compreendendo que os documentos apresentam intencionalidades e representam a racionalidade da política é possível verificar que documentos que se originam dos organismos internacionais não podem ser analisados de forma isolada, pois eles expressam a racionalidade desta organização. Em todos os documentos analisados neste estudo observa-se que, a valorização, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural são considerados como um fator essencial para a sustentação da democracia, dos direitos humanos, da coesão social e do Estado de direito. Eles relatam que a intolerância e a discriminação geram conflitos em diferentes ambientes que atrapalham o funcionamento normal da vida em sociedade e a convivência harmônica entre os povos.

Além disso, afirma-se que o preconceito impõe consequências às minorias e diferentes grupos marginalizados, impedindo que eles tenham as mesmas condições de se desenvolver e acessar bens e serviços. Documentos como “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (1990) ressalta a necessidade de países membros atentarem para estes grupos, de modo a atender suas necessidades específicas para equiparar-los em condições e possibilidades com o restante da população.

Uma das principais estratégias para solucionar os problemas relacionados à diversidade cultural apresentada pelos documentos é a construção de uma educação que promova o respeito e a valorização das diferenças. Destacam que isso permitirá o fomento à valores como tolerância, inclusão e solidariedade entre os indivíduos para que se desenvolva uma forma de convivência harmônica entre os diferentes grupos sociais.

Além de observar a convergência de ideias acerca das estratégias apresentadas pelos documentos, também é possível identificar a convergência quando se trata da definição do conceito de diversidade cultural. Em geral, os documentos apontam que a diversidade cultural é um termo difícil de definir. No

entanto, numa análise geral, os termos que mais se repetem na definição sobre diversidade cultural são: opinião, gênero, formas de pensamento, costumes, religião, sexo, línguas, raças e etnias. Na análise dos documentos, estes são os aspectos que caracterizam a diversidade e que devem ser respeitados em todas as partes do mundo.

Em resumo, o processo de análise documental deste estudo permitiu identificar que existe uma estrutura básica que é seguida por todos os documentos na discussão sobre diversidade cultural. Em primeiro lugar, os documentos constataam a existência de um problema, depois apontam as consequências que resultam do problema, na sequência determinam qual o agente causador do problema e, ao final, indicam as melhores soluções para ele. Assim, o problema constatado é a falta de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, as consequências desse problema são guerras e conflitos que causam atrasos econômicos e políticos e negação dos direitos fundamentais dos indivíduos, o causador do problema seria a mentalidade intolerante e preconceituosa de indivíduos que não aprenderam a respeitar as diferenças e a solução é incentivar, por meio de ações educativas, a valorização, o reconhecimento e o respeito à diversidade de opiniões, etnias, sexos, gerações, países, etc.

Também é possível identificar que os documentos fazem referência uns aos outros numa espécie de complementariedade ou de reafirmação de seus conceitos. Compreende-se que isso não é apenas um ato de coerência interna naquilo que é produzido pelos organismos internacionais. Observa-se que isso advém de uma estratégia chamada de hegemonia discursiva. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), esta estratégia é um plano de disseminação de conceitos e ideias que visa obter consenso para legitimar reformas políticas e educacionais que estão nas intenções estruturais dos organismos. Sobre isso, as autoras destacam:

Colabora para a construção dessa “hegemonia discursiva” a disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a

realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos na internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almeçadas (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 429).

Dessa forma, fica evidente que o processo de hegemonia discursiva está empregado nos debates acerca da temática da diversidade cultural no campo da educação, mas que não se limita a ela. Segundo as autoras supracitadas, essa é uma estratégia que tem sido empregada por todas as agências da ONU nos mais diversos assuntos e que tem o mesmo objetivo: obter consenso acerca das teses e conceitos e legitimar as reformas políticas no interior de cada país signatário.

Considerações Finais

As orientações para políticas educacionais, no âmbito dos organismos internacionais, visam conduzir mudanças no contexto dos países que são signatários destes organismos e atingir o mundo como um todo. Dentre as estratégias que se utiliza para disseminar e legitimar essas mudanças está a estratégia de hegemonia discursiva. Ela consiste na reafirmação dos mesmos conceitos e ideias em diferentes documentos, numa espécie de complementariedade de informações entre os documentos e na disseminação massiva de documentos oficiais.

A partir destas informações é possível observar que os documentos sobre diversidade cultural analisados neste estudo aplicam a estratégia de hegemonia discursiva quando reafirmam conceitos, especialmente nas definições sobre diversidade cultural, mas também quando propõem as mesmas estratégias para a solução dos problemas que afetam os diferentes grupos sociais.

Assim, independentemente da especificidade da questão tratada no documento, define-se que os problemas relacionados à diversidade cultural originam-se da falta de respeito e valorização da diversidade cultural, que a causa desses problemas é a mentalidade preconceituosa e intolerante dos indivíduos e que a

estratégia para a solução é a disseminação de valores como tolerância e solidariedade por meio de ações educativas.

Ressalta-se a importância de, na análise sobre políticas educacionais, manter olhar atento aos documentos internacionais sempre considerando a estratégia de hegemonia discursiva, mas também o contexto em que o documento elaborado e o que está nas suas entrelinhas, para que seja possível identificar todos os elementos necessários a sua problematização.

Referências

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2 ed., Maringá: Eduem, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1 ed. Campinas: Alínea, 2012, p. 52-71.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ONU. **Declaração do Milênio das Nações Unidas**. 2000. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

UNESCO. **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Brasília: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia.** Declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação (Genebra, outubro de 1994) aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª sessão. Paris, novembro de 1995. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos.** Nova Delhi, 6 de novembro de 1993. 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf> >. Acesso em: 14 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância.** Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 14 de fev. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 a (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

UNESCO. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília, UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural:** Relatório Mundial da UNESCO. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. **Nossa diversidade criadora:** Relatório da Comissão Mundial de Cultura e desenvolvimento. Javier Perez de Cuélar (org.). Campinas, SP: Papyrus, Brasília: Unesco, 1997.

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS POLÍTICAS E CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E URUGUAI**

Bruno Nicolau Cerine da Cruz ²⁴⁸

Telma Adriana Pacífico Martineli ²⁴⁹

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo principal investigar as políticas educacionais e curriculares no Brasil, Chile e Uruguai na especificidade da educação física e do esporte para a educação básica. Em sua especificidade, para esse artigo sintetizamos as análises do Brasil e Uruguai, excetuando-se o Chile, por identificarmos haver aproximações conceituais no que se refere às concepções teóricas incorporadas aos documentos curriculares desses países com vistas a fundamentar a organização da educação física. Essa pesquisa é do tipo documental. As fontes primárias para a coleta dos dados foram a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e o Programa de Educación Inicial y Primaria - PEIP (URUGUAI, 2013). Concluímos que existem aproximações quanto às concepções de educação física que fundamentam as orientações curriculares para essa disciplina na educação básica brasileira e uruguaia. Em ambos os documentos analisados, BNCC e PEIP, os conceitos centrais que fundamentam as concepções de educação física são os de cultura corporal de movimento e de práticas corporais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação. Educação física. Esporte. Organização Curricular.

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados encontrados na pesquisa de mestrado defendida em 2021, a qual teve como objetivo principal investigar as políticas educacionais e curriculares para a educação básica brasileira, chilena e uruguaia, na especificidade da educação física e do esporte. Vinculou-se à linha de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC/CNPq).

²⁴⁸ Mestre em Educação. Centro Universitário Ingá (UNINGÁ). Contato: bruno-piaui@hotmail.com

²⁴⁹ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: tapmartineli@uem.br

A pesquisa partiu da necessidade em aprofundar os estudos que vinham sendo desenvolvidas pelos integrantes do GEPPECC a respeito da educação física e da organização didática e pedagógica de suas manifestações: Ginástica, Esporte, Jogo, Dança, entre outros, em documentos norteadores da educação básica brasileira, em particular a Base Nacional Comum Curricular (FAXINA; MARTINELI, 2016; CRUZ; MARTINELI; MAGALHÃES, 2019; MARTINELI; MAGALHÃES; MILESKI, 2016; MARTINELI; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2018; VASCONCELOS, 2020).

Em continuidade aos passos investigativos do grupo e buscando ampliá-los, expandimos as fronteiras nacionais de investigação e abordamos a temática das políticas e gestão da educação no contexto da educação básica latino-americana, focalizando como objeto de análise as políticas educacionais e curriculares nas particularidades da educação física e do esporte²⁵⁰, no âmbito da educação básica brasileira, chilena e uruguaia.

Ao nos aportarmos em Sacristán (2000) e Paulo Netto (2011), compreendemos que a formulação e implementação das políticas educacionais e curriculares para a educação e para a educação física, em específico, nos referidos países, resultaram de um processo histórico e social, possuindo materialidade nas relações sociais, abarcando os conhecimentos produzidos e historicamente acumulados pela humanidade. Nessa direção, entendemos o currículo escolar como um produto resultante desse processo de formulação das políticas educativas.

Assim, buscamos responder nesse estudo: quais concepções de educação física orientam e fundamentam as políticas educacionais e curriculares para a educação básica do Brasil e no Uruguai? Quais são as aproximações conceituais/teóricas que fundamentam os documentos curriculares para a educação física nesses países?

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo principal investigar as políticas educacionais e curriculares no Brasil, Chile e Uruguai na especificidade da

²⁵⁰ O esporte é entendido neste trabalho como um fenômeno particular dentre as demais manifestações corporais presentes na Educação Física Escolar.

educação física e do esporte para a educação básica. Em sua especificidade, para esse artigo sintetizamos as análises do Brasil e Uruguai, excetuando-se o Chile, por identificarmos haver aproximações conceituais no que se refere às concepções teóricas incorporadas aos documentos curriculares desses países com vistas à fundamentar a organização da educação física.

Metodologia

Essa pesquisa é do tipo documental. As fontes primárias para a coleta dos dados foram os referenciais curriculares que visam orientar a educação física na educação básica de países latino-americanos.

Os critérios de seleção dos documentos levaram em consideração a proximidade quanto às concepções de educação física incorporadas para fundamentar essa disciplina, bem como o período em que foram publicados, neste caso, a partir de 2010.

Inicialmente a pesquisa foi constituída por documentos de três países: Brasil Chile e Uruguai. Todavia, com base no critério de proximidade das concepções, foram selecionados apenas Brasil e Uruguai. Dessa forma, foram selecionados os seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e o *Programa de Educación Inicial y Primaria - PEIP* (URUGUAI, 2013).

As descrições e análises foram empreendidas com base em Shiroma, Campos e Garcia (2005), levando-se em consideração o que as autoras classificam como: contexto da produção dos textos. Para as autoras, os discursos presentes nos textos políticos representam a política. Nesse sentido, ao lermos os referenciais curriculares nacionais indicados acima, identificamos em seus discursos algumas categorias de análise, tais como: concepções de educação física e os conceitos centrais. Estas categorias nos possibilitaram realizar um movimento de compreensão teórica acerca da fundamentação da educação física como disciplina escolar na educação básica.

Resultados e Discussão

Cultura corporal de movimento e práticas corporais na educação física brasileira e uruguaia

Os conceitos centrais incorporados no *Programa de Educación Inicial y Primaria - PEIP* (URUGUAI, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), fundamentam e justificam a necessidade da educação física escolar nas políticas educacionais e curriculares para a educação básica do Brasil e Uruguai. No Quadro 1, a seguir, apresentamos os documentos analisados, bem como suas respectivas concepções para a educação física e os conceitos centrais.

Quadro 1. Concepções de educação física e conceitos centrais nas bases curriculares para a educação básica

	Documento	Concepções EF	Conceitos centrais
Uruguai	Programa de Educación Inicial y Primaria (2013)	1. Área do conhecimento 2. Prática pedagógica que tematiza elementos da esfera da Cultura corporal de movimento	Cultura corpora de movimento Práticas Corporais
Brasil	Base Nacional Comum Curricular (2017)	1. Área das Linguagens 2. Componente curricular que tematiza as práticas corporais	Cultura corporal de movimento Práticas Corporais

Fonte: elaborado pelos autores.

No PEIP, basicamente há duas concepções de educação física que marcam o documento: a primeira refere-se à educação física como área do conhecimento que “[...] busca intervir, de forma sistemática e intencional, na “[...] construção e no desenvolvimento da corporeidade e da motricidade das crianças [...]” (URUGUAI, 2013, p. 236); a segunda concepção concebe a educação física como prática pedagógica “[...] que tematiza elementos da esfera da *cultura corporal-movimiento* [...]” (URUGUAI, 2013, p. 237²⁵¹). Essa cultura corporal de movimento “Está constituída pelo conjunto de práticas corporais que existem na sociedade, como as atividades físicas, esportivas e recreativas, as quais se diferenciam segundo os grupos

²⁵¹ As traduções de todos os trechos da língua espanhola foram realizadas pelos autores deste trabalho.

de origem, as classes sociais, o sexo e a comunidade a que pertence” (URUGUAI, 2013, p. 236).

Tal concepção também aparece na BNCC à medida que a educação física é concebida como um componente curricular que, inserido na área das linguagens, tematiza: “[...] as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 213).

Ressaltamos que ao abordar o termo *cultura corporal-movimiento*, mencionasse no PEIP, o professor brasileiro Valter Bracht. Sendo assim, nas palavras de Bracht (2005, p. 4):

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a motricidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais.

Abriremos um breve parêntese neste momento, para indicarmos que na citação acima há um conceito que é central no PEIP: o de corporeidade. No documento do Uruguai (2013, p. 237) explicita-se que: “A corporeidade é uma construção que nutre o agir, o sentir, o pensar, o saber, o comunicar e o querer [...]”. Outro conceito que possui um grau relevante na fundamentação da educação física no PEIP é o de motricidade. Esse conceito é entendido no PEIP, a partir dos estudos de Manoel Sérgio, “[...] como a vivência da corporeidade, permitindo que o sujeito expresse ações significativas [...]” (URUGUAI, 2013, p. 238).

No PEIP, esses dois conceitos, corporeidade e motricidade, no âmbito da educação física, se relacionam para explicar e defender a compreensão de que o ser humano, enquanto sujeito social, para atingir seu desenvolvimento como pessoa, necessita, por natureza, comunicar-se com os seus semelhantes (URUGUAI, 2013). Sob esse prisma, no PEIP é apresentado o conceito de “*expresión motriz*”, definida

como “[...] aquela manifestação da motricidade que se realiza com distintos fins e que privilegia não só os códigos motores observáveis como também as intenções subjetivas, postas em jogo no movimento e materializadas pelo contexto sociocultural” (URUGUAI, 2013, p. 238). Nessa perspectiva, “[...] a comunicação através da expressão é uma capacidade social que favorece o desenvolvimento da corporeidade” (URUGUAI, 2013, p. 238).

No PEIP, essa compreensão de que o movimento expressa as emoções, as ações, o pensar, o querer e o comunicar, bem a ideia de educação como ação educativa, tem seus fundamentos em Habermas (1992). Conforme indica-se no PEIP “[...] a Educação como ação comunicativa ou dialógica se orienta por meio da compreensão intersubjetiva em oposição à ação estratégica guiada pela racionalidade instrumental, orientada ao êxito” (HABERMAS, 1992 citado em URUGUAI, 2013, p. 27).

Essa compreensão também perpassa a compreensão da educação física na BNCC. A Educação física na área das Linguagens na BNCC justifica-se a partir das influências teóricas incorporadas ao documento de uma concepção denominada cultura corporal de movimento, elaborada por Elenor Kunz (1994), fundamentada na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (MARTINELLI *et al.*, 2018).

Para finalizar, os textos dos dois documentos aproximam-se em relação a apresentação e discussão das ideias para explicar a educação física como prática pedagógica que tematiza as práticas corporais que constituem a cultura corporal de movimento. Apoiando-se no conceito de cultura e no conceito de movimento enquanto expressão do querer, agir e sentir do sujeito, ambos os documentos defendem a indicação de que a educação física precisa ir além da racionalidade científica que historicamente permeia essa disciplina escolar.

Nessa direção, o PEIP argumenta que conceber a educação física como aquela que tematiza os elementos da cultura corporal de movimento “[...] significa que o conhecimento e a cultura se constroem primeiro em um plano social e depois em um plano individual” (URUGUAI, 2013, p. 237). Ainda: “Pensar uma educação física distante da automatização e sistematização de exercícios repetitivos, com fins

higienistas e esportivista, sugere conceber o sujeito com sua identidade, capaz de produzir e reproduzir sua história e cultura” (URUGUAI, 2013, p. 237). A BNCC argumenta que “[...] o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, 2017, p. 213).

Considerações Finais

Os resultados indicaram que há aproximações quanto às concepções de educação física que fundamentam as orientações curriculares para essa disciplina na educação básica brasileira e uruguaia. Em ambos os documentos analisados, BNCC e PEIP, os conceitos centrais que fundamentam as concepções de educação física são os de cultura corporal de movimento e de práticas corporais.

Referências

BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. 472p.

CRUZ, B. N. C; MARTINELI, T. A. P; MAGALHÃES, C. H. F. O Futsal na perspectiva Histórico-Cultural: possibilidades pedagógicas e político-educativas. *In: 28º Encontro anual de Iniciação Científica e 8º Encontro de Iniciação Científica Junior, 2019, Maringá. Anais [...].* Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2019.

FAXINA, G. L. S; MARTINELI, T. A. P. Técnica e Cultura Corporal: a especificidade da ginástica. *In: 25º Encontro anual de Iniciação Científica e 5º Encontro de Iniciação Científica Junior, 2016, Maringá. Anais [...].* Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

MARTINELI, T. A. P.; VASCONCELOS, C. M; ALMEIDA, E. M. Concepção Pedagógica e Curricular para o Esporte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Trama (Unioeste online)**, v. 14, p. 106-117, 2018.

MARTINELI, T. A. P; MAGALHÃES, C. H. F; MILESKI, K. G; ALMEIDA, E. M. A. Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 48, p. 76, 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SHIROMA, E. O; CAMPO, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.

Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

URUGUAI. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). **Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)**. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria. 3. ed. 2013.

VASCONCELOS, Carolina de Moura de. **Política educacional brasileira e a base nacional comum curricular para a educação física: concepções do município de marialva** 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2020.

***POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PÓS 1990:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUES***

LAURETH, Cristiane Barrivieira ²⁵²
MENEZES, Maria Christine Berdusco ²⁵³
SANGLARD, Rita de Cássia da Silva ²⁵⁴

Resumo

No teor desta pesquisa faz-se um diálogo compreendendo a importância dos materiais didáticos bilíngues indígenas para crianças indígenas bilingues kaingang. O objetivo dessa pesquisa está pautado em como os materiais didáticos bilingues contribuem para o processo de ensino aprendizagem das crianças indígenas bilingues kaingang e de como os professores formados possuem maiores condições pedagógicas de elaborar um material didático bilingue. Como metodologia para atingir os objetivos optou-se por uma pesquisa bibliográfica em material escrito e já publicado (livros, artigos científicos, ensaios, teses) e documental em leis, e de campo em grupo específico educacional – professores do Colégios Estadual indígena Cacique Gregório Kaekchot, de caráter qualitativo. Os resultados observados até o momento permitem em contato com o os momentos de estágio, aulas práticas, didáticas e metodologias que os professores tem contato no magistério e na licenciatura lhes dão condições de construir materiais didáticos para escolas indígenas Kaingang e a formação de professores indígenas falantes e escritores da língua kaingang contribuem na organização e produção de material didático bilíngue

Palavras-Chave: Material Didático Bilingue, Professores Indígenas, Processos de ensino e aprendizagem

Introdução

A instituição de ensino indígena bilingue, neste caso tratado aqui especificamente da etnia Kaingang reassume a perspectiva de formar seres humanos capazes de organizar a convivência social e a produção/reprodução das condições de vida de forma duradoura, indefinidamente no tempo: a sustentabilidade, com isso, valorizando a cultura, qualidade de vida, do meio ambiente, do campo e um

²⁵² Mestranda em Educação. Aluna PPE. Contato: cristianelaurethpitanga@gmail.com

²⁵³ Doutora em Educação na UEM. Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Prática. Docente no Programa em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Agroecologia (PROFAGROEC). Contato: mcbmenezes@uem.br

²⁵⁴ Mestre em educação. UEM. rsilvasanglard@yahoo.com.br

desenvolvimento econômico e social sustentável, que podem ser incorporados nas práticas da escola e contribuirão na elaboração de materiais didáticos e nos processos de ensino e de aprendizagem tanto da L1 (Língua Materna kaingang) como L2 (Língua Portuguesa) .

As discussões e as preocupações acerca da formação de professores indígenas vêm ganhando força desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que modifica os referenciais em relação à formação inicial de professores, elevando-a para o nível superior como também articula a formação continuada a melhoria da qualidade de ensino. A partir da LDB 93 94/96, observamos o movimento importante na formulação de documentos oficiais e na elaboração de políticas e formação de professores, especialmente no âmbito da formação continuada, especificamente, da formação e serviço.

Os parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1997a; 1997b) surgem logo após a promulgação da LDB 9394/96 como forte propósito de ser um regulador do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando subsidiar professores em seu trabalho.

A formação superior é de suma importância para as comunidades indígenas. Para Novak (2014 p. 06)

Este nível de escolarização passa a ser entendido como importante instrumento de luta para eu estabelecimento e expulsão de alianças com a sociedade envolvente tornando-se um importante elemento de luta por melhores condições de vida das populações indígenas do país e do Estado do Paraná.

Dessa forma sair da comunidade para estudar, apropriar-se do conhecimento, e retornar formado na comunidade indígena é visto como empoderamento desses povos uma vez que quanto mais profissionais formados em número de ensino superior maior acesso aos cargos e atividades nas terras indígenas e mais instruídos para que possam ocupar os trabalhos nas suas comunidades de origem (NOVAK, 2014).

Delimitando o espaço de pesquisa para tratar da formação de professores e a produção de material didático bilingue, estabelece a Terra Indígena Ivaí, localizada

no Município de Manoel Ribas, região central do estado do Paraná. Nesse espaço concentra-se hoje a maior escola Indígena do Estado, o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM.

Cenário propício para tais estudos o Colégio Estadual indígena Cacique Gregório Kaekchot – Educação Infantil, ensino fundamental e médio, segundo dados do sistema SERE (2023), possui 803 matrículas, distribuídas em 46 turmas, funcionando nos turnos: manhã, tarde e noite. Os alunos ingressam na instituição com completos 4 anos de idade, perpassando assim a educação infantil, ensino fundamental e médio. Também é atendido na instituição os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de recurso multifuncionais para deficiência intelectual, na sala de recurso para deficiência visual, intérprete de libras, programa mais aprendizagem, reforço escolar para dificuldades no processo de alfabetização, Programa Tempo de Aprender, Treinamento Esportivo e Edutech.

As escolas indígenas no Paraná atendem desde a educação infantil até o ensino médio e sua mantenedora é o governo do estado. Nesse sentido, desde a contratação de professores, coordenadores, material didático, manutenção do prédio escolar é mantido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). Um estudo feito por Menezes (2016) reafirma que a instituição atende todas as etapas da Educação Básica e que em 2016 tinha 745 matrículas, espaços que requerem formação específica no curso de graduação em pedagogia para regência na educação infantil, ensino fundamental e função de coordenador pedagógico, que no Paraná é denominado de professor pedagogo (PARANÁ, 2020).

Ao reconhecer a escola indígena kaingang como um espaço multicultural, em desenvolvimento de significados importantes ao povo kaingang encanta ao mesmo tempo que desafia no que tange as possibilidades de aprendizagem que o material didático a ser produzido traz em relação a sua utilização em sala de aula, o qual impõe exigências que devemos considerar na sua elaboração o desenvolvimento dos “[...] dos conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 2009, p. 245). São muitos os caminhos para se chegar ao conhecimento, contudo a escola assume o papel de destaque, o professor de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

mediador dos conteúdos das disciplinas e dos saberes historicamente adquiridos pela sua comunidade, amadurecendo esses conhecimentos, tratando essas informações, permitindo ao estudante indígena bilingue desenvolver os conceitos científicos a partir da base formada pelos conceitos construídos ao longo da infância, nas experiências e aprendizados cotidianos.

Metodologia

Como metodologia para atingir os objetivos traçados optou-se por uma pesquisa bibliográfica em material escrito e já publicado (livros, artigos científicos, ensaios, teses) e documental em leis, e de campo em grupo específico educacional – professores do Colégios Estadual indígena Cacique Gregório Kaekchot, de caráter qualitativo. Em primeiro momento será realizado uma pesquisa bibliográfica por meio do banco de teses, dissertações disponíveis no Google acadêmico e demais plataformas: Capes e Scielo, com o intuito de compreender o processo histórico pelo qual passou a formação de professores indígenas, remetendo à Legislação vigente específica do tema: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), RCNEI (1988), Constituição Federal de 1988, Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994). Em segundo momento propõe-se a pesquisa de campo que se dará através de entrevistas semiestruturadas utilizando o termo de livre consentimento, com o intuito de conhecer a trajetória formativa dos professores e sua atuação. Em terceiro momento, organizado o material selecionado sobre o tema, será feito o trabalho de seleção dos conteúdos e realizado o tratamento das informações. Durante o desenvolvimento de elaboração da pesquisa serão utilizadas citações de diversos autores além de descrições, opiniões e conclusões pessoais sobre o assunto.

Resultados e Discussão

Com essa pesquisa, pretende-se observar o aumento do número de professores indígenas atuando nas comunidades de origem e qual qualificação estão buscando, bem como quais estão sendo ofertadas na rede pública estadual. Adiante ainda, evidenciar que a qualificação desses professores impacta de forma positiva na produção de material didático bilingue, e este por sua vez contribui na aprendizagem das crianças indígenas kaingang, que também são bilingues.

Ao analisar a tabela abaixo podemos perceber o avanço da formação de professores indígenas na referida comunidade bem como a preocupação dos mesmos em buscar o ensino superior para manter-se na escola indígena e ofertar o ensino de qualidade para as crianças atendidas na instituição.

Tabela 01 – Porcentagem de professores indígenas atuantes no CEI Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM ²⁵⁵

	2020	2021	2022	2023
Número Total de Docentes na Instituição²⁵⁶	45	59	61	70
Número Total de Professores Auxiliares	18	18	15	15
Número de Professores Indígenas²⁵⁷	45	47	49	53
Porcentagem de Professores em relação a totalidade de vagas da Instituição	34%	40%	38%	39%

Fonte: Tabela elaborada pela autora tendo como base os dados obtidos em pesquisa de campo, pesquisados no sistema Sere: <https://www.sere.pr.gov.br/sere/>. Acesso com a chave do Diretor.

De posse dos dados acima relatados, compreendemos que ações afirmativas advindas da comunidade e das lideranças indígenas tem proporcionado o aumento de

²⁵⁵ Dados do sistema SERE: censo escolar dos anos 2020; 2021; 2022 e 2023. Data base para a coleta de dados: Maio (mês do censo escolar. Acesso com a chave do diretor.

²⁵⁶ Compreende o Número total de professores na instituição desde a Educação Infantil até o Ensino médio.

²⁵⁷ Compreende a contagem de professores indígenas de todas as séries/ano ofertadas na instituição.

professores indígenas bilíngues nessa instituição, de forma que os mesmos possam atuar, ocupando as vagas de professores, professores auxiliares, professores da base diversificada, ensino fundamental II e ensino médio, principalmente nos componentes curriculares que compreendem os itinerários formativos.

Tabela 02 – Número de professores indígenas e grau de escolaridade ²⁵⁸

	2020	2021	2022	2023
Número total de Professores indígenas	45	47	49	53
Ensino Médio Completo	35	36	32	18
Magistério Indígena	1	1	4	4
Ensino Superior - Cursando	5	6	9	17
Ensino Superior completo	2	2	2	6
Ensino Superior + Pós-Graduação	2	2	2	4
Mestrado - cursando	0	0	0	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora tendo como base os dados obtidos em pesquisa de campo, pesquisados no sistema Sere: <https://www.sere.pr.gov.br/sere/>. Acesso com a chave do Diretor.

Com o exposto acima podemos conferir que tem aumentado o número de professores indígenas buscando licenciaturas mesmo que na modalidade EAD. Na terra indígena Ivaí o cacique bem como as lideranças indígenas têm incentivado os professores a estudar para que possam trabalhar na própria comunidade. O cacique relata que tal cobrança se dá devido a necessidade de empregar os próprios indígenas na escola desde que os mesmos estejam buscando qualificação para desempenhar a função de professor e em demais cargos dentro da escola.

Importante informar ainda que o expressivo número de professores decorre de que os mesmos assumem funções diferentes na instituição. Inicialmente atuavam

²⁵⁸ Dados do sistema SERE: censo escolar dos anos 2020; 2021; 2022 e 2023. Data base para a coleta de dados: Maio (mês do censo escolar. Acesso com a chave do diretor.

somente como professores auxiliares. O estudo realizado por Menezes, no ano de 2016, retrata a situação de muitas outras escolas paranaenses onde constata que existem vagas para professores qualificados porém não existem professores para ocupar essas vagas "essa única escola indígena situada na terra indígena Ivaí comporta 24 professores com graduação em pedagogia" Menezes, 2021, p. 8. Para tanto constata-se ainda que não somente esses professores podem ocupar a vaga de professor Regente, bem como melhorar o atendimento dos professores auxiliares, ocupar a vaga nas equipes pedagógicas e equipes diretivas inclusive ainda nas salas de atendimento educacional especializado "sem grau acadêmico, a grande maioria dos professores indígenas, em salas de aula, atuam como auxiliares, cumprindo a função de intérpretes da língua indígena, pois a comunidades onde as crianças pequenas não falam a língua portuguesa." (MENEZES, 2021, p.8)

Com os dados recentes, a Terra Indígena Ivaí desponta com o aumento de professores regentes nas turmas e que também assumem a base diversificada. Podemos apontar aumento decorrente do reconhecimento da comunidade aos professores que tem se qualificado, seja pela formação em nível de Magistério, seja pela procura do ensino superior. A qualificação dos professores fez com que a comunidade através do Cacique e liderança seus conselheiros atribuíssem a carta da anuência aos professores indígenas que residem na comunidade e estão em busca de conhecimento de forma aprimorar a docência. Existe a compreensão por parte da comunidade de que quanto mais o professor busca estudar mais qualidade tem a oferecer em seu trabalho na comunidade bem como na escola.

Os dados também nos permitem inferir que os professores assumem as funções de: regentes das turmas, professores auxiliares, professores da base diversificada, professores de língua kaingang, coordenação pedagógica, direção auxiliar, professores dos anos finais e médio, programa de treinamento esportivo, e itinerários formativos. Como consequência, tem-se a melhora na oferta de metodologias e conteúdo que dialogam com a cultura indígena local.

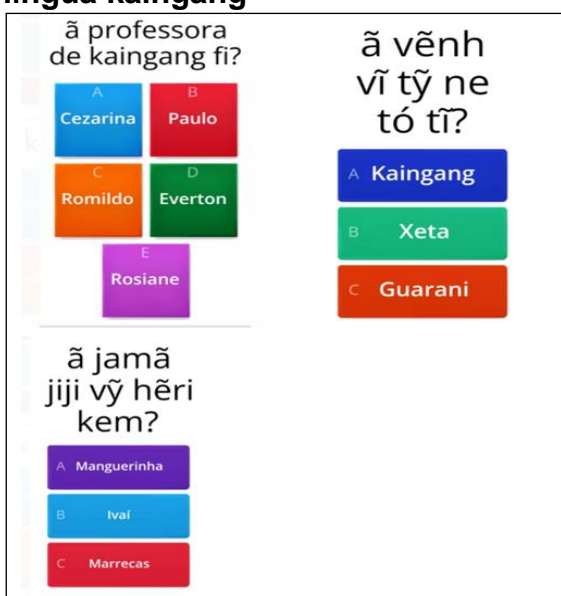
Em 2023, no referido Colégio conta-se apenas 5 professores atuando nos anos finais e Ensino Médio, demais professores atuam nos anos iniciais, com turmas de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

alfabetização, seja como regentes, ou como auxiliares de turma, ministrando as aulas da parte diversificada, e também na educação infantil. Essa informação também pode ser conferida na constatação de Novak (2014, p. 12) "a quase totalidade dos professores indígenas no Paraná atuam na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois não tem informação e licenciaturas diversas para assumir os anos finais do Ensino Fundamental e o ensino médio"

Acima conferimos que existem quatro professores formados no magistério indígena bilíngue. Em 2014 foi autorizado pelo parecer CCP/CEMEP n. 96/14 mais uma oferta para o curso de formação de docentes indígenas na modalidade normal a nível médio esse curso iniciou em 2019 no Ceep Manoel Ribas centro do Paraná. Após essa oferta mas nenhuma turma foi formada até o presente momento nessa instituição e nesse município bem como nessa modalidade.

Figura 01 - Tela do Jogo de perguntas e respostas desenvolvido para a aula de língua kaingang



Fonte: Imagem capturada pelo autor na pesquisa de campo.

A Figura 01 é um Quiz desenvolvido pela professora formada no magistério indígena bilingue, que utilizou o programa *wordwall*²⁵⁹ para construir o jogo e o mesmo é aplicado nas aulas de língua kaingang o Educatron²⁶⁰. Logo, tem-se um material didático elaborado pela professora que explica que é importante utilizar e criar materiais diferentes para suas aulas, pois os livros e materiais didáticos bilingues existentes na instituição já estão sendo utilizados a muitos anos e não despertam mais interesse nos alunos.

Assim, percebe-se que em contato com o os momentos de estágio, aulas práticas, didáticas e metodologias que os professores tem contato no magistério e na licenciatura lhes dão condições de construir materiais didáticos para escolas indígenas Kaingang e a formação de professores indígenas falantes e escritores da língua kaingang contribuem na organização e produção de material didático bilíngue, uma vez que é no contexto específico de cada comunidade que “a escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela.” (BRASIL, 1998, pág. 43), e dessa forma garantir a aprendizagem intercultural, bilingue e diferenciada, proporcionando e assegurando a essas instituições a construção intercultural dos planos de aula, dos currículos e a própria gestão da escola indígena.

A organização dos processos de ensino e de aprendizagem requerem recursos pedagógicos que possam ampliar a aprendizagem das crianças nos diferentes conteúdos que são ensinados. Sobre os recursos pedagógicos Bandeira (2009, p. 14) contribui ao afirmar que se trata de “[...] material instrucional” referente ao um [...] conjunto de textos, imagens e recursos, ao ser concebido com finalidade educativa”, nas escolas indígenas os materiais didáticos possuem como característica o

²⁵⁹ Trata-se de uma plataforma online onde você poderá criar atividades personalizadas utilizando o critério de poucas palavras, o que comumente chamamos de gamificação. Fonte: <https://infopedagogica.com.br/o-que-e-wordwall/>

²⁶⁰ Educatron: aparelho composto por “compostos por smart TV de 43 polegadas, computador, webcam, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável. Fonte: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governo-entrega-colegios-estaduais-25-mil-kits-com-TVs-computadores-e-acessorios#:~:text=%E2%80%9CO%20Educatron%20%C3%A9%20uma%20janela,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20do%20Esporte.>

bilinguismo, uma vez que a Constituição (BRASIL, 1988) garante o ensino da primeira língua materna (Art. 210).

Para isso é possível usar diferentes tipos de materiais como: jogos de alfabetização, narrativas tradicionais, como exemplificado no RCNEI “o professor, junto com seus alunos, pode elaborar textos, fotografias, desenhos, vídeos etc, sobre sua cultura corporal, a serem aproveitados de diferentes maneiras” (BRASIL, 1998, p. 326). É importante mencionar que o respeito a comunidade educativa se faz relevante na educação escolar indígena, e a produção de material didático deve ter um objetivo “na própria escola; como material de divulgação da cultura indígena para a sociedade envolvente; ou como objeto de troca com outras comunidades indígenas que venham a produzir algo semelhante” (BRASIL, 1998, p. 326). A escola é um espaço de vivência, aprendizagem, convivência, cultura e conhecimento.

Considerações Finais

Por intermédio de um planejamento participativo, reflexivo, desde o momento do diagnóstico, passando pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas, execução e avaliação, os professores podem desenvolver materiais didáticos e planos de aula específicos de interesse da comunidade escolar.

Atualmente, os professores indígenas que pertencem ao quadro de professores do estado do Paraná, em sua totalidade estão sob regime de contrato temporário por intermédio do processo seletivo simplificado (PSS). Dessa forma, a formação continuada destes professores acontece periodicamente conforme calendário organizada pela mantenedora SEED, que anualmente oferta uma carga horária de aproximadamente 8 horas nos chamados "estudos e planejamento " que acontecem em todas as escolas do estado. Para essa formação determina-se temas de estudo considerados relevantes Departamento de Educação e Diversidade também realiza adequações desses materiais. Oferta-se ainda para as escolas indígenas e também nas regulares também cursos intitulados "equipe multidisciplinar", "formadores em Ação", "novo ensino médio" e mais recentemente instituindo a

observação em sala de aula, onde se propõe a formação em serviço, porém com foco maior nos anos finais e ensino médio.

O Programa Saberes Indígenas na Escola desde 2014 e ainda vigente na instituição, vem contribuindo expressivamente para a formação de professores indígenas, pois propõe práticas e a efetivação de planos de trabalho interculturais em sala de aula. Também prepara esses professores para confecção do material didático bilíngue, que se baseia na especificidade de cada instituição. Propõe momentos de estudo e tem por princípio que cada comunidade eleja seus pontos de relevância de modo que os materiais construídos durante os estudos, permaneçam na escola e contribuam com o trabalho de outros professores, que podem compartilhar do material didático contextualizado e bilíngue.

E dessa forma pensar em um material didático específico para cada comunidade, cada terra indígena, cada etnia é uma forma de respeitar a identidade linguística e cultural de cada povo, formulando conteúdos importantes para os alunos indígenas, que sejam acessíveis e com uma perspectiva cultural específica para cada comunidade. Nesse debate, cabe ainda a importância dos professores como protagonistas desse trabalho, de forma que os professores indígenas das comunidades indígenas vivenciam de forma ativa o debate cultural além da escola, e assumem assim um papel importante e decisivo na elaboração dos materiais didáticos bilíngues e na seleção dos conteúdos. Assim é importante uma interlocução entre professores não indígenas, professores indígenas e comunidade de imersão dos estudantes com o intuito de trazer para a sala de aula a identidade linguística e cultural da comunidade indígena, contribuindo com práticas pedagógicas que tem como ponto de partida dos aspectos culturais indígenas até chegar à educação escolar indígenas e os conteúdos universais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA– Faculdade Indígena Intercultural. Editora UNEMAT, 2011.**

AMARAL, Luiz. Entrevista especial. Solettras, n. 33, p. 10-17, 2017.

AMARAL, Luiz; AUTUORI, Joana; GOMES, Ana Maria R.; SARAIVA, Moreno Martins. **Diálogos entre a linguística, a educação e a antropologia na produção de materiais de alfabetização na língua sanõma.** Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 104-125. ISSN 2238-975X 1. [<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>]

BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração, 2008. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes para a política de Educação Escolar Indígena:** Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos Educação Básica. Serie Institucional 2).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação Referenciais para a formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental** — Brasília: MEC ; SEF, 2002. p. 84.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná. 2016. 244 f. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.**

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosangela Celia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 910-925, 2021.

NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C.; BORNIOOTTO, M. L. da S.; ANDRIOLI, L. R. Formação superior de professores indígenas no Paraná. **Educere**, 2015 Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21921_10835.pdf Acesso em: 17 out. 2016

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. 342 f. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá.**

Vigotski, L. S. (2009). **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Ática.

AS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO EXPRESSAS NAS HABILIDADES PARA O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC

Eliane Maria de Almeida ²⁶¹

Telma Adriana Pacifico Martineli ²⁶²

Resumo

A pesquisa de doutorado em andamento tem como problema a inserção de dimensões de conhecimento para o componente curricular educação física, na Base Nacional Comum Curricular. O objetivo deste manuscrito foi examinar a disposição das dimensões de conhecimento nas habilidades estabelecidas para educação física ao longo do ensino fundamental. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A partir da leitura e análise crítica do documento normativo da BNCC, estabeleceu-se relações entre as produções textuais das dimensões e das habilidades a fim de compreender os fundamentos teóricos e elementos que constituem a articulação entre elas, cuja análise se deu à luz do Materialismo Histórico. Foram identificadas todas as dimensões de conhecimento em cada um dos blocos escolares do ensino fundamental, sendo que a dimensão experimentação a mais valorizada, enquanto a construção de valores foi a que menos aparecerem explicitamente. Verificou-se que a organização das habilidades, embora valorizem a experimentação, o faz de modo superficial, esvaziando o ensino dos conhecimentos da educação física.

Palavras-chave: Educação física; BNCC; Dimensões de conhecimento.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as aprendizagens essenciais para os estudantes brasileiros. Este documento norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2018).

A Base define os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a educação básica. Dentre os componentes curriculares presentes na BNCC está a educação física, cujo ensino se tornou obrigatório na

²⁶¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora no Rede Municipal de Educação de Paiçandu - Paraná. Contato: elianemarialmeida@hotmail.com

²⁶² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora na Universidade Estadual de Maringá. Contato: tapmartineli@uem.br.

educação básica desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Na BNCC, a Educação Física é concebida como uma área do conhecimento que tematiza as manifestações da cultura corporal de movimento expressas nas práticas corporais: brincadeiras e jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura, as quais estão presentes no contexto histórico, social e cultural dos alunos (BRASIL, 2018).

O conhecimento a ser apreendido nas aulas de Educação Física deve ater-se a oito (8) dimensões de conhecimento, quais sejam: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2018). São essas dimensões o objeto de investigação da pesquisa de doutorado, em andamento, devido a sua recente inserção no componente curricular educação física, expresso na BNCC.

O interesse em estudar as dimensões de conhecimento se deu pois, embora elas não apresentem uma hierarquia ou forma de abordagem no documento, elas devem ser abordadas de forma integrada, considerando a sua natureza experiencial, subjetiva e vivencial. Por esse motivo, elas são privilegiadas nas habilidades prescritas para os objetos de conhecimento estabelecidos ao longo dos anos escolares.

O objetivo deste manuscrito foi examinar a disposição das dimensões de conhecimento nas habilidades estabelecidas para os objetos de conhecimento da educação física ao longo do ensino fundamental.

Metodologia

Para a realização desta investigação parte-se do pressuposto de que o objeto de pesquisa, aqui delimitado pelas dimensões de conhecimento estabelecidas na BNCC para o componente curricular educação física, possui uma existência independente e objetiva. Assim, sob uma perspectiva materialista histórica busca-se partir da aparência e apreender a essência do objeto, em seus pormenores, suas mediações e contradições para que ao fim do processo investigativo se possa

compreender e apresentar as múltiplas determinações que constituem a realidade concreta (PAULO NETTO, 2011).

Esta pesquisa contou com uma pesquisa bibliográfica, por meio de levantamento de estudos científicos publicados a respeito das dimensões de conhecimento para a educação física. Também se realizou uma pesquisa documental a partir da leitura e análise crítica do documento normativo da BNCC, no que concerne ao componente curricular educação física e, especificamente às dimensões de conhecimento. Para compreender a intenção dos autores do documento, bem como identificar “a complexa teia conceitual da qual se estrutura a linguagem da reforma” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.441).

Nesse percurso, a partir da perspectiva ontológica, articulou-se a definição de cada uma das dimensões de conhecimento às habilidades estabelecidas para os objetos de conhecimento da educação física no ensino fundamental com vistas a identificar o modo como as dimensões foram privilegiadas nas habilidades.

Para tanto, estabeleceu-se relações entre as produções textuais das dimensões e das habilidades. Assim, a dimensão experimentação foi relacionada aos trechos que se referiam as vivências corporais e a utilização dos verbos ‘experimentar’ e ‘praticar’; a dimensão fruir se restringiu ao uso do verbo ‘fruir’; a dimensão uso e apropriação foi associada ao verbo recriar, proposição de alternativas, práticas corporais fora de escola e em diferentes contextos; a dimensão reflexão sobre a ação foi correlacionada à formulação, planejamento e utilização de estratégias para resolver problemas; a dimensão construção e valores foi relacionada ao reconhecimento e respeito das diferenças individuais e de desempenho, a valorização dos sentidos e significados culturais das manifestações corporais, das situações de injustiça e preconceito e estereótipos; a dimensão análise foram aquelas que remetem à identificação e comparação das características e elementos comuns, básicos e/ou constitutivos das práticas; a dimensão compreensão foi associada à identificação das transformações históricas, organizacionais e a preservação do patrimônio histórico presente em distintas práticas corporais; e a dimensão protagonismo comunitário relacionou-se ao protagonismo e a divulgação de alternativas e adequação das

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

práticas corporais para a sua realização em disponíveis na comunidades e no tempo livre.

Para compreender os fundamentos teóricos e elementos que constituem a articulação entre as dimensões de conhecimento e as habilidades utilizou-se de pesquisas anteriores a respeito da temática no âmbito da educação física e o viés do Materialismo Histórico como referencial teórico de análise para a compreensão da totalidade.

Resultados e Discussão

A partir da leitura e análise das habilidades estabelecidas para os objetos de conhecimento da educação física para o ensino fundamental, notou-se que este ciclo escolar se divide em quatro blocos, 1º e 2º ano, 3 ao 5º ano, 6º e 7º ano e 8º e 9º ano, os quais apresentam juntas um total de 69 habilidades. Conforme explicita o texto da BNCC, para a elaboração das habilidades buscou-se privilegiar as oito dimensões de conhecimento, para tal intento, observou-se um ajuste e a aglomeração de várias dimensões em uma mesma habilidade, como destacado no quadro 1:

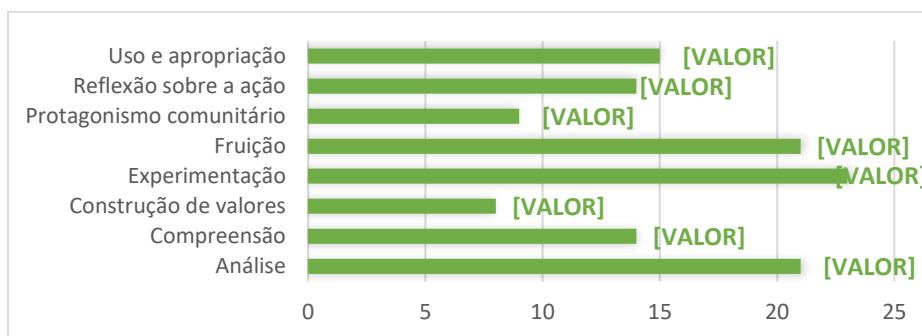
Quadro 1. Organização das dimensões de conhecimento nas habilidades

Blocos escolares	1º ao 2º ano	3 ao 5º ano	6º e 7º ano	8º e 9º ano
Habilidades previstas na BNCC	12 habilidades	15 habilidades	21 habilidades	21 habilidades
Dimensões de conhecimento	27 dimensões	29 dimensões	38 dimensões	31 dimensões

Fonte: elaborada pelas autoras.

Desse modo, dentre as 69 habilidades apresentadas ao longo desse ciclo de ensino, foram verificados 125 trechos que se associam uma ou mais dimensões de conhecimento, conforme expresso no gráfico 1:

Gráfico 1. Dimensões de conhecimento presente nas Habilidades



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Segundo o gráfico, a dimensão experimentação é a com maior ênfase nas habilidades com 23 menções, seguida das dimensões análise e fruição, com 21 menções cada; em seguida aparece a dimensão uso e apropriação com 15 indicações; as dimensões reflexão sobre a ação e compreensão apresentam 14 menções cada; e as dimensões construção de valores e protagonismo comunitário apresentam as menores quantidades de inserções, com 8 e 9 menções, respectivamente. Portanto, as habilidades priorizam majoritariamente as dimensões experimentação e fruição e as dimensões menos priorizadas são a construção de valores e protagonismo comunitário.

Ao longo dos ciclos escolares foi possível observar que todas as dimensões de conhecimento foram contempladas, conforme quadros a seguir:

Quadro 1. Organização das dimensões de conhecimento nas habilidades para os blocos do ensino fundamental

1º ao 2º ano	3 ao 5º ano	6º e 7º ano	8º e 9º ano
Experimentação: 4	Experimentação: 5	Experimentação: 7	Experimentação: 7
Uso e apropriação: 3	Uso e apropriação: 4	Uso e apropriação: 6	Uso e apropriação: 2
Fruição: 4	Fruição: 5	Fruição: 6	Fruição: 6
Reflexão sobre a ação: 2	Reflexão sobre a ação: 4	Reflexão sobre a ação: 4	Reflexão sobre a ação: 4
Construção de valores: 3	Construção de valores: 2	Construção de valores: 2	Construção de valores: 1
Análise: 6	Análise: 4	Análise: 6	Análise: 5
Compreensão: 3	Compreensão: 3	Compreensão: 4	Compreensão: 4
Protagonismo comunitário: 2	Protagonismo comunitário: 2	Protagonismo comunitário: 3	Protagonismo comunitário: 2

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os quatro blocos que compõem o ensino fundamental apresentam forte enfoque nas dimensões experimentação, fruição e análise, as quais se articulam na medida em que as dimensões experimentação e análise possuem uma relação intrínseca já que a vivência das práticas corporais possibilita a compreensão de suas características de funcionamento delas e a dimensão fruição, que seria um desdobramento das anteriores, uma vez que permite a apreciação estética e desfrute dessas práticas.

Vidotti (2020) e Pereira (2021) afirmam que as dimensões experimentação e fruição foram as com maiores incidências no ensino fundamental. Além disso, identificou-se a utilização de outros verbos como identificar, utilizar, planejar, recriar, discutir entre outros.

Almeida (2018) e Paiva (2020) alertam que as habilidades se voltam ao desenvolvimento cognitivo taxionomia de Benjamin Bloom, que se baseia nos objetivos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. A taxionomia divide os objetivos educacionais em cognitivos, afetivos e psicomotores. Os primeiros dizem respeito a recordação, a reprodução de alguma coisa aprendida e a resolução de um problema a partir das capacidades intelectuais; os segundos, se referem aos interesses, atitudes, sentimentos e valores; e os últimos, enfatizam as atividades que exigem algum tipo de coordenação neuromuscular (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1972).

Neira (2018), Betti (2018) e Almeida (2018) afirmam que as habilidades se estruturam em verbos que explicitam habilidades cognitivas a partir das três características explicitadas por Robert Mager, em que as habilidades apresentam desempenhos como experimentar, fruir e outros; uma condição, delimitada por objeto de conhecimento da educação física como brincadeiras e jogos; e um critério, que sugere o contexto e a aprendizagem esperada como: respeitar as diferenças individuais, por exemplo.

Nesta perspectiva, embora as dimensões protagonismo comunitário e construção de valores apresentem-se de forma reduzida nas habilidades a sua organização baseada nos objetivos educacionais de Mager resultam na supervalorização de conhecimentos, habilidades e competências para manter a ordem hegemônica, secundarizando os conhecimentos específicos da educação física.

Para Pessoa (2018), a Base dá a disciplina em questão um caráter acessório e por não ser exigida em avaliação de larga escala volta-se para a formação de competências socioemocionais. A respeito dessas competências, Silva (2018) afirma que, embora elas sugiram a formação integral dos estudantes, em síntese, ela promove processos formativos esvaziados e estereotipados, desumanizando a subjetividade dos estudantes e submetendo-os à ordem reprodutiva do capital.

Considerações Finais

O estudo ora apresentado evidencia a presença das dimensões de conhecimento nas habilidades estabelecidas para os objetos de conhecimento da educação física para o ensino fundamental. Foram identificadas 125 menções às dimensões de conhecimento nas 69 habilidades presentes no ensino fundamental.

A maior ênfase das habilidades foi nas dimensões experimentação, análise e fruição, enquanto as dimensões construção de valores e protagonismo comunitário foram as que tiveram menos menções explícitas. Verificou-se que a elaboração dos objetivos expressos nas habilidades se subsidiam na taxionomia de Benjamin Bloom e na formulação de objetivos de Robert Mager, as quais voltam-se para uma formação cognitivista e emocional.

As habilidades reforçam o caráter acessório dado à disciplina da educação física no currículo, relegando-a a formação de competências socioemocionais e secundarizando os seus conhecimentos específicos.

Referências

ALMEIDA, D. F. de. **Base Nacional Comum Curricular**: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** Ano IV, V. 1 – Jul. 2018.

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre, Ed. Globo e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PAIVA, M. S. **Currículo da cidade**: análise documental e métodos de ensino em educação física, 2020. 391 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Instituto de Biociências – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, L. A. **Referencial curricular amazonense e a educação física**: uma política em discussão, 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

PESSOA, F. de M. **A educação na construção da Base Nacional Comum Curricular**: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. 202 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SHIROMA, E.O.; CAMPO, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, M. M. de. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara –SP, 2018.

VIDOTTI, P. H. C. **A educação física e as dimensões do conhecimento na BNCC**: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM TEMPOS DE REFORMULAÇÕES NO PROCESSO DE FORMATIVO

Gina Bressan Schiavon Masson²⁶³
Vânia de Fátima Matias de Souza²⁶⁴

Resumo

O estudo apresentado teve como objetivo identificar o perfil identitário do egresso do curso de medicina por meio da investigação dos anseios, afinidades e expectativas pessoais e profissionais. Para tanto, adotou-se a pesquisa do tipo quantitativa descritiva, com análise estatística simples, adotando como instrumento de coleta a aplicação de questionários para os estudantes dos anos iniciais do curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá. Sustentado nos pressupostos da análise temática, adotou-se as seguintes categorias: identificação com a profissão, expectativas sobre o curso e perspectivas quanto ao futuro profissional. Os dados indicam que são necessárias mudanças no perfil formativo inicial capazes de delinear uma identidade profissional reflexiva com conhecimento humanístico e apta para a sociedade em constante evolução. Assim, as modificações propostas ao projeto pedagógico das universidades não terão como única finalidade, a adequação do ensino às políticas sociais.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Identidade Profissional; Formação inicial.

Introdução

A educação médica enfrenta o desafio de reformular seus objetivos e práticas, de maneira a responder às novas reivindicações que se configura do ponto de vista ético, humano e social e se adequar às novas normativas governamentais. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS) na constituição de 1988, fez repensar os limites da formação tradicional e reforça a necessidade de modificação do modelo formativo hospitalocêntrico vigente para um modelo formativo que priorize uma formação generalista, humanista e crítico-reflexiva. O novo modelo de saúde demanda um

²⁶³ Mestre em Ciências da Saúde pelo programa de pós-graduação em Ciências da Saúde da UEM. Professor-assistente do departamento de Medicina da UEM. Contato: gbschiavon@uem.br

²⁶⁴ Pós-doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Contato: vfms@uem.br

profissional que atente não apenas para as dimensões técnicas do trabalho, mas também para as dimensões políticas e éticas implicadas na práxis (Makuch, 2017). A formalização das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) específicas para os cursos da saúde tem a intenção de contribuir para a consolidação do SUS no Brasil. Entre seus objetivos estão oferecer uma formação que possibilite a qualificação do cuidado da assistência, contemplando os princípios e diretrizes do SUS constituindo um padrão geral de orientação para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e currículos para as Instituições de Ensino Superior (IES) do país. A atualização das DCNs para o curso de Medicina, em 2014 recomenda, no artigo 3º, que o curso de graduação em Medicina tenha como egresso um médico com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (Brasil, 2014).

As instituições de ensino vêm trabalhando com diversas estratégias de aprendizagem, pensando num perfil de médico com formação geral (não focada em uma especialidade relacionada a doenças específicas ou partes do corpo) e com visão crítica, humanista e reflexiva, apto a atuar conforme a realidade local e nacional. Porém, como alerta Bauman (2005,p.55), a construção de uma identidade profissional não envolve apenas uma “escolha da profissão ou de obtenção de diplomas, mas de uma construção pessoal e de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos”. A identidade assume-se, assim, não como algo estático, mas como um processo no qual o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou negação dos outros sobre nós e que demanda a uma negociação interna (subjéctiva) e/ou externa (objectiva) das configurações identitárias que assumimos.

O conceito de identidade nos remete para as características distintivas do carácter de uma pessoa ou de um determinado grupo. Estas características resultam de uma multiplicidade de interações que o indivíduo vai mantendo com o meio social

em que se encontra inserido durante sua existência. Dubar (1997, p.105) explica que “a relação de identidade para si/identidade e para o outro ao interior do processo comum se torna possível quando se constitui no processo de socialização”, ou seja, o conceito de identidades e o seu processo de construção implica, de certa forma, nas relações interpessoais, integração e adaptação em diferentes grupos, consequentemente não deixando de ser, portanto, um processo de socialização.

O processo de construção identitária é dinâmico e resulta da interação por um lado, de características individuais, consciência e construtos organizados do sujeito e, por outro, das estruturas físicas e sociais e dos processos de influência que constituem o contexto social. A noção de identidade parece responder, então, a um duplo desejo. O desejo da singularidade e, concomitantemente, a necessidade de participação do indivíduo nos ideais e modelos considerados positivos para determinado grupo (Dubar, 1997).

O estudo da identidade dos estudantes de medicina, nesse contexto, torna-se relevante no sentido de que uma nova forma de graduar médicos pode contribuir para sanar problemas de atenção às necessidades de saúde da população, porém também tem o poder de modificar o perfil identitário em formação. Esse estudo tem como objetivo identificar o perfil identitário do egresso do curso de medicina por meio da investigação dos anseios, afinidades e expectativas pessoais e profissionais. Associar o processo de reforma curricular à criação de uma nova identidade profissional, constitui-se num desafio extremamente atual e de necessário aprofundamento, principalmente enfocando as instituições de formação e a percepção dos alunos neste processo de construção da identidade profissional.

Metodologia

Esta investigação segue um percurso que vai desde os motivos para escolha pela carreira médica, passa pelas concepções de estudantes de graduação de medicina sobre a profissão e sobre o ser médico e traça reflexões sobre a construção de uma identidade profissional em tempos de reformulações no processo de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

formação. Para entender o contexto no qual esse fenômeno ocorre adotamos a abordagem quantitativa de pesquisa, na qual buscamos conhecer as identificações dos estudantes de medicina sobre o curso e sobre a formação profissional observando os estudantes recém-ingressos na universidade a fim de ter uma visão da construção da identidade profissional e do processo formativo do curso. Para isso optou-se por uma análise estatística descritiva simples e análise temática estruturada em três tópicos: por que ser médico, expectativas sobre o curso e expectativas quanto ao futuro profissional. Para obtenção desses dados foi realizado um questionário on-line (Google forms) semiestruturado, nos meses de setembro a novembro de 2022, com questões abertas e fechadas e disponibilizado para os alunos dos anos iniciais (1 e 2 anos) do curso de medicina da Universidade Estadual de Maringá. O questionário foi baseado nos dados do estudo de Trindade, 2009: “Curso de Medicina: motivações e expectativas de estudantes iniciantes” em que se analisou as percepções de alunos iniciantes de um curso de medicina do Sergipe. Para inclusão nesse estudo bastava estar regularmente matriculado nas séries estudadas da instituição investigada e estar de acordo com o termo de consentimento. Esse estudo seguiu as recomendações do comitê de ética da UEM, que aprovou a pesquisa sob o parecer n°. 4.501.175.

Resultados e Discussão

Apenas 30% (n=24) dos alunos regularmente matriculados responderam ao questionário, predominando (75%) alunos do 1º ano. Diferentemente de outros estudos semelhantes como Trindade, 2009 e Kamijo, 2021 em que a maioria da amostra era composta de mulheres (51% e 63,3% respectivamente), nesse estudo, 67% são do sexo masculino. Talvez o pequeno número de participantes desse estudo possa justificar essa contradição. A média de idade encontrada foi de 20 anos e a com predomínio (67%) de estudantes provenientes de escolas privadas durante todo o ensino médio. A questão racial não foi abordada.

3.1 - Identificação com a profissão: Por que ser médico?

O curso de Medicina é visto como um dos mais difíceis, por exigir intensa dedicação, sacrifícios e resistência física e emocional dos acadêmicos. Entretanto, todos os anos o vestibular para o curso de medicina apresenta-se como um dos mais concorridos. Ramos-Cerqueira (2002), sustenta que as motivações que levariam os jovens a uma opção profissional tão relacionada à dor, sofrimento e morte, pertencem a dois níveis: conscientes e inconscientes. Do ponto de vista das motivações conscientes, as mais apontadas são: o desejo de compreender, de ver, o desejo de contato, o prestígio social, o prestígio do saber, o alívio prestado aos que sofrem, a atração pelo dinheiro, a necessidade de ser útil, a atratividade pela responsabilidade ou pela reparação, o desejo de uma profissão liberal e a necessidade de segurança.

Quando perguntados a respeito de qual a principal razão que os levou a escolher a medicina como futura profissão – os participantes poderiam marcar mais de uma opção – obteve-se a seguinte ordem de frequência das respostas: 70,8% salvar vidas/pessoas (altruísmo), 62,5% afinidade/aptidão/talento e profissão que oferece boa remuneração e possibilidade de altos ganhos; 58,3% oportunidade de sentir-se útil ao próximo e desejo de conhecimento e participar de descobertas; 50% importância do médico na sociedade. As alternativas menos escolhidas foram: Influência direta ou indireta de familiares e/ou amigos (25%), necessidade de autoafirmação (16,7%) e presença de pessoa próxima doente (12,5%). Resultados muito semelhantes ao encontrado no estudo de Kamijo (2021) conforme tabela 1 e Trindade (2009).

Tabela 1: Comparação dos resultados encontrados no presente estudo e Kamijo, 2021.

Motivações pessoais	Schiavon, 2023	Kamijo, 2021
Altruísmo	70,8%	71,5%
A vocação para a medicina ou afinidade com a profissão	62,5%	54,2%
Estabilidade financeira	62,5%	59,4%
Realização pessoal	33,3%	59%

Fonte: os autores

Analisando esses resultados, percebemos que as motivações conscientes selecionadas estão de acordo com Sainsaulieu (1976) e refletem as três condições necessárias para apropriação do modelo identitário (afetivo, similitude e poder). Explica-se esses achados considerando que para que se ocorra o processo de apropriação do modelo identitário presente na profissão pelo sujeito, é necessário a existência de três condições: uma condição afetiva (identificamo-nos mais com o modelo que nos é mais gratificante); uma condição de similitude (a identificação é facilitada pela presença de elementos comuns entre o sujeito e o modelo); uma condição de poder (a identificação revela-se mais importante, se o modelo possuir prestígio). Desta forma, além da admiração e a afinidade com a profissão, o poder, o prestígio e a competência são essenciais no processo de identificação do sujeito ao trabalho.

O indivíduo, em busca de satisfazer-se, faz escolhas conscientes ou inconscientes na tentativa de atender necessidades básicas que lhe são gratificantes (Trindade, 2009). Os valores são, de certa forma, descobertos, criados ou escolhidos pela própria pessoa. Podem ser oriundos de motivações tanto intrínsecas quanto extrínsecas. Dubar (1997), relaciona a formatação de identidades profissionais aos processos de socialização, em um movimento de “construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” . Entender os estudantes no momento de chegada na universidade auxilia na melhor maneira de integrar as ações pedagógicas com expectativas individuais, o meio e as necessidades sociais.

3.2 - Vivenciando a escolha: expectativas versus realidade

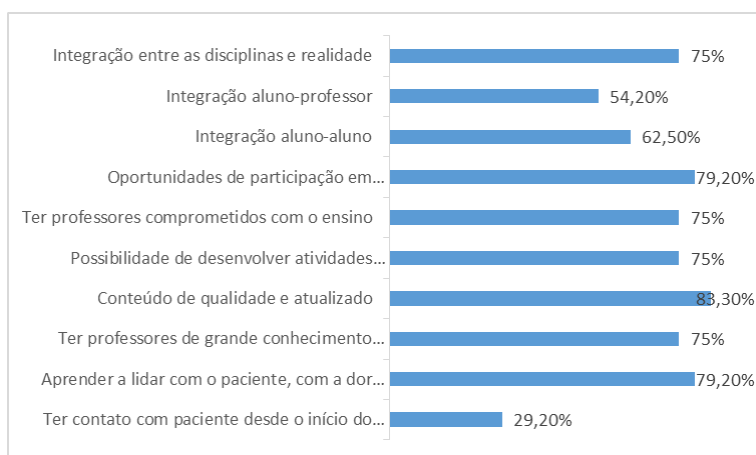
O idealismo que o aluno sente no início do curso é fruto da ideia de ser diferente e de ser prestigiado pelo sucesso alcançado, construído a partir dos conceitos sociais a respeito do que seja fazer medicina. Atender às expectativas, para alguns, significa concretizar o desejo que inicialmente os motivou na escolha do curso. Trata-se,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

portanto, de um movimento dinâmico, em que se pode olhar para o passado, perceber o presente e lançar um olhar para o futuro enquanto desejo na busca de atender os objetivos que o motivaram na escolha.

Em relação às expectativas quanto ao curso, no estudo de Trindade, (2009), foram identificados como temas: idealismo, relação pessoal e interpessoal, atingir os objetivos, insegurança, competitividade e ensino de qualidade. Dados semelhantes foram encontrados por esse estudo (gráfico 1) (os participantes poderiam marcar mais de uma opção). Destaca-se o anseio pela apropriação de um conteúdo de qualidade e atualizado (83,3%), seguido pela capacitação para lidar com o paciente, com a dor e a morte, além das oportunidades de participação em pesquisa, projetos científicos e comunitários (79,2%). Somente 29,2% esperavam ter contato com pacientes desde o início do curso.

Gráfico 1: Expectativas em relação ao curso



Fonte: os autores

Outros aspectos relevantes esperados foram a expectativa de integração entre as disciplinas e a realidade e a possibilidade de desenvolver atividades práticas durante todo o curso, ambas alternativas assinaladas por 75% dos participantes. Em relação ao corpo docente, esperava-se encontrar docentes comprometidos com o ensino (75%) e com grande conhecimento (75%).

As reformas curriculares que ocorreram a partir das DCN já trazem em suas orientações essa aproximação do estudante de Medicina da sociedade e do sistema de saúde brasileiro. Na tentativa de adequação às diretrizes, percebe-se uma tendência nas escolas médicas de que parte considerável da formação profissional seja feita nos locais de atendimento propiciando ao estudante o contato precoce com o paciente a fim de diminuir ou eliminar a dicotomia teoria versus prática, facilitando o processo de integração.

Quando questionados objetivamente se o curso atendeu as expectativas até o momento, 58,3% responderam que sim, uma vez que muitos se informaram quanto ao curso antes de prestar o vestibular e que “necessidade de grande dedicação fora do ambiente universitário, com muitas horas de estudo” já era esperado. Foram citados como pontos positivos a estrutura física e organização do curso, assim como o comprometimento dos professores, além das oportunidades de participação em pesquisas e projetos desde o início da graduação. Dados semelhantes encontrados ao estudo de Trindade (2009), em que os alunos possuíam uma visão ampla e objetiva do que já estavam encontrando e do que poderiam encontrar, mesmo considerando o pouco tempo de curso, pelo contato com professores, colegas, método de ensino e infraestrutura administrativa e física da instituição.

Como pontos negativos destaca-se, mesmo que não esperado, o fato de não terem contato com o paciente desde o início, a frustração quanto a falta de didática: “Alguns professores não ensinam tão bem quanto eu imaginava”, a não percepção da aplicabilidade de algumas matérias: “Parece que a medicina está um pouco distante das aulas”, “sabia que o primeiro ano seria para formar uma base de conteúdo, mas não que me sentiria tão distante da medicina” e “As atividades extracurriculares fornecem mais isso que o curso em si”.

Esses temas expostos são recorrentes nas discussões em congressos de educação médica. A dificuldade em promover uma visão mais globalizante ao estudante quando o ensino de disciplinas específicas sem esquecer o fato da própria organização universitária parece ser um dos entraves à uma formação mais integrada e generalista. (Franco, 2014; Makuch, 2017). Apenas constar nas ementas dos

Projetos Políticos Pedagógicos conceitos sobre humanização não é suficiente para formar profissionais completamente humanizados conforme relatado por Alves (2017). É importante observar que a inclusão das referidas disciplinas já é um avanço, mas a priori elas não são suficientes para garantir a concretização dessa humanização.

Há ainda outra questão a ser observada: quem são os professores responsáveis por essas disciplinas. A simples alteração das ementas e disciplinas com a inclusão da questão da humanização não faz com que a formação mude de imediato já que muito dessa mudança passa pelo comportamento e conteúdos acolhidos pelos professores em sala de aula. Professores esses que muitas vezes foram formados sem receber esses conteúdos e que assim não tem bagagem para administrá-los ou mesmo podem não ver sentido em falar sobre humanização para futuros médicos (Makuch, 2017).

Conforme observado por Silva Júnior (2021), em um estudo o qual avaliou o perfil docente de um curso de graduação em medicina do Piauí. Concluiu que existe a necessidade urgente na mudança de perfil dos docentes pois estes não tem acompanhado a evolução do processo de educação médica que vem acontecendo nos últimos anos, além da falta de atualização, do desinteresse por produções científicas, a dificuldade de adaptação às novas metodologias de ensino-aprendizagem e a tecnologia . Nesse momento de transformações curriculares, os estudantes podem não atingir os objetivos esperados se o perfil dos docentes envolvidos no processo de formação médica não estiver preparado para acompanhar a reformulação no modelo proposto.

Ao decidir pela profissão, o estudante traz consigo uma idealização do profissional baseada, principalmente, na vivência pessoal e fatores culturais. Além disso, a escolha da futura profissão envolve um processo decisório de visão de futuro de um indivíduo em geral recém saído da adolescência. Essas idealizações provêm do imaginário construído por esses atores (Sassi,2020). Kamijo (2021), observou que os estudantes apresentam uma visão mais idealizada da medicina nas fases iniciais, porém, entre os discentes do final do curso, houve uma diminuição dos ideais

humanísticos que motivaram a escolha da profissão e um aumento da insegurança em relação ao mercado de trabalho, ao salário e à conquista do sucesso profissional.

A educação apresenta como princípio basilar a formação humana de formar pessoas, constituir indivíduos e identidades. A prática educativa deve se ocupar da formação humana na subjetividade com autonomia e responsabilidade, apto para o trabalho num contexto social mais amplo. Libâneo (1998), salienta que a nova escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informações e transformar num lugar de análise críticas e produção de informações, com atribuição de significados. Nesta escola os alunos aprendem a buscar informações e os elementos cognitivos para analisá-las criticamente e darem a ela significado pessoal, ou seja, internacionalizar instrumentos cognitivos (saber pensar). Além do preparo para o uso da tecnologia, desenvolvimento das capacidades operativas, formação para o exercício da cidadania crítica e formação ética.

A inserção precoce do aluno desde os primeiros anos da graduação junto ao sistema de saúde proporciona a aprendizagem significativa trazendo sentido aos conteúdos aprendidos e possibilitando um melhor aproveitamento. Porém, quando se define o local de trabalho para aprendizado da profissão, no caso, a definição do SUS como campo de estágio prioritário, conseqüentemente se estabelece um perfil identitário profissional a ser seguido. Baumann, 2005, alerta quanto a utilização da identidade como uma maneira de conduzir o sistema quando escreve: "As identidades são para usar e exibir, para armazenar e manter" (Bauman, 2005c, p.96).

As identidades profissionais estão centradas nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho ou do emprego. (Dubar, 1997). É pelo processo específico de socialização que se articulam formação, trabalho e carreira e que as identidades são construídas no âmbito de instituições nas quais ocorrem as interações e promovem o engajamento e o reconhecimento de seus membros como profissionais, considerando a centralidade do trabalho na vida das pessoas e, conseqüentemente, em suas formas identitárias. Quando se modifica o local de aprendizado, não se pode esquecer as possíveis repercussões no processo da construção identitária no perfil

formativo, uma vez que pode modificar a mediação do indivíduo com a sociedade, criando a possibilidade de um novo *habitus*.

Considerações Finais

A educação médica está passando por críticas quanto aos métodos de ensino e aos conteúdos, vivendo um processo de transformação explicitado nas reformas curriculares em diversas escolas médicas. O motivo de tantas mudanças é responder às políticas sociais além de garantir maior eficácia na formação e cultivar um egresso médico capaz de lidar com os problemas da sociedade brasileira moderna. Nesse momento, de reformulação curricular faz-se necessário a discussão dos processos de formação da identidade profissional e suas relações.

As mudanças devem ser pensadas não apenas considerando o profissional que se quer no futuro, mas também o conjunto de anseios e expectativas. Espera-se que sejam capazes de delinear uma identidade profissional reflexiva com conhecimento humanístico, conhecimentos técnicos, competências científicas e apta para a sociedade em constante evolução. Desse modo, a instituição das diretrizes curriculares não terá como única finalidade a adequação do ensino com as necessidades atuais do mercado de formação de profissionais para atuar junto ao sistema único de saúde.

Frente ao exposto, verifica-se a importância de compreender melhor os estudantes ingressantes, suas expectativas e como esse novo currículo pode lidar com isso uma vez que a identidade é, em parte, reflexo do meio desde que o sujeito esteja propenso a isso.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista A Benedetto Vecchi**. Rio De Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 20 DE JUNHO DE 2014.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Disponível em: <http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/DCN-2014.pdf> Acesso Em: 15 Ago. 2023

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção Das Identidades Sociais E Profissionais.** Tradução. Anette Pierrette R. Botelho E Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

FRANCO, C. A. G. Dos S.; CUBAS, M. R.; FRANCO, R. S. Currículo De Medicina E As Competências Propostas Pelas Diretrizes Curriculares. **Revista Brasileira De Educação Médica**, V. 38, N. 2, P. 221–230, Jun. 2014.

KAMIJO, E. D. Et Al. Escolha Da Medicina Como Profissão E Perspectiva Laboral Dos Estudantes. **Revista Brasileira De Educação Médica**, V. 45, N. 4, 8 Nov. 2021.

LIBANEO, J. Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora: Novas Exigências Educacionais E Profissão Docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

MAKUCH, D. M. V.; Zagonel, I. P. S. A Integralidade Do Cuidado No Ensino Na Área Da Saúde: Uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira De Educação Médica**, V. 41, N. 4, P. 515–524, Dez. 2017.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. De A.; Lima, M. C. P. A Formação Da Identidade Do Médico: Implicações Para O Ensino De Graduação Em Medicina. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, V. 6, N. 11, P. 107–116, Ago. 2002.

SAINSAULIEU, R. 1976. **L'identité Au Travail.** Paris : Fondation Nationale Des Sciences Politiques.

SASSI, A. P. Et Al. O Ideal Profissional Na Formação Médica. **Revista Brasileira De Educação Médica**, V. 44, N. 1, P. E044, 30 Mar. 2020.

SILVA JUNIOR, C. A. R. DA; CASTRO, J. DE A.; VASCONCELOS, A. C. C. G. Perfil do docente na formação de graduação médica no Piauí. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e513101523199, 2 dez. 2021.

TRINDADE, L. M. D. F.; VIEIRA, M. J. Curso de Medicina: motivações e expectativas de estudantes iniciantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 4, p. 542–554, dez. 2009.

**PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM
DISCUSSÃO AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A RESPONSABILIZAÇÃO
DOCENTE**

Erika Ramos Januario²⁶⁵

Jani Alves da Silva Moreira²⁶⁶

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as políticas para profissionalização dos professores da educação básica, no contexto do neoliberalismo, a fim de identificar e compreender suas principais características. A pesquisa foi desenvolvida na linha de Políticas e Gestão da Educação, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de análise documental, no qual se realizou uma compreensão crítica e contextualizada das políticas para a profissionalização dos professores. A questão norteadora da pesquisa foi: Quais são as características das políticas para profissionalização dos professores durante o período neoliberal? Os resultados abalizaram que no período neoliberal, especialmente no recorte temporal de 2003 a 2018, as políticas para profissionalização dos professores tiveram como principais características a lógica empresarial, com a propagação de um vocabulário gerencialista, com a ênfase para a responsabilização do professor.

Palavras-chave: Profissionalização dos professores, políticas educacionais, neoliberalismo.

Introdução

Esse trabalho apresenta parte da pesquisa desenvolvida na dissertação do Mestrado²⁶⁷, defendida em 2020, no Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo é analisar as políticas para a profissionalização dos professores da educação básica, durante o período neoliberal, com o recorte temporal de 2003 a 2018, a fim de identificar e compreender suas principais características. Importante ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida na

²⁶⁵ Mestranda. Universidade Estadual de Maringá. Contato: pg54522@uem.br

²⁶⁶ Pós Doutora. Universidade Estadual de Maringá. Contato:jasmoreira@uem.br

²⁶⁷ Nos referimos à dissertação intitulada “Políticas de profissionalização de professores da educação básica (2003 a 2018), orientada pela Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira e co-orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Eunice França Volsi.

linha de Políticas e Gestão da Educação, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq).

O interesse da pesquisa surgiu com base na compreensão de que os estudos sobre a temática profissionalização dos professores estão presentes nas pesquisas, debates e discussões nos mais diversas vertentes, que abrangem desde formação de professores, bem como, identidade, valorização e plano de carreira (JANUARIO, 2020). Assim, justifica-se o interesse do tema, pois considera-se que os professores desenvolvem um trabalho necessário e com distintos desafios mediante as complexidades sociais presentes na contemporaneidade. Consta-se também que o prestígio e o reconhecimento do professor enquanto profissional não correspondem ao destaque que lhe é atribuído, o que causa indagações, refutações, busca por respostas e investigações (GUIMARÃES, 2004).

Cabe enfatizar que a hipótese inicialmente apresentada, é que as políticas para profissionalização dos professores estão alinhadas à conjuntura de valorização de um vocabulário positivo e ao gerencialismo; presentes na formação inicial e continuada, na valorização do magistério, plano de carreira e avaliação. Assim, entende-se nessa pesquisa, que para profissionalização dos professores ser efetiva, é necessária a criação de políticas educacionais específicas que englobem diversos campos, tais como: da formação inicial e continuada, planos de carreiras, condições de trabalho, valorização em todos os seus aspectos (regime de trabalho, piso salarial, concursos públicos e tempo remunerado para estudos) e identidade profissional (JANUARIO, 2020).

A questão problema da pesquisa é: Quais são as características das políticas para profissionalização dos professores durante o período neoliberal, nomeadamente no período de 2003 a 2018? Para responder, primeiramente, será apresentado um breve histórico da profissionalização dos professores e posteriormente, as características dos professores durante o período neoliberal.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, com base em uma compreensão crítica e contextualizada das políticas para a profissionalização dos professores. Para isso, estabelece-se uma mediação analítica e crítica, a partir das fontes documentais e bibliográficas, para a compreensão da conjuntura política, econômica e social do período, a fim de examinar as particularidades da temática com base na totalidade histórica. O referencial teórico adotada se ancora na epistemologia do Materialismo Histórico Dialético.

Resultados e Discussão

Ao elucidar sobre a profissionalização dos professores, durante o período neoliberal, primeiramente, cabe fazer uma breve historicidade do surgimento dessa profissionalização. Para Aranha (2006), a profissionalização iniciou-se com os primeiros indivíduos que exerceram a função de ensinar, isto é, os membros das famílias com base nas doutrinas religiosas e cultura local, na Antiguidade. Visto que, conforme o crescimento de Atenas e com o surgimento da Pólis, na Grécia Antiga, surgiram as primeiras escolas, com o mestre de letras, sendo uma pessoa que, conforme Aranha (2006), era considerada humilde, mal paga e sem prestígio.

Durante a idade média, criou-se a escola nos moldes semelhantes ao modelo atual, no que se refere à transmissão da cultura e dos conhecimentos mais elaborados. Essa era direcionada para os religiosos, em que os padres eram os instrutores (JANUARIO, 2020). Com a entrada do século VIII, o Estado iniciou o processo de desvincular a profissão da religião, exigindo que esse profissional obtivesse habilidades e técnicas específicas para ensinar, as quais configurariam a função de professor (NÓVOA, 1995).

No que condiz a História da Educação no Brasil, a profissionalização dos professores, começou ganhar suas primeiras características com as Escolas Normais, com a função desempenhada por homens. Todavia, a Reforma Leôncio de Carvalho, passou-se aceitar mulheres, principalmente, da classe média (COSTA, 1995). Posteriormente, com um Golpe civil-militar que resultou em vinte anos de ditadura,

atingindo prejudicialmente membros da população, intelectuais e também professores, as escolas passaram a definir-se por modelos tecnicistas, com formações voltadas para o mercado de trabalho, de modo que alunos e professores se tornaram secundários no processo de ensino aprendizagem (SAVIANI, 2009).

No início do neoliberalismo, a partir de 1990, nomeadamente, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), iniciou-se o processo denominado de Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, em que houve uma aproximação da lógica gerencialista em todas as áreas, principalmente no que concerne às políticas educacionais (JANUARIO, 2020). Assim, na educação, observou-se o alinhamento das políticas educacionais com o vocabulário gerencialista e início de um projeto “[...] de profissionalização para os professores com base na lógica das competências”(SHEIBE, 2004, p. 183).

Para Shiroma (2003) esses vocabulários acabaram por interferir na profissão do professor, pois tornaram-se termos que adquiriram valoração positiva, no sentido de que nenhum professor queria ser identificado com os antônimos dessas palavras comprometedoras, ou seja, ser tachado de incompetente, medíocre e improdutivo. No qual, para autora, incluía-se no contexto de “vocabulários positivos”, pois a palavra profissionalização tornou-se destaque nas políticas educacionais, tendo em vista que essa palavra se converteu em alicerce para a reforma educacional.

Assim, a política de profissionalização presente nos documentos, incorreu em efeitos desastrosos para a educação pública (SHIROMA, 2003), pois, iniciou-se a tentativa de transformar os professores em experts e capazes de aceitar as responsabilidades da sua profissão, com atitudes positivas, afeitos à mudança e à flexibilização, buscando satisfazer sua clientela. A autora pontua que esse lema de atitudes positivas pode redundar não no aprimoramento, mas na proletarização e desqualificação do professor.

Portanto, observou-se na pesquisa, que a política de profissionalização dos professores, no governo de FHC, foi recurso indispensável para a reforma educacional, uma vez que objetivou desenvolver um projeto, que buscou a profissionalização com base na Pedagogia das Competências (JANUARIO, 2020). Ou

seja, os professores eram ludibriados na ideia de que ao possuir competências e habilidades estariam sempre aptos e formariam seus alunos para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, além da responsabilidade pelo fracasso escolar, têm-se a busca individual pela sua própria formação e aprimoramento profissional, que fica a cargo dos próprios, buscar melhorias para sua formação (FREITAS, 2002). Percebe-se que a noção de profissionalização está imbricada nos processos de formação do professor na lógica da Pedagogia das Competências, “[...] tornando os currículos cada vez mais alinhados às propostas de flexibilização curricular [...]” (MOREIRA, 2018, p. 207).

Dessa maneira, para Shiroma (2003), durante esse período a apropriação desse vocabulário empresarial, juntamente, ao vocabulário empresarial e a Pedagogia das Competências, intensificaram a precarização do trabalho docente, pois resultaram em responsabilização pelo fracasso escolar, busca individual pela formação inicial e continuada, reforço na competitividade no ambiente escolar, o que resultou na desqualificação do trabalho do professor, visando minar o profissionalização e a autonomia profissional, transformando-os em meros técnicos do ensino.

Considerações Finais

Concluiu-se que a ênfase da reforma administrativa do aparelho do Estado e, conseqüentemente, da educação, a profissionalização dos professores teve como característica a lógica empresarial. Constatou-se a propagação de um vocabulário positivo relacionado à profissão, que responsabiliza, mas não dá suporte ao professor, bem como orientações baseadas no funcionamento das empresas sobre a profissionalização dos professores.

Por fim, notou-se que para profissionalização dos professores, obteve-se o alinhamento das políticas educacionais com ênfase gerencialista na produção de leis, documentos, decretos e diretrizes; dito de outro modo, observou-se a apropriação de termos como eficiência, resultados, qualidade, gestão, metas, competências entre outras, que antes eram estritamente do âmbito empresarial e foram inseridos no campo educacional.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

JANUARIO, Erika Ramos. **Políticas para profissionalização dos professores da Educação Básica (2003-2018)**. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós - Graduação em Educação, Maringá, 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva.. Reformas educacionais e políticas curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, p. 199-213, 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009a, vol.14, n.40, pp.143-155.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 24, p. 177-193, Dez. 192, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ

Luciana Helena de Oliveira Viceli ²⁶⁸

Rosângela Célia Faustino ²⁶⁹

Resumo

O presente artigo se propõe a apresentar uma breve exposição e uma análise sobre a trajetória da Educação Escolar Indígena no estado do Paraná. Com ênfase na pesquisa bibliográfica e análise documental, tematizamos tanto o desenvolvimento histórico dessa modalidade de ensino quanto a realidade atual das Escolas Indígenas na região. Embasado nas contribuições de pesquisadores como Silva (1994), Tommasino (2003), Abud (2005), Faustino (2006; 2011), Bonin (2012) e Menezes (2016), o estudo visa não apenas mapear aspectos históricos, mas também examinar as complexidades culturais, políticas e educacionais que a permeiam. A abordagem metodológica se baseia na análise crítica de fontes bibliográficas e documentos relevantes. O estudo destaca como a Educação Escolar Indígena no Paraná passou por períodos de invisibilidade mas, com a resistência e lutas indígenas, conquistou um gradual reconhecimento de suas necessidades e peculiaridades. No entanto, desafios persistem, como a adaptação curricular às realidades culturais e a formação de professores. Ao entender a trajetória histórica e a realidade contemporânea, este estudo reforça a importância de políticas educacionais inclusivas e de reconhecimento às culturas, que valorizem e respeitem as identidades e os direitos indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Histórico, Paraná.

Introdução

A Educação Escolar Indígena tem desempenhado um papel fundamental na promoção da diversidade cultural e no fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas nas sociedades contemporâneas. No contexto do estado do Paraná, essa modalidade de ensino tem uma trajetória peculiar e significativa, moldada por diferentes fatores históricos, sociais e políticos. Este artigo busca traçar um panorama dos aspectos históricos da Educação Escolar Indígena no estado do Paraná, investigando sua origem, desenvolvimento e os desafios enfrentados ao longo do tempo.

²⁶⁸ Doutoranda em Educação pelo PPE/UEM. UEM/UENP. Contato: lucianaoliveira9384@gmail.com

²⁶⁹ Doutora em Educação. UEM. Contato: rcfaustino@uem.br

A relevância dessa investigação é destacada pelo fato de que a Educação Escolar Indígena não apenas reflete as transformações educacionais gerais, mas também espelha as lutas, conquistas e reivindicações das populações indígenas por direitos, reconhecimento cultural e participação ativa na sociedade. Por meio de uma abordagem baseada em pesquisa bibliográfica e análise documental, o presente estudo se apoia nas contribuições de pesquisadores como Tommasino, Abud, Silva, Bonin, Faustino e Menezes, para oferecer uma visão abrangente da trajetória da Educação Escolar Indígena no estado.

Particular atenção é dada à análise da situação atual da Educação Escolar Indígena no Paraná, examinando a forma como as políticas educacionais recentes têm impactado as escolas indígenas e suas comunidades. A investigação das Escolas Indígenas no estado também tem permitido uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por essas instituições, incluindo questões como currículo, formação de professores e a preservação/valorização das línguas e culturas indígenas.

Ao mergulhar nas histórias e realidades da Educação Escolar Indígena no Paraná, este artigo busca contribuir para uma discussão informada sobre a importância da inclusão e valorização das perspectivas indígenas no sistema educacional do estado. Além disso, pretende oferecer percepções que contribuam para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, que promovam a equidade, o respeito à diversidade e a plena participação das comunidades indígenas no processo educacional.

Metodologia

A pesquisa que deu origem a este texto é qualitativa e a abordagem utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental. Teve início com levantamos bibliográficos, sistematizações e análises com o objetivo de compreender os diferentes momentos históricos da Educação escolar indígena.

Conforme Cunha (2012, p. 18) com o primeiro governo geral do Brasil a colônia se instalou e as relações com os índios passou a ser baseada em interesse, por parte

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

dos colonos que por muitas vezes escravizaram os indígenas. “Com o primeiro governo geral do Brasil, a Colônia se instalou como tal e as relações alteraram-se, tensionadas pelos interesses em jogo que, do lado europeu, envolviam colonos, governo e missionários.”

Em meio às relações estabelecidas entre colonos exploradores e indígenas havia, ainda a Igreja, que atuava principalmente por meio da ordem religiosa jesuítica. Para Cunha (2012, p. 20) “[...] o padroado se justificava pela obrigação imposta à Coroa de evangelizar suas colônias (...) Se o padroado criava obrigações para a Coroa, ele também lhe sujeitava o clero. Apenas os jesuítas, talvez pela sua ligação direta com Roma, talvez pela independência financeira que adquiriram, lograram ter uma política independente, e entraram em choque ocasionalmente com o governo e regularmente com os moradores”.

A autora escreve que “A partir da expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759, e sobretudo a partir da chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, a política indigenista viu sua arena reduzida e sua natureza modificada: não havia mais vozes dissonantes quando se tratava de escravizar índios e de ocupar suas terras.” (p. 21) Então, a partir de meados do século XIX a cobiça se desloca do trabalho para as terras indígenas.

Desta forma, com esses interesses, o Estado brasileiro, no início do século XX criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em que foi substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

Cunha (2012, p. 22) afirma que que “no fim da década de 1970 multiplicam-se as organizações não governamentais de apoio aos índios, e no início da década de 1980, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Essa mobilização explica as grandes novidades obtidas na Constituição de 1988”

A partir desse cenário, faz-se importante estudar a história da Educação Escolar Indígena no Paraná considerando os interesses e atores que atuavam em conjunto para a ocupação das terras, a exploração da mão de obra e a subordinação indígena.

Fontes bibliográficas demonstram que o projeto de educação para populações indígenas no Paraná seguiu o mesmo padrão do projeto colonial, ou seja, catequese

e civilização, iniciada com a ação dos jesuítas (séculos XVII e XVIII) e continuada nos aldeamentos (século XIX). Os Guarani missionalizados foram os primeiros a terem contato com a instrução formal ministrada na língua materna dos povos indígenas (MELIÁ, 1993).

Entre os Kaingang, a instrução propriamente dita teve início a partir do século XIX, com a política de aldeamento. Conforme Faustino (2206), o projeto de instrução para indígenas incluía religião e atividades práticas visando à integração, a venda da mão de obra, o abandono das culturas, línguas e dos territórios.

Do século XIX, desde os aldeamentos, para cá os povos indígenas no Paraná seguem lutando por seus territórios, seus direitos e uma educação feita por eles mesmos sem imposição de um estado colonizador.

Resultados e Discussão

De acordo com dados do último Censo Demográfico do IBGE (2010), no Paraná mais de 25 mil pessoas autodeclararam-se indígenas, sendo pertencentes ao povo Kaingang (tronco linguístico Macro-Jê) e ao povo Guarani (tronco linguístico Tupi-Guarani), também existem famílias descendentes do povo Xetá (tronco linguístico Tupi-Guarani) e algumas do povo Xokleng (tronco-linguístico Macro-Jê), sendo as duas últimas em números bem menos expressivos que as duas primeiras. Tais etnias estão territorializadas em 22 Terras Indígenas demarcadas, 9 (nove) em processo de demarcação, acampamentos e em áreas urbanas.

Segundo dados disponíveis no site “Dia a Dia Educação” da Secretaria de Estado da Educação (SEED), atualmente estão funcionando 39 escolas indígenas no estado do Paraná, distribuídas entre as 29 Terras Indígenas, localizadas em 24 municípios, jurisdicionadas por 16 Núcleos Regionais de Educação (NRE) diferentes, ofertando os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há também a oferta da Educação para Jovens e Adultos (EJA), concentrando o maior número das matrículas no Ensino Fundamental.

De acordo com informações do programa Saberes Indígenas na Escola referente ao ano de 2018, são cerca de 5.000 (cinco mil) os estudantes indígenas matriculados nas 39 escolas indígenas no Paraná. Conforme Menezes (2016, p. 80), em relação aos profissionais que atuam nessas escolas, no período da pesquisa os dados eram:

Tabela 1: Profissionais que atuam em escolas indígenas no Paraná: 2015

Profissionais da Educação Escolar Indígena	Indígenas	Não indígenas
Professores	227	459
Diretores	3	35
Direção Auxiliar	1	3
Pedagogos	7	48
Coordenador de Ciclo Básico (Anos Iniciais)	5	11
Agentes Educacionais	129	62
Total	373	618

Fonte: Paraná, 2016, in Menezes (2016, p. 80).

Segundo Faustino (2011) Por meio da educação, a empresa da colonização logrou aliar a exploração da força de trabalho dos indígenas com a submissão via catequese e instrução.

Nesse Estado, assim como na maioria das demais regiões do Brasil, o primeiro contato da população indígena com a escolarização formal foi por meio das ações das missões dos jesuítas, logo no início do século XVI. “Analisando o método utilizado por eles, vemos que há muitos pontos em comum com o que se utiliza hoje, 400 anos depois” (TOMMASINO, 2003, p. 78).

A autora destaca ainda que os jesuítas, além de pioneiros na oferta da educação formal aos indígenas, também inauguraram o uso de metodologias baseadas no processo cultural de tais povos, especialmente a utilização da língua materna na escolarização, direito hoje garantido na legislação. Assim, o grande embate está em como respeitar e garantir a utilização das tradições e culturas indígenas no processo educacional para promover a autonomia desse processo, rompendo verdadeiramente com a demagogia dos séculos anteriores.

Mesmo havendo interpretações positivas sobre a obra dos jesuítas, é preciso sempre reconhecer que tanto eles quanto os demais representantes das sociedades dominantes traziam em si um potencial destrutivo, porque o objetivo era claramente impor um modo de vida cristão e padrões da cultura ocidental. Falar a língua dos índios e conhecer aspectos de sua cultura eram apenas meios para obter sucesso na missão evangelizadora que cumpriam. Mas, principalmente, os índios eram treinados como mão-de-obra utilizada nas reduções e, mais tarde, nos aldeamentos (TOMMASINO, 2003, p. 78).

Assim, como visto, a Educação Escolar Indígena está respaldada em uma ampla legislação em âmbito nacional, a qual precisa garantir que o processo educacional seja desenvolvido de acordo com os anseios da população indígena, e não para reproduzir ações de dominação e controle historicamente desenvolvidas, o que ainda é um desafio.

A legislação nacional orienta a organização dos estados. Desse modo, em 1992, o estado do Paraná criou e implantou na SEED o Núcleo de Educação Indígena (NEI/PR), vinculado e subordinado à Superintendência da Educação (SUED), seguindo a orientação nacional, para fins de assegurar uma educação escolar específica, visando a preservação cultural dos povos indígenas, bem como subsidiar a definição de um Currículo Básico diferenciado.

Os professores e técnicos, designados para integrar o NEI/PR, eram responsáveis pelo desenvolvimento de todas as atividades de implantação do núcleo, de acordo com as competências estabelecidas em forma regimental (PARANÁ, 1992). Esse órgão foi substituído pela Coordenação da Educação Escolar Indígena, também extinto atualmente.

A Deliberação nº 009/2002, de 5 de dezembro de 2002, dispõe sobre a criação e o funcionamento da Escola Indígena, bem como a autorização e o reconhecimento de cursos no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná. Reconhecendo como Escolas Indígenas os estabelecimentos de ensino localizados em TI, garantindo-lhes normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estejam de acordo com a organização cultural da comunidade.

É também garantido às comunidades indígenas o direito de deliberar pela presença ou não da escola em seu território. No Paraná se requer educação escolar em todas as terras e comunidades indígenas. Por reivindicação dos povos indígenas, as escolas indígenas deverão estar sob a responsabilidade do Poder Público Estadual, representado pela SEED, podendo esse estabelecer regimes de parceria com o Município (PARANÁ, 2002). Mais uma legislação com um texto poético, porém, que diante dos óbices, não se materializa.

A Resolução da SEED nº 2075 de 23 de maio de 2008 dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. De acordo com a resolução, os estabelecimentos de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como Escolas da Rede Estadual e identificados como Escola Estadual Indígena (EEI) independentemente do nível e modalidade de ensino oferecido.

Ressalta-se que a Educação Escolar Indígena somente poderá ser oferecida quando houver solicitação específica da respectiva comunidade, devendo a população atendida ser exclusivamente constituída por alunos indígenas e/ou moradores da TI, independentemente do seu número.

É garantido que a Escola Indígena funcione com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitada a diversidade étnica, legalizando os estabelecimentos de ensino como escolas indígenas autônomas e específicas (PARANÁ, 2008). Entretanto, as escolas indígenas do Paraná, em sua grande maioria, permanecem atreladas às regras impostas pelo Sistema de Ensino do Estado, não gozando, na prática, da autonomia anunciada na legislação, por resistência do Estado.

A Resolução da SEED nº 3945 de 7 de dezembro de 2015 dispõe sobre o processo de designação de diretores e diretores auxiliares dos estabelecimentos de ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. A resolução representa avanço, pois atende à reivindicação dos movimentos indígenas

e quilombolas, permitindo que tais funções sejam exercidas por trabalhador(a) contratado(a) temporariamente por meio do Regime Especial, Processo Seletivo Simplificado (PSS), caso da grande maioria dos professores indígenas que está em exercício, possibilitando assim que esses profissionais concorram ao cargo, já que apesar de uma ampla legislação recomendar a criação da carreira específica do magistério indígena e a realização de concurso específico para os professores indígenas, no Paraná isso não se concretizou.

Embora exista uma farta legislação nacional e estadual, os povos indígenas têm tido muita dificuldade em lançar mão dessa legislação devido a ausência de políticas educacionais e da ausência de investimentos financeiros necessários. Nesse sentido, as escolas indígenas ainda se deparam com uma triste realidade já anunciada no final do século passado por Silva (1994):

Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas sejam tão radicalmente idênticos ao das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória (p. 44).

Quase trinta anos se passaram e a declaração de Silva (1994), segue fazendo parte da pauta dos movimentos indígenas do Paraná a luta contra um currículo etnocêntrico, desenvolvido para as escolas não indígenas e imposto às escolas indígenas, o que é muito preocupante uma vez que,

[...] os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes (ABUD, 2005, p. 28).

Exatamente com o que a escola indígena tem tentado romper relações, e que, por meio das lutas empregadas, já foi assegurada juridicamente a tão almejada

autonomia, ao afirmar, no PNE (2001-2011) e em outros documentos legais, que cabe às comunidades indígenas a prerrogativa de elaborar e implementar seus processos pedagógicos, mas que ainda não estão materializados.

Permanece a luta contra a imposição das regras e modelos de escola não indígena para a escola indígena, uma vez que o Sistema de Ensino do Paraná ainda tem dificuldades em reconhecer que “[...] a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas” (BONIN, 2012, p. 36).

Não há autonomia para gerir e organizar o calendário e o tempo nas escolas indígenas, as quais são obrigadas a aceitar o calendário modelo do Estado sem poder atender às especificidades da comunidade indígena.

Constitui um problema a não garantia da contratação de professores por tempo ampliado no modelo de Escola em Tempo Integral, ainda que esteja previsto no PNE (2014-2024), “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais” (Lei nº 13.005, 2014, p. 13), uma necessidade gritante das escolas indígenas, considerando a importância de se incluir no currículo os conhecimentos e tradições das etnias que deverão ser integradas ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Apesar de ser considerado um grande avanço, há fragilidade no processo de Declaração de Anuência aos profissionais para atuarem nas escolas indígenas do Paraná. A autonomia foi garantida aos povos indígenas com inúmeras legislações nacionais e estaduais para organizar o corpo docente e de funcionários das escolas indígenas de acordo com as necessidades e interesses da comunidade local.

Entretanto, esse direito não está contemplado em todos os documentos norteadores da distribuição de aulas e funções de modo a garantir que as situações específicas das escolas indígenas sejam consideradas, dificultando a presença de professores concursados pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), já que esses profissionais possuem uma quantidade mínima de aulas que devem ser assumidas, e nem sempre a escola indígena dispõe desse número.

Assim, a maioria dos profissionais que atuam nas escolas indígenas é contratada pelo regime PSS, promovendo uma constante rotatividade de servidores uma vez que, no Paraná, ainda não existem profissionais indígenas formados em número suficiente para suprir a demanda disponível nas escolas indígenas, nem concurso público específico para professores indígenas, logo, há a necessidade de se contratarem profissionais não indígenas para suprir as vagas remanescentes.

Esses profissionais, na maioria das vezes, não dispõem da formação específica que o trabalho exige, já que “[...] se a educação formal deve partir da realidade do educando, o primeiro requisito deveria ser a preparação do professor branco para conhecer o universo sociocultural histórico da sociedade com a qual vai lidar” (TOMMASINO, 2003, p. 90), o que não acontece na prática, levando muitos educadores a não se adaptarem ao trabalho; outros acabam desistindo devido algumas dificuldades como acesso pois, geralmente, as Terras Indígenas estão localizadas a certa distância dos centros urbanos, com acesso apenas por vias não pavimentadas, o que contribui para a manutenção da rotatividade do corpo docente.

Há também o desafio da indisponibilidade de recursos financeiros para que cada escola indígena desenvolva o seu material didático específico e diferenciado e a falta de formação, pois “se o professor não índio e os planejadores/ coordenadores continuarem não estudando a realidade do outro, não há como produzir material didático intercultural” (TOMMASINO, 2003, p. 90), mesmo que esse item tenha sido citado em toda a legislação contemplada neste trabalho como direito garantido.

A disponibilidade e a gerência de recursos financeiros são essenciais, reivindicação prevista na legislação, no PNE (2001-2011): “quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (Lei nº 10.172, 2001, p. 53), tendo em vista que cada etnia e cada comunidade indígena tem as suas especificidades que deveriam estar contempladas em um material de apoio para garantir a organização e a continuidade no processo de aprendizagem das crianças e jovens e adultos das Terras Indígenas contando com a participação da comunidade local.

Entretanto, o material didático que as escolas indígenas têm recebido é, em sua maioria, o mesmo que as escolas não indígenas, disponibilizados por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, segundo informações disponibilizadas no site do PNLD/MEC.

Os materiais aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação passam a compor o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para cada etapa de ensino (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

As Escolas Indígenas participam do processo de escolha junto com as escolas regulares, não tendo acesso a nenhum tratamento específico e/ou diferenciado para a Educação Escolar Indígena, bem como os critérios estabelecidos em edital pelo PNLD para a seleção de tais obras não contemplam as especificidades dessa modalidade da educação pública, descumprindo a legislação que garante às escolas indígenas o direito a material didático diferenciado, intercultural e bilíngue.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2012, p. 4).

Assim sendo, não existe um material específico para as escolas indígenas e essas dispõem de pouca autonomia no processo de escolha convencional disponibilizado pelo PNLD.

A Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* (E.I.E.F.), localizada na Terra Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti (NRE-Ibaiti), sente essa ausência de autonomia, uma vez que nas últimas seleções de livro didático, as escolas estaduais do município de Tomazina acordaram

em escolher a mesma coleção, de cada disciplina, para todas as escolas, isso na tentativa de facilitar o processo de remanejamento futuro, realidade sempre necessária nas escolas públicas, considerando que a reposição e/ou manutenção por parte do PNLD, ao longo dos três anos de vigência de cada etapa de escolha, é sempre lenta e ineficiente.

Nesse modelo de escolha, a Escola *Yvy Porã* “é voto vencido”, uma vez que se trata de uma escola de pequeno porte que conta com apenas um profissional de cada disciplina, logo, os interesses e necessidades da Escola não são atendidos, pois não existe disponibilidade para escolha de materiais específicos e, das opções disponíveis, nem sempre é escolhida pela maioria aquela que melhor contempla as especificidades de uma escola indígena, realidade essa que pode se repetir em outros municípios. Desse modo, o processo de escolha realizado nos municípios e escolas não considera as necessidades e especificidades da escola indígena e das escolas do campo, prevalecendo os interesses das escolas urbanas, que são a maioria.

Quando o MEC assumiu a responsabilidade por essas instituições, em 1991, elas foram impregnadas de valores colonizadores, que não são fáceis de serem superados. Essa característica deve-se ao fato de que a maioria das escolas indígenas no Paraná foram criadas ao longo do século XX com autorização do SPI e da FUNAI, por ações de cunho religioso, como é o caso de várias missões, entre essas o SIL, também de ONGs, sendo algumas vinculadas às universidades e outras a movimentos religiosos.

Até hoje existem muitos resquícios dos antigos modelos de escolarização empregados nas escolas indígenas. Romper com tais características é um processo difícil, especialmente para os indígenas Guarani, os quais passaram quase quinhentos anos ouvindo que seus costumes e tradições eram atrasados e que deveriam se desvincular de tais hábitos para acompanhar a “modernização” trazida pelo colonizador e, nas últimas décadas, têm recebido uma cobrança imensa por não terem a cultura preservada.

Enfim, os dilemas e desafios ainda são inúmeros nas escolas indígenas do estado do Paraná, que lutam para superá-los e, realmente, garantir às crianças e aos

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

jovens uma educação intercultural, que não os exclua da sociedade não indígena e, tampouco, afaste-os das suas tradições culturais; uma educação intercultural que reconheça os etnosaberes como conhecimentos que dispõem da mesma pertinência que os conhecimentos científicos, fazendo com que, assim, sejam respeitados. É somente com a mobilização dos próprios indígenas que as mudanças necessárias começam a se materializar e as escolas, nas TIs, passam a assumir a nova postura reivindicada por eles.

Considerações Finais

Em conclusão, a análise histórica e contemporânea da Educação Escolar Indígena no estado do Paraná revela um percurso complexo e significativo, marcado por avanços e desafios intrínsecos à busca pela valorização das culturas indígenas e pela promoção de uma educação inclusiva e contextualizada. Por meio da revisão dos estudos de Tommasino, Abud, Silva, Bonin e Menezes, pudemos traçar as linhas evolutivas dessa modalidade de ensino e compreender sua profunda interligação com os movimentos sociais, as políticas públicas e as mudanças na percepção da diversidade cultural.

A trajetória histórica da Educação Escolar Indígena no Paraná, marcada por momentos de invisibilidade e resistência, culminou em um período de reconhecimento gradual das demandas das comunidades indígenas. No entanto, ainda há muito a ser feito para superar os obstáculos persistentes. A análise da situação atual das Escolas Indígenas no estado revelou desafios complexos, que variam desde a adequação dos currículos às realidades culturais até a garantia de infraestrutura e formação de professores que respeitem e valorizem as identidades indígenas.

As descobertas deste estudo reforçam a importância de políticas educacionais que levem em consideração as particularidades culturais e necessidades das populações indígenas. A Educação Escolar Indígena não deve ser encarada apenas como uma modalidade de ensino, mas sim como um canal crucial para a preservação das línguas, tradições e saberes ancestrais, assim como para a promoção da igualdade e da justiça social.

Nesse contexto, fica evidente que a colaboração entre os órgãos governamentais, as comunidades indígenas e os pesquisadores é essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes e culturalmente sensíveis. Ao reconhecer e honrar as vozes das comunidades indígenas, podemos avançar em direção a uma Educação Escolar Indígena mais autêntica, inclusiva e capacitadora.

Portanto, este estudo não apenas lança luz sobre a trajetória da Educação Escolar Indígena no Paraná, mas também convoca a uma ação contínua em prol da transformação positiva do cenário educacional indígena. A valorização das identidades culturais indígenas no contexto educacional não é apenas uma necessidade, mas também um compromisso com a justiça social e a construção de um futuro mais inclusivo e equitativo para todas as comunidades do estado.

Referências

ABUD, Kátia. Currículo de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: Princípios e Normas na Legislação em Vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLAZEN, Maria Isabel Habckost; DE FREITAS XAVIER, Maria Luisa Merino (Ed.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 33-48.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei no 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011). Brasília, 2001.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei no 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília, 2014.

BRASIL, Congresso Nacional. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução no 5/2012. Brasil: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania** / Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FAUSTINO, Rosangela Celia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** 2006. 329 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosangela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010:** primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012.

MENEZES, Maria Christine B. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná.** 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 244 f.

PARANÁ, SEED/SUED. **Resolução no 1119/92.** Núcleo de educação indígena - NEI/PR. Curitiba, 1992.

PARANÁ, SEED/SUED. **Resolução no 2075** - 23 de Maio de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.

PARANÁ, SEED/SUED. **Resolução no 3138/2006.** Ação pedagógica-contraturno e sala de apoio. Curitiba, 2006.

PARANÁ, SEED/SUED. **Resolução no 3945** - 7 de Dezembro de 2015. Dispõe sobre o processo de designação de diretores e diretores auxiliares dos estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba, 2015.

TOMMASINO, Kimiye. **A Educação Escolar Indígena no Paraná.** Londrina: Revista Medições – Revista de Ciências Sociais, v. 8, n. 1, p. 71-98, 2003.

**PRECONCEITO E SUICÍDIO, ATITUDES SEGUIDAS DE AÇÃO NO OESTE
DO PARANÁ – ALDEIAS AVA-GUARANI.**

Sara Concepción Chena Centurión²⁷⁰

Rosângela Célia Faustino²⁷¹

Resumo

Os processos de colonização, expropriação dos territórios indígenas e a destruição ambiental que ocorrem no Brasil desde o período da colonização, tem causado o extermínio de muitos povos e, em se tratando de suicídios, impacta, violentamente os jovens que, sem ter acesso às formas tradicionais de vida baseadas em uma cultura milenar cujas sabedorias dos mais velhos educavam para o bem viver, e vivenciando a exclusão, a discriminação e o preconceito, tomam atitudes radicais frente à vida pois não encontram formas de continuar em um mundo que não os reconhece. Um mundo em que não acessam as condições de cidadania onde suas identidades são negadas. Neste texto, por meio de fontes documentais, discutimos temas extremamente difíceis, mas que precisam ser abordados pois fazem parte da vida dos povos indígenas: o preconceito, a exclusão e o suicídio. Ao abordarmos do ponto de vista da educação, pautamos a importância e a necessidade de políticas públicas de inclusão para a melhoria da qualidade de vida das populações indígenas, o respeito e o reconhecimento e seus direitos, a existência e continuidade de suas práticas culturais e suas organizações socioculturais e linguísticas.

Palavras-chave: Jovens, Preconceito, Suicídio, Avá-Guaraní, educação.

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar e refletir sobre o crescimento de casos de suicídios nas aldeias dos Avá-Guarani, no Oeste do Paraná. Para discutirmos e levantar dados e hipóteses sobre esse tema, utilizaremos conceitos como preconceito e subcultura analisados por Adorno et al. (1950) e Crochík (2015).

²⁷⁰ Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPGLSA-UFPa). Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) Contato:

sarachena@gmail.com

²⁷¹ Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Docente da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Contato: rcfaustino@uem.br

Para iniciarmos a contextualização, tornam-se necessários alguns dados da realidade nas comunidades Avá-Guarani. Para isso, utilizaremos uma matéria que foi veiculada no site Publica, em 25 de outubro de 2021 (<https://apublica.org/2021/10/a-crise-dos-indigenas-ava-guarani-desterrados-por-itaipu/#Link1>). Nesta reportagem, Vinicius Konchinski apresenta dados que evidenciam um crescente número de suicídios nas aldeias no Oeste do Paraná. Ele explica que esse aumento no número de suicídios data de 2020 e que no primeiro semestre de 2021 foram registrados 11 suicídios e 18 tentativas, todas de jovens de até 20 anos.

Ainda segundo a reportagem, João Miri Alves (54, cacique da Aldeia Tekoha Añetete) argumenta que a não conexão com a natureza faz com que os indígenas percam sua identidade, sua essência, sua forma de elaborar o mundo.

Com a ocupação de seus territórios, atualmente os indígenas vivem em três áreas demarcadas e em sete acampamentos à margem do lago. Nestes acampamentos, o número de suicídios é crescente. Lá, não há condições mínimas de vida, faltando o básico: água, alimentos, local para plantio, saneamento, atendimento básico de saúde, transporte e renda, conforme explica a Procuradora da República Indira Bolsoni Pinheiro para a reportagem. Outro ponto levantado é que nesses acampamentos não existem escolas indígenas, situação que leva crianças e jovens a frequentar escolas não indígenas nas cidades ou em distritos rurais, expondo, dessa feita, os indígenas a conflitos, confrontos, discriminações e angústias que essa tensão diária traz.

Outro ponto levantado por Celso Jopoty Alves (32, liderança e ex-cacique da Aldeia Oco'y) é a impossibilidade de praticar rituais da religião tradicional dos Avá-Guarani; por conta da pandemia, esses rituais foram suspensos. Assim, quando não se faz o ritual de sepultamento, o espírito do suicida paira na aldeia, contaminando como um vírus os outros jovens saudáveis. Celso volta a frisar, também, a questão da discriminação e da perseguição, alegando que o contato com a sociedade

nacional imbuído de atitudes de discriminação enfraquece a saúde mental dos indígenas jovens.

É importante ressaltar que os acampamentos são considerados ocupações irregulares, haja vista que a Hidrelétrica Itaipu Binacional já delimitou e estipulou lugares específicos que os indígenas devem ficar. Existem pedidos judiciais de reintegração de posse por parte da usina, acarretando angústias e incertezas nos Avá-Guarani.

Depois da breve explicação e contextualização da realidade que vivem os Avá-Guarani, apresentamos alguns conceitos específicos sobre preconceito, à luz do conceito de subcultura, para mais adiante, analisar e refletir acerca da questão do suicídio dos indígenas jovens.

O preconceito, segundo Krech, Crutchfield e Ballachey (1975) *in* CROCHÍK (2015), tem três aspectos: o cognitivo, o afetivo e a ação. Este último aspecto se caracteriza pela marginalização e a segregação.

A marginalização, segundo Crochík (2015), incorpora a pessoa discriminada no grupo, mas não é considerada plenamente parte deste. Já a segregação da pessoa discriminada significa que não é considerada do grupo. Ela é deixada de lado sem poder exercer qualquer atividade do grupo, no entanto, são atribuídas atividades aleatórias que nada têm a ver com as exercidas pelos membros do grupo.

No tocante à segregação e à marginalização, podemos analisar que os Avá-Guarani do Oeste do Paraná experimentam a segregação nos acampamentos, uma vez que neles não há uma escola indígena, forçando os indígenas jovens a frequentarem escolas na cidade ou nos municípios rurais. Esta realidade evidencia que os que exercem o preconceito [1] executam tranquilamente a hostilidade e a indiferença.

A liderança Celso Jopoty Alves (32) aponta na reportagem anteriormente citada que as crianças do acampamento são obrigadas diariamente a enfrentar

discriminação e perseguição por parte dos não indígenas, o que se desdobra num deterioro da saúde mental das crianças e dos jovens indígenas Avá- Guarani.

Já, nas aldeias, onde existem escolas indígenas, observa-se uma espécie de marginalização, haja vista que nas escolas que se dizem indígenas a educação formal é exercida, mas não acontece com currículos próprios. Dessa forma, acontece uma aparente inclusão, na qual se desenvolvem as mesmas atividades que nas escolas não indígenas, pois em poucas situações são levadas em consideração os conhecimentos e as peculiaridades da comunidade indígena. Ou seja, incorpora os indígenas à realidade da educação formal, havendo um aparente envolvimento dessa população, mas, na realidade, o que se executa, majoritariamente, nas escolas indígenas é o currículo da sociedade nacional.

Essas duas realidades, a segregação e a marginalização, levam-nos a refletir sobre a situação de exclusão, as tensões e perseguições que os indígenas sofrem não somente no Oeste do Paraná, mas também em diferentes partes do território nacional e por que não dizer em outras nações. Para entender algumas das motivações do sentimento suicida que aplaca a comunidade Avá-Guarani, pinçamos a análise de Crochík (2015), no que tange a minorias perseguidas (mulheres, negros, judeus, neste caso, indígenas), evidenciando que estas lembram ao preconceituoso uma das suas fragilidades que este último não suporta recordar, exercendo o preconceito, a perseguição e a discriminação nestas comunidades. Em consonância com a ideia do autor, essas minorias fazem o preconceituoso se lembrar daquilo que ele ainda não dominou da natureza, daquilo que a educação ainda não transformou em cultura. Os indígenas se configuram como fora do estereótipo, fora do “normal”, eles têm cosmogêneses próprias, cosmovisão própria, religiosidade própria, relação única com a natureza, com as crianças, com os idosos, com os animais... suas práticas são coletivas. Seria essa a gênese do medo que gerao preconceito? Ou seria somente a ganância e o desejo de controle do território e do corpo de todos aqueles que são diferentes?

A hipótese levantada, tendo como base o preconceito, é que a atitude por parte dos não indígenas fortalece nos Avá-Guarani sentimentos que reverberam a morte. Obviamente que existem outros fatores que juntamente com o preconceito induzem os jovens dessa comunidade a não terem expectativas de vida, desejo de continuar a caminhada, desejo de lutar.

Outros fatores se somam à violência do preconceito, o chamado cerco ecológico, econômico e social. O cerco ecológico diz respeito ao confinamento que a Hidrelétrica impõe a essas comunidades. Esta instituição delimita extensões de terras que a comunidade pode ocupar, ao todo são três territórios reservados, ou seja, estas terras são “liberadas” pela Usina para que os Avá- Guarani vivam com suas famílias. Em 1976, foi demarcada essa extensão de terra, durante a construção da Hidrelétrica, 2,5 quilômetros, distribuídas ao longo das margens do lago da Itaipu. Segundo a reportagem anteriormente citada, 210 famílias vivem nessas extensão de terra, aproximadamente 900 pessoas.

Essa terra indígena demarcada resulta pequena para tantas pessoas, uma vez considerada a maneira tradicional de vida dessa comunidade, que é viver a partir da mata e da natureza.

Podemos compreender bem o que é o cerco ecológico: limitar um território, uma extensão, de forma que não favoreça o convívio tranquilo e livre com a mata, produz sentimentos controversos. Outro fator que contribui para a apertar mais ainda este cerco ecológico são os constantes avanços das plantações do agronegócio, com uso de venenos, cujos limites não são claros e precisos. O cerco econômico se desdobra do cerco ecológico, haja vista que essas comunidades não tem como sobreviver economicamente, pois são-lhes retirada a possibilidade de produzir e comercializar os seus artesanatos e outros produtos. O devastamento ambiental elimina as matérias primas usadas na produção do artesanato.

Para a produção de artesanatos, por exemplo, os Avá-Guarani precisam retirar elementos da natureza para sua confecção, mas nas terras “liberadas” para

eles viverem não existe mais mata, a natureza já não supre as necessidades dessa comunidade. Observemos uma breve explicação que se encontra no livro *Suicídio adolescente em povos indígenas: 3 estudos*:

O *tekoha* era um lugar físico – terra, bosque, campo, águas, animais, plantas, remédios etc– onde se realiza o *teko*, o ‘modo de ser’, o estado de vida guarani. Idealmente este espaço deveria incluir necessariamente o *ka’aguy* (bosque), elemento apreciado e de grande importância na vida destes indígenas como fonte para a coleta de alimentos, das matérias-primas para a construção de casas e a produção de utensílios, lenha para o fogo, remédios e outros. O *ka’aguy* era também um componente essencial na construção da cosmologia, sendo o espaço das narrativas mitológicas e a morada de incontáveis espíritos. No espaço territorial guarani eram indispensáveis as áreas para o cultivo da horta familiar ou coletiva, o local apropriado para a construção de suas habitações e os lugares dedicados às atividades religiosas (VÁRIOS AUTORES, 2014, p. 113).

Com a citação destacada, compreendemos que os Avá-Guarani ficam impedidos de comercializar seus produtos pois não têm mais cultivos e matéria-prima para a confecção dos artesanatos. Muitos indígenas saem das aldeias e dos acampamentos para trabalhar como assalariados na empresa Larou em outras empresas, mas não são todos que conseguem emprego.

Esses dois cercos, o ecológico e o econômico, desdobram-se no cerco social, no qual se pratica todo tipo de preconceito. A marginalização e a segregação encontram nesse cerco o fortalecimento dos preconceituosos e a consequente angústia e o desejo de morte dos indígenas.

O questionamento que levantamos é: o preconceito, aliado a outros fatores externos e internos, desencadeia nos jovens a necessidade de morrer?

No livro citado anteriormente, observamos a seguinte explicação:

(...) os jovens compreendem o sentido ocidental do que significa adolescência ‘estar entre lugares’. Já não são crianças e ainda não são adultos. A passagem da puberdade às responsabilidades

adultas não acontece de maneira natural como em outros tempos, e é por isso que buscam criar um lugar que culturalmente não existia e que necessita ser classificado (VÁRIOS AUTORES, 2014, p. 102).

Nesta passagem, os autores se referem à necessidade que os jovens indígenas têm de encontrar um lugar, principalmente, nas comunidades, e fora delas. Além do mais, ainda segundo os autores, quando esses jovens não são colocados na categoria “em perigo” [2], as lideranças não os apoiam, causando sentimento de abandono nas próprias comunidades. São justamente esses jovens que estão em intensa inter-relação com a sociedade nacional, criando, recriando e construindo diálogos híbridos, cheios de tensão e de conflitos e que, por sua vez, são classificados pelos mais velhos como os causadores da deterioração da tradição da comunidade (*op. cit.*).

Temos a compreensão de que são muitos os fatores que desencadeiam o sentimento suicida nos jovens indígenas, mas há sempre de se levar em consideração a marginalização, a discriminação e a colonização traumática e a concomitante perda da tradicional forma de vida que eles tinham. A marginalização, a segregação, a falta de compreensão da comunidade, a transmissão dos traumas a gerações futuras e o isolamento forçado por conta da pandemia da COVID-19 representam fatores preponderantes que levam os jovens Avá-Guarani ao sentimento de autodestruição.

Destacando Adorno et al. (1950), citado por Crochík (2015), que “a experiência é o antídoto do preconceito”, podemos refletir que os suicídios dos jovens Avá-Guarani são um desdobramento da falta da possibilidade de experiência da sociedade nacional e da comunidade em questão. O recorrente empobrecimento da oportunidade de experiências com objetos da cultura faz que o preconceito se fortaleça, que os sujeitos se constituam confusos e sem alvos delimitados, acontecendo segregação e discriminação por parte dos preconceituosos da sociedade nacional e dos preconceituosos da própria comunidade.

Os Avá-Guarani que recebem a agressão dos indivíduos não indígenas são cercados economicamente, territorialmente e socialmente, não havendo sentimento de pertencimento em ambas as sociedades. Sabendo que a identidade dos indígenas é consolidada primeiramente pela relação com a terra, logo pela relação com os pares e intersociedade e que dessas três formas de relação, nenhuma é desenvolvida plenamente, nenhuma delas os leva a se formar a partir do mundo e para o mundo.

Em uma tentativa de responder ao questionamento que norteia nossa ensaio, poderíamos dizer que é urgente o fortalecimento da tradição dos Avá- Guarani, uma vez que mesmo eles estando cercados pela sociedade nacional, eles podem possibilitar o incentivo e a consolidação de oportunidades de experiências com objetos de desejos que os ajudem a elaborar uma identidade livre de sentimentos de autodestruição, considerando-se que somente a educação não dá conta de transformar tal realidade.

Neste texto consideramos que o ente que fortalece o preconceito é o Estado ou os Municípios do Paraná (por se tratar de uma análise dos Avá-Guarani). Temos consciência de que o preconceito contra os indígenas é elaborado na consciência do coletivo da sociedade nacional a partir de discursos de desprezo, segregação e marginalização, construção de estereótipos que não oportunizam a sociedade nacional a ter o direito da experiência. Estes discursos perambulam por todos os âmbitos da sociedade na região urbana e rural, nas instituições escolares, religiosas e demais.

O livro Suicídio adolescente em povos indígenas: 3 estudos, investiga as possíveis causas dos suicídios recorrentes em três etnias específicas a saber: Awajún (Perú), Guarani (Brasil), Embera (Colombia). Neste livro, analisa-se a categoria “criança” que a sociedade ocidental usa perante o conceito de criança,

jovem, adolescente que as comunidades tradicionais compreendem.

REFERÊNCIAS

CROCHÍK, J. L. **Formas de violência escolar: Preconceito e Bullying.** Movimento revista de educação. Universidade Federal Fluminense, ano 2, nº 3, 2015, p. 29-56.

KONCHINSKI, V. **A crise dos indígenas Avá-Guarani desterrados por Itaipu.** Reportagem; 25.10.2021, <https://apublica.org/2021/10/a-crise-dos-indigenas-ava-guarani-desterrados-por-itaipu/>, Acesso em 07.02.2022

MACHADO, I.R; ALCANTARA, M.L.B; TRAJBER, Z. **Brasil: em busca de um lugar para os jovens Guarani in Suicídio adolescente em povos indígenas: 3 estudos.** São Paulo, Arte Brasil Editora, 2014, p. 100 - 145.

História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas

**A REFORMA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL A PARTIR DOS
IDEAIS DE ANTONIO CARNEIRO LEÃO (1930-1934)**

Jonathas de Paula Chaguri²⁷²

Maria Cristina Gomes Machado²⁷³

Resumo

Este trabalho é oriundo da tese de doutoramento do primeiro autor, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação da segunda autora deste texto. O objetivo, portanto, deste artigo é apresentar como se constituiu a proposta de Carneiro Leão durante o período em que foi o responsável por divulgar e implementar as ações para a reforma das línguas estrangeiras no ensino secundário no Colégio D. Pedro II, na qualidade de professor-chefe de francês, entre os anos de 1930 a 1934. Os resultados mostram que Carneiro Leão foi favorável a uma reforma que contemplasse um estudo de forma ativa e dinâmica, possibilitando o engajamento no ideário de uma escola ativa. Com isso, Carneiro Leão inaugurou uma nova identidade ao estudo das línguas, garantindo um ensino contundentemente útil e prático, sem desvincular o caráter de promotor das humanidades aos homens que necessitavam de uma formação para os meios de produção do comércio e da indústria no país.

Palavras-chave: Antônio Carneiro Leão, Reforma das línguas estrangeiras, Historiografia da educação.

Introdução

No Brasil, ao longo dos anos de 1930 a 1934, ocorreu a reforma das línguas estrangeiras no Colégio Pedro II. Era necessária a figura de um professor e intelectual brasileiro para implementar e coordenar essa reforma no Brasil. Antonio Carneiro Leão (1887-1966) foi, portanto, a figura brasileira responsável por cuidar dessa tarefa no quadro de ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II. Foi professor e educador brasileiro. Esteve sempre envolvido com debates educacionais e sociais da nação brasileira. Formou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de Recife em 15 de dezembro de 1911. Cresceu em uma família culta que pertencia

²⁷² Doutor em Educação. Professor da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: jonathas.chaguri@upe.br

²⁷³ Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mcgmachado@uem.br

à elite brasileira. De família tradicional pernambucana, era filho de Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão e Antônio Carlos Carneiro Leão.

Casou-se com a professora Madeleine Sathie Augustine Manuelle. Sua esposa foi catedrática de língua e literatura francesa na Faculdade Nacional de Filosofia. Formou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de sua cidade em 15 de dezembro de 1911. Após a conclusão do quinto ano, vale destacar que, conseguiu “[...] distinção em todas as matérias” (NISKIER, 2001, p. 16). Mais tarde, obteve o título de doutor em filosofia.

Sua vida profissional foi bem eclética e agitada, exercendo, então, múltiplas atividades e a variedade de seus conhecimentos era notória em todas as tarefas exercidas por ele. No período em que se compreendem o início e o fim das produções bibliográficas de Carneiro Leão, que ocorreram entre os anos de 1909 e 1964, ele realizou inúmeras publicações resultantes de suas conferências, discursos e estudos que estão disponíveis em sua grande maioria em seus livros. Algumas de suas obras são encontradas em português e outras, em inglês, francês e espanhol. Para os interessados acerca de suas atividades exercidas no cenário político-educacional, sugerimos a consulta aos textos de Lima e Machado (2014), Chaguri e Machado (2017; 2018).

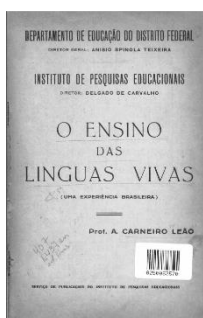
O objetivo deste texto é apresentar como se constituiu a proposta de Carneiro Leão durante o período em que foi o responsável por divulgar e implementar as ações para a reforma das línguas estrangeiras no ensino secundário no Colégio D. Pedro II, na qualidade de professor-chefe de francês, entre os anos de 1930 a 1934. Neste sentido, para se compreender a reforma do ensino de língua estrangeira no ensino secundário no Brasil, é pertinente recorrer à história, a fim de configurar o contexto brasileiro daquela época, concernente ao ensino das línguas. Portanto, primeiramente, apresentamos a metodologia do trabalho e, por conseguinte, os resultados e discussões com a proposta da reforma de Carneiro Leão.

Metodologia

Este trabalho é oriundo da tese de doutoramento do primeiro autor, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação da segunda autora deste texto. Para isso, então, quanto aos aspectos metodológicos, este artigo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético (MARX, [1867]/2011; SANFELICE, 2008; LOMBARDI, 2008) por ser o método que apresenta a possibilidade de dialogar, discutir e questionar as mudanças na sociedade, viabilizando novas descobertas sobre a reforma das línguas estrangeiras no Brasil.

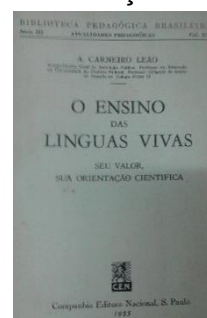
O trabalho, então, assumiu a característica de uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfica e documental. As fontes utilizadas para o estudo foram suas obras O Ensino das Línguas Vivas: uma experiência brasileira (CARNEIRO LEÃO, 1934) e O Ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica (CARNEIRO LEÃO, 1935).

Figura 1: A obra Línguas Vivas: experiência brasileira



Fonte: Acervo da biblioteca da UFRJ

Figura 2: A obra Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor

Com relação a fundamentação teórica, este texto fundamenta-se em uma revisão do governo ditatorial provisório (1930-1934) de Vargas, buscando-se uma análise a partir dos fenômenos político, econômico e educativo deste Governo no qual marcaram as ações de Carneiro Leão na reforma das línguas estrangeiras entre os anos de 1930 a 1934.

Resultados e Discussão

No dia 3 de novembro de 1930, no Palácio do Catete, Getúlio Dornelles Vargas ascendia ao poder como chefe político da Revolução de 1930. Com o Governo Provisório que se estendeu de 1930 a 1934, dava-se, então, o início da Era Vargas ou período getulista. Esse período iniciou-se após a crise de superprodução de ano de 1929 e, sobretudo, com a Revolta de 1930.

Com a posse de Vargas como chefe político no Brasil, os projetos desenvolvidos em seu governo, para a criação de um sistema de ensino que consolidasse as necessidades de educação do país, colocariam o estudo das línguas estrangeiras em um lugar de destaque, levando o governo federal a acionar novos planos e estratégias que permitissem à educação do país passar por uma reforma em seu ensino. Foi um governo ditatorial que marcou a história do Brasil.

Segundo Carneiro Leão (1935), o estudo das línguas estrangeiras no ensino secundário “[...] foi sempre um dos pontos mais fracos da educação secundária brasileira” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 17). Por essa razão, o estudo das línguas estrangeiras passaria por uma nova estruturação com relação à forma de se ensinar e estudar as línguas estrangeiras (inglês, francês e alemão) no governo Vargas.

Não só no plano econômico, mas no plano político, as medidas de centralização do governo provisório de Vargas ganharam forças no cenário nacional logo em que ele subiu ao poder. As oligarquias regionais de 1930 buscavam a reconstrução do Estado nos moldes tradicionais com os quais estavam acostumados a viver e a governar o país.

Com relação aos aspectos educacionais, desde que subiu ao poder, o governo Vargas se preocupou com a educação do país. A educação era vista como uma das formas de levar o Brasil à modernidade. Em outras palavras, a educação tinha como principal objetivo “[...] formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada” (FAUSTO, 2012, p. 287) a fim de compor o ideal de desenvolvimento europeu e norte-americano no país.

O sentimento de consolidação de identidade nacional estava alicerçado na ideia de que “[...] a elite deveria estar preparada para guiar as massas no sentido do

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

desenvolvimento e da industrialização” (PICANÇO, 2013, p. 29), ou seja, para a modernidade. Entretanto, para que isso se efetivasse nas relações sociais vigente da época, a educação clamava por uma mudança que a direcionasse para a formação do homem, preparando-o para atender às necessidades de uma vida de atividades, fruto de uma reorganização nacional.

O Brasil precisa, pois de um espírito novo, capaz de sacudir a vida nacional, acordando-a para a realidade do mundo contemporâneo. E, felizmente, não obstante todos os vícios reinantes, começa a soprar um vento de renovações. Ha de ser dessa direcção do nosso espirito que virá a nossa grandeza. Observando a nossa propria vida, prescrutando o evoluir da nacionalidade, compreendendo as nossas necessidades, olhando de face e com lealdade os nossos defeitos, trabalhando, de olhar fixo no futuro da patria e não nos interesses e posições pessoas, faremos uma nação forte, nobre e estimada. É de cultura que necessita o Brasil. Cultura physica, mental, technica, profissional, civica, social e política. Trabalhemos (CARNEIRO LEÃO, 1924, p. 33).

Neste sentido, foi necessária a criação de um órgão que regesse os projetos, planos e metas para a educação do Brasil. Por isso, com o decreto nº 19.402, em 14 de novembro de 1930, foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e as Secretarias de Educação nos Estados. Um ano mais tarde, em 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação – CNE. Hoje, o atual CNE é o órgão integrante do MEC para assessorar o ministro da Educação.

Em 1931, então, o sistema educacional brasileiro passaria pela sua reforma, conhecida na história do país como reforma Francisco Campos, cuja finalidade instaurava-se, então, em erguer “[...] a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fôra mergulhada”. (CHAGAS, 1967, p. 109).

Para que se legitimasse essa sua preocupação com a formação do homem, segundo o decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, o ensino secundário estabeleceu definitivamente um currículo seriado, a obrigatoriedade da frequência escolar, a exigência de certificação em nível secundário para aqueles que manifestavam interesse em ingressar ao ensino superior e, sobretudo, o ensino em dois ciclos. A organização do ensino secundário no Brasil ocorreu em dois ciclos: o curso fundamental em 5 anos; o complementar em 2 anos e o comercial em 3 anos.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Na reforma, era necessária a figura de um professor-chefe, pois sua função era não só supervisionar e orientar seus professores nas questões de ensino, mas também tratar de assuntos do âmbito administrativo. O professor-chefe, portanto, era ao mesmo tempo “[...] um chefe de departamento [...] e um professor que vigiava seus assistentes” (FONSECA, 1997, p. 101), sendo responsável por eles e pelo ensino. Carneiro Leão, então, na qualidade de professor-chefe de francês, “[...] orientou e supervisionou quarenta professores” (MENDONÇA, 1997, p. 12) na reforma das línguas estrangeiras no plano secundário. Além de ministrar aulas de francês para a terceira e a quarta série, ele supervisionava a “[...] metodologia empregada, no que foi considerada, na época, uma revolução no ensino dessas línguas”. (MENDONÇA, 1997, p. 12).

Para Carneiro Leão (1934a, p. 7), o momento parecia propício para uma “[...] experiência de reforma radical” na forma de se ensinar as línguas estrangeiras no ensino secundário. Para isso, seria o próprio governo federal que empreenderia a reforma. O professor Delgado de Carvalho, na época, diretor do externato do D. Pedro II, endossou a reforma que o ministro Francisco Campos implementou nos estabelecimentos secundários oficiais.

Contudo, antes que a reforma fosse aplicada, o professor Delgado de Carvalho deixou a direção do estabelecimento de ensino. O seu sucessor, o professor Henrique de Toledo Dodsworth, levou à frente o plano da reforma, nomeando uma comissão para organizar as instruções da reforma das línguas estrangeiras, a qual foi posta em prática em 27 de fevereiro de 1932.

A comissão compunha-se pelos professores Delgado de Carvalho; Adrien Delpech; Antenor Nascentes; Julio Nogueira; Oswaldo Serpa; e Carneiro Leão. Já composta, a comissão discutiu por dias consecutivos e, por fim, elaborou a instrução que organizaria o espírito de trabalho do francês e dos demais idiomas no Colégio D. Pedro II, resultando na Instrução para Execução do decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931 (BRASIL, 1932).

Essa instrução foi elaborada a partir do decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931 (BRASIL, 1931), para normatizar a execução da reforma das línguas

estrangeiras. A instrução foi publicada em Diário Oficial do RJ, em 9 de março de 1932. A instrução da reforma (Brasil, 1932a) propunha que o ensino das línguas estrangeiras fosse de caráter prático e ministrado na própria língua. O maior propagador e responsável por cuidar diretamente da implantação desse método, na reforma das línguas estrangeiras no ensino secundário, foi o “[...] professor-chefe de francês do D. Pedro II A. Carneiro Leão” (CHAGAS, 1957, p. 111).

Carneiro Leão viu a possibilidade de se reformar o ensino das línguas estrangeiras no país, ao passo que essa disciplina do currículo secundário estivesse em consonância com as atuais necessidades da nação brasileira na década de 1930. Para isso, ele desenvolveu uma série de ações para reformar o ensino das línguas no ensino secundário. No Quadro 1, sintetizamos as ações.

Quadro 1: Ações empreendidas por Carneiro Leão na Reforma das Línguas Estrangeiras (1930-1934)

1. carga horária adotada ao estudo das línguas estrangeiras;
2. formação de novas turmas a fim de diminuir a quantidade de alunos em sala por disciplina (francês, inglês e alemão) para o professor auxiliar ter melhor controle do ensino;
3. contratação de novos professores para ministrarem as disciplinas de línguas estrangeiras;
4. clube de conversação para prática da oralidade;
5. troca de correspondência das turmas de francês com os estudantes do ensino secundário da França;
6. uso do laboratório de línguas;
7. uso de disco e rádio nas aulas de línguas estrangeiras;
8. elaboração de um material didático que atendessem aos propósitos do novo ensino;
9. a implantação do método direto (novo método) que acabou por oferecer ao currículo secundário do país, o estudo das línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão) por um processo mais prático e dinâmico no qual a língua é vista como viva e real, priorizando o trabalho com vocabulário e questões do dia a dia do aluno no desenvolvimento da educação linguística dos estudantes.

Fonte: Os autores partiram de Carneiro Leão (1935).

A questão central, portanto, era tornar não só o ensino das línguas estrangeiras, mas as demais disciplinas como matemática, física, química e ciências naturais ativas e conscientes, baseado na nova ordem social do mercado que configurava o país, impulsionando o homem a buscar uma aprendizagem direcionada para as suas necessidades. Diante disso, a mudança do método clássico (gramática e tradução) para o método moderno (método direto) inaugurou uma identidade útil ao estudo das línguas estrangeiras no plano secundário.

O método direto surgiu no início do século XX em oposição ao método clássico (gramática e tradução) e foi considerado resposta ao modo de se estabelecer as novas necessidades sociais da época. O método se tornou muito popular durante as primeiras quatro décadas do século XX. Richards e Rodgers (1994) esclarecem que o método direto surgiu, então, na Europa, e depois se propagou para os EUA, por

Maximilian Berlitz, ficando conhecido como o método Berlitz e amplamente utilizado nas Escolas de Línguas Berlitz que se espalharam por todo o mundo e encontram-se atuantes até hoje.

O princípio do método direto consiste em que os “[...] estudantes aprendam como se comunicar na língua-alvo” (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 28 – nossa tradução). E, para realizar essa tarefa com êxito, os estudantes devem aprender a pensar na língua que estão estudando, ou seja, pensar na língua-alvo.

Nesse sentido, ao se pensar num ensino pautado nos parâmetros utilitaristas, não se poderia retirar do currículo nenhum componente curricular para garantir o estudo não só teórico, mas, sobretudo, prático das demais disciplinas, como era o caso das línguas estrangeiras. Entretanto, é importante destacar que a defesa por um ensino utilitário das línguas estrangeiras não é nova. A questão utilitária, voltada para o estudo dos componentes curriculares, já com outro fim mostrava maior preocupação no século XVII. No entanto, no século XIX, a preocupação por um ensino útil continuou a ser discutida entre os profissionais da educação. Tal assertiva pode ser comprovada pelo estudo de doutoramento de Oliveira (2006).

Segundo o autor, em um relatório de 1884, o inspetor geral do Colégio D. Pedro II, Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho, reuniu-se com a congregação do colégio por 13 vezes ao longo do ano de 1883 para discutir a organização do ensino da filosofia. Contudo “[...] em diversas sessões a congregação ocupou-se com o estudo das Línguas” (OLIVEIRA, 2006, p. 177).

No século XIX, o programa de ensino das línguas do Colégio D. Pedro II era composto pelo estudo das línguas clássicas (latim e grego) e das línguas vivas (francês, inglês e alemão). Segundo Oliveira (2006, p. 287 – grifos do autor), o ensino das línguas vivas “[...] deveria ser o mais prático para habilitar o Estudante a falar e escrever corretamente nos idiomas estranhos, procurando o professor familiarizá-lo com “os melhores escriptores das diferentes línguas””.

Contudo, mesmo com essa tonicidade prática no estudo das línguas estrangeiras, não havia distinção de um método para o ensino das línguas clássicas e outro para as línguas estrangeiras, pois, como elucida Oliveira (2006), a sétima conclusão dos

pareceres dos professores de línguas, submetidos à comissão, deixava o professor livre para adotar qualquer método para as aulas de línguas.

Foi, então, somente no século XX que o programa de estudo das línguas estrangeiras foi repensando no Colégio D. Pedro II e nas demais escolas que seguiam o plano pedagógico do colégio e por isso eram equiparadas ao modelo de ensino do D. Pedro II, no qual Carneiro Leão foi o responsável por propor a mudança do método para o estudo das línguas estrangeiras.

Do ponto de vista metodológico, Carneiro Leão (1934a; 1935), de certo modo, inovou na reforma das línguas estrangeiras, propondo um ensino que adequasse a contemporaneidade de sua época à valorização da utilidade que as línguas estrangeiras representariam no importante crescimento da educação secundária com a reforma Francisco Campos.

Carneiro Leão não almejava abandonar o estudo das línguas clássicas, mas, por meio do novo método, aproveitar o momento que se fazia oportuno para renovar o estudo das línguas estrangeiras no país pelo “[...] contato direto e imediato dos homens de uma pátria com os homens de outra” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 26), criando, então, a necessidade de falar línguas estrangeiras, pelos interesses da internacionalização crescente do capital no mundo.

O Brasil, a partir da década de 1930, passou consideravelmente por mudanças em seu perfil econômico e social. Essas mudanças pautaram-se na industrialização e, sem dúvida, na substituição de mão de obra dos imigrantes localizados nos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Isso ocorreu pela chegada do trabalhador que saía de outras regiões do país, como é o caso do Nordeste, para ganharem espaço nas regiões mais ativas economicamente do país.

Para isso, os princípios de ensino das línguas estrangeiras deviam estar voltados não só para o ensino prático, mas ao ensino científico e intelectual, alinhando, nesse prisma, a cultura utilitária e a intelectual a ponto de elas “[...] misturarem-se e, servidas pelas ciencias” (CARNEIRO LEÃO, 1932, p. 295), combinarem-se a ponto de formar a sua plena identidade. Logo, o estudo da língua e da literatura apreendidas nas aulas de línguas estrangeiras não se orienta nem para uma formação unicamente

clássica e muito menos científica, mas necessariamente para fins utilitários, isto é, útil, incluindo, portanto, o caráter científico e clássico do estudo das línguas e de suas literaturas como elemento de modernização para a educação do homem.

A educação do novo homem, ao longo da década de 1930, deveria ser completa, pois a nova ordem social do país exigia um homem pronto a atender o desenvolvimento da indústria e do comércio, estando, portanto, o novo homem apto a se relacionar com homens de outros costumes, crenças e valores.

Considerações Finais

O professor Antônio Carneiro Leão era favorável ao ensino das línguas estrangeiras de forma ativa, viva e dinâmica. Para isso, as ações empreendidas ao longo da reforma, tais como: carga horária de estudo das línguas; formação de novas turmas; contratação de novos professores; criação do clube de conversação para prática da oralidade; troca de correspondência das turmas de francês; uso do laboratório de línguas; uso de discos e rádios nas aulas de línguas; elaboração de material didático e o novo método para ensino das línguas (método direto), preparava o homem da cidade para a sua inserção nas atividades de modo de produção, levando o país a atingir a sua industrialização e plena urbanização nos grandes centros, como era o caso do Rio de Janeiro e São Paulo.

Na reforma das línguas estrangeiras empreendida por Carneiro Leão, a solução encontrada para modernizar o ensino foi equilibrar as humanidades e a ciência com o propósito de formar o estudante para atender às necessidades dos investimentos de industrialização no país. A solução encontrada por Carneiro Leão foi propor conhecimentos úteis, pois como as humanidades deveriam compor o currículo, ambas eram necessárias para a formação do homem. Não era possível abrir mão das ciências, pois elas impulsionavam o progresso. Como também não era possível abrir mão das humanidades, pois elas uniam os homens. O caminho encontrado, então, foi utilizar o método como solução. O método direto, então, foi a forma mais ajustada para unir os conhecimentos e dar ao homem uma formação útil.

Os debates de Carneiro Leão tornam-se concretos e atuais devido à compreensão que temos do passado com relação ao presente. Muito daquilo que Carneiro Leão “[...] preconizava no início do século passado ainda estão por acontecer” (NISKIER, 2004, p. on-line). Países como Portugal, Espanha, Reino Unido e Irlanda ofertam mais de uma língua estrangeira em seus currículos, o Brasil permanece no desconhecimento do plurilinguismo, produzindo concepções ideológicas construídas ativamente como resultado de uma educação monolinguista. Isso tudo devido à obrigatoriedade de estudo de apenas uma língua estrangeira no currículo das escolas brasileiras, neste caso, o inglês e/ou espanhol (devido ao Mercosul).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Saúde. Instrução para Execução do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. *Diário Oficial*, 9 de março de 1932, p. 4240-4241. Rio de Janeiro: Distrito Federal, 1932a. Disponível on-line em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1997679/pg-8-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-09-03-1932>>. Acesso em 28 abr. 2023.

CHAGAS, R. V. C. **Didática Especial de Línguas Modernas**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

CHAGURI, J. P.; MACHADO, M. C. G. **Guia de Fontes da Bibliografia de e sobre Carneiro Leão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível on-line em: <<https://www.editoranavegando.com/>>. Acesso em 31 mar. 2017.

CHAGURI, J. P.; MACHADO, M. C. G. Notas Biográficas de um Educador Brasileiro: Antônio Carneiro Leão. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas, v. 10, nº 1, p. 70-98, 2018.

CARNEIRO LEÃO, A. **O Ensino das Línguas Vivas: uma experiência brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço de Publicações do Instituto de Pesquisas, 1934.

_____. **O Ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica**. São Paulo: Companhia Nacional, 1935.

_____. Os Deveres das Novas Gerações. In: CARDOSO, V. L. (Org.). **À Margem da História da República**. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil, 1924. p. 17-33.

_____. O Problema do Método. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, ano II, nº 3, p. 291-298, 1932.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FONSECA, S. G. **Ser Professor no Brasil**: história oral de vida. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 2008.

LIMA, R.; MACHADO, M. C. G. Carneiro Leão: considerações acerca da sociologia educacional. **Educação**, Santa Maria, v. 40, nº 1, p. 143-154, 2014.

LOMBARDI, J. C. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 1-38

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011 [1867].

MENDONÇA, S. C. **Carneiro Leão**: sonhos e frustrações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926). 1997. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

NISKIER, A. **O educador Carneiro Leão. Discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, em 31 de outubro de 2001**. 2004. Disponível on-line em: <<http://www.academia.org.br/abl/media/prosa7a.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, L. E. M. **A Instituição do Ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**. 378 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SANFELICE J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: In: LOMBARDI, J. L.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 69-94

**AGENDA EDUCAÇÃO 2030 E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Lucilene Amarante²⁷⁴
Jani Alves da Silva Moreira²⁷⁵

Resumo

O presente texto se refere a um dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado, desenvolvida no PPE no período 2019-2021, na qual o objetivo foi analisar as recomendações contidas na Agenda Educação 2030 e suas implicações no delineamento das políticas curriculares para a alfabetização no Brasil. Para nossas análises, nos amparamos como base teórico-metodológica a Ciência da História, que compreende a Educação como um fenômeno pertencente a conjuntura histórica, política e econômica vigente, ou seja, se constitui a partir das relações sociais que se estabelece em determinado período. Portanto, acrescentamos que trata-se de uma análise qualitativa, de cunho teórico e de análise documental. Assim indagamos: qual a relação entre as recomendações internacionais, especialmente as da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO, para a construção das políticas curriculares para a alfabetização no Brasil? Nossas análises apontam que há um cotejamento das políticas internacionais nos documentos curriculares brasileiros, cujas metas almejam a intensificação dos interesses mercadológicos e econômicos.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Alfabetização, Base Nacional Comum Curricular, Agenda Educação 2030.

Introdução

No presente texto nos propomos a analisar as recomendações do documento Agenda Educação 2030 e suas implicações no delineamento das políticas curriculares para a alfabetização no Brasil. Nosso posicionamento se firma na perspectiva da Ciência da História que compreende a Educação imbricada à organização dos contextos políticos e econômicos de uma sociedade: “[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (MARX, 2008, p. 45).

²⁷⁴ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá, PR – Brasil. Professora da rede pública de ensino de Sarandi – PR. Contato: pg54898@uem.br

²⁷⁵ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR – Brasil. Docente Associado do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação – UEM. Contato: jasmoreira@uem.br

A problemática anunciada foi: qual a relação entre as recomendações internacionais, especialmente as da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO, para a construção das políticas curriculares para a alfabetização no Brasil? Nossa abordagem é qualitativa, documental e bibliográfica em que procuramos analisar a intencionalidade presente nas entrelinhas dos documentos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Para cumprir o propósito dessa pesquisa, consideramos essencial nos atentarmos para as diversas morfologias que envolvem o mundo do trabalho, em que, para Marx (1985), é pelo trabalho que o homem se faz sujeito consciente e se constitui como ser social e histórico. O homem transforma a natureza, usando-a em seu benefício para satisfazer suas necessidades, dessa forma, constitui-se como uma atividade vital para a humanidade, que, assim, transforma o mundo ao mesmo tempo em que este a transforma “[...] atuando, assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 1985, p. 202).

É por meio do trabalho que o homem impulsiona seu processo de formação, dirigindo-se por motivos e por fins intencionais. Com esse pressuposto, o trabalho constitui a essência humana fundamental que nos permite entender as relações do homem em sociedade. Assim, é pela interação consciente no mundo do trabalho que os homens se desenvolvem, se apropriam da cultura histórica e se mobilizam intelectualmente, humanizando-se (NETTO; BRAZ, 2012).

A formação para a humanização se desarticula em uma sociedade capitalista em que prevalece a busca pelo lucro exacerbado, delineando uma formação mínima dos homens. Nessa direção, a não apropriação da linguagem escrita coopera para a desumanização barbarizante e excludente imposta pelo capital. Antunes (2020) considera que a sociedade capitalista transforma o trabalho, que deveria humanizar, em trabalho assalariado e alienado, sendo que, o que era uma finalidade central do ser social se converte em meio de subsistência, ou seja, torna-se mercadoria.

Ao trilhar essa senda, no Brasil, a partir da década de 1990, sobretudo a partir do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de sua tentativa de garantir a estabilidade econômica diante de um discurso que se pauta em formar para a

empregabilidade, as escolas públicas se converteram em instituições propícias para a homologação das políticas públicas que anunciavam, e anunciam, um discurso para melhoria da Educação, em especial, dos índices de alfabetização dos sujeitos.

As reconfigurações no mundo do trabalho são perceptíveis nas políticas curriculares para a alfabetização, cujas diretrizes se alinham a um contexto internacional. O planejamento, a elaboração e a implementação de uma agenda globalmente estruturada para a Educação ocorrem de forma acirrada, desde a década de 1990, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO organizou eventos mundiais. Isso significa afirmar que, desde então, as recomendações internacionais têm sido recorrentes nos programas, planos e leis que regem a Educação brasileira (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015).

Como parte dos objetivos da Educação, a apropriação da linguagem escrita, constitui um quesito fundamental para a continuidade dos estudantes na vida escolar, para que apreendam os conteúdos curriculares das diversas etapas de escolarização, sendo necessários diversos fatores para que se efetive o direito de todo sujeito estar alfabetizado: incentivo de políticas educacionais efetivas do Estado, gestão adequada da alfabetização nos sistemas e redes de ensino, formação contínua e efetiva dos professores, financiamento, dentre outros (MORTATTI, 2013).

As políticas educacionais que favorecem o cumprimento desses fatores são fortemente influenciadas por diretrizes oriundas de documentos internacionais sofrendo interferências supranacionais, especialmente no modo de regulação dos sistemas educativos nacionais, em cujos objetivos os ideais econômicos se sobressaem.

Diante dessas premissas, a partir do objetivo e da problemática, as análises críticas tiveram como fontes documentais a Agenda E2030 (UNESCO, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Por meio de uma busca criteriosa nesses documentos, evidenciamos categorias políticas que demonstram a influência dessas recomendações internacionais postas na BNCC (BRASIL, 2017).

Metodologia

As análises se assentam à luz do materialismo histórico-dialético que, a partir da compreensão da totalidade histórica (MARX, 2008), entende a Educação imbuída nos pressupostos históricos, econômicos e políticos que constituem uma realidade social. Em especial, salientamos nesse processo, a alfabetização, a qual conceitua-se como uma linguagem cultural em que os sujeitos se apropriam socialmente de um sistema de representação (VIGOTSKI, 2007).

Nessa perspectiva, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, documental e bibliográfica na qual, consideramos que a análise do contexto macro revela as múltiplas determinações que se evidenciam no contexto micro das políticas educacionais, desde seu planejamento até sua implementação (BALL, 2001).

No que tange à análise documental, corroboramos com Evangelista e Shiroma (2015) ao argumentarem que os documentos oficiais circunscrevem posicionamentos políticos que legitimam as ações do Estado e disseminam conceitos e discursos nem sempre evidentes, desta forma, é preciso “[...] uma superação da aparência” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 99) para desocultar o discurso dominante e identificar as verdadeiras intencionalidades dos direcionamentos prescritos.

É importante destacar que, as fontes teóricas e documentais nos embasarão para evidenciar as categorias políticas, ou seja, as palavras-chave que representam as diretrizes políticas recorrentes nos documentos oficiais: Agenda Educação 2030 (UNESCO, 2015) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Por meio do cotejamento desses dois documentos principais, nossa pretensão é desvelar o tipo de formação humana prescrita para a alfabetização dos estudantes brasileiros.

Resultados e Discussão

Consideramos que as relações entre Educação, trabalho e sociedade influenciam de maneira significativa o processo de articulação, construção, organização e implementação de políticas públicas educacionais e, por

consequente, de políticas para a alfabetização. Tais políticas é um processo de ‘bricolagem’ de outras ações que já foram devidamente testadas mundialmente (BALL, 2001). Destacamos, assim, as prerrogativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO por ser a organização responsável por coordenar a implementação da Agenda E2030 na América Latina e no Caribe.

As metas da Agenda E2030 (UNESCO, 2015) propõem algumas estratégias específicas para a alfabetização, tais como: aquisição de conhecimentos e habilidades básicas verificadas por meio de avaliação e monitoramento, ensino por meio de competências e habilidades, definição de padrões e revisão de currículos, flexibilização da aprendizagem em alfabetização em locais formais e não formais, qualidade na primeira infância para o preparo ao ensino fundamental, alfabetização com garantia nos currículos de habilidades básicas para adultos atuarem no trabalho, garantir alfabetização aos mais vulneráveis e excluídos, avaliação de níveis de proficiência em alfabetização (UNESCO, 2015).

No Brasil, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, atende à recomendações e exigências da Agenda E2030 configurando-se como um documento obrigatório de caráter normatizador, regulador e orientador do currículo escolar.

Thiesen (2019, p. 13), denota que “[...] os movimentos de internacionalização da educação e do currículo formam parte de um projeto globalmente estruturado movido predominantemente pelas forças dos organismos multilaterais”. As políticas curriculares para a alfabetização e para toda a Educação Básica no Brasil se alinham à internacionalização de grandes organismos, cujo fim é seguir as demandas do contexto econômico mundial.

Nessa perspectiva, a BNCC (2017) realinha e reflete o contexto histórico, econômico e político de uma agenda mundialmente planejada, assim afirma o documento: “[...] mostrando-se também alinhada à Agenda E2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BRASIL, 2017, p. 8).

A Agenda E2030 apresenta sete metas, para comprovarmos o cotejamento e a relação com as diretrizes propaladas pela BNCC (BRASIL, 2017), destacamos no quadro 1 (um) a meta 4.6 a qual propõe que até 2030 se possa: “[...] garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática” (UNESCO, 2015, p. 46). Essa meta reflete recomendações para um ensino da alfabetização que se fundamenta em conhecimentos básicos. Evidenciamos, assim, as categorias políticas que representam as convergências da Base Nacional Comum Curricular (2017) com a Agenda E2030. Segue:

Quadro 1: Categorias políticas para a alfabetização presentes nos enunciados da Base Nacional Comum Curricular e da Agenda Educação 2030²⁷⁶

Enunciado da Agenda E2030 (UNESCO, 2015)	Enunciado da BNCC (BRASIL, 2017)	Categoria política
4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática (UNESCO, 2015, p. 46).	[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).	Aprendizagem essencial
	Ao longo da Educação Básica , as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...] (BRASIL, 2017, p. 8).	Conhecimento mínimo
	[...] currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica (BRASIL, 2017, p. 16).	Focalização

Fonte: A autora com base em Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2015, grifo nosso).

²⁷⁶ O quadro completo pode ser verificado na dissertação de mestrado: AMARANTE, Lucilene. Políticas para alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)./ Maringá, PR, 2021. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2021.

Nesse mapeamento das categorias, procuramos evidenciar que as recomendações para o currículo e, conseqüentemente para a aprendizagem dos conhecimentos relativos à alfabetização, refletem as intencionalidades para a formação humana que os documentos internacionais reproduzem nos documentos nacionais oficiais. São percepções que indicam um ‘empobrecimento curricular’ (SAVIANI, 2020), aligeiram a aprendizagem e sinalizam ideais políticos que já estiveram presentes em documentos de outros momentos históricos.

Considerações Finais

De nossa perspectiva, as categorias políticas aprendizagem essencial, conhecimento mínimo e focalização refletem o movimento do capital, regulam o conhecimento dos conteúdos históricos e direcionam a ação didática dos docentes, inviabilizando um trabalho de gestão educacional e gestão escolar que intui a amenização do problema do analfabetismo.

Nossas análises evidenciaram que há uma ambivalência entre os documentos oficiais internacionais e nacionais que se manifesta nos discursos de combate ao analfabetismo. As orientações curriculares que emanam dos documentos Agenda Educação 2030 (UNESCO, 2015) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) não encontram condições concretas para se efetivar de modo sólido e constante na prática pedagógica e promover o conhecimento alfabético dos estudantes e sua emancipação.

Referências

- ANTUNES, R. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 11-22.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: Distrito Federal - MEC, 2017.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. **Diário Oficial Da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional:** contribuições do marxismo. [S.l.: s.n.]. Evento de extensão, 2015.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1985. Livro I, v. I, cap. XII.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: expressão Popular, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013
NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política:** uma introdução crítica. 8 ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: jul. 2023.

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019.

UNESCO. **Agenda Educação 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**4º COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR E O PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICOS-
MILITARES DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO (NRE) DE MARINGÁ-
PARANÁ (2018-2022)**

Evanir Cuaio Frascarelli²⁷⁷

Célio Juvenal Costa²⁷⁸

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o contexto histórico do surgimento do ensino militar no Brasil. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da instituição do primeiro colégio em nosso país, atravessando o período do Brasil- Império e República, até os dias atuais, para enfim analisarmos as diferenças do Colégio da Polícia Militar(CPM), dos colégios cívico-militares que atuam hoje, especificamente no estado do Paraná. No que diz respeito a atualidade, estabelecemos diálogos com as fontes documentais primárias, secundárias e com fontes orais (entrevistas), problematizando os dados em parte de depoimentos e de leituras existentes no período de 2018 a 2022. Com esse estudo, pretendemos desmistificar ideias controversas que possam existir sobre o ensino militar, apresentando seu papel em consonância com os objetivos propostos pelas metas da Educação Básica.

Palavras-chave: História da Educação; Colégio Militar; Paraná

Introdução

Com esta pesquisa, temos o intuito de estudar e analisar a história das políticas públicas educacionais para a criação das instituições de ensino da polícia militar – os Colégios da Polícia Militar (CPMs). Trata-se de compreender o desenvolvimento da educação em um contexto histórico do nosso país, por meio da análise do governo durante o Império, com a chegada da família Real, e, em seguida, os fatos que levaram à Independência, somando-se os conflitos internos com a proclamação da Primeira República Brasileira. Feito isso, nossos estudos têm por intuito chegar aos dias atuais, com a expansão dos Colégios da Polícia Militar no Estado Paraná,

²⁷⁷ 1 Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.
E-mail: evanirroque@gmail.com

²⁷⁸ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.
E-mail: céliojuvenalcosta@gmsil.com

a criação do 4ºCPM de Maringá em 2018, a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar - o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal, e o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, com a implantação do programa em alguns colégios do Núcleo de Educação de Maringá.

Para abordagem do objeto estudado, foi necessário apreendê-lo no contexto histórico da produção da sociedade brasileira, estabelecendo mediações da problemática: o desenvolvimento da educação no Brasil, os contrastes político, social e econômico no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, a busca por um ensino de qualidade, intencionada a determinadas formações dos indivíduos, direcionando-os às instituições que compõe o Estado (Polícia Militar e os Bombeiros) e a sociedade civil.

Buscamos com nossos estudos em andamento, apresentar resultados de leituras e dados levantados até o momento sobre a criação das instituições de ensino das duas modalidades distintas: o 4º Colégio da Polícia Militar de Maringá e o Colégio Estadual Cívico-Militar Verador Luis Zanchim em Sarandi, ambos vinculados ao Núcleo Regional de Educação de Maringá - NRE, à SEED.

Metodologia

Estabelecemos diálogos com as fontes documentais primárias, secundárias e com fontes orais (entrevistas), problematizando os dados em parte de depoimentos e de leituras existentes, na busca por apreender seus fundamentos teóricos e metodológicos para entender os seus vínculos com os tipos de ensino dos colégios da polícia militar, da educação básica, e serviços prestados à população do Estado do Paraná, recortando o período de 2018 a 2022. Assim, nosso método foi traçado a fim de compreender como as instituições de ensino da polícia militar foram sendo criadas ao longo da história, bem como seus objetivos de ensino e organização e, por outro lado, a criação das escolas cívicos-militares mais recentes, em tempos diferentes com propostas de ensino também diversas.

Origens da criação do primeiro colégio da polícia militar (CPM) na Primeira República Brasileira

A ideia do primeiro colégio da polícia militar, de acordo com Castro (2016), foi em um período de conflitos internos no processo da nossa independência e após Guerra do Paraguai, idealizado por Luís Alves de Lima, conhecido como Duque de Caxias. Entretanto, o colégio foi organizado como instituição de ensino no final do Segundo Reinado, período em transição para a Primeira República Brasileira (1889).

Nos estudos de Bretas & Rusemberg (2013), temos a afirmação dos marcos que definem as origens da polícia militar na nossa história.

[...] o período em que a Coroa portuguesa esteve no Brasil se situa num lugar bastante específico, entre o século XVIII e o Brasil independente. É o momento em que a datação tradicional consagra a criação tanto da Intendência Geral de Polícia (1808) como da Guarda Real de Polícia (1809), ponto de fundação da Polícia brasileira. São os primeiros organismos públicos a carregarem em seu nome a concepção de polícia, nos obrigando a refletir sobre os conteúdos históricos e os nexos dessas definições. O ato de criação da Intendência, que faz referência direta a seu modelo lisboeta, propõe-se como uma transposição, assim como o de Lisboa faz referência a Paris. Seria a genealogia do que foi buscado na historiografia internacional como um “modelo francês” de polícia. Nesse momento, a ideia de polícia comporta uma visão muito mais ampla de gestão da ordem, envolvendo tarefas que mais tarde vão ser atribuídas a outros órgãos do Estado. (p.167).

Devido ao aumento populacional no Rio de Janeiro nesta época, foi assegurada, para proteção da família real, a criação de uma força militar permanente. Neste cenário, as cidades provinciais do interior cresceram para manter a ordem pública.

Diante disso, pesquisadores, estudiosos, cientistas, estiveram a serviço da sociedade:

Os governos, o sistema econômico, as escolas, tudo na sociedade, não se destina aos benefícios das minorias privilegiadas. Nós podemos cuidar de nós mesmos. É para o benefício da grande maioria das pessoas. [...] não tem grau elevado de instrução, não são prósperas ou realmente fadadas ao sucesso, [...]. É para as pessoas que, ao longo da história, fora de seu bairro, apenas têm entrado para a história como indivíduos nos registros de nascimento, casamento e morte. Toda sociedade na qual valha a pena viver é uma sociedade que se destina a elas, e não aos ricos. [...] embora toda a sociedade em que valha a pena viver deve garantir espaço e propósito para tais minorias. (HOBSBAWM, 1998, p. 21).

Neste cenário, entendemos que o Estado tem como função garantir que suas instituições possam atender de maneira equilibrada a todas as classes, principalmente as classes menos favorecidas. Assim, podemos compreender a criação das instituições escolares na Europa, onde a ideia de uma educação para todos - pública -, foi herança dos séculos XVI, XVII e XVIII. Neste contexto, em território do Brasil-Império (1818-1821), as instituições são pensadas e vão sendo criadas e oficializadas após a Independência em 1822, mais especificamente no início da República Brasileira em 1889.

Tratando-se de instituições de ensino ligados a polícia militar, recorreremos aos acontecimentos históricos que registraram a criação da polícia militar no Brasil-Colônia, no século XIX, com a chegada da família real (1808) no Rio de Janeiro, onde passou a ser sede da Monarquia Portuguesa.

As polícias militares, entretanto, têm origem no século 19, com a chegada de D. João VI, em 1808. Na época, a chamada Guarda Real de Polícia de Lisboa permaneceu em Portugal. Assim, um ano após a chegada da corte lusitana, foi criado um corpo equivalente no Rio de Janeiro, batizado de Divisão Militar da Guarda Real de Polícia do Rio de Janeiro, que adotava o mesmo modelo de

organização da guarda portuguesa, usava os mesmos trajes e armas e já tinha estrutura militarizada, com companhias de infantaria e de cavalaria²⁷⁹.

Segundo Castro (2016), a criação de escolas administradas por instituições militares, tem seus princípios no contexto de Proclamação da República no nosso país:

Em 1889, antes ainda do mês da Proclamação era instaurado o primeiro colégio do Exército na Cidade do Rio de Janeiro, denominado Imperial Colégio Militar da Corte. [...] em 1853, o senador Luís Alves Lima e Silva, futuramente conhecido como Duque de Caxias, apresenta seus pares no Congresso a ideia de que era preciso criar um colégio para assistir aos “filhos daqueles que morrerão ou se inutilizarão no campo de batalha defendendo a independência e a honra nacional”. Não se tratava de pensar o militarismo como fundamento para um modelo de Educação. (CASTRO, 2016, p. 32).

No período, o projeto de criação do colégio não se sustentou; somente após a Guerra do Paraguai (1864-1870)²⁸⁰, o colégio foi criado. Afirma Castro (2016), que, em 1888, um acordo entre Associação Comercial do Rio de Janeiro e os militares, sob a condução do ministro da Guerra Thomaz José Coelho D’Almeida, (1838-1895), as condições para o funcionamento do colégio são criadas.

Mas afinal, como os Colégios da Polícia Militar passaram com o tempo sendo institucionalizados em outros Estados brasileiros e no Estado do Paraná? Entendendo o processo histórico da expansão dos Colégios nos diversos estados,

²⁷⁹ Informação obtida e disponível

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/11/25/policias-militares-tem-origem-no-seculo-19>>. Acesso em: 05/05/2023.

²⁸⁰ Guerra do Paraguai: conflito travado entre 1864 e 1870. Nessa guerra, Brasil, Argentina e Uruguai, por meio da Tríplice Aliança, sobre isso: "O conflito foi resultado do choque de interesses territoriais, econômicos e políticos entre as nações da Bacia Platina (Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil). O combate iniciou-se quando os paraguaios aprisionaram uma embarcação brasileira, no final de 1864, e encerrou-se em 1870". Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/129990079-As-origens-dos-colegios-militares-no-brasil-fonte-revista-hyloea-do-cmpa-ano-1995-p-5-6-cel>>.

em determinados períodos, poderemos compreender a criação do Primeiro Colégio da Polícia Militar no Paraná.

O primeiro Colégio da Polícia Militar no estado do Paraná

No Período Regencial (1831-1840), no Brasil-Império, surgiram várias rebeliões, uma delas ocorreu em Rio Grande do Sul, a Revolução Farroupilha (1835-1845):

Temendo as forças revolucionária encontrassem adesão no Paraná, a província de São Paulo buscou apoio em Curitiba, prometendo, em troca a emancipação da Comarca”. [...] Na época o presidente da província de São Paulo era o Barão de Monte Alegre, que pediu ao governo imperial, em 1842, a emancipação da Comarca indicando Curitiba como Capital. [...] em 1852, Curitiba passou de 5ª Comarca pra 10ª Comarca da Província de São Paulo, por meio da Lei 437. (PRIORI, 2012, p.18-19).

Em 2 de Agosto de 1853, o projeto de emancipação da comarca do Paraná foi aprovado, no mesmo mês no dia 29, sob a Lei nº 704 sancionada por D. Pedro II, foi criada a província paranaense. De acordo com Priori (2012), em 19 de dezembro de 1853, aconteceu a instalação solene da nova província, sendo o primeiro presidente Zacarias de Gões e Vasconcellos.

Pela Carta Imperial, de 20 de outubro de 1853, foi criado a “Guarda de Pedestres”, para atender o policiamento de Curitiba. Em seguida, foi criada, também, a Lei nº 4, de 09 de abril de 1856, autorizando a criação da Guarda de Pedestre na Província.

Existiam na época as seguintes organizações policiais: Guardas Municipais Permanentes – guarneciam os campos de Palmas, Guarapuava e a Estrada da Mata.; Guarda Nacional – desorganizada e sem traquejo de armas, fornecia serviço de polícia e postal no interior da Província; Guarda Policial – pequena força de guarda policial, criada pelo Decreto n.º 7, de 25 de junho de 1834, por Resolução do Conselho Geral de São Paulo;

Exército Nacional – a Força de Primeira Linha do Exército também colaborava na manutenção da ordem pública.²⁸¹

A origem do Colégio da Polícia Militar no Paraná vem da Escola de Instituição Primária, instituída no quartel da Corporação pela Lei 380, de 31 de março de 1874, segundo dados do museu da PMPR. Em 7 de agosto de 1959, por meio do Decreto nº 24.826, assinado pelo então governador do Estado do Paraná, Moysés Lupion (1908-1991)²⁸², foi criado o Ginásio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CFA) da Polícia Militar do Paraná.

Em 1960 foram iniciadas as atividades letivas com quatro séries do anteriormente denominado “curso ginasial”, 186 alunos, conforme site da Academia Policial Militar do Guatupê (s.d.). Usava as instalações do quartel do Comando-Geral, com o total de vinte mestres, com aulas somente no período noturno. No ano seguinte, foi transferido para o prédio do antigo Colégio Belmiro César, localizado à Av. Vicente Machado, n.º 423, no centro de Curitiba. De 1961 a 1963, o colégio teve o primeiro e único diretor civil, o professor Emiliano Gomes Brito (CHAGAS, 2022, p. 35).

Em 1966, por meio do Decreto Governamental nº 3.549, de 30 de dezembro do mesmo ano, foi elevado à categoria de Colégio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento da Polícia Militar. Em outubro de 1971, pelo decreto nº 686,

²⁸¹ Disponível em: <<https://www.pmpr.pr.gov.br/Pagina/Criacao-da-Policia-Militar-do-Paraná>>.

²⁸² Moysés Lupion nasceu em Jaguariaíva, Estado do Paraná, a 25 de março de 1908, Caracterizou-se por inteligente política de planejamento, de ocupação de esforços territoriais e de integração geoeconômica. O início da cafeicultura coincide com a expansão da indústria madeireira, atraindo para o Paraná, sucessivas correntes migratórias. O Estado experimentou notável avanço progressista. Senador em 1954, deputado federal em 1962, em todas as eleições deixou a marca de seu fascínio pessoal, espírito de tolerância, dotes de espírito. Em 1964, por ato do Comando Supremo da Revolução, teve seu mandato cassado e suspensos por dez anos seus direitos políticos. A própria CGI (Comissão Geral de Investigações) declarou, posteriormente, nada encontrar de concreto nas acusações. Foi também absolvido de todas as acusações que se lhe intentaram na Justiça. Retirou-se da atividade política, dedicando-se a construção de sua vida empresarial, no Rio de Janeiro. Faleceu no Rio de Janeiro em 29 de agosto de 1991. Disponível em:

<<https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Moyses-Lupion>>.

passou a ter nome de Colégio da Polícia Militar, com admissão para as mulheres. Devido a demanda de procura de vagas no colégio, a partir de 1971, iniciou-se o teste classificatório para admissão no colégio.

Para Chagas (2022), os Colégios da Polícia Militar do Paraná são órgãos de apoio subordinados ao Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) da Polícia Militar do Paraná (PMPR), que realiza planejamentos, coordenação, fiscalização e controle das atividades de Ensino e Pesquisa. A direção de cada colégio é composta pelo Comandante, enquanto a inspetoria e a divisão de ensino são compostas por policiais com formações na área da educação ou áreas afins. Quanto ao corpo docente, equipe pedagógica e agentes I e II, estão estes vinculados à Secretária de Estado e Educação (SEED). Os colégios no Estado do Paraná são mantidos com termo de cooperação Técnica firmada entre a Secretaria Estadual de Segurança Pública (SESP) e a Secretaria de Estado e Educação (SEED).

Por ser um fato recente, não foram encontradas publicações científicas sobre a criação dos CPM'S no interior do Paraná, os dados estudados foram coletados através de documentos legais, dados oficiais do Governo do Paraná, notícias vinculadas a imprensa e entrevistas realizadas com os oficiais comandantes dos CPM'S (CHAGAS, 2022, p. 35).

Neste contexto, ocorrem criações de alguns Colégios da Polícia Militar (CPM's) em algumas cidades no Estado do Paraná: Londrina, Cornélio Procópio, Maringá, Foz do Iguaçu, Pato Branco e União da Vitória, perfazendo, 7 (sete) Colégios da Polícia Militar do nosso Estado são subordinados a Secretaria de Segurança Pública (SESP).

A implantação do programa das escolas cívico-militares no estado do Paraná

As escolas cívicos-militares são instituições não militarizadas, entretanto, seus trabalhos prestados aos colégios são compostos por militares da reserva no papel de tutores. De acordo com o portal do Ministério da Educação, o Programa

Nacional das Escolas Cívico-Militares foi uma iniciativa da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Defesa.

Em 2019, de acordo com a legislação, o programa pretendia implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, com os militares atuando no apoio a gestão escolar e atividades no espaço escolar:

[...] Art. 3º São princípios do Pecim:

- I – a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritos;
- II – o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social;
- VII – a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares;
- VIII – contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares;

[...] Art. 5º São diretrizes do Pecim:

- I – elevação do índice de desenvolvimento da educação básica, por meio de integração transversal com os programas do Ministério da Educação;
- II – utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos Colégios Militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares;
- III – implementação do modelo das Ecim de forma gradual, nas modalidades fomento e fortalecimento, nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal;
- IV – celebração de acordos de cooperação no âmbito da administração pública;
- V – estabelecimento de parcerias entre as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital e as Secretarias de Estado e Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal;
- VII – aplicação dos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação para a implantação do Programa.
- VIII – viabilização da contratação pelas Forças Armadas de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa.

Art.8º Compete às Forças Armadas:

- I – Promover a seleção dos militares inativos que atuaram nas Ecim, de acordo com as orientações estabelecidas pelo Ministério da Defesa e pelo Ministério da Educação;
- II – Contratar os militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo que atuaram nas Ecim no desempenho de tarefas e de apoio à gestão escolar, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa; e

- III – executar a gestão administrativa dos militares inativos contratados

como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas Ecim.²⁸³

Em 2020, no estado do Paraná, foi aprovada a Lei nº 20.338 para a implantação de cerca de 200 escolas cívico-militares, sendo que a escolha pela implantação foi realizada mediante consulta pública da comunidade escolar. De acordo com estudos de Chagas (2022), os dados do site da SEED apontam para 206 unidades constituídas no Estado, localizadas em 118 municípios.

Considerações Finais

Esperamos atingir o objetivo pensado e proposto com nossa pesquisa, ou seja, contribuir para o entendimento sobre a história do desenvolvimento da educação militar no Brasil, apresentando as especificidades e variedades de formações. Na atualidade, por falta de conhecimento ou estudos na área, acaba-se confundindo, entre as pessoas, a ideia sobre a diferença das instituições de ensino dos Colégios da Polícia Militar e o Programa das Escolas Cívicos Militares no Estado do Paraná.

Ao longo da história, vimos que, com a Proclamação da República brasileira, temos o primeiro colégio da polícia militar, criado no Rio de Janeiro em 1889. A partir da criação do corpo policial nas províncias, os colégios são instituídos, também, na Bahia (1957), Paraná (1959) e em Pernambuco (1966). Assim, é possível afirmar que cada instituição de ensino militar vai sendo organizada com suas características próprias de acordo com sua regionalidade, a princípio, para atender a formação de policiais e, em seguida, destinadas aos seus filhos e com interesse da sociedade, cria-se o teste classificatório para ingressos.

²⁸³ Disponível

em:

<<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=06/09/2019&totalArquivos=162>>.

Referências

- Academia Policial Militar Guatupê. **Escola Superior de Segurança Pública**. Disponível em: <<https://www.apmg.pr.gov.br/Pagina/Colegio-da-Policia-Militar>>. Acesso: 06/08/2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** – Secretária da Educação Especial – MEC; SEEP, 2001.
- BRETAS, Marcus Luiz; ROSEMBERG, André. **A história da polícia no Brasil: balanço e perspectivas**. Topoi, v. 14, n. 26, p. 162-173, jan - jul 2013.
- CARNEIRO, David; VARGAS, Túlio. **Biografia**: História biográfica da república no Paraná, de David Carneiro e Túlio Vargas, 1994. Disponível em: <<https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Moyses-Lupion>>.
- CASTRO, N. M. B. de. **“Pedagógico” e “Disciplinar”**: O militarismo com prática de governo na educação pública do Estado de Goiás, 2016 – 109f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Antropologia Social, Universidade de Brasília. Brasília, 2016.
- CHAGAS, K. C. C. **Análise da ampliação da rede de Colégios da Polícia Militar do Paraná, Maringá, Pr**. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - UEM, 2022.
- Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>, acessado 10/07/2023. às 01:51.
- HOBSBAWN, Eric J., 1917. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PRIORI, Angelo; et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS²⁸⁴

João Paulo dos Passos-Santos ²⁸⁵

Carlos Herold Junior ²⁸⁶

Resumo

O presente estudo tem como problema de pesquisa: como um curso relacionado à história do TEA pode colaborar na formação humana, tendo como base reflexões sobre a inclusão/exclusão social? O objetivo da pesquisa foi conhecer e analisar as contradições presentes na constituição histórica do conceito de autismo (1930-2010), percebendo rupturas e permanências na sociedade contemporânea no que diz respeito à inclusão social do sujeito diagnosticado com o TEA. Como referencial teórico foram utilizados os autores que tematizam aspectos históricos do TEA: Donvan e Zucker (2017), Lacerda (2017) e Sheffer (2019). A metodologia utilizada é o relato de experiência, que nos dizeres de Mussi, Flores e Almeida (2021) deve ser baseado em descrições: informativa, referenciada, dialogada e crítica. É possível considerar que as interações ocorridas no minicurso “História do autismo: ideias, conceitos, práticas e instituições (1930-2010)”, apresentado no I CBINE (Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar), proporcionaram diversas reflexões tanto aos apresentadores quanto aos cursistas, possibilitando resgatar o passado para analisar o presente, fato indicado nos estudos em sua dimensão histórica.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Inclusão Social, Relato de Experiência.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio neurológico de característica sintomática, marcado minimamente pelas três dificuldades apresentadas nos sujeitos acometidos por ele: habilidades sociais, linguagem recíproca e imaginação social. O conceito de TEA é relativamente recente, pois o primeiro estudo que sugeriu o diagnóstico ocorreu em 1943 nos Estados Unidos, ou

²⁸⁴ Este estudo traz alguns dados de pesquisas iniciais para compor a tese de doutorado do primeiro autor, orientado pelo segundo sujeito no programa de pós-graduação em Educação da UEM.

²⁸⁵ Mestre em Educação. Instituto Federal do Paraná. Contato: joao.santos@ifpr.edu.br

²⁸⁶ Doutor em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: chjunior@uem.br

seja, neste ano completam-se 80 anos de história de um desafio humano contemporâneo.

No presente estudo apresentamos reflexões levantadas no minicurso “História do autismo: ideias, conceitos, práticas e instituições (1930-2010)”, apresentado no I CBINE (Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar) organizado pelo Instituto Federal da Bahia e o Instituto Federal bahiano no ano de 2022. A oficina teve como objetivo: conhecer e analisar as contradições presentes na constituição histórica do conceito de autismo (1930-2010), percebendo rupturas e permanências na sociedade contemporânea no que diz respeito à inclusão social do sujeito diagnosticado com o TEA.

Assim sendo, como critério, almejamos levantar movimentos conjunturais, que permitissem formar uma periodização que da mesma forma, leve em consideração as ações de “tempo curto”, porém a história estrutural permanece como base, ao perceber as permanências e traços culturais na sociedade.

A perspectiva histórica da educação especial e inclusiva

Para iniciar os diálogos, um breve histórico acadêmico dos autores foi apresentado aos participantes, indicando o interesse recente de pesquisa por meio do início do doutorado em educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM) no ano de 2022, em que o TEA é objeto de estudo.

Além disso, um dos autores atua como docente em uma escola especializada em educação especial, atendendo um número considerável de pessoas com diagnóstico de TEA com diversas faixas etárias, e por tal motivo, lançou o autismo em uma abordagem histórica como interesse pessoal, acadêmico e social de pesquisa para estudar a história de vida de professores, familiares e alunos com TEA.

Em relação aos participantes, nos foi informado pela organização que haviam 36 pessoas inscritas, porém no primeiro dia entraram na sala de aula virtual (plataforma Google Meet) 11 participantes e no segundo dia 9. Em ambos os dias a duração da oficina foi de duas horas. Por ser um evento nacional, gratuito e virtual,

havia participantes de diversas regiões do país, todos interessados em estudar temáticas relacionadas à educação especial e inclusiva.

Um cursista chamou atenção por interagir consideravelmente conosco, para identificá-lo no texto o chamaremos de “Sol”. O participante Sol se identificou como servidor do IFMS ocupante do cargo de assistente de alunos, mestrando pela mesma instituição, inclusive com o TEA como objeto de estudo e pai de uma criança com TEA.

Iniciada a reunião, como uma maneira de coletar dados iniciais dos participantes, foi solicitado que escrevessem o nome, localidade, e uma breve descrição a respeito dos conhecimentos que possuíam sobre a história do autismo. A maioria das pessoas indicou o nome Léo Kanner e a abordagem ABA (Análise do Comportamento Aplicado) ou comportamentalismo como referências à história do TEA.

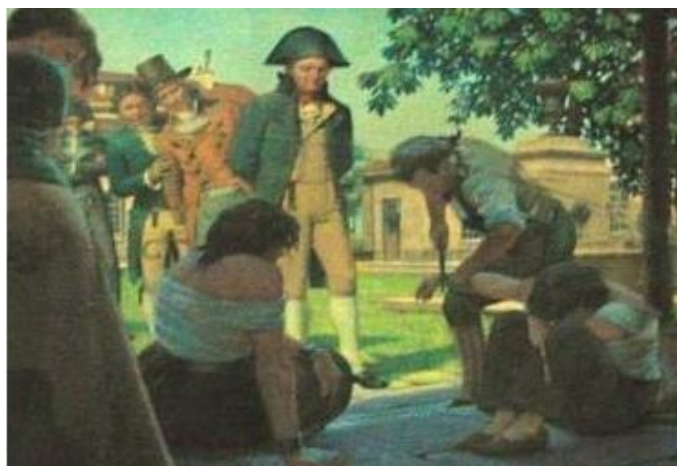
Prosseguindo, apresentamos uma reflexão metodológica do francês Braudel (1992), um dos principais representantes da história cultural, explicando que tanto o ensino quanto o estudo da história devem trazer a “longa duração” dos fatos sempre que possível, priorizando a síntese sobre a análise. Logo, iríamos partir de fontes históricas disponíveis, como imagens, obras, leis e etc., buscando formar explicações a respeito da história do TEA.

Nesse sentido, como forma de refletir sobre a pessoa com alguma limitação acentuada na história da humanidade, foi indicado o artigo de Miranda (2008) que explica que na Antiguidade as pessoas com deficiência geralmente eram abandonadas, perseguidas, ou até mesmo eliminadas; na Idade Média houve uma variante entre caridade e/ou castigo ao tratamento das pessoas com deficiências; a Modernidade ao avançar com o capitalismo, traz o incentivo à ciência, e a medicina ao se interessar na pesquisa do sujeito com deficiência indica a socialização como uma ação terapêutica, mas “persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade” (MIRANDA, 2008, p. 30).

A Figura 1 teve como objetivo demonstrar a visão contemporânea da medicina influenciada pela Revolução Francesa e Iluminismo, ao se interessar pelo tratamento daqueles considerados com alguma limitação, quando comparados à maioria.

Embora na modernidade tenhamos produzido grande avanço da ciência, e conseqüentemente mais visibilidade às pessoas com deficiência, é importante sublinhar que isso ocorreu, inicialmente, pelo interesse da medicina em encontrar a cura para esses indivíduos. A sociedade, a princípio, não se preocupou em compreendê-los, auxiliá-los e inseri- los no todo, mas sim, às questões mais intrínsecas por serem “diferentes”, e principalmente por não serem autônomas economicamente, capacidade essa que sempre foi importante, mas que começou a ter uma consideração mais atenta.

Figura 1: Philippe Pinel (século XVII-XVIII) liberta doentes mentais.



Disponível em

<https://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia_php#autor>, acesso em 07 fev. 2023.

Para especificar as reflexões a respeito da história das pessoas com TEA, foram apresentadas duas obras de base lidas e resenhadas pelos autores, e que especialmente iriam indicar as análises propostas aos participantes. A maioria disse

que não as conhecia, apenas o cursista Sol mencionou que teve contato com a obra de Donvan e Zucker (2017), mas ainda precisava realizar mais análises.

O autismo na história: o contexto para a formulação do diagnóstico e as primeiras contradições

As tratativas relacionadas especificamente ao contexto histórico em que o conceito de TEA foi formulado, foram iniciadas ao mencionar o nome de Donald Gray Triplett, morador do estado norte americano do Mississippi, na cidade de Forest. Donald nasceu em “[...] 8 de setembro de 1933” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 23)”, sendo ele a primeira pessoa do mundo a ser diagnosticado com TEA, parecer médico elaborado por Leo Kanner, conhecido como o pai da psiquiatria infantil.

Mary e Oliver Beamon Triplett, ao notarem comportamentos considerados socialmente incomuns em seu filho, em especial o fato de se isolar do grupo social e o desinteresse em comer, buscaram auxílio médico. Em resposta, foram criticados por proporcionarem muito estímulo a Donald. Como medida terapêutica, a família Triplett internou seu filho que permaneceu excluído da sociedade dos três aos cinco anos. Descontentes com o progresso de Donald, os Triplett o levaram à Baltimore para avaliação com Kanner que sem rótulo para tais características nominou as limitações como “distúrbio do contato afetivo” (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Seguimos a apresentação, contextualizamos a realidade inicial em que a família Triplett estava inserida: nível socioeconômico médio, brancos, formação acadêmica em nível superior, busca sociocultural tipicamente norte-americana na época: formar um grupo familiar perfeito conforme os padrões. Diante disso, foi possível perceber que as condições eram favoráveis para que fossem os primeiros a custear a procurar por o que viria a receber o nome de autismo.

Como a etiologia do termo “autismo” ainda não havia aparecido nas apresentações, questionamos os participantes a respeito dos conceitos “autismo/autístico”. Nesse momento, uma cursista escreveu no *chat* que havia uma relação inicial entre o autismo e a esquizofrenia, aproveitamos o momento para validar tal informação e parabenizá-la pela assertiva.

Portanto, indicamos a derivação do vocábulo grego “autós”, citado primeiramente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, ao indicar adolescentes e adultos esquizofrênicos em circunstâncias em que estão desconexos de possibilidades de interação com o mundo exterior, limitados unicamente à uma realidade interna (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Buscando alicerçar uma pré-história do TEA em escritos anteriores à 1943 - ano em que Donald foi avaliado por Kanner - trabalhamos a temática central de um subtópico de *Outra sintonia: a história do autismo* em que as pessoas com características que hoje se enquadram como autistas, já foram consideradas como loucas ou santas, com base no período histórico em que viveram: O sapateiro russo Basil; O escocês Hugh Blair Borgue; Menino selvagem de Aveyron-França; Dados do relatório do ativista americano Samuel Gridley Howe (casos 25, 175, 192 e 360) (DONVAN; ZUCKER, p. 52-64).

Uma questão interessante nesse momento da análise proposta pelo curso, foi a interação do participante Sol conosco ao escrever no *chat* a respeito de Hugh B. Borgue: interesses incomuns por funerais e perucas. Solicitamos ao cursista Sol que abrisse o microfone se desejasse interagir conosco a respeito da origem dessas informações, por sinal assertivas. Ele explicou que recentemente havia lido a obra de Lacerda (2017) *Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução*, e a utilizava com frequência para fundamentar sua dissertação de mestrado.

Em resposta, dissemos ao participante Sol que acabamos de adquirir a obra para realizar uma resenha crítica e enviá-la a um periódico, mas no momento ainda não havíamos realizado a leitura completa. Nesse momento, ele disse o que pensava sobre o livro, indicando-o para nós, e da mesma forma, indicamos a ele o escrito de Donvan e Zucker (2017).

Como é possível perceber, o ano de publicação de ambos os livros é o mesmo, porém por ser uma obra internacional, a escrita de Donvan e Zucker foi apresentada no ano de 2016 e traduzida no ano seguinte para o português. Nota-se que no final da década de 2010, diversos pesquisadores em todo o mundo, se preocupavam em entender as bases históricas do TEA. Outra questão que

percebemos é que um curso que propõe discutir a história do autismo possibilita a troca de literaturas, fortalecendo ainda mais o aprofundamento de perspectivas teóricas sobre as possíveis temáticas.

Nesse sentido, começamos a apresentar dados para possibilitar reflexões a respeito de um tema muito importante na história do TEA que é a busca por culpados, que supostamente, por alguma ação traumática causaram o autismo à criança. Com base em Donvan e Zucker (2017), o mesmo psiquiatra famoso que alguns anos antes sistematizou as características do TEA, também foi o primeiro a incitar a *Revista Times* sobre uma relação inapropriada da criança com a mãe, e que em suas análises, pessoas com autismo pareciam tentar se afastar de sua realidade doméstica, preferindo a solidão. Assim, no findar da década de 1940, a crença era que “[...] o autismo era causado por mães que não amavam suficientemente seus filhos” (p. 86), isso ocorria porque elas “[...] lhes infligira uma ferida psíquica” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 87). A obra de 1967 de Bruno Bettelheim “A fortaleza vazia” de 1967, tornou-se um *bestseller* nos Estados Unidos ao exemplificar as experiências do autor no nazismo, ao comparar “[...] as mães como carcereiras de campo de concentração [...]” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 99), e por isso, tornaram os filhos sujeitos espiritualmente inábeis.

Foi possível perceber indignação pelas interações nas mensagens escritas pelos cursistas, pelo fato da culpabilização das mães por não se relacionarem afetivamente com os filhos e isso ser a causa do TEA. Seguimos explicando que décadas mais à frente, outros mitos foram criados sem comprovação científica como causa do TEA, como o caso das vacinas tríplice viral, que em teoria, o mercúrio contido na composição proporciona o distúrbio.

E, no ano de 1966, “[...] Kanner voltara a pensar consigo mesmo que estava com a razão no começo: os bebês nasciam com autismo, e o amor da mãe ou a falta dele nada tinha a ver com o transtorno” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 103). Todavia, Bettelheim foi reticente sobre a sua teoria.

Diante do exposto, trouxemos a reflexão sobre a questão da culpabilização das mães, pois mesmo tendo sido algo negativo, também foi o pontapé inicial para a

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

criação de diversas organizações da sociedade civil em defesa das famílias de pessoas com TEA, que lutavam e ainda lutam, por direitos sociais básicos, explicações científicas e intervenções eficazes.

As primeiras abordagens interventivas para o atendimento à pessoa com autismo: comportamentos, contradições e conflitos de interesse.

Para iniciar o momento de reflexões históricas que marcam as primeiras tentativas de métodos interventivos para crianças com TEA, propomos o preenchimento de um aplicativo *online* com uma ferramenta gratuita: Nuvem de

Figura 2: Nuvem de palavras formada pelos cursistas sobre intervenções no TEA. Palavras. Naquele momento, apenas quatro cursistas responderam o questionário que solicitava a indicação em aproximadamente um vocábulo (com três lacunas), sobre os conhecimentos que eles possuíam sobre os principais métodos de trabalho com os sujeitos com autismo.

escala demuca
psicólogo
teacch
aba
medicação
método denver
fichas de imagens

O ABA (Applied Behavior Analysis) foi indicado como método interventivo central pelos participantes, traduzindo a sigla tem-se a Análise do Comportamento Aplicado, criado pelo psiquiatra norueguês residente nos Estados Unidos Ole Ivar Lovaas. Hoje, segundo Lacerda (2017) estudos indicam

o ABA com superioridade de até 800% quando comparado a outras intervenções em pessoas com TEA.

Mas, no começo havia indicação de agressões físicas, choques e a fala de “nãos gritados”, denominados como “estudos de punição” em crianças autistas (DONVAN; ZUCKER, 2017). Para excluir ações indesejadas como a autolesão, os movimentos repetitivos, dentre outros, Lovaas desenvolveu outras ideias: “reforços positivos” (recompensas) e “punições moderadas” (permanência em um quarto escuro

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

por um tempo). As intervenções indicaram avanços na maioria dos sujeitos estudados no método.

O livro de Lovaas conhecido como *The me book* (1981) acabou sendo muito questionado por conta da indicação de comportamentos agressivos aplicados às crianças, quando as ações eram negativas em relação ao esperado. Além disso, o avanço acontecia apenas quando os sujeitos estavam no ambiente em que os experimentos eram organizados, ao retornar para a vida social os comportamentos considerados apropriados desapareciam.

A credibilidade do ABA mudou de figura com a publicação do livro de uma mãe de crianças com autismo, a francesa Catherine Maurice, que publicou o livro *“Let me hear your voice: a family’s triumph over autism”* (1993). A obra trouxe o resultado surpreendente do desenvolvimento dos dois filhos da autora, em que a maioria dos comportamentos típicos do TEA foram extintos após a intensificação interventiva do ABA, aplicado por uma pessoa contratada pela mãe e que conhecia o método.

Mais uma vez na história do autismo, um fato importante é associado a uma família que detém condições financeiras para que algo novo fosse descoberto ou explicado: as intervenções precisavam continuar em casa. Nesse ínterim, nota-se como o conceito de TEA está associado às relações socioeconômicas, e que o Estado precisa garantir os direitos sociais básicos aos indivíduos em realidades diferentes.

Outro profissional importante que fundamentou uma abordagem para o trabalho com o TEA foi o Psicólogo alemão Éric Schopler, ao desmistificar a ideia de que a mãe era a causadora do autismo. Ele estudou métodos de ensino para desenvolver as crianças autistas, além de criar a “[...] primeira rede estadual de escolas para crianças com autismo” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 233). Com sua equipe ele criou o método TEACCH (Tratamento e educação de crianças autistas e com deficiências de comunicação relacionadas), inclusive essa intervenção foi citada na figura 2 pelos participantes.

E em 1971 com o empenho de pais de crianças com TEA, a metodologia teve a aprovação do estado da Carolina do Norte, “[...] oferecendo serviços generosos de apoio a famílias às voltas com o autismo [...]” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 243).

Nesse período que compreende 20 anos anterior à escrita de Catherine Maurice, o TEACCH foi a primeira intervenção em que os familiares faziam parte das ações terapêuticas e educativas das crianças com TEA, fato que garantiu uma rivalidade histórica entre Schopler e Lovaas. Em análise, Lacerda (2017) explica que no Brasil o TEACCH é mais aceito que o ABA, pois, as APAEs trouxeram e utilizam o método em todo o país.

Na nossa compreensão ambas intervenções têm a sua importância, pois mesmo que a ABA seja cientificamente superior no processo terapêutico no TEA, o TEACCH traz opções de situações para o trabalho coletivo, e ao pensar na escola, realmente as ações ocorrem em grupo. Todavia, os pressupostos do ABA precisam ser considerados, tendo em vista a comprovação da eficácia do mesmo.

No mesmo período em que se pensava em formas de intervir com as crianças com autismo, também havia estudos sobre o que de fato significava ter autismo. Nesse sentido, foi formulada uma nova análise sobre essa condição, em que um contínuo sobre as características as colocavam em um grupo maior de pessoas: Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nasce o Transtorno do Espectro Autista (TEA): a relação de Lorna Wing com Hans Asperger.

A partir de 1988, Lorna Wing que além de psiquiatra também era mãe de uma pessoa com TEA, revisitou o conceito de autismo ao empregar a ele o vocábulo “espectro”, pois as “[...] características distintivas eram demonstrável e extraordinariamente variáveis, mas que segunda ela, também compartilhavam uma espécie de pedra de toque de diferença difícil de definir” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 318). Outro objetivo da médica era aumentar os serviços de saúde às pessoas que tinham menos características nas definições iniciais de Kanner, e acabavam perdendo tal direito social básico.

Nas definições de Wing, havia características que formavam um *continuum* nas pessoas autistas, seja ela altamente funcional ou totalmente dependente. Segundo Donvan e Zucker (2017), tais indicações ela denominou “pedra de toque”,

formando o que juntamente com Judith Gould mais a frente intitularam: tríade das incapacidades.

Com o objetivo de perceber se os cursistas tinham conhecimento sobre quais eram essas características, propomos mais uma atividade interativa. Nela observamos a participação de quatro pessoas, elas poderiam responder mais de uma vez à seguinte questão: indique em poucas palavras o que seria a pedra de toque que Lorna Wing indicou?

Ao observar a imagem é possível notar que os participantes tinham conhecimento a respeito das características daquilo que hoje chamamos de TEA. Nota-se que eles trouxeram a terminologia “comportamento” com certa ênfase, talvez pela relação deles com a ABA ou pelo conhecimento atual da DSM-5 que cita com frequência tal diagnóstico.

Figura 3: Nuvem de palavras formada pelos cursistas sobre a pedra de toque no TEA.



Entretanto, nas nomenclaturas apresentadas nos estudos de Wing em parceria com Judith Gould (habilidades sociais, comunicação recíproca e imaginação social), os termos interação social, linguagem e comunicação estão de fato relacionadas às incapacidades mencionadas, sendo possível perceber que os cursistas mesmo sem a relação história, conhecem em linhas gerais as incapacidades indicadas pelas autoras.

Um fato histórico muito importante para que Wing chegasse à ideia de TEA está associado à leitura dela da obra em alemão do psiquiatra infantil Hans Asperger. Ademais, Donvan e Zuckher (2017) explicam que ela foi a responsável na década de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1990 por apresentá-lo ao mundo, divulgando resultados de seus estudos da clínica de educação curativa “*Heilpädagogik*” - antes da Áustria ser tomada pelo Estado nazista.

O bem-estar dos sujeitos em desenvolvimento era o objetivo da clínica naquele momento, contraditoriamente à padronização de testes, a avaliação do indivíduo era de caráter integral. Logo, antes do ingresso de Asperger, “as enfermeiras e os médicos do departamento haviam usado o termo “autístico” na década de 1930, mas não consideravam uma patologia e usavam linguagem não normativa para descrevê-lo” (SHEFFER, 2019, p. 49). Mas em análise, Sheffer (2019) indica que Asperger já descrevia em seus relatórios as crianças com fins utilitaristas, apresentando inclinações às ideias da psiquiatria infantil nazista, que mais à frente ele faria parte.

Após a invasão nazista na Áustria, a equipe médica foi reformulada e muitos desses médicos fugiram do país por serem judeus. Como vários deles se fixaram nos Estados Unidos, os autores Donvan e Zucker (2017) e Sheffer (2019) supõem que os

estudos do também austríaco Kanner podem ter sido influenciados pelas ideias da clínica de educação curativa que já havia iniciado tais análises.

Para Sheffer (2019), estando a Áustria tomada pelo nazismo, Asperger que já demonstrava inclinações a tais ideários permaneceu na nova equipe. Nesse sentido, o conceito de autismo sendo formulado por Asperger, em linhas gerais, trouxe as pessoas com essas características como impossibilitadas de integração ao *Volk* (povo/nação) por serem frios e sem *Gemüt* (alma/mente/temperamento).

Ao relatarmos os fatos sobre o que o nazismo fez com as crianças consideradas inapropriadas ao *Volk*: indicação de morte por envenenamento, convencimento das famílias a respeito do fardo econômico que representavam ao Estado, estudos dos corpos das crianças sem o consentimento dos familiares etc., percebemos muita indignação dos participantes que descreviam no *chat* um sentimento de horror, e a maioria disse não ter conhecimento dessas informações.

Passado o tempo, e descobertas as relações de Asperger com a morte das centenas de crianças, com ou sem deficiências, diversas pessoas, inclusive Wing, demonstram indignação com tais fatos, havendo tentativas de apagá-lo da história do autismo, fato que a nosso ver, do ponto de vista histórico, felizmente o passado foi questionado, porém mesmo que nada justifique o que ele fez, seus estudos também possibilitaram reflexões para formar o conceito de TEA.

Sabe-se hoje que não há nenhuma referência ao nome Asperger no DSM-5, inicialmente por conta da chegada do conceito de TEA, mas o fato da descoberta da realidade sobre ele, nos parece ter impactado fortemente em tal decisão naquele momento.

Linha temporal com alguns marcos históricos, reflexões sobre o primeiro diagnóstico e perspectivas futuras ao TEA.

Algumas décadas mais à frente, entre os anos de 1980 e 1990, ocorrem as primeiras tentativas de descobrir as causas do autismo, e o uso de equipamentos para realizar uma comunicação efetiva com esses sujeitos. Houve no mesmo período a divulgação dos primeiros dados relacionados à prevalência do TEA e tentativas de popularizá-lo por meio de materiais midiáticos (DONVAN; ZUCKER, 2017). Essas informações provocaram um avanço no conhecimento sobre o autismo, haja vista que ele ainda era relativamente desconhecido.

Entre os anos de 1990 a 2010, há suposições que relacionam o mercúrio da vacina tríplice viral como causadora do autismo. Com tensões entre os primeiros fundadores de instituições sociais em defesa das pessoas e famílias autistas e a entrada de recursos humanos e financeiros nos Estados Unidos, há a formação de gigantes organizações em defesa e pesquisa sobre o TEA. Tais fatos proporcionaram especialmente muito avanço na pesquisa relacionada ao autismo (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Em 2013 ocorreu a unificação da Síndrome de Asperger e demais transtornos relacionados ao autismo no DSM-5, seguindo as indicações dos estudos que Lorna Wing desenvolveu em 1988. Desde a década de 1990 pessoas como Asperger -

naquele momento era um diagnóstico à parte - articulam um movimento que ganhou força atualmente, denominado como neurodiversidade (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Para finalizar o minicurso, da mesma forma que na obra *Outra Sintonia: a história do autismo*, retornamos à história da pessoa que protagonizou o primeiro diagnóstico de autismo com os questionamentos: Quais suas análises sobre a história de Donald Triplett?

Em resposta, alguns cursistas apenas escreveram no *chat* que ele foi muito importante para chegarmos ao que hoje conhecemos como TEA. Continuamos perguntando se eles sabiam algo a respeito da história de vida de Donald. Entretanto, disseram que não tinham tais informações. Para promover uma reflexão final, compartilhamos o vídeo “A história do autismo - 1º caso diagnosticado no mundo” do canal do *YouTube* “Autismo na vida adulta... o que muda?”.

Após a transmissão do vídeo, levantamos algumas reflexões: Quais condições proporcionaram a família Triplett ser a primeira a receber o diagnóstico, e além de tudo, Donald chegar aos felizes 89 anos de vida - atualmente - alcançando um patamar de desenvolvimento altamente funcional?

Os cursistas se calaram, e como o tempo estava chegando ao final, parafraseamos os autores Donvan e Zucker (2017): nem todas as pessoas com TEA possuíam e possuem as condições socioeconômicas e culturais que da família Triplett.

Uma vez que, poder levá-lo até o influente psiquiatra infantil, pagar uma família no campo para cuidar dele na adolescência, oferecer ensino superior, residência confortável, emprego preparado às necessidades específicas, residir em uma cidade pequena e que a família detém prestígio na comunidade, são condições que nem toda pessoa com TEA possui.

Considerações finais

Diante do exposto, pensamos que a troca de experiências e literaturas, em um minicurso que propõe refletir a respeito da história de uma especificidade que compõem o público-alvo da educação especial e inclusiva, como é o caso do TEA,

possibilita resgatar o passado para analisar o presente dessas pessoas, fato indicado nos estudos em sua dimensão histórica. Como exemplo, podemos citar o fato dos cursistas demonstrarem desconhecimento a respeito da colaboração de Hans Asperger ao extermínio de crianças com e sem deficiência, dentre elas várias com TEA, fato que indica uma ruptura de pensamento a respeito de Asperger como um sujeito ingênuo no nazismo.

O cursista “Sol”, nos suscita a importância do diálogo na construção do conhecimento histórico, tendo em vista que além de buscar formação no curso relatado aqui, nos auxiliou em muitas reflexões, dentre elas, a relevância da motivação de familiares de pessoas com TEA em compreendê-lo

Ao pensarmos especificamente no caso do Brasil, a partir da Lei 12.764/2012, há uma legislação protetiva que garante direitos a esses sujeitos, dentre eles a educação. Sabemos que como a maioria das conquistas em relação ao que se sabe na história do TEA, tal lei é fruto de muitas lutas de familiares de pessoas com TEA, que nesse caso, algumas vezes representam as suas vozes e interesses.

Nesse sentido, Cardoso e Martínez (2022), apresentaram um balanço da produção acadêmica em artigos científicos de abordagem histórica sobre a Educação Especial, publicados entre 2015 e 2020 no Brasil. Como resultado, as autoras encontraram apenas duas pesquisas sobre TEA.

Logo, indicamos que estudos/cursos que tematizem a dimensão histórica do TEA em âmbito nacional sejam promovidos para que possamos avançar na compreensão de rupturas e continuidades a respeito do autismo de maneira geral (PASSOS-SANTOS; HEROLD JUNIOR, 2023).

Referências

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença**: integração, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm, Acesso em 10 fev. 2023.

BRAUDEL. F. **Escritos sobre a história.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CARDOSO, F. L. M.; MARTÍNEZ, S. A. História e historiografia da educação especial brasileira: um balanço da produção em artigos científicos (2015-2020). **Revista História da Educação (Online)**, 2022, v. 26: 39.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo.** Tradução Luiz A. de Araújo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LACERDA, L. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução.** Curitiba: CRV, 2017.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. 2008.

PASSOS-SANTOS, J. P.; HEROLD JUNIOR, C. História do autismo: ideias, conceitos, práticas e instituições (1930-2010). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 22, n. Contínua, p. e-228, 2023.

SHEFFER, E. **Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista.** Tradução de Alessandra Bonruquer. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

**REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO JORNAL FOLHA DO NORTE DO PARANÁ:
O PAPEL EDUCATIVO DA IMPRENSA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA
CIDADE DE MARINGÁ NOS ANOS 1962-1968**

Mônica Vasconcelo ²⁸⁷

Marco Antônio de Oliveira Gomes ²⁸⁸

Resumo

O propósito da referida pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) consiste em analisar a representação dos negros no jornal Folha do Norte do Paraná nos anos de 1962 a 1968, considerando a forma por meio da qual eram retratados e o tratamento dispensado a eles. Fundado por Dom Jaime Luiz Coelho, bispo de Maringá, o jornal expressou ideologicamente a legitimação de uma sociedade de classes (ou hierarquizada), reforçando o caráter conservador e, ao mesmo tempo, estereotipando e silenciando a existência e a participação do negro no contexto social da cidade. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e utiliza como método de análise o materialismo histórico dialético. O acervo correspondente à Folha do Norte do Paraná encontra-se no setor da Gerência de Patrimônio Histórico de Maringá, localizado do Teatro Calil Haddad. Conclui-se que a Igreja Católica, na figura de Dom Jaime, atuou para que os maringaenses aderissem ao modelo de sociedade capitalista por meio de processo educativo, no qual fundamentava-se na fé católica, atendendo aos interesses do capital e da elite local.

Palavras-chave: Representações do negro, Comunidade negra maringaense, Folha do Norte do Paraná, Século XX, Maringá.

Introdução

A pesquisa de Doutorado, desenvolvida na Linha de Pesquisa intitulada História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, analisou a forma por meio da qual a imprensa de Maringá, especificamente o jornal Folha do Norte do Paraná, se referia à população negra entre os anos de 1962 e 1968. O período delimitado corresponde ao ano de surgimento do periódico e a imposição, pelo governo civil-militar, do Ato Institucional (AI-5) que, por sua vez conferia plenos poderes ao Presidente da

287Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Colégio Estadual Rui Barbosa. Contato: profmonica@yahoo.com.

288Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: marco1964.ma@gmail.com

República e legitimava institucionalmente o aparato repressivo que recaiu sobre os movimentos de oposição ao regime e suas lideranças.

Ao conferir o caráter educativo à imprensa, esta pesquisa analisa historicamente os mecanismos de reprodução das ideias hegemônicas nos editoriais, nas notícias e na iconografia presentes nas páginas do periódico em questão. Busca-se, então, entender os recursos utilizados pela imprensa e demais representantes no processo de naturalização das relações sociais de cunho burguês, tendo em vista se tratar de uma ordem social excludente, na qual o indivíduo negro não estava cotado para participar em condições de privilégio. Busca-se, por conseguinte, compreender o caráter educativo que revestiu o discurso sobre a imagem do negro - na perspectiva de classe social - , bem como o objetivo de construir uma imagem coadunada às determinações e aos interesses da burguesia regional em expansão, no âmbito do processo de colonização.

Para tal finalidade, a pergunta que norteou a pesquisa foi: Qual a visão sobre o trabalhador negro propalada nas páginas da Folha do Norte do Paraná entre os anos de 1962 a 1968? Quais os critérios adotados na construção de uma imagem que permanece negativa sobre a pessoa negra e o papel e lugar que ocupa na sociedade local ainda hoje? Para responder a essa indagação, realizou-se um levantamento bibliográfico dos arquivos referentes ao periódico, buscando averiguar sua história e seu conteúdo. Na análise, constatou-se a existência de poucos estudos sobre o pensamento político-educativo do jornal Folha do Norte do Paraná e, principalmente, a sua relação com a comunidade negra maringaense, o que evidencia uma temática até então não apropriada pelo fazer historiográfico.

A maior parte dos trabalhos consultados aponta para o papel feminino em processo de definição social: “Representações da feminilidade no jornal Folha do Norte do Paraná” (2015) - Gessica Aline Silva, Frank Antonio Mezzomo e Cristina Satiê de Oliveira Pátaro. “Representações de beleza de mulher no jornal Folha do Norte do Paraná: modelos de feminilidades nos anos 1960” (2017) - Ivania Skura, Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, Frank Antonio Mezzomo. “Forjando masculinidades e feminilidades: as colunas sociais do jornal Folha do Norte do Paraná” (2016) -

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Gessica Aline Silva e Ivone Pereira. Dissertação de Fabrícia de Cássia Grou de Paula, intitulada “Imprensa em Maringá e a educação feminina no modelo comportamental da Igreja Católica (1950-1979)” (2020).

A dissertação “A cruz vencerá o comunismo: o discurso anticomunista no Jornal Folha do Norte do Paraná (1962-1965)” (2015), de Angélica de Brito, apresenta outra temática também bastante discutida no jornal: o comunismo. A referida pesquisa analisa o discurso anticomunista do jornal Folha do Norte do Paraná entre os anos de 1962 e 1965. Assim como outros periódicos brasileiros, a Folha do Norte do Paraná expressou valores condizentes com os interesses de classe que representava.

A escolha dessa temática relaciona-se com a finalidade de dar continuidade à pesquisa na linha da História da Educação brasileira do século XIX, desenvolvida na dissertação de Mestrado, na área da imprensa, cujo objetivo foi analisar o debate sobre o fim da escravidão na Revista Ilustrada (1876-1888), realizado por Ângelo Agostini.

A análise a ser feita tem o intuito de compreender a atuação política do periódico e o debate suscitado em relação à presença dos trabalhadores negros na cidade de Maringá. Para isso, definiu-se como **objetivo geral** analisar o pensamento político-educativo presente no jornal Folha do Norte do Paraná e sua relação com a comunidade negra maringaense.

Os **objetivos específicos** da pesquisa consistem em analisar a imprensa brasileira na República; os aspectos econômicos, sociais e geográficos do norte do Paraná e Maringá; o Movimento Negro Brasileiro e o pensamento político-educativo do jornal Folha do Norte do Paraná e sua relação com o trabalhador negro, buscando averiguar as influências na formação de um modelo de homem negro submetido ao poder elitista vigente em Maringá.

Para alcançar os objetivos propostos, a tese referida está estruturada em seis seções. 1) “Introdução”, 2) “Crise da escravidão, luta de classes e imprensa no Brasil”, 3) “Movimento negro brasileiro”, 4) “O Norte do Paraná e Maringá: aspectos econômicos, sociais e geográficos”, 5) “Dom Jaime Luiz Coelho e a Imprensa em Maringá”, 6) “O jornal Folha do Norte do Paraná”. Nesse momento, objetivou-se fazer

uma profunda análise sobre a situação dos negros em Maringá à medida que foram fornecidas informações sobre o jornal, acerca de suas seções e sobre alguns excertos e imagens reveladoras do tratamento dispensado aos trabalhadores negros.

Metodologia

A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e o método de análise utilizado foi o materialismo histórico dialético, por entender-se que, por meio dessa abordagem, é possível ter uma visão de totalidade, na qual se leva em conta as contradições e as lutas de classes, para compreender os fenômenos produzidos pelas relações capitalistas.

Resultados e Discussão

Uma série de medidas contribuíram para o fim da escravidão no Brasil como a Lei Feijó (1831), a Euzébio de Queiroz (1850), a Lei do Ventre Livre (1871), a do Sexagénario (1885) e a Lei Áurea (1888). Vinculado a esse contexto de ruína do sistema escravagista as diversas revoltas coletivas e individuais dos negros, o financiamento da imigração e os Congressos Agrícolas do Recife e do Rio de Janeiro (1878) também cooperou para se efetivar a transição do trabalho escravo ao trabalho livre. Nesse processo a promulgação de medidas que impedissem a entrada dos negros no trabalho livre foi a tônica adotada por políticos e governantes do período.

Um exemplo de medida impeditiva nesse sentido foi a Lei de Terras (1850) que tinha como objetivo impedir que trabalhadores livres tivessem acesso à terra e a Lei da Vadiagem que agia como elemento de repressão e controle social contra a população negra e de não brancos (MOURA, 2019, p. 116).

Não se pode desconsiderar no processo de abolição da escravidão a atuação negra expressa principalmente por meio de quilombos. O mais expressivo foi o Quilombo dos Palmares, assim o negro em nenhum momento foi passivo, mas lutou para conquistar sua liberdade. De acordo com Clóvis Moura (1986) o quilombo é uma organização sociopolítica, em que acontece resistência e combate a escravidão.

A passagem do século XIX para o século XX não significou a conquista plena de direitos sociais e econômicos para os negros. Os quase quatro séculos de escravidão deixou marcas profundas na estrutura social brasileira. Diante disso, ressalta-se que o racismo não é apenas uma herança da escravidão, mas uma estrutura que dinamiza as relações sociais capitalistas no Brasil (FERNANDES, 2017, p. 9).

O mito da democracia racial encontrou solo fértil no Brasil e se propagou até que os próprios negros se encontrassem em condições materiais e intelectuais para se contrapor a esse entendimento (FERNANDES, 2017, p. 31). Assim, as elites apegaram-se a ele de forma extremada quando houve a transição do escravismo para o trabalho livre, e ainda continuam a usá-lo para “tampar o sol com a peneira” (FERNANDES, 2017, p. 33-34). “No Brasil, o mito da democracia racial obscureceu as diferenças raciais” (COSTA, 1999, p. 368). Ele se constitui como uma das expressões da luta de classes, que serviu à elite burguesa e branca de maneira útil, no momento em que o acirramento dos ânimos se acentuou.

A miscigenação, outra ideia defendida por Gilberto Freyre (1998), considera que a formação de uma população melhor e mais forte aconteceria com a mistura das raças. Desse modo, “a população tornar-se-ia crescentemente branca” (COSTA, 1999, p. 371). Para ele, a miscigenação era positiva, permitindo colocar a sociedade em patamares sociais e econômicos mais elevados. “A miscigenação produziria naturalmente uma população mais clara porque o gene do branco seria mais forte e, por fim, a sistemática imigração europeia reforçaria a predominância do branco” (ASSOCIAÇÃO UNIÃO E CONSCIÊNCIA NEGRA DE MARINGÁ, 1985, p. 9). O discurso de uma suposta harmonia social serviu como meio ideológico de construção idealisticamente de uma sociedade sem conflitos.

Nesse contexto de luta de classe “o movimento negro organizado ‘africanizou-se’” (DOMINGUES, 2007, p. 116). Houve a adesão da indumentária e da culinária africana ao movimento negro. Nota-se, nesse sentido, o enfoque dado às questões culturais revelando a tendência pós-moderna presente nesses movimentos.

No Norte do Paraná a negação da contribuição de negros e indígenas para cultura e para sociedade de modo geral é nitidamente desconhecida. O afluxo ao Paraná dos primeiros escravos de origem africana deveu coincidir com a fundação em 1648 de Paranaguá, no litoral, o primeiro núcleo populacional português instalado na região, em decorrência da descoberta de ouro nas redondezas. (GUTIÉRREZ, 2006, p. 101).

A utilização do trabalho escravo estendeu-se a todos os setores produtivos da comunidade paranaense, “desde a mineração à agricultura de subsistência, pecuária, aos afazeres domésticos e diferentes artesanatos e ofícios rurais e urbanos”, até mesmo a funções de administração (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 122).

Em consonância com as transformações capitalistas do século XX criou um plano de colonização que se concentrava em três atividades principais: 1) **Colonização**; 2) **Construção de estradas**; 3) **Implantação de núcleos urbanos** (cidade e patrimônios). (LUZ, 1997, p. 37 – destaques da autora).

Houve forte propaganda da Companhia Melhoramento Norte do Paraná (CMNP) para a colonização da região, especificamente de Maringá. Desenvolveu-se aqui uma verdadeira prática predatória que exterminou os índios Coroados e promoveu a agressão à natureza também suprimindo a figueira branca, o cedro, a peroba e o pau d’alho no norte do Paraná.

A venda das terras pela Companhia acontecia na forma da pequena propriedade, mas que não configurou um processo de reforma agrária na região norte do estado do Paraná como afirma a obra publicada pela CMNP (CMNP, 1975, p. 110).

No fim do século XIX e no início do século XX a extensão dos cafeeiros paulistas atingiu o Paraná. Com o aumento excessivo da produção e da oferta, em 1902 o Estado de São Paulo adotou políticas de restrição da produção do café, proibindo o seu plantio por um período de cinco anos. Em função desse problema os fazendeiros paulistas optaram em procurar terras do Norte do Paraná, impulsionando a expansão cafeeira no Estado (PRIORI *et al.*, 2012, p. 93).

As vendas dos lotes pertencentes a Maringá foram efetuadas principalmente na década de 1940. Assim, acompanhando a topografia e os cursos d'água, Maringá foi fundada em 10 de maio de 1947 como distrito de Mandaguari, cidade vizinha, e em 14 de fevereiro de 1951, elevou-se à condição de município, pela Lei n. 790, em virtude de dois fatores que impulsionaram sua fundação: a estrada de ferro e a cultura do café (SILVA, 2014, p. 60).

Já no projeto inicial a CMNP demonstrava a visão de segregação econômico-espacial da população de baixa renda ao criar um bairro destinado aos trabalhadores chamado Vila Operária (SILVA, 2014, p. 62-63).

O jornal Folha do Norte do Paraná circulou diariamente por cidades do interior do estado entre 1962 e 1979. Devido ao fato de que seu fundador foi o bispo de Maringá, Dom Jaime Luiz Coelho, o periódico ficou conhecido como “Jornal do Bispo”.

Dom Jaime Luiz Coelho (1916-2013), foi o primeiro bispo e arcebispo de Maringá e se consolidou como liderança religiosa e política com a existência do periódico. Tratava-se de “um representante de uma instituição conservadora em Maringá” (PAULA, 2020, p. 86) e isso fica facilmente perceptível quando o jornal aborda questões consideradas fundamentais para a manutenção do modelo social defendido pela Igreja Católica.

Entre as seções mais frequentes destacam-se: “Destques Administrativos”, “Reconstruir o mundo”, “Folhinhas”, “Jornais em Revista”, “Notas Políticas”, “Resenha Internacional”, “Crônica Social”, “Cinema”, “Antenando e discomentando”, “Folha Feminina”. A última folha era destinada ao esporte. Na sequência, elucida-se a composição das seções.

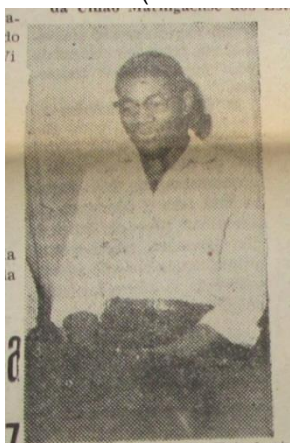
Um complexo imaginário reforça o racismo a todo o momento “através dos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 65). Nesse sentido, os jornais, como elementos constituintes da sociedade são influenciados pelos processos históricos e sociais de sua época e, numa sociedade marcada pelo racismo estrutural, expressam o ponto de vista da classe que representam. No entanto, posturas diferentes, combativas ao racismo, também podem ser observadas. Essa seção tem o propósito de analisar o posicionamento e o

tratamento do jornal Folha do Norte do Paraná em relação aos trabalhadores negros. Indaga-se, portanto: Como o periódico via os negros e como os retratou em suas páginas?

Profissões ocupadas por negros presentes no jornal “Folha do Norte do Paraná”

O negro é retratado como ex-presidente da União Maringaense dos Estudantes Secundaristas (UMES) e presidente da UPES (União Paranaense dos Estudantes Secundaristas). Na notícia do jornal de número 553, Vagner Silveira é acusado de causar caos financeiro na entidade estudantil da cidade (FOLHA DO NORTE DO PARANÁ, 1964, n. 553, ano II, p. 7). Na maior parte das edições pesquisadas, o negro aparece em situações desfavoráveis, negativas, sem perspectivas de vida. A existência de um ou outro negro em posto de destaque não indica uma mudança efetiva na condição de vida da população negra, mas apenas que poucos negros ocupavam cargos de liderança e poder:

Figura 1: Vagner Silveira - ex-presidente da União Maringaense dos Estudantes Secundaristas (UMES) e presidente da UPES (União Paranaense dos Estudantes Secundaristas)

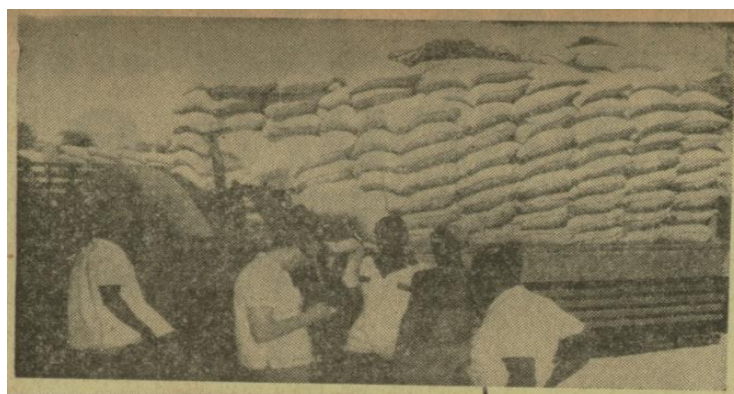


Fonte: FOLHA DO NORTE DO PARANÁ, n. 553, ano II, 1964, p. 7.

A visão que se buscava legitimar era a de que o negro poderia ocupar cargos importantes no extrato social, mas acabaria cometendo atos ilícitos ou desonestos, reforçando-se a ideia de que o negro não merecia confiança, exatamente por conter em si a natureza de indivíduo perigoso, em razão das características que, supostamente, a raça apresentava.

A matéria “Ensacadores de Rolândia87, revoltados contra a diretoria do sindicato” mostra por meio de foto que o negro também foi atuante na profissão de ensacador. A esse respeito, João Laércio Lopes Leal afirma que, em Maringá, o serviço de ensacamento e de embarque do café era realizado em sua maioria por homens negros e de origem nordestina (LEAL, 2019, p. 71).

Figura 2: Ensacadores



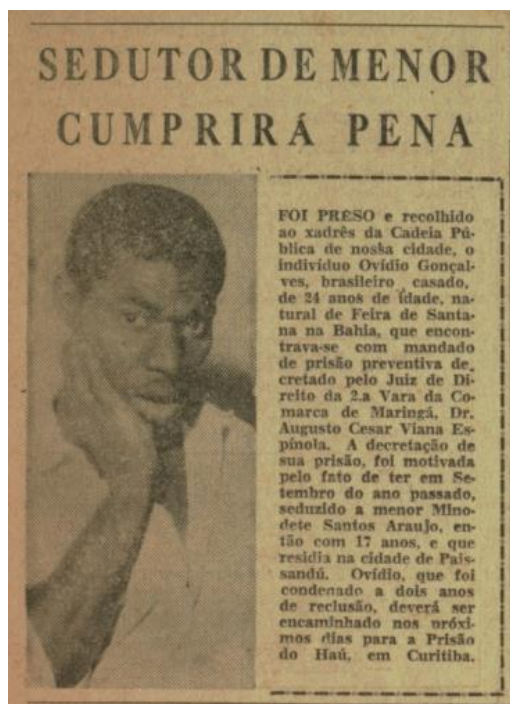
Fonte: FOLHA DO NORTE DO PARANÁ, n. 50, ano I, 1962, p. 3.

Na ocasião, os trabalhadores reivindicavam seus direitos de trabalho e melhorias para a categoria profissional a qual pertenciam. Como exposto no fragmento acima, o sindicato não vinha cumprindo com as promessas feitas aos trabalhadores ensacadores, desencadeando uma revolta coletiva. Os trabalhadores rurais, de fato, já vinham se movimentando por direitos desde a década de 1950 por meio de greves, mas foi em 1962 que ocorreu a sindicalização rural (ROSSI, GONÇALVES, 2013), dando maiores possibilidades para a concretização de um projeto político voltado para a comunidade camponesa.

O negro das páginas policiais

Em outros momentos, vê-se o negro vinculado a outros crimes, fato que sugere a degradante condição social e econômica na qual se encontrava. Na capa do jornal de n. 40, destaca-se a notícia com o título “Sedutor de menor cumprirá pena”, na qual a foto de um homem negro estampa a matéria que diz:

Figura 4: Prisão de sedutor de menor



Fonte: FOLHA DO NORTE DO PARANÁ, n. 40, ano I, 1962, p. 1.

Seção “Crônica Social”

Outro fato observado durante a pesquisa diz respeito às pessoas proeminentes na sociedade maringense destacadas na seção “Crônica Social”. Não se observou nenhuma presença negra nessa parte do jornal nos 170 anos consultados, o que evidencia a exclusão dos negros dos círculos sociais da alta sociedade de Maringá. As pessoas ali apresentadas eram brancas, mulheres ou homens que revelavam um padrão de vida semelhante ao europeu:

Figura 6: Senhorita da alta sociedade maringense



Fonte: FOLHA DO NORTE DO PARANÁ, n. 41, ano I, 1962, p. 7.

As moças e os rapazes presentes na seção “Crônica Social” eram de cor branca, se vestiam bem e eram possuidores de boas qualidades, conforme a seção os descrevia. Do mesmo modo, as famílias e os casais representados nessa parte do jornal também eram brancos, sempre um homem e uma mulher. O modelo ideal de família era o tradicional, que se constituía por uma configuração patriarcal, caracterizada pela superioridade do pai.

Notou-se também o **uso pejorativo da palavra “negro/a”** e a **preocupação com o problema do analfabetismo e com as crianças pobres de Maringá**. Em suma, o posicionamento filantrópico apresentado no periódico não é um caso isolado. Trata-se de uma ação dos grupos dominantes que contribuem para escamotear as relações de dominação-exploração presentes no capitalismo e, dessa forma, naturalizam a desigualdade social oriunda de uma sociedade de classes. A naturalização da miséria constituiu mais um artifício das classes dominantes, transformando a pobreza em um fenômeno de suposta incapacidade dos pobres.

Notícias sobre os negros dos Estados Unidos

Martin Luther King aparece frequentemente com discursos pacifistas, se opondo a violência no periódico. A contraposição de Malcon X e Martin Luther King é intencional. Enquanto Martin Luther King é visto como uma pessoa calma, que almeja a paz, Malcon X é concebido como um incendiário, aquele que promove à anarquia.

Mesmo não tendo essa pretensão, o jornal deixa transparecer a luta de classes existente na sociedade capitalista, algo que pretende ocultar.

Comemoração dos vinte anos de Maringá

Na seção “Os 20 médicos do ano vinte” todos são médicos brancos, sendo apenas duas mulheres também brancas. Já na página que aborda a advocacia, todos são homens e brancos.

A Folha do Norte do Paraná, o Bispo e a crítica ao Curandeirismo

O curandeirismo, prática cultural comum entre indígenas e negros foi duramente criticado no Jornal do Bispo. Em algumas edições, D. Jaime, apresentou uma série de artigos com “o objetivo de oferece um colaboração a cultura”.

O curandeirismo no periódico é associado a ignorância e nele existe explicação supostamente científica de que a escolha de tal médico ou tal curandeiro está vinculado a genes próprios (justificativa genética).

Considerações Finais

Há predominância majoritariamente de negros em trabalhos braçais. Aos negros, em grande parte, se destinava os trabalhos pesados e que exigiam força física, como o ofício de ensacadores e perfuradores de poços.

A publicação de casais, famílias e senhoras e senhores brancos na seção “Crônica Social” do jornal reforça o modelo de família branca/burguesa, considerado o ideal. O casal ou família que fugia dessa realidade era considerado inadequado e, inclusive, perigoso ao projeto desenvolvimentista de nação.

A mobilização em torno das questões raciais não era vista como resultado das desigualdades econômicas e sociais dos Estados Unidos, mas como “desequilíbrios raciais” ou então “distúrbios raciais”, o que fazia com que o tema fosse tratado de

maneira superficial, pois não se chegava na raiz do problema, ou seja, nas causas que geravam o problema.

As notícias referentes aos EUA são divulgadas tal como estão nos periódicos de origem, com uma linguagem que provoca e influencia à desaprovação das ações dos negros nas lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos. Isso fica nítido quando se observa seções com os referidos títulos: “Violentos distúrbios nos Estados Unidos”, “Continuam conflitos nos Estados Unidos”, “Guerra negra assola oitenta cidades”, “Prossegue nos Estados Unidos a rebelião negra”, “Novos choques raciais”, e outros.

Foi nesse contexto de capitalismo, de acirrada luta de classes, que a Igreja educou seus fiéis, ao ensinar as ideias e os comportamentos que considerava necessários ao bom funcionamento da sociedade. No caso de Maringá, especificamente em relação ao bispo Dom Jaime Luiz Coelho, isso contribuiu para que os maringaenses aderissem ao modelo de sociedade vigente, a capitalista, de maneira voluntária. Nesse contexto, a Folha do Norte do Paraná desempenhou um importante papel no sentido de que, por meio de um processo educativo, formou indivíduos, fundamentados na fé católica, para aceitar e atender aos interesses do capital e da elite local.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais; Djamila Ribeiro [coord.]. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ASSOCIAÇÃO UNIÃO E CONSCIÊNCIA NEGRA DE MARINGÁ. Maringá: Org, 1985.

BALHANA, Altiva P.; MACHADO, Brasil P.; WESTPHALEN, Cecília Maria. **História do Paraná**. vol. 1. Curitiba: GRAFIPAR, 1969.

Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Publicação comemorativa do Cinquentenário da Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná. 1975.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 7 ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo**. v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017, p. 160

FOLHA DO NORTE DO PARANÁ, 1962-1968.

GUTIÉRREZ, Horacio. Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. **História [online]**, v. 25, n. 1, p. 100-122, 2006.

LUZ, France. **O fenômeno urbano numa zona pioneira**: Maringá. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá, 1997.

MARINGÁ. Prefeitura do Município. Secretaria de Cultura. Gerência de Patrimônio Histórico. **Curiosidades históricas de Maringá**: sugestões e dicas para pesquisa/texto de João Laércio Leal. Maringá: C.S., 2019.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Palavras negras).

PRIORI, Angelo et al. **História do Paraná**: séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012.

ROSSI, Cybele; GONÇALVES, José Henrique Rollo. Movimentos Sociais no Campo – o Brasil nas décadas de 1950 e 60. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, v. I, 2013, p. 1-18.

SILVA, Eronildo José da. **Maringá de todos os santos**: presença das religiões afro-brasileiras. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Marina Silveira Bonacazata Santos²⁸⁹

Jani Alves da Silva Moreira²⁹⁰

Resumo

A pesquisa refere-se ao projeto de tese em andamento no doutorado. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter teórico-bibliográfico e análise documental. O referencial teórico analítico se ancora na perspectiva crítica e contextual do Materialismo Histórico. Tem-se como objetivo geral analisar a política de financiamento da Educação Especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de Maringá-PR, no período de 2016 a 2020. O problema de pesquisa se refere às implicações da política de financiamento da Educação Especial na inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Maringá - PR no período de 2016 a 2020. Mediante ao quantitativo de matrículas em classes exclusivas, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental no município e à análise das despesas liquidadas na modalidade, temos o intuito de comprovar se a educação escolar oferecida na rede pública municipal ao PAEE em Maringá frente às políticas de financiamento da educação se faz plenamente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Financiamento, Políticas Educacionais, Relação Público-Privada.

Introdução

O presente texto se refere as primeiras aproximações da pesquisa de doutorado em Educação que se encontra em andamento. A pesquisa se encontra inserida na Linha 1, História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógica e faz parte das pesquisas desenvolvidas no Grupo de estudos em políticas educacionais, gestão

²⁸⁹ Mestra em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM/UEM). Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de estudos em políticas educacionais, gestão e financiamento da educação (GEPEFI/CNPq). Contato: marinabonacazata@gmail.com.

²⁹⁰ Doutora em Educação (PPE/UEM). Líder do Grupo de estudos em políticas educacionais, gestão e financiamento da educação (GEPEFI/CNPq). Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: jasmoreira@uem.br.

e financiamento da educação (GEPEFI/CNPq). O objetivo geral é analisar a política de financiamento da Educação Especial (EE) no município de Maringá – PR a fim de entender as implicações da política de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)²⁹¹, matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino, no período de 2016 a 2020. O desafio a demonstrar na pesquisa é evidenciar os gastos e as formas de encaminhamentos da relação público-privada, relacionados à essa modalidade de ensino em tal município.

A escolha do recorte temporal de 2016 a 2020 para a pesquisa se justifica por ser o período de mandato do prefeito Ulisses Maia (2016-2024)²⁹², já que não foram encontradas pesquisas a respeito do financiamento desta modalidade no município no período proposto. Além disso, os planos de governo dessa gestão se encontram disponíveis na internet, como também, os dados sobre o tema tanto no Paraná quanto em Maringá no recorte temporal proposto. O ano de 2020 será o último de nossa análise, em vista de ser o último ano do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁹³, homologado pela Lei nº 11.484/07 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de atingirmos o objetivo geral, elencamos três objetivos específicos: primeiramente, compreender as políticas públicas para a EE no município de Maringá-PR e seus vínculos com a política nacional e estadual, a fim de cotejá-las no que se refere à perspectiva de uma educação escolar inclusiva. Num segundo momento, buscamos discutir como se dá o financiamento da EE no município de Maringá – PR no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com a finalidade de discriminar a quais serviços e escolas que ofertam

²⁹¹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (BRASIL, 2008), o PAEE engloba as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

²⁹² Ulisses Maia em seu primeiro mandato como prefeito do município de Maringá (2016-2020), era filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT). Em seu segundo mandato (2020-2024), encontra-se vinculado ao Partido Social Democrático (PSD).

²⁹³ A Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006 (BRASIL, 2006), que criou o FUNDEB, estabeleceu o prazo de 14 anos, a partir de sua promulgação, para sua vigência. O primeiro ano de sua vigência foi 2007, prazo este finalizado em Dezembro de 2020.

a modalidade da EE estão prevista a destinação de recursos pelo município. Por último, analisaremos o orçamento da EE no município de Maringá – PR, a fim de refletir se tal orçamento contribui para uma educação escolar inclusiva dos alunos PAEE matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino.

Diante disso, buscamos responder a seguinte questão norteadora de pesquisa: Quais as implicações da política de financiamento da Educação Especial na inclusão escolar dos alunos PAEE matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Maringá - PR, no período de 2016 a 2020?.

Ao considerarmos o elevado índice de matrículas do PAEE nas classes exclusivas²⁹⁴ em detrimento das classes comuns²⁹⁵ no município na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e as despesas liquidadas da modalidade; temos a hipótese de que a educação escolar oferecida na rede pública municipal ao PAEE em Maringá frente às políticas de financiamento da educação pode não estar em alcance do que se conceitua como educação inclusiva, nos documentos da política nacional.

Metodologia

A presente pesquisa é qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico e documental e está ancorada no enfoque *epistemológico* do *materialismo histórico*. A pesquisa bibliográfica se caracteriza pela utilização de fontes primárias e secundárias, dissertações, teses, correlacionadas à EE e ao seu financiamento.

Quanto à análise documental, Evangelista e Shiroma (2018) enfatizam que nas políticas educacionais, ao examinarmos os documentos de políticas, o desafio é compreender a relação indissociável entre o capital, o trabalho e o Estado. Nesse contexto, as autoras destacam que o estudo dos documentos é de fundamental

²⁹⁴ As classes exclusivas englobam as classes especiais e escolas exclusivas/especiais.

²⁹⁵ As classes comuns se referem às classes do ensino regular.

importância para a compreensão dos objetivos evidenciados ou velados em determinada política e suas inter-relações com a hegemonia burguesa vinculada ao capital, e à luta de classes, portanto precisamos nos atentar para não “não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 85).

Em relação ao referencial teórico de análise da pesquisa destacamos que as políticas educacionais serão analisadas no bojo da materialidade concreta da sociedade capitalista e das relações sociais, no qual a educação é forjada. Consideramos o elo existente entre o homem e o trabalho, visto que frente à “produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de suas forças produtivas” (MARX, 2008, p. 47). Portanto, as políticas educacionais são vinculadas ao sistema capitalista e a luta de classes estabelecida por ele, com ênfase na hegemonia burguesa (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018).

Nesse contexto, não temos o objetivo de demonstrar a imobilidade do sistema capitalista, ao contrário, evidenciaremos que a educação deve ser percebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica a ocorrer no conjunto das relações sociais e com o poder de transformar a vida da sociedade como um todo de forma positiva (FRIGOTTO, 2010). O estudo da relação entre o financiamento e a gestão da educação como uma política educacional abrange aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos, legislativos e pedagógicos que se inter cruzam, já que “as políticas educacionais configuradas no âmbito da mundialização do capital se corporificam em ações governamentais que afetam diretamente esses aspectos” (MOREIRA, 2015, p. 16), o que reflete na continuidade ou ruptura de tal política na educação básica. Partimos da compreensão da totalidade histórica para, posteriormente, compreendermos as partes em uma relação dialética, daí a justificativa da adoção do materialismo histórico-dialético como fundamentação teórica da pesquisa.

Resultados e Discussão

A história da educação brasileira, especificamente no que se refere à educação pública, engloba discussões a respeito do financiamento da educação, já que o financiamento da educação básica é elemento estruturante da política educacional (LUDUVICE, 2023). Um ramo do financiamento educacional é o financiamento específico para a modalidade da EE, já que:

A concretização do direito à educação para o público da Educação Especial pressupõe políticas educacionais que garantam recursos e mudanças na gestão financeira, no âmbito da administração pública municipal e também nas demais esferas de governo, de modo a assegurar às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação educação de qualidade nos sistemas públicos de ensino (FRANÇA, 2015, p. 15).

Nesse contexto, a pesquisa em andamento visa contribuir com a área do financiamento da EE no que tange a uma primeira análise das matrículas do PAEE na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em Maringá -PR atrelada às despesas liquidadas com a referida modalidade no município, com intuito de perceber se a educação pública é de fato inclusiva.

No que se refere ao quantitativo de matrículas da modalidade em classes exclusivas e comuns, no recorte temporal de 2016 a 2020, é notável que as matrículas em classes comuns no município aumentaram no referido período, entretanto, chama a atenção que em 2018 e 2019 o número de matrículas nas classes exclusivas foi bem pequeno (17 e 3, respectivamente na educação infantil; 30 e 4 respectivamente nos anos iniciais do ensino fundamental), contudo esse número cresceu em 2020 tanto na educação infantil (82), quanto nos anos iniciais do ensino fundamental (296), como mostra a Tabela 1:

Tabela 2 - Matrículas da modalidade de Educação Especial em classes exclusivas e classes comuns na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Maringá - PR de 2016 a 2020.

Ano	Matrículas na Educação Infantil (creche + pré-escola)			Matrículas no Ensino Fundamental (anos iniciais)		
	Classes exclusivas	Classes comuns	Total	Classes exclusivas	Classes comuns	Total
2016	106	113	219	306	325	631
2017	98	152	250	303	381	684
2018	17	189	206	30	450	480
2019	3	248	251	4	454	458
2020	82	254	336	296	498	794

Fonte: Elaborado pela autora (2022). Adaptado de Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep 2016 a 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>.

A partir de 2010, Maringá manifestou interesse em aderir ao projeto de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular (MIRANDA, 2001). A Secretaria de Educação Especial colocou em funcionamento o projeto denominado “Processo Educacional Inclusivo – Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Apoio Permanente”. Dessa maneira, foram implantados na cidade, os programas “Salas de Recursos Multifuncionais e Apoio permanente/itinerante nas escolas”, divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura por meio da Secretaria de Educação Especial (MARINGÁ, 2009). Por outro lado, o município conta com instituições da educação básica que ofertam a EE, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o que contribui para justificar a presença de matrículas em classes exclusivas e a disputa por recursos públicos, já que essas instituições estão aptas a receberem tal financiamento.

Quanto às discussões sobre despesas liquidadas no município dentro do recorte temporal selecionado na subfunção Educação Especial, é perceptível um aumento das despesas ao longo do período, como mostra a Tabela 2:

Tabela 3 - Despesas liquidadas na subfunção Educação Especial em Maringá de 2016 a 2020.

Ano	Despesas liquidadas na subfunção Educação Especial
2016	R\$ 893.267,99
2017	R\$ 894.973,93
2018	R\$ 915.424,25
2019	R\$ 1.309.750,14
2020	R\$ 1.496.456,64

Fonte: Elaborada pela autora (2023). Adaptado de Portal da Transparência de Maringá Disponível em: <http://venus.maringa.pr.gov.br:8090/portaltransparencia/1/>.

* Deflação realizada com base no índice IPCA 2020.

A Tabela 2 mostra que o maior aumento das despesas liquidadas na modalidade de EE ocorreu entre 2019 e 2020, com um valor de R\$ 186. 706,50. É preciso ressaltar que nesse período, de acordo com os dados apresentados na Tabela 1, houve um maior número de matrículas do PAEE em classes exclusivas. Uma das implicações que possivelmente pode explicar esse fato é o estabelecimento da relação público-privada em Maringá com organizações sem fins lucrativos da EE, como a APAE, o que prejudica o investimento dos recursos nas classes regulares, pois o financiamento já escasso na modalidade fica ainda mais restrito devido à disputa estabelecida. Nesse sentido, como aponta Freitas (2018, s/p):

É preciso dizer claramente que não há Organização Social boa (confessional ou não; lucrativa ou sem fins lucrativos) operando nas redes públicas na produção de suas finalidades educativas, pois ocupam espaço do público e retiram recursos que deveriam estar sendo usados na expansão do público. O privado deve constituir-se como privado com seus recursos próprios.

Logo, a inclusão total do PAEE no ensino regular, diante de tais disputas, não se efetiva por completo. Essa é uma implicação advinda da própria legislação brasileira, que permite a disputa por fundos públicos, como o exposto no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996).

Considerações Finais

Diante dos dados preliminares apresentados no presente texto podemos afirmar que a hipótese proposta na pesquisa vem se confirmando, já que embora o município de Maringá está a empenhar no investimento na modalidade da EE da rede pública de ensino nas classes regulares desde 2010. Esse investimento possivelmente está em disputa com organizações privadas sem fins de lucro que executam a EE, o que dificulta a inclusão plena do PAEE no ensino regular.

Outro impasse que merece destaque é o fato de as despesas liquidadas da EE não estarem desagregadas nos Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária (RREO) do município, disponíveis no portal da transparência de Maringá. Os relatórios englobam, portanto todas as etapas de ensino da educação básica e não somente a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental na subfunção da EE, o que impossibilita saber o valor exato destinado à modalidade em cada etapa de ensino.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05 de ago. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 20 de dezembro de 2006. Aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 04 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº. 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº.10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Editora da FURG, 2018, p. 83-120.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba, [s.l], n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vJhzVBYtFLW8FbnbgTg8qvM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Público não estatal: privatismo de terceira via**. [S.l], 2018. In: avaliação educacional. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/22/publiconao-estatal-privatismo-de-terceira-via/>. Acesso em: 04 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político- práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, [s.l], n. 37, p. 417-442, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 05 ago. 2023.

LUDUVICE, Paulo Vinícius Santos Sulli. **O financiamento da educação básica e os interesses das classes e das frações de classes burguesas no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Educação especial e os desafios da inclusão num processo contínuo, dinâmico e gradativo de transformação da Rede Municipal de Ensino de Maringá**. Maringá, 2009. Documento digitado.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano de. **Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá**. 2001. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Maringá: EDUEM, 2015.

**ASPECTOS CONJUNTURAIS E ESTRUTURAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA
TERRA INDÍGENA MARRECAS/PR**

Samoel Cordeiro de Souza Primo ²⁹⁶

Rosângela Célia Faustino ²⁹⁷

Resumo

Este trabalho se origina de uma pesquisa de doutorado em andamento que examina a história e a dinâmica educacional das comunidades indígenas no estado do Paraná com foco na análise da educação escolar nas comunidades Kaingang e Guarani da Terra Indígena Marrecas, localizada no município de Turvo, na mesorregião Centro-Sul paranaense. A metodologia empregada consiste em pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo a coleta e análise de dados relevantes, de campo, relacionados à investigação. No contexto brasileiro, os povos indígenas desenvolveram estratégias próprias para preservar seus territórios, suas identidades, suas culturais e línguas maternas. Com resistência e lutas, conseguiram a aprovação de leis, tratados e convenções internacionais de proteção aos direitos. Essa perspectiva exige reconhecimento, respeito e conhecimento sobre a história e as formas próprias de ensino, aprendizagem e gestão escolar que as comunidades tem desenvolvido para assim, fundamentar as políticas educacionais que devem ter como parâmetro a autonomia indígena, a interculturalidade e o bilinguismo. Assim, o estudo tem como objetivo evidenciar a constituição da Terra Indígena Marrecas, sua organização sociocultural e processos formativos, e, também, identificar possíveis conflitos que permeiam essa trajetória. Este estudo visa estimular diálogos, reflexões e análises sobre a presença dos povos Kaingang e Guarani na comunidade Marrecas e o papel crucial da educação escolar indígena nesse contexto de interação entre culturas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Terra Indígena Marrecas, Comunidades Kaingang e Guarani, Organização sociocultural.

²⁹⁶ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Pedagogo da rede municipal de educação de Turvo/PR. Contato: samoelcordeirosouza@gmail.com

²⁹⁷ Pós-Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: rcfaustino@uem.br

Introdução

Este texto deriva de uma pesquisa de doutorado em educação, em andamento, que se concentra na análise dos aspectos históricos e educacionais das comunidades indígenas no Paraná. O objetivo principal é discutir a situação da educação nas comunidades Kaingang e Guarani na Terra Indígena Marrecas, localizada principalmente no município de Turvo, na mesorregião Centro-Sul do Paraná. A metodologia selecionada para a investigação é uma pesquisa bibliográfica, associada à estudo documental e pesquisa de campo. A pesquisa de campo será realizada por meio da observação, coleta e análise dos dados levantados e sistematizados na pesquisa que compõe o contexto estudado.

A discussão sobre esse tema é relevante, visto que existem poucos estudos, na área da Educação, realizados na Terra Indígena Marrecas e, além disso, esse território é um dos poucos na região central do Paraná, devido ao histórico de expropriação e marginalização dos povos indígenas.

No Brasil, desde o processo de invasão e colonização, os povos indígenas adotam estratégias próprias para garantir a sobrevivência e a preservação de suas estruturas socioculturais, linguísticas e de seus territórios. Esse contexto histórico deve ser analisado à luz dos movimentos sociais indígenas, da legislação vigente, dos tratados internacionais e das convenções; não podendo ser negligenciado ou interpretado de forma estereotipada pela sociedade não indígena. Assim, a história da Terra Indígena Marrecas revela a sua organização sociocultural, os processos de formação e também alguns conflitos na medida em que para além das invasões, perdas territoriais e dominação cultural do passado, no presente as comunidades seguem sem ter respeitados seus direitos de autonomia e autodeterminação, garantidos em lei.

Por meio deste texto, temos como objetivo apresentar alguns elementos sobre a educação escolar indígena no Paraná e incitar discussões, reflexões e considerações sobre a presença dos povos indígenas Kaingang e Guarani na T.I. Marrecas, bem como a educação escolar própria destas comunidades. O objetivo é abordar a complexa intersecção entre educação escolar e contexto sociocultural,

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

destacando a importância da compreensão da realidade das comunidades indígenas para uma educação escolar bilíngue/intercultural, eficaz e inclusiva.

Metodologia

A abordagem da pesquisa é qualitativa, empregando levantamentos, sistematizações e análises de fontes bibliográficas, como livros, artigos e documentos. Gil (2002, p. 44) define que a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Portanto, este estudo se dedica à exploração de informações diversas, posições distintas e contexto histórico envolvendo a temática de pesquisa.

Associada à pesquisa bibliográfica está sendo realizado um estudo documental por meio do qual são levantados, selecionados e estudados os documentos da política educacional atual, pós Constituição Federal de 1988. Trata-se do estudo de Leis, diretrizes, referenciais, portarias e outros, que regulamentam a oferta da Educação Escolar Indígena, seu funcionamento e organização atual.

No estudo foram identificadas referências que se relacionam às comunidades da Terra Indígena Marrecas, situadas na região de fronteira entre os municípios de Guarapuava, Prudentópolis e Turvo. Embora tenham sido localizados poucos trabalhos (BARRETO, 2017; CAVALHEIRO, 2016) que abordam questões específicas sobre a educação escolar, essas referências constituíram valiosos elementos para a pesquisa em andamento.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, esta investigação realiza, ainda, uma pesquisa de campo, na Terra Indígena Marrecas, para observação, coleta de dados, aplicação de questionários e entrevistas com membros da comunidade escolar das duas comunidades em estudo: os Kaingang e os Guarani.

Este texto é parte do projeto de doutorado que está sendo desenvolvido pelo pesquisador principal, primeiro autor, focando na temática indígena e inserido na Linha 1 História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Nessa instituição, a Educação Escolar indígena tem sido abordada com temas de pesquisa que buscam desenvolver estudos teórico-

práticos, levantar e analisar dados de campo visando contribuir com as produções acadêmico-científicas e estimular o interesse de novos pesquisadores na área da Educação, a partir de referenciais críticos.

A análise dos dados bibliográficos e documentais está sendo conduzida adotando uma abordagem de análise de conjuntura, na qual se busca apresentar elementos que exigem a "habilidade de discernir, entender e identificar significados, conexões e tendências com base nos dados e informações" (SOUZA, 1984, p. 08). Ao utilizar a análise de conjuntura, consideram-se categorias definidas por Souza (1984) tais como: acontecimentos, cenários, atores, relação de forças, articulação (relação) entre "estrutura" e "conjuntura". Por meio dessa abordagem, buscamos não somente compreender os dados em sua singularidade, mas também captar as relações e tendências que emergem desse contexto. Isso permite uma compreensão mais completa e contextualizada das dinâmicas educacionais nas comunidades Kaingang e Guarani da Terra Indígena Marrecas.

A utilização dessa perspectiva metodológica oferece uma visão da realidade estudada, explorando as conexões intrínsecas entre diferentes componentes, proporcionando uma base fundamentada para este estudo.

Resultados e Discussão

O histórico dos povos indígenas no Paraná está intrinsecamente enraizado em um processo multifacetado, que teve seu início durante o período de colonização e se desenvolve sob as influências das políticas que moldaram esse território, traçando suas linhas a partir da chegada dos europeus. Desde então, a história da região centro-sul paranaense tem sido permeada por conflitos entre os colonizadores europeus, ávidos por tomar e ocupar os territórios habitados pelos povos indígenas. Nesse sentido, a expropriação das terras e a intensificação desses conflitos emergem como características marcantes, como ressaltado por Faustino (2006).

Um exemplo emblemático desse cenário é o episódio do massacre, em pleno século XX, dos Kaingang em Pitanga (MOTA, 2009). A análise dos eventos históricos revela a perda de territórios e a subjugação dos povos originários diante de uma

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

crecente expansão capitalista sobre as áreas indígenas (GONÇALVES; FRAGA; CAVATORTA, 2015). Essa dinâmica de expropriação, muitas vezes mascarada por uma retórica de progresso e desenvolvimento, causa impactos destrutivos na vida das comunidades indígenas. A contundência desses episódios históricos reforça a necessidade de uma análise crítica que contextualize a situação atual das comunidades indígenas no Paraná, especialmente no que diz respeito à educação escolar, possibilitando uma compreensão das lutas, resistência indígena e sobre a realidade territorial, econômica, sociocultural e linguística das comunidades envolvidas na pesquisa.

As políticas de ocupação territorial, notoriamente, relegaram à insignificância a presença indígena, frequentemente utilizando o pretexto de um alegado "vazio demográfico" (MOTA, 2009). Abordagens de Eurich e Sebrían (2010) também realizaram estudos sobre a temática no município de Pitanga. A Terra Indígena Marrecas, localizada predominantemente em Turvo, assume um papel crucial na luta dos povos indígenas no centro-sul do Paraná. Isso decorre do fato de que a história dessa mesorregião é permeada por um passado de embates, expropriações e expulsões forçadas das comunidades originárias. O caso de Pitanga, município adjacente a Turvo, ecoa de maneira representativa nesse contexto.

Os povos indígenas testemunharam a invasão de suas terras pelos colonizadores desde o século XVI. Lutaram e seguem lutando para terem seus direitos respeitados pelo poder público e pela sociedade civil. Diante dessas circunstâncias, eles optaram por ocupar o que naquela época era conhecido como a Vila da Pitanga, mais tarde se formou à categoria de município. Se viram compelidos a tomar essa decisão, pois a floresta, outra uma fonte de estabilidade e subsistência, havia sido seriamente comprometida devido ao desflorestamento perpetrado pelos colonizadores (EURICH; SEBRIAN, 2010).

O movimento de resistência e as lutas indígenas possibilitaram e possibilitam a permanência indígena no território. A análise dos estudos evidencia que as ações das autoridades e a legislação gradualmente promulgadas, paradoxalmente, favorecem os invasores de origem europeia. Tais atitudes reforçam uma disparidade inerente de

poder que permeia as relações, refletindo uma assimetria institucionalizada que estimula os conflitos entre os povos indígenas e os colonizadores/invasores. Os desafios, historicamente enfrentados pelas comunidades indígenas na região continuam a refletir nas dinâmicas sociais e educacionais

O episódio do massacre, segue na memória dos povos indígenas e é recontada, pelos mais velhos, às gerações mais novas. Ilustra-se a brutalidade com a qual os povos indígenas foram combatidos e assassinatos. Um evento brutal ocorreu na igreja de Pitanga, onde "padres" e indígenas se congregavam, e essa igreja foi testemunha de parte desse massacre. Segundo Eurich e Sebrían (2010), a igreja foi incendiada devido à quantidade de sangue derramado. Esses acontecimentos, registrados por pesquisadores e narrados pelos mais velhos oferecem uma visão de como a violência permeia a história dos povos indígenas.

A análise de Gonçalves, Fraga e Cavatorta (2015) evidencia que a chacina e invasão dos territórios Kaingang foram medidas empregadas com o intuito de transformar essas terras em locais de exploração de madeira e erva-mate. Nesse contexto, o território indígena em Turvo, legalmente reconhecido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), se apresenta como um símbolo de resistência, uma demonstração de uma forma de vida mantida com tenacidade pelos povos indígenas. O cenário é marcado por lutas contínuas, especialmente considerando que municípios vizinhos, como Pitanga, tentaram exterminar os indígenas da região.

Dentre as diversas funções desempenhadas pela educação escolar entre referências levantadas, uma delas é a revitalização da história local, apresentando os processos violentos enfrentados pelos indígenas. Essa perspectiva não serve apenas para preservar a memória e a identidade dessas comunidades, mas também tem como objetivo conscientizar a sociedade envolvente sobre os fatos que são vivenciados pelos povos indígenas ao longo da história. Portanto, a educação escolar assume o papel de uma ferramenta vital para o conhecimento da história da região que são, frequentemente, foram silenciadas.

A Terra Indígena Marrecas está situada no município de Turvo, na região centro-sul do Paraná, sendo espaço vital para os povos indígenas Kaingang e

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Guarani. Quando abordamos a noção de Terra Indígena, estamos imersos na tarefa de conceituar um espaço territorial que compreende diversas esferas de gestão, que podem ser municipais, estaduais ou federais. O conceito de território, frequentemente central na formulação de políticas públicas como privadas, é amplamente influenciado por ações governamentais e movimentos socioterritoriais (FERNANDES, 2009, p. 200).

Para uma a compreensão do território e da territorialidade indígena, recorreremos aos conceitos apresentados por Haesbaert e Limonad (2007). Segundo esses pesquisadores, o território é inegavelmente uma construção histórica. Dentro dessa concepção, abarcam-se diversas formas de apropriação e domínio da natureza. Da mesma forma, as noções de territorialidade também emergem como produtos de uma forja social ao longo do tempo, consolidando-se em um processo que gradativamente se enraíza espacialmente (HAESBAERT; LIMONAD, 2007).

A Terra Indígena Marrecas, abrangendo uma área de 16.839 hectares, estende-se por diferentes municípios, a saber: Guarapuava, Prudentópolis e Turvo, com este último englobando uma parcela territorial maior (CAVALHEIRO, 2016). O processo de delimitação original desse território está intrinsecamente relacionado à concessão de uma Sesmaria por Dom João VI. A confirmação oficial desse território ocorreu em 1984, marcando um marco importante na sua história. Quanto à composição étnica, verifica-se uma predominância significativa dos povos indígenas Kaingang, como apontado por Folmer e Hauresko (2022, p. 118):

ANO	POPULAÇÃO KAINGANG
1945	25 pessoas
1975	282 pessoas
2005	390 pessoas
2010	551 pessoas
2013	596 pessoas
2015	600 pessoas

De acordo com Folmer e Hauresko (2022), a subsistência dos Kaingang que residem na Terra Indígena Marrecas é fundamentada na agricultura familiar, na

exploração comercial da erva-mate e do pinhão, na administração de pequenas plantações e na prática do artesanato. A economia dessa comunidade tem suas raízes na coleta de recursos naturais e na agricultura. Além disso, existe a criação de animais e aves para consumo próprio. Os alimentos que não são obtidos através da caça ou da agricultura são adquiridos através do comércio local, geralmente nos municípios de Turvo e Guarapuava.

Durante o período de abril a junho, dedicam-se à colheita e comércio do pinhão. As mulheres desempenham um papel significativo na produção de artesanato que é vendido nas cidades, juntamente com a coleta da erva-mate nativa. É relevante destacar que a população indígena adota práticas de manejo sustentável, ou seja, eles conseguiram a preservação ambiental e a colheita de forma adequada e consciente. Essas práticas são implementadas para garantir que os recursos estejam disponíveis para as gerações futuras e se encontrem em abundância na reserva (Folmer; Hauresko 2022). Barreto (2017) observa que a empresa Guaiaki atua como compradora da erva-mate nativa produzida pelos povos indígenas. Esse aspecto demonstra a herança econômica do conhecimento e dos recursos indígenas, destacando a interconexão entre a economia local e as práticas tradicionais dessas comunidades.

A comunidade Guarani, denominada Koe'Ju Porã, está situada no interior do território indígena habitado pelos Kaingang, ocupando um espaço geograficamente demarcado. Essa comunidade é composta por cerca de 10 famílias extensas, e elas seguem a prática da itinerância, uma característica intrínseca às suas organizações socioculturais e fluxos de vida, conforme preconizado pelas tradições dos povos Guarani. Apesar de serem grupos étnicos distintos, mantêm laços históricos de reciprocidade, que remontam aos processos de aldeamento no Paraná. Não há barreiras geográficas que os separam; a única distinção entre esses grupos é a manutenção de suas identidades étnico-socioculturais, juntamente com as características que definem sua pertença (FOLMER; HAURESKO, 2022).

No que diz respeito à educação escolar, ambos os grupos são atendidos, mas de maneira distinta. De acordo com a legislação vigente, as escolas localizadas em

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

territórios indígenas têm a responsabilidade de reconhecer e fomentar a aprendizagem fundamentada nas culturas e nas línguas de cada grupo étnico. Isso implica que as práticas educacionais precisam ser adaptadas para refletir as particularidades culturais, linguísticas e sociais de cada comunidade. Essa abordagem educacional sensível às culturas é fundamental para a preservação e promoção da identidade e do patrimônio cultural dos povos indígenas, garantindo assim uma educação inclusiva e autônoma.

A região central do Paraná enfrenta baixos índices de desenvolvimento humano, o que intensifica a disparidade social entre os municípios. Nesse contexto, a educação se torna uma ferramenta ainda mais importante, não apenas como um meio de acesso aos direitos de cidadania, mas também como uma via para engajamento na sociedade. Através da educação, a Terra Indígena Marrecas está buscando quebrar os ciclos de desigualdade e construir um futuro mais promissor, preservando ao mesmo tempo sua herança cultural e tradições.

É fundamental reconhecer que todos os atores desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento da região e que a diversidade é um elemento que deve ser não apenas reconhecido, mas também apreciado e compreendido. Tanto o poder público quanto a sociedade civil em geral devem encarar essa diversidade como uma fonte de riqueza que contribui para a preservação e o crescimento da região. A Terra Indígena Marrecas, ao manter e representar os aspectos culturais dos povos originários, desempenha um papel inestimável para o município de Turvo.

Considerações Finais

Os indígenas Kaingang e Guarani territorializados em Marrecas enfrentam um cenário de engajamento na luta e na resistência, em meio a uma sociedade caracterizada pela expropriação e um Estado que mantém posturas conservadoras. Há, nas comunidades, uma notável capacidade de organização sociocultural e práticas de reciprocidade que visam preservar suas tradições, modos de vida, conhecimentos e línguas, ao mesmo tempo em que nutrem um profundo respeito pelo

território, pelas florestas e pelos rios, promovendo assim um equilíbrio com a preservação do meio ambiente.

Para os povos indígenas, o território é essencial. Além de estar vinculado de maneira expressiva à sua identidade, representa o local onde coexiste a sustentabilidade das produções culturais e reprodutivas. Nesse contexto, a escola emergiu como uma instituição de encorajamento e luta. Além de ser um espaço para a aquisição de novos conhecimentos, ela desempenha um papel fundamental na revitalização de práticas tradicionais. A escola torna-se um local de encontros diários para as várias crianças e jovens das famílias extensas, que, partilham e socializam seus conhecimentos, brincadeiras, rituais e línguas presentes nas escolas.

Nesse contexto, a educação cumpre o papel de transmitir conteúdos científicos, elaborados pela humanidade, e, na medida em que atua de forma intercultural, contribui com a preservação e disseminação da herança cultural, Kaingang e Guarani, atuando no fortalecimento da identidade étnica e na promoção de convivência entre as diferentes famílias. Dessa forma, a escola assume assim, a função de ser um espaço de intercâmbio de conhecimentos e tradições, para a continuidade e promoção das culturas indígenas na Terra Indígena Marrecas.

Mesmo diante das adversidades impostas pela expropriação do território dos indígenas e dos camponeses na região central do Paraná, este território conseguiu manter suas tradições e, acima de tudo, preservar os espaços ancestrais onde essas comunidades habitam. Mesmo enfrentando as tentativas de subjugação advindas dos processos colonizadores, esses povos resistiram, tornando-se protagonistas de sua própria narrativa histórica.

A escola, nesse contexto, tem desempenhado um papel primordial. Muitos jovens que frequentaram essas instituições de ensino indígena estão buscando oportunidades nas universidades, unindo, assim, os conhecimentos tradicionais aos saberes sistematizados pela sociedade envolvente, ampliando seus horizontes acadêmicos e pessoais. Isso não apenas enriquece sua base de conhecimento, mas também contribui para a preservação e resiliência das tradições culturais, alimentando um diálogo constante entre a cultura e as demandas contemporâneas.

A promoção da inclusão social dos povos indígenas requer a formulação e implementação de políticas públicas abrangentes. No entanto, essas políticas devem ser elaboradas e integradas em estreita colaboração com os próprios interessados, em conformidade com as normas vigentes. Essa abordagem participativa não apenas garante que as políticas sejam eficazes e contextualmente relevantes, mas também reconhece os conhecimentos acumulados dessas comunidades.

Em última análise, a valorização e promoção da diversidade cultural presente na Terra Indígena Marrecas não apenas enriquecem o município de Turvo, mas também constituem um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa, onde as vozes e contribuições de todos os grupos são reconhecidos e celebrados. A preservação das tradições culturais e a promoção da igualdade de oportunidades para todos devem obedecer aos objetivos centrais, guiados pela colaboração entre as partes interessadas e pelo respeito aos direitos fundamentais dos povos indígenas.

A análise da conjuntura e estrutura da educação na Terra Indígena Marrecas revela um cenário complexo, marcado por desafios históricos, sociais e políticos. O respeito à diversidade cultural e a preservação das tradições dos povos Kaingang e Guarani são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação escolar que promova a emancipação. A preservação da identidade étnica, aliada a políticas públicas efetivas, é essencial para assegurar o acesso a um ensino de qualidade, respeitoso às especificidades culturais e linguísticas dessas comunidades. A escola se apresenta como um espaço de resistência e revitalização das práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que promove a aquisição de conhecimentos acadêmicos.

Referências

BARRETO, Helena Leandra. **Educação ambiental na escola da comunidade Kaingang de Marrecas – Turvo/PR**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, Guarapuava, 2017.

CAPELO, Maria Regina Clivati; TOMMASINO, Kimiye. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: Escolarização e trabalho como acesso à modernidade. **Cadernos CERU**, série 2, n.15, 2004.

CAVALHEIRO, Rosa Maria. **A educação escolar e os aspectos da cultura Kaingang da terra indígena de Marrecas**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, Guarapuava, 2016.

EURICH, Grazieli; SEBRIAN, Raphael Nunes Nicoletti. Índios Kaingáng e colonizadores: versões do conflito na Vila da Pitanga, 1923. **Revista Tempo**, Espaço e Linguagem (TEL), v.1, n.1, jan./jul. 2010, pág. 23-43.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli Salete. e outros (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, **Expressão Popular**, 2012, p. 746 - 750.

FOLMER, Bruna Eduarda K.; HAURESKO, Cecília. Os Kaingang da Terra Indígena Marrecas: reflexões sobre terra e território. **Revista Espaço e Tempo Midiáticos**, v. 5 n. 2 (2022). 107 a 125. <https://doi.org/10.20873/stmmta2022-5,2-6>

GONÇALVES, Cleverson; FRAGA, Nilson César; CAVATORTA, Mateus Galvão. Massacre dos Kaingang em Pitanga – PR, um conflito atrelado à ideologia do branqueamento e à expansão do capital sobre os territórios indígenas. **Serv. Sociedade Rev.**, Londrina, v. 18, n.1, p.81 - 100, jul./dez. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**. v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**. A História épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2ª ed revisada e ampliada. Maringá: EDUEM, 2009. 301 p.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

970

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1984.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



**PRESENÇA AGOSTINIANO NO BRASIL – A ORDEM DOS AGOSTINIANOS
DESCALÇOS**

Rodrigo Marcello Rosa ²⁹⁸

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo ²⁹⁹

Resumo

Essa comunicação tem por objetivo analisar a influência do pensamento de Santo Agostinho na formação dos freis Agostinianos Descalços. A Ordem dos Agostinianos Descalços (OAD) chegou ao Brasil há mais de 75 anos, mais precisamente em 12 de junho de 1948. Orientados e guiados por escritos de Santo Agostinho (354-430), estão presentes e atuantes em várias cidades brasileiras. A pesquisa sobre a Ordem mostra a formação de seus freis e a influência da filosofia agostiniana nas comunidades em que estão inseridos no território brasileiro. A pesquisa sobre a OAD, sua expansão desde a chegada e sua configuração atual, permite a discussão sobre a formação e a atuação pastoral e pedagógica desses religiosos.

Palavras-chave: Educação. Formação. Ordem dos Agostinianos Descalços.

Introdução

A Ordem dos Agostinianos Descalços (OAD) é um dos ramos da família religiosa agostiniana. Seu início ocorreu no ano de 1592, durante o 100º capítulo geral da Ordem de Santo Agostinho (OSA), quando os religiosos, em resposta ao pedido do Concílio de Trento³⁰⁰ para que as ordens religiosas tivessem uma observância mais estrita dos votos religiosos de pobreza, castidade e obediência.

No convento de Santa Maria dell'Olivella, na cidade italiana de Nápoles, alguns religiosos constituíram a primeira comunidade reformada no dia 20 de julho de 1592,

²⁹⁸ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: rodrigorosa80@hotmail.com

²⁹⁹ Professor Doutor em Educação; Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: caatoledo@uem.br

³⁰⁰ O Concílio de Trento, realizado de 13 de dezembro de 1545 a 4 de dezembro de 1563, foi o 19.º concílio ecumênico da Igreja Católica. Foi convocado pelo Papa Paulo III para assegurar a unidade da fé e a disciplina eclesiástica, no contexto da Reforma da Igreja Católica e da reação à divisão então vivida na Europa devido à Reforma Protestante, razão pela qual é denominado também de Concílio da Contrarreforma. O Concílio foi realizado na cidade de Trento, no antigo Principado Episcopal de Trento, região do Tirol italiano.

quando “*revestidos de lã rude, ficaram descalços*” (pg17, FR. Dorian Ceteroni, 2018). Esta data e citação são consideradas o início da Ordem dos Agostinianos Descalços e expressam o desejo de renovação espiritual por meio do uso de sandálias como sinal externo de despreendimento (pg17, FR. Dorian Ceteroni, 2018), da penitência e da entrega total a Divina Providência.

Após a aprovação do Papa Clemente VIII, durante os séculos XVII e XVIII, os Agostinianos Descalços erigiram conventos em várias regiões do mundo. Na Europa, temos o registro de países como Itália, França, Império austro-húngaro, Espanha e Portugal e na Ásia temos o registro em Tonquim (atual Vietnã) e na China.

A OAD é constituída atualmente por três províncias³⁰¹: Itália, Brasil e Filipinas, além das comunidades missionárias em países como Paraguai, Camarões, Indonésia e Vietnã.

A OAD completou em 12 de junho de 2023, setenta e cinco anos de presença no Brasil. Desde 1948, jovens rapazes buscam fazer parte da vida religiosa dessa congregação no Brasil, que tem como pai fundador e guia espiritual Santo Agostinho (354-430). Essa ordem tem sua formação religiosa pautada na regra de vida e na obra “Confissões” de Santo Agostinho e disseminam por meio de seus sermões e homilias os ensinamentos desse filósofo no meio das comunidades em que vivem.

A Província do Brasil se concentra atualmente da seguinte maneira: Ramos-RJ (sede da província no Brasil) com duas paróquias. Bom Jardim-RJ, com um colégio e seminário e uma paróquia. Ourinhos-SP com um colégio e duas paróquias. Toledo-PR, com um seminário e uma paróquia. Nova Londrina-PR, com um seminário e uma paróquia. Araucária-PR, com uma paróquia. Ampère-PR, com um seminário e duas paróquias. Colíder- MT, com duas paróquias. Yguazú, no Paraguai, com um seminário, uma escola e uma paróquia. Villa Elisa, no Paraguai com uma paróquia e Valverde, na Itália, com um santuário.

³⁰¹ A ordem está sob a supervisão de um prior geral, em Roma, e como uma ordem internacional, eles são divididos em várias províncias em todo o mundo, com cada província sendo chefiada por um prior provincial.

Metodologia

Esta proposta de pesquisa é de caráter bibliográfico com uma abordagem qualitativa. Para Gil (2012), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida em consonância com materiais já elaborados, em especial, livros e artigos científicos permitindo ao investigador uma cobertura ampla do acontecimento. Para o autor, "A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos" (GIL, 2002, p. 44- 45).

É importante salientar que a realização deste estudo segue dois momentos, até o presente. Primeiramente, o objeto de estudo foi apresentado ao Prior Geral da Ordem dos Agostinianos Descalços, Frei Dorian Ceteroni, quando ele esteve em visita ao Seminário Nossa Senhora da Consolação, em Nova Londrina, no período de 05 a 09 de outubro de 2022. Nesse diálogo, foi exposto o objetivo da pesquisa e a relevância deste trabalho junto à OAD. Esse contato foi importante para a disponibilização e acesso às fontes sobre a Ordem, na cidade de Nova Londrina e no Brasil.

Em segundo lugar, após o contato com o Frei, foi iniciado um levantamento bibliográfico sobre o autor e obras que tratam do filósofo Santo Agostinho, seus escritos, sua vida e conversão, com ênfase às principais obras a serem analisadas na pesquisa são: *Confissões (Paulus - 2002)*, *A Doutrina Cristã (Paulus – 2002)* e *Os Agostinianos Descalços (Edições Presença Agostiniana – 2018)*.

Após esses dois momentos do estudo buscaremos apresentar e analisar um quadro geral da presença dos Agostinianos Descalços no Brasil. Assim, por meio de documentos oficiais se buscará apresentar a realidade desta Ordem na atualidade (2023).

Considerações Finais

A relevância do presente projeto de pesquisa que visa organizar uma historiografia sobre a OAD e os seus mais de setenta anos de missão no Brasil, surgiu

de uma necessidade, do pesquisador, enquanto cidadão que convive em uma comunidade atendida pela OAD. A convivência com os freis agostinianos instiga ainda mais a pesquisa sobre a doutrina Agostiniana, bem com o devido aprofundamento sobre os ensinamentos, valores e princípios pregados pela Ordem. A pesquisa está em andamento e faz parte das atividades do Mestrado em Educação no PPE/UEM.

Referências

CASTRO, Hebe. **História social**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, e VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaio de teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. PDF. Disponível em: <<http://groups.google.com/group/digitalsource>> . Acesso em abr. 2013.

CETERONI, Dorian. **Os Agostinianos Descalços**. Edições Presença Agostiniana. Roma, 2018.

PIRATELLI, Marcos (Org.). **Ensaio sobre Agostinho de Hipona**: História, música, filosofia educação. Maringá: Eduem, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PINHEIRO, Fr. Luiz Antônio. **A História da Ordem de Santo Agostinho**. Disponível em:< <http://www.agostinianos.org.br/historia-da-ordem>> . Acesso em 12 set. 2021.

SOUZA, Mariana Rossetto de. **Santo Agostinho e a educação** : a caminhada do homem em busca do mestre interior / Mariana Rossetto de Souza. Maringá, 2013. Disponível em:<<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Mariana.pdf>> . Acesso em 23 set.2013.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

**NEUROPSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE
ALEXANDER ROMANOVICH LURIA (1902-1977)**

Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves³⁰²

Solange Franci Raimundo Yaegashi³⁰³

Resumo

O presente estudo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a pesquisa desenvolvida por Alexander Romanovich Luria (1902-1977), acerca da Neuropsicologia, a fim de instrumentalizar professores e profissionais da área da Educação. Trata-se de um texto de cunho bibliográfico, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. A discussão da temática oportuniza indagações sobre como a Neuropsicologia pode contribuir com a Educação. Essa pesquisa configura-se como resultado parcial de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Destacamos a essencialidade de pensar sobre o desenvolvimento dos sujeitos em uma perspectiva humanizadora e a continuidade de estudos que mobilizem o enriquecimento de pesquisas sobre o assunto.

Palavras-chave: Neuropsicologia, Educação, Teoria Histórico-Cultural, Alexander Romanovich Luria.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a pesquisa desenvolvida por Alexander Romanovich Luria (1902-1977), acerca da Neuropsicologia, a fim de instrumentalizar professores e profissionais da área da Educação.

Trata-se de um texto de cunho bibliográfico, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, na pesquisa bibliográfica, destacamos a utilização de materiais de autores que versam sobre o assunto. Além disso, possibilita o conhecimento e a análise do tema e do fenômeno

³⁰² Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: kalyandroy@gmail.com

³⁰³ Pós-Doutora em Psicologia. Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: solangefry@gmail.com

em estudo. Assim, configura-se como primordial para a pesquisa científica (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Salientamos que a discussão da temática proposta oportuniza indagações sobre como a Neuropsicologia pode contribuir com a Educação. Para responder essa questão, destacamos as ideias defendidas pelo pesquisador russo Alexander Romanovich Luria, em seu livro: “Fundamentos de Neuropsicologia” (LURIA, 1981).

Luria (1981), em um primeiro momento, destina o livro em questão a profissionais da Psicologia, Neurologia e Psiquiatria. Para o autor, os psicólogos, os neurologistas e os psiquiatras necessitam de estudos sobre os mecanismos cerebrais, por se tratar de uma atividade humana complexa. Nosso desafio, portanto, foi localizar no material, ideias que pudessem contribuir para estudos na área da Educação.

Desse modo, afirmamos que a Neuropsicologia pode auxiliar professores e profissionais da Educação na compreensão do desenvolvimento humano. Ao se compreender como os sujeitos aprendem, considerando as atividades cerebrais, torna-se possível elaborar estratégias com intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Como metodologia de pesquisa, elegemos o método do materialismo histórico-dialético, que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural. Cabe mencionar que a referida teoria nos permite pensar para além do pensamento hegemônico. Portanto, pensa “as ações humanas nos contextos das possibilidades universais de desenvolvimento (em relação a tudo o que a humanidade já elaborou no nível do gênero humano) e não no contexto de possibilidades particulares” (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018, p. 107).

Resultados e Discussão

Antes de tecermos considerações a respeito da obra “Fundamentos de Neuropsicologia” (LURIA, 1981), consideramos relevante apresentar uma breve biografia de Alexander Romanovich Luria.

De acordo com Oliveira e Rego (2010), Luria nasceu em 1902, em Kazan, uma pequena cidade próxima a Moscou, e faleceu em 1977, em Moscou. Filho de um médico e também professor da escola de medicina de Kazan, Luria teve acesso, desde cedo, às produções mais significativas na psicologia de sua época, incluindo as obras de Freud e Jung.

Luria foi, indiscutivelmente, um dos grandes expoentes do século XX no estudo e na compreensão dos processos psíquicos.

Embora falecido há mais de 30 anos, os estudos precursores que elaborou no campo da memória, da linguagem e do desenvolvimento cognitivo - alguns já considerados clássicos - continuam despertando grande atenção e interesse. Sua criatividade como investigador, valorizada na psicologia, neurologia e linguística [...] traz contribuições significativas que ajudam a compreender a necessidade de preservar a riqueza da realidade humana na sua complexidade (OLIVEIRA; REGO, 2010, p.107).

Assim, o esforço e interesse de Luria em entender o sujeito humano em sua plenitude e complexidade, assim como sua atitude como pesquisador bastante ousada para os padrões de sua época, continuam atuais e parecem oferecer um caminho alternativo profícuo para o enfrentamento de dilemas e problemas que a ciência contemporânea ainda não conseguiu equacionar.

As primeiras obras de Luria publicadas no Brasil foram Curso de Psicologia Geral (1979) e Fundamentos de Neuropsicologia (1981), nas quais abordam as bases biológicas do funcionamento psicológico (OLIVEIRA; REGO, 2010).

O livro Fundamentos de Neuropsicologia, objeto de análise do presente estudo, é uma das mais importantes referências de Luria no Brasil para os estudiosos de neurologia e áreas correlatas.

No prefácio da edição brasileira deste livro, podemos perceber um relevante interesse de Luria pela investigação do sistema nervoso central. Reconhecido pelos pesquisadores e autodenominado como neuropsicólogo, suas pesquisas trouxeram grandes contribuições para a neurofisiologia, neurologia e psiquiatria no Brasil, assim como indica o Professor Titular de Neurologia Infantil da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FEMUSP) e Diretor do Departamento de Neuropsiquiatria da FEMUSP, Doutor Antonio Lefèvre³⁰⁴ (LURIA, 1981).

No índice de “Fundamentos de Neuropsicologia” (LURIA, 1981), observamos que o livro é dividido em quatro partes, sendo: Primeira parte – Organização funcional e atividade mental; Segunda parte – Sistemas cerebrais locais e sua análise funcional; Terceira parte – Atividades mentais sintéticas e sua organização cerebral; Quarta parte – Conclusão.

Na primeira parte da obra, no capítulo 1, Luria (1981) elucida sobre as lesões cerebrais e a localização das funções. No capítulo 2, o autor versa acerca das principais três unidades funcionais do cérebro e suas interações. Na segunda parte, no capítulo 3, são abordadas as três regiões occipitais e a organização da percepção visual. No capítulo 4, aprendemos sobre as regiões temporais e a organização da percepção auditiva. O capítulo 5 trata a respeito das regiões parietais e a organização de sínteses simultâneas. O capítulo 6 mostra estudos sobre as zonas sensitivo-motoras e pré-motoras e a organização do movimento. E o capítulo 7 apresenta os lobos frontais e a regulação da atividade mental. Com relação à terceira parte, Luria (1981) apresenta com detalhes as seguintes funções: percepção (capítulo 8); movimento e ação (capítulo 9); atenção (capítulo 10); memória (capítulo 11); e fala (capítulo 12). Por último, na quarta parte, realiza a conclusão de sua pesquisa.

Cabe salientar que na conclusão, Luria (1981) afirma que a Neuropsicologia era uma ciência jovem, com cerca de trinta anos de estudos³⁰⁵. Em sua referida obra,

³⁰⁴ O Professor Doutor Antonio Frederico Branco Lefèvre nasceu em 6 de outubro de 1916, na cidade de São Paulo – SP. Faleceu em 1981. Escreveu o prefácio da Edição Brasileira do livro “Fundamentos de Neuropsicologia” (LURIA, 1981). Na ocasião, relata que teve um encontro pessoal com Luria em Moscou. Lefèvre é considerado fundador e propulsor da Neurologia Infantil Brasileira (DIAMENT, 1982).

³⁰⁵ Vale mencionar que a afirmação foi realizada na época em que o livro foi publicado.

apresenta ideias de quarenta anos de investigações sobre o funcionamento do cérebro. E em suas considerações finais, conclui que conhecer o “aparelho de organização da atividade mental humana”, é “do maior interesse e que deve ser da mais imediata importância para filósofos e psicólogos, professores e médicos” (LURIA, 1981, p. 302).

Nessa vertente, identificamos no material estudado, que as pesquisas de Luria sobre a Neuropsicologia podem contribuir com a área da Educação, com vistas ao desenvolvimento humano. Essa defesa se dá devido ao fato de favorecer o conhecimento sobre o processo de aprendizagem, com base em estudos neuropsicológicos.

Considerações Finais

Essa pesquisa configura-se como resultado parcial de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Destacamos a essencialidade de pensar sobre o desenvolvimento dos sujeitos em uma perspectiva humanizadora, com as contribuições da Neuropsicologia. Cabe salientar a importância da continuidade de elaborações que mobilizem o enriquecimento de pesquisas sobre o assunto.

Referências

DIAMENT, Aron J. In memoriam: Prof. Antonio Branco Lefèvre: 1916 – 1981. **Arq. Neuro-Psiquiatr**, v. 40, n. 1, p.108-112, 1982. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/wRFNdDGnhq7Bq7LFYFC6VbC/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wkC39ktPnbgBdRDc8zR3WWC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n.43, p. 64-83, 2021. Disponível em: [file:///D:/Arquivos/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20\(2\).pdf](file:///D:/Arquivos/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20(2).pdf). Acesso em: 14 ago. 2023.

TANAMACHI, Elenita de Rício; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BEATÓN, Guillermo Arias, BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo, SHIMA, Sonia Mari Barroco. (orgs.). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil – Cuba**. Maringá: Eduem, 2018, p. 91-108.

SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Luana Graziela da Cunha Campos ³⁰⁶

Marcos Vinicius Francisco ³⁰⁷

Resumo

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica reorganizações no contexto educacional. Nesse sentido, os sistemas de apostilamento que já eram utilizados por algumas prefeituras também precisam ser reestruturados conforme a BNCC. Em vista disso, problematiza-se: de que forma a BNCC tem se feito presente em municípios que adotaram os sistemas apostilados de ensino na rede básica do estado do Paraná? Para tanto, objetiva-se analisar como a BNCC tem se materializado em municípios do estado do Paraná que implementaram os sistemas apostilados de ensino na educação básica. Este estudo fundamenta-se ontológica e epistemologicamente no método do materialismo histórico-dialético a partir dos referenciais da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Metodologicamente a pesquisa estrutura-se em bibliográfica, documental e de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com secretários/as municipais de educação. A pesquisa está em andamento.

Palavras-chave: sistemas privados de ensino, relações público-privadas, privatização, formação, educação básica.

Introdução

A BNCC é um documento normativo com o intuito de direcionar a elaboração dos currículos da educação básica. Promulgada ao final de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2018 foi acrescentada a etapa do Ensino Médio. (Brasil, 2018).

Conforme Caetano (2020), no contexto de elaboração da BNCC, pesquisadores e entidades educacionais já se posicionavam contrários e preocupados com o conteúdo e com a participação de entidades empresariais na elaboração do documento. Essa atuação do empresariado retrata mais uma face das relações público-privadas, as quais não significam diretamente a transposição do público para

³⁰⁶ Doutoranda em educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: luanagraziela97@outlook.com

³⁰⁷ Doutor em educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: mvfrancisco@uem.br

o privado, mas expressam-se pela integração de mecanismos do setor privado e do mercado produtivo na rede pública. Elas podem ser materializadas de diversas formas, na estrutura, no conteúdo, na gestão, nos materiais e até na oferta de serviços.

Na BNCC percebe-se a influência do setor privado no seu conteúdo, na estrutura e em sua proposta formativa (Caetano, 2020). Além disso, destaca-se outra forma de relação público-privada, que já existia antes da BNCC, porém, ganhou uma nova conjectura a partir dela, uma vez que, precisou passar por reformulações para adequar-se à BNCC. Essa outra forma denomina-se sistemas apostilados de ensino. (Adrião; Arruda, 2022).

Os sistemas apostilados de ensino são combos educacionais compostos desde o material do aluno até formação para os professores. Esses são elaborados por editoras privadas e vendidos às redes públicas. Pesquisas como as de Souza e Morreira (2020) e Adrião e Arruda (2022) apontam o crescimento na adoção de sistemas apostilados de ensino por parte das redes municipais de ensino.

Nesse sentido, entende-se que, diante a promulgação da BNCC as editoras dos apostilados precisaram passar por reestruturação de seus materiais para atender a BNCC. Visto que, há a obrigatoriedade para que todas as prefeituras adequem suas propostas pedagógicas em conformidade com a Base.

Diante disso, esta pesquisa em andamento, tem por problemática central: de que forma a BNCC tem se materializado em municípios que implementaram os sistemas apostilados de ensino na rede básica do estado do Paraná? Para tanto, objetiva-se analisar como a BNCC tem se materializado em municípios do estado do Paraná que implementaram os sistemas apostilados de ensino na educação básica. Ademais, intenciona-se: identificar em um Núcleo Regional de Educação os municípios que adotam sistemas apostilados na educação básica; averiguar as justificativas apresentadas por secretários/as municipais de educação sobre o processo de adoção dos sistemas apostilados de ensino; apontar qual a atuação das instituições privadas no processo de implementação da BNCC; especificar quais elementos da BNCC se fazem presentes nos materiais apostilados; descrever quais

aspectos das relações público-privadas sobre os sistemas apostilados de ensino são expressos nos documentos oficiais dos municípios.

Metodologia

Para tanto, adotou-se como referencial epistemológico e ontológico o método do materialismo histórico-dialético (MHD), o qual se apresenta como expressão da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Essa pesquisa incorrerá no caráter bibliográfico, documental e pesquisa de campo, por meio de entrevista semiestruturada. A dimensão bibliográfica se dará a partir das produções teóricas. Com relação a análise documental, ela ocorrerá por intermédio dos documentos oficiais, legislações nacionais, documentos dos municípios sobre a adoção dos sistemas apostilas e sobre o material apostilado dos/as estudantes, buscando perceber os elementos implícitos nos discursos aparentes. (Evangelista; Shiroma, 2019). No que tange às entrevistas semiestruturadas, elas serão realizadas com secretários/as municipais de educação pertencentes a dois Núcleos regionais de educação do estado do Paraná.

As entrevistas serão realizadas de forma presencial, a partir de um roteiro previamente estruturado e gravadas em áudio. Será realizado um contato com os/as secretários/as convidando-os/as para participar da pesquisa. Após, será preenchida e assinada a carta de anuência. Posteriormente, será submetido o projeto ao Comitê de Ética. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, nesse momento estão sendo estabelecidos os contatos com as prefeituras, a fim de obter anuência para o seu desenvolvimento.

Quanto a análise dos dados, esses serão discutidos a partir das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, tais como a contradição, mediação e a totalidade. (Paulo Netto, 2011). Essas serão de alicerce para a imersão de unidades analíticas que sejam expressão da pesquisa investigada.

Resultados e Discussão

A BNCC contou com três versões. A primeira versão de acordo com Marsiglia *et al.* (2017) começou a ser elaborada em 2014/2015 e contou com a participação de alguns profissionais da educação, entidades educacionais e também organizações privadas. Após um período de discussões, a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública. No entanto, o contexto pós consulta pública foi marcado pelo “golpichment jurídico-parlamentar-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff” (Krawczyk; Lombardi, 2018, p. 14). Considera-se golpe, pois os encaminhamentos do *impeachment* foram intencionalmente organizados por grupos determinados e feriram o previsto na legislação brasileira. (Saviani, 2018).

Esse contexto influenciou a segunda e terceira versão, as quais expressaram um alinhamento às novas bases que foram estabelecidas na política brasileira. Diretores e conselheiros de órgãos estratégicos do governo, a exemplo do Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da educação foram alterados. (Marsiglia *et al.*, 2017; Krawczyk; Lombardi, 2018). Nesse cenário, a terceira versão da BNCC foi promulgada.

Destaca-se, nesse processo, um importante grupo empresarial “Todos pela educação”. Segundo Martins (2009) esse grupo é formado por representantes de instituições privadas de diversos segmentos e em síntese objetivam adequar as políticas públicas educacionais às novas demandas do capitalismo.

A atuação do “Todos pela educação” e de outras figuras do empresariado, representam, conforme Pedroni (2020), a intensificação das relações público-privadas em um contexto de fortalecimento do neoconservadorismo no Brasil. O que explica, segundo Caetano (2020), o fato de que nas diferentes versões da BNCC foram retiradas demandas e até a participação de entidades e profissionais da educação, tais como as discussões sobre gênero e educação especial.

Nesse bojo, as editoras de sistemas de apostilamento, para continuar vendendo seus materiais para as prefeituras, foram obrigadas a readequar suas propostas pedagógicas à BNCC. Todavia, a forma como isso foi estruturado só será possível de compreensão após a realização desta pesquisa em andamento.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Considerações Finais

Por ser uma pesquisa em andamento, considera-se que há muitos elementos a serem percebidos, discutidos e analisados durante o processo. Dessa forma, intenciona-se que as discussões a serem apresentadas contribuirão de alguma forma para a compreensão da BNCC e sua relação com os sistemas municipais de educação que utilizam sistemas privados de ensino, a fim de perceber as fragilidades e as relações público-privadas.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; ARRUDA, Cristiane Santana de. Mapeamento de Sistemas Privados de Ensino-SPE em municípios mato-grossenses, 2015-2019. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 557–575, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64419>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 02 mai. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-Methodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. Introdução: produzindo conhecimento sobre o golpe 2016. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Faculdade de Educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 1-4.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. PINA, Leonardo Docena. MACHADO, Vinícius de Oliveira. LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**.

Salvador, v. 9, n.1, p. 107-121, abr., 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em:
13 jan. 2023.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./fev., 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto do neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-17, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt> Acesso em: 11 mai. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Faculdade de Educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-46.

SOUZA, Thaís Godoi de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 39, p. 421-449, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4779/4711>. Acesso em: 04 fev. 2023.

AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO (PCB) NA CONSTITUINTE PARANAENSE DE 1947

Bruna Aldine Muller³⁰⁸

Maria Cristina Gomes Machado³⁰⁹

Resumo

Na Constituinte paranaense de 1947, o deputado estadual José Rodrigues Vieira Netto do Partido Comunista Brasileiro (PCB) defendeu a elaboração de uma legislação que atendesse aos interesses dos trabalhadores. Para tal, se sobressaem os questionamentos: que formação Vieira Netto almejou aos paranaenses? Ele tratou especificamente do setor da educação, a partir de uma formação omnilateral? Diante disso, nosso objetivo é compreender como os aspectos educacionais se revelaram nos discursos do referido parlamentar. A investigação está alicerçada em pesquisa documental, tendo como foco a análise dos Anais da Assembleia Legislativa de 1947 e da imprensa, com o jornal curitibano “Diário do Paraná”. A investigação baseou-se em Cury (2022), Behring e Boschetti (2017) e Bastos (2006). Enfatizamos que o representante do PCB não discursou diretamente sobre a educação escolar, no entanto, foi possível compreender seu posicionamento acerca da formação humana, ao almejar o desenvolvimento de uma classe proletária revolucionária.

Palavras-chave: Partido Comunista Brasileiro, educação, Assembleia Constituinte do Paraná de 1947.

Introdução

Após findar-se o período do Estado Novo, em 12 de julho de 1947, no Governo de Moysés Lupion, a Assembleia Legislativa promulgou a nova Carta Magna paranaense. Sua construção foi marcada pelos princípios democráticos e pelos direitos individuais e políticos. No processo de sua elaboração, os políticos apontaram os problemas na educação que o Estado ainda possuía, sobretudo o analfabetismo e a assistência sanitária nas escolas.

Na elaboração da Constituição Estadual, o deputado estadual José Rodrigues Vieira Netto, eleito pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), recebeu destaque com seus discursos a favor da classe trabalhadora. Nesse sentido, se sobressaem os

³⁰⁸ Mestra em educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: bruna1997aldine@gmail.com

³⁰⁹ Doutora e Pós-doutora em educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: mcgmachado@uem.br

questionamentos: que formação Vieira Netto almejou aos paranaenses? Tratou especificamente do setor da educação, defendendo uma formação omnilateral³¹⁰?

Para tal, nosso objetivo é compreender como os aspectos educacionais se revelaram nos discursos do deputado estadual José Rodrigues Vieira Netto. A partir desta pesquisa, enfatizamos o espaço da formação humana nas colocações do parlamentar, representante do PCB, apontando também suas preocupações com outros setores.

Metodologia

A investigação está alicerçada nos princípios do materialismo histórico-dialético, baseando-se na pesquisa documental, tendo como foco a análise dos Anais da Assembleia Legislativa de 1947 e da imprensa, com o jornal curitibano “Diário do Paraná”.

Tendo em vista a variedade de fontes, a legislação educacional possui destaque ao abordar de modo implícito e explícito, grande quantidade de temas e questões. A lei não se caracteriza como instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais, sendo que a sua importância surge do caráter contraditório que possui. É integrada pela dimensão de luta pela democracia e justiça, por efetivações realistas, contra descaracterizações, entre outros (CURY, 2002).

Não se limitando somente às concepções de educação redigidas nos documentos oficiais, buscamos dados na imprensa curitibana, influente no período. Essa fonte histórica oferece ao pesquisador novas perspectivas para sua investigação. Nas palavras de Machado e Rodrigues,

Utilizar-se de fontes, até recentemente, pouco exploradas para a análise da realidade, como é o caso das informações produzidas e disponibilizadas por meio da imprensa, possibilita ler as posições que os setores não dominantes

³¹⁰ O termo opõe-se à unilateralidade promovida pelo modo de produção capitalista. Conforme Manacorda, “Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (2007, p. 87).

desenvolviam em torno da educação, isto é, evidenciar conceitos, destacar categorias é trazer à tona os elementos que produziram os discursos de uma dada época, os argumentos políticos, sociais e culturais criados como forma de resistência aos valores em curso (2017, p. 258).

A imprensa nos permitiu compreender diferentes perspectivas que circundavam as demais instâncias da sociedade paranaense, no contexto da elaboração da Constituição Estadual de 1947.

Resultados e Discussão

Na década de 1930, teve ascensão o governo autoritário de Getúlio Vargas. Desse modo, foram extintos todos os partidos políticos do país e o PCB teve seu registro cancelado, sendo desarticulado devido às pressões, marcadas por prisões e perseguição de seus filiados.

O governo de Vargas seguiu as formas específicas do nacional-desenvolvimentismo, visando promover o desenvolvimento econômico, a partir do Estado nacional, definindo ao longo de seu governo os objetivos parciais, formas de implementar políticas, as esferas de atuação do Estado e do mercado, sobretudo, das empresas estatais, filiais estrangeiras e das companhias privadas nacionais (BASTOS, 2006).

Em 1930 foi criado o Ministério do Trabalho, o Ministério da Educação e Saúde, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial. Assim, iniciou o desenvolvimento do Estado social brasileiro de caráter corporativo e fragmentado, com a introdução da política social brasileira (BEHRING; BOSCHETTI, 2017).

No ano de 1937, frente a organizações como o movimento tenentista, a Intentona Comunista e o integralismo, o governo comandado por Vargas decretou a ditadura Estado Novo. Com o esgotamento do regime e não conseguindo coordenar as frações burguesas heterogêneas e as reivindicações dos trabalhadores, o governo se findou em 1945 (BEHRING; BOSCHETTI, 2017).

Frente à posse de Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático (PSD), em 18 de setembro de 1946 foi promulgada a nova Constituição Federal. A Carta

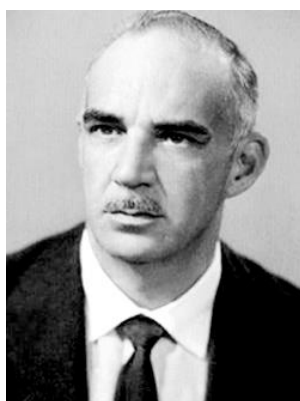
Magna demarcou o fim de um período republicano autoritário e reforçou os princípios democráticos.

No tocante a conjuntura econômica paranaense, no início da década de 1940, o quadro permanecia com as atividades primário-exportadoras, juntamente com a participação das indústrias de forma diminuta, com destaque ao setor madeireiro e mobiliário. Com a crise da produção ervateira, a cafeicultura estava consolidando-se no nordeste do estado (MAGALHÃES FILHO, 1996, p. 147).

Já em relação ao âmbito político, em 1947, os partidos que constituíam a Assembleia Constituinte foram a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Republicano (PR), o Partido de Representação Popular (PRP), o Partido Social Progressista (PSP) e o PCB. Estes foram responsáveis por elaborar a constituição estadual de 1947.

A bancada do PCB foi composta somente pelo deputado José Rodrigues Vieira Netto. O representante do partido foi advogado e atuou, inicialmente, em São José dos Pinhais, como promotor público, entre 1930 a 1932. Em 1934, adentrou no magistério superior na Faculdade de Direito da Universidade do Paraná, lecionando também em outros cursos e instituições. Em 1947 foi eleito deputado estadual constituinte até 1948, quando seu partido foi declarado ilegal (JOSÉ RODRIGUES VIEIRA NETTO, 2023). A figura abaixo retrata o deputado.

Figura 1: Deputado Estadual Constituinte José Rodrigues Vieira Netto



Fonte: José Rodrigues Vieira Netto. Disponível em: <https://ufpr.br/jose-rodriques-vieira-netto/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Seus discursos na Assembleia Constituinte centraram-se, sobretudo, nas condições de trabalho dos paranaenses, frisando as dificuldades que os trabalhadores rurais e urbanos perpassavam diariamente. Além dos problemas locais, citou também as problemáticas de ordem estrutural da conjuntura brasileira da época, como a carência do desenvolvimento de indústrias e a permanência do sistema latifundiário (PARANÁ, 1947).

Em suas concepções, o país não havia saído de sua fase semi-colonial, sendo caracterizado pelo domínio imperialista e pelas formas pré-capitalistas de exploração do território. Conforme Vieira Netto, apenas com a retirada desses elementos é que a sociedade iria chegar à democracia e a industrialização nas formas capitalistas (PARANÁ, 1947). Em suas palavras:

O futuro será produto de um desenvolvimento histórico. O mundo marcha para o progresso. Mas, imediatamente no Brasil não há ainda clima para implantação do socialismo e reconhecendo tais condições é que oferecemos ao povo e à burguesia nacional a nossa ajuda democrática, para que se libertem da servidão da terra, do pré-capitalismo, das formas feudais de exploração do homem, das forças colonizadoras do imperialismo, porque, só assim, através da formação de um estado capitalista, chegaremos a um proletariado esclarecido... (PARANÁ, 1947, p. 204).

Esse era o posicionamento dos comunistas nesse período, pois de acordo com Behring e Boschetti (2017), o PCB representava os trabalhadores e nos processos eleitorais, estabelecia alianças com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), apoiando o projeto nacional de desenvolvimento capitalista, para posteriormente, concretizar o socialismo.

Nesse tocante, a formação defendida pelo deputado era de possibilitar aos sujeitos proletários conhecimento de suas condições reais de existência e a organização destes em classe. A educação era relevante, pois no decorrer de seus discursos, evidenciou-se a necessidade de escolas aos filhos dos trabalhadores.

Outra ênfase aos aspectos educativos foi revelada em sua homenagem prestada no centenário de Castro Alves, o qual era visto pelo parlamentar como um democrata e amigo do progresso. Segundo Vieira Netto, o progresso nacional,

pregado pelo poeta brasileiro, “[...] só se pode fazer pelo professor, pela alfabetização e pelo livro. Do livro ele diz: ‘é gérmen que faz a palma. É chuva que faz o mar’” (PARANÁ, 1947, p. 40).

Ao defender a literatura nacional, o deputado discorreu sobre a importância da escolarização ao progresso nacional, o qual podemos compreender como a implementação do socialismo. Tendo em vista o grande número de analfabetos no Paraná nesse momento, ele ressaltou a relevância da alfabetização como elemento para o avanço.

Outro princípio defendido por Vieira Netto foi a laicidade, o qual deveria ser base as instituições sociais e a Constituição de 1947. Em entrevista ao jornal “Diário do Paraná”, relatou:

A Constituição é política, emana da vontade do povo através da representação dos Partidos. Os deputados constituintes não têm delegação religiosa, sectária, filosófica... não podem invocar a proteção de entidade metafísica, e sim os poderes políticos que lhes forem conferidos (VIEIRA NETTO, 1947, p. 5).

Concebendo os sujeitos determinados por suas condições reais de existência, em suas colocações, o representante do PCB defendeu o debate laico, anti-imperialista e democrático. Em seu projeto, apresentou a necessidade de elaboração de uma legislação que atendesse aos interesses da classe trabalhadora.

Considerações Finais

Em seus discursos na Assembleia Legislativa de 1947, o advogado, professor universitário e deputado estadual Vieira Netto, representante do PCB, não abordou diretamente seus objetivos propostos à educação escolar. No entanto, foi possível compreender seu posicionamento acerca da formação humana que almejou aos paranaenses.

Suas proposições de formação estiveram de acordo com os de seu partido, pois naquele momento, o PCB concebia que a sociedade brasileira ainda não possuía as bases do modo de produção capitalista. Nessa visão, almejava-se o progresso das

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

forças produtivas do capital. Segundo Vieira Netto, o proletariado esclarecido seria formado na sociedade capitalista, na qual os trabalhadores iriam se conscientizar de sua classe, retirando os poderes dos burgueses e instaurando o socialismo.

Mais especificamente, a educação formal foi abordada em seus discursos sobre outros temas. Salientamos a sua defesa do acesso à escola pelos filhos da classe proletária e o ensino como base ao progresso nacional, com destaque às obras e literaturas nacionais, aos docentes e à alfabetização.

Referências

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A Construção do Nacional-Desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a Dinâmica de Interação entre Estado e Mercado nos Setores de Base. **Revista Economia**, v. 7, n. 4, p. 239-275. Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n4p239_275.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. v. II. São Paulo: Cortez, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

JOSÉ RODRIGUES VIEIRA NETTO. Disponível em: <https://ufpr.br/jose-rodrigues-vieira-netto/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MACHADO, Maria Cristina Gomes.; CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nos anais da Constituinte Republicana do Estado do Paraná – 1892. **Educar em Revista**, n. 49, p. 227-243. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31776/20952>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MAGALHÃES FILHO, Francisco. Evolução histórica da economia paranaense. **Revista Paranaense De Desenvolvimento**, n. 87, p. 131–148. Disponível em: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/344/297>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

PARANÁ. **Anais da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**: sessão preparatória e sessão ordinária, de 12 de março a 7 de julho de 1947. v. I. Curitiba: [s.n.], 1947.

VIEIRA NETTO, José Rodrigues. Entrevistado pelo “Diário do Paraná” o Dr. Vieira Netto. **Diário do Paraná**, Curitiba, 28 de mai. 1947. p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171433&pesq=%22deputado%20Vieira%20netto%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=3829>. Acesso em: 13 mai. 2023.

***POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA MULHERES NEGRAS NO ENSINO
SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS***

Suelen Regina Gomes Gonçalves³¹¹

Jani Alves da Silva Moreira³¹²

Resumo

A presente investigação se encontra em fase inicial de reestruturação do projeto de pesquisa, sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPE) na linha 1- História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e no Grupo de estudos em políticas educacionais, gestão e financiamento da educação (GEPEFI/CNPq). O objetivo é investigar a articulação, funcionamento e processo de formulação das políticas educacionais destinadas à população de mulheres negras no ensino superior, no período de 2012 a 2022. Para alcançar esse propósito, será realizada uma análise conceitual e contextual das políticas educacionais, a partir do materialismo histórico dialético. A pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico e de análise documental, para o avanço de uma compreensão crítica e contextualizada das políticas educacionais voltadas à população de mulheres negras no ensino superior brasileiro. A relevância da pesquisa está na contribuição para ampliar o conhecimento acerca das questões de gênero e raça no âmbito educacional, com discussões relevantes sobre igualdade, inclusão e justiça social no sistema educacional do país.

Palavras-chave: políticas educacionais, mulheres negras, materialismo histórico-dialético.

Introdução

O texto apresenta as primeiras aproximações com relação a uma investigação em fase inicial que ainda se encontra na fase de reestruturação do projeto de pesquisa da dissertação de mestrado. É desenvolvida no Programa de

³¹¹ Graduada em Pedagogia (UEM). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) na linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas. Email: pg405082@uem.br.

³¹² Pós Doutora em Educação (UFPR). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: jasmoreira@uem.br.

Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha 1 História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, no âmbito do Grupo de estudos em políticas educacionais, gestão e financiamento da educação (GEPEFI/CNPq). A pesquisa se ancora na epistemologia do materialismo histórico que compreende o objeto e problemática investigados, a partir da totalidade histórica, no qual consideramos as conexões e interações entre elementos sociais, econômicos, políticos e culturais, como determinantes das políticas educacionais.

O objetivo do texto é analisar as políticas educacionais voltadas para a população de mulheres negras no ensino superior, seus limites e processo de formulação no Brasil. A hipótese central é de que as políticas educacionais atuais são insuficientes para sustentar a educação da mulher negra, e este pode ser um dos fatores que dificultam a sua representação na sociedade civil. Conjectura-se que o recorte temporal a ser investigado será de 2012 a 2022, período em que a Lei de Cotas, nº Lei Nº 12.711/2012 completou 10 anos de existência no país.

A pesquisa também abordará como os organismos internacionais atuam em relação a esse tema, considerando as contradições e influências que moldam suas políticas. A seleção dos organismos internacionais e os documentos provenientes de acordos com os mesmos, ainda está em processo de seleção, como também, o escopo e abrangência da população da mulher negra no que se refere ao nível educacional superior, graduação e/ou pós-graduação.

O texto discute as concepção de política, a clássica, relacionada às eleições, partidos e governos, e outra mais recente e restrita, associada às políticas públicas em resposta às demandas sociais. As políticas públicas devem ser responsabilidade do Estado e da sociedade, conferindo representatividade, poder de decisão e controle sobre sua execução. Para dar conta do entendimento sobre o conceito de políticas, utilizaremos Ozga (2001), Vieira (2007), Bobbio (1988) e Shiroma (2019).

A partir do referencial teórico utilizado com base na epistemologia do materialismo histórico, as políticas públicas são influenciadas e,

também, determinadas pelas relações sociais mediadas pelo modo de produção capitalista. Podem servir como mecanismos de legitimação, mandato e controle desse sistema, a partir da compreensão pautada nas categorias marxista, a reprodução, a hegemonia e a mediação, é possível desnudar esses mecanismos. Portanto, a intenção é compreender o processo de formulação e efetivação dessas políticas a fim de identificar os avanços e os limites que permanecem quando se refere a educação da mulher negra no ensino superior.

Metodologia

Como já mencionado, o projeto de pesquisa se encontra em fase de delimitação e reestruturação. O desafio está em selecionar as fontes primárias e secundárias, a partir de um recorte temporal e uma problematização específica para a questão aqui anunciada. Será realizada uma análise conceitual das políticas que viabilizem a inserção da população das mulheres negras na educação, utilizando como base os princípios do materialismo histórico dialético (MARX; ENGELS, 1998; CURY, 1986).

A pesquisa será qualitativa, de caráter bibliográfico e de análise documental. A análise de documentos oficiais e internacionais permitirá uma compreensão crítica e contextualizada das políticas educacionais do ensino superior, voltadas para a população de mulheres negras no Brasil. Os documentos expressam o conceito de Educação, as contradições e as múltiplas determinações. É preciso analisar o texto a partir do contexto, como diz Saviani (1985) “não basta se ater à letra da lei, mas, sim, captar o seu espírito; não basta analisar o texto, mas conhecer o seu contexto; não basta ler nas linhas, mas é necessário ler nas entrelinhas.” Como também corrobora as autoras: “Não pretendemos explicar a política em si, tomando-a em sua lógica interna, autojustificadora, porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84).

O recorte temporal também está em delimitação, todavia, julgamos que a inserção da mulher negra no ensino superior cresceu a partir da aprovação de Lei das Cotas no Brasil, Lei n.º 12.711/2012, alterada pela Lei n.º 13.409/2006, no qual completou 10 anos de existência em 2022. Pondera Fernandes (2022) que:

[...]as mulheres negras têm conseguido ingressar e concluir cada vez mais os cursos de graduação e sua presença também tem aumentado na pós-graduação". Além disso, o ritmo de crescimento da presença de mulheres negras na pós-graduação tem acelerado, embora ainda seja menor do que o de mulheres brancas. Portanto, é possível afirmar que a entrada da mulher negra na graduação aumentou após a implementação das cotas. (FERNANDES, 2022, p. 33)

Por conseguinte, presumimos um percurso de investigação sobre essa política à população das mulheres negras na década de 2012 a 2022, sobretudo, mediante a ampliação e os impactos gerados pela inserção das mulheres negras, na graduação e pós-graduação.

Resultados e Discussão

Inicialmente, a política tem dois significados, um clássico e outro mais recente e específico relacionado às políticas públicas (PEREIRA, 2008). No sentido clássico, a Política envolve eleições, votos, partidos, parlamentos e governos. No entanto, no sentido mais atual, refere-se às ações do Estado em resposta às demandas e necessidades sociais da sociedade. Essa transformação ocorreu com o aumento do intervencionismo estatal, especialmente por meio da implementação de políticas públicas.

É importante não confundir política pública com política estatal, pois segundo a autora, esta última é exclusivamente vinculada às ações do governo. A política pública requer a participação ativa e decisiva da sociedade, tornando o termo "público" muito mais abrangente do que "estatal". O adjetivo "pública" ligado à

palavra "política" não se refere apenas ao Estado, mas sim à "res publica", ou seja, algo que pertence a todos e afeta a sociedade como um todo.

A identificação das políticas públicas com os direitos sociais decorre do fato de esses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça social, e permitirem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade. Daí porque, no campo de atuação das políticas públicas, a participação do Estado, seja como regulador, seja como provedor ou garantidor de bens públicos como direito, é considerada fundamental. (PEREIRA, 2008, p. 102)

Vieira (2011) descreve que as políticas públicas educacionais são um conjunto de conceitos e ações aplicadas no âmbito público, refletindo intervenções específicas em momentos históricos determinados. Essas políticas têm a capacidade de se desdobrar em outras ações e exercem uma presença significativa no cotidiano escolar. No entanto, elas estão intrinsecamente vinculadas ao Estado, que as define e executa em diferentes níveis. Esclarece a autora que:

Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de idéias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação” (SOUZA, 2003. Grifo meu). As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras (VIEIRA 2011, p.56).

A implementação das políticas educacionais acontece em várias fases, desde sua elaboração até a concretização na prática. Estas políticas são criadas com o propósito de orientar aprimoramentos e avanços no sistema educacional. Sua aplicação compreende a cuidadosa concepção, comunicação efetiva, prática consistente, monitoramento contínuo e avaliação do impacto. É essencial a

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023**

colaboração entre diversos participantes, como formuladores de políticas, educadores, estudantes e a comunidade, a fim de alcançar êxito na aplicação das políticas educacionais e promover um ensino de qualidade e inclusivo.

Consideramos que as políticas educacionais são cruciais para promover igualdade de oportunidades e inclusão social. No entanto, mulheres negras enfrentam desafios específicos no acesso à educação de qualidade e no desenvolvimento de seus potenciais, devido a estereótipos, preconceitos e discriminação (HOOKS, 2013). Elas têm índices desproporcionais de evasão escolar e menor representatividade no ensino superior. Para enfrentar essas desigualdades, políticas educacionais voltadas para mulheres negras são essenciais, buscando garantir acesso igualitário, combater discriminação e racismo, promover representatividade e oferecer suporte adequado (GONZALEZ, 1982).

Organismos internacionais³¹³, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm atuado para promover políticas educacionais inclusivas às diversidades e pluralidades de identidades, incluindo negros e outras minorias étnicas. No documento produzido pela UNESCO intitulado Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI encontramos:

A busca de uma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, para lá do modelo ancestral e do modelo trazido pelos colonizadores, manifesta-se, sobretudo, pela crescente utilização das línguas locais no ensino. A questão do pluralismo cultural e linguístico surge, também, em relação às populações

³¹³ Entende-se por organizações ou organismos internacionais as instituições internacionais que agregam em si ações de vários países sob objetivos político, social ou econômico. Elas atuam, desse modo, a partir de diversas causas ou missões, sendo essas abrangentes ou específicas, a exemplo da ONU (Organização das Nações Unidas), do FMI (Fundo Monetário Internacional) UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) entre outras.

autóctones, ou aos grupos migrantes, para os quais há que encontrar o equilíbrio, entre a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social. É importante, sobretudo, fazer com que cada um se possa situar no seio da comunidade a que pertencem primariamente, a maior parte das vezes, em nível local, fornecendo-lhe os meios de se abrir às outras comunidades. Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz. (UNESCO, 1996, p. 55)

Apesar de terem sido abordadas anteriormente as posições da UNESCO em relação às políticas educacionais para negros, é importante mencionar que existem críticas à algumas dessas abordagens.

As organizações internacionais desempenham um papel significativo na criação, recomendação, desenvolvimento e implementação de políticas educacionais. Desempenham funções diferenciadas no qual resultam em acordos de cooperação, assistência técnica e financeira e atos internacionais, tais como, relatórios encomendados, acordos, recomendações e tratados com recomendações de políticas educacionais. À medida que avançam em seus objetivos, essas instituições se aproximam das decisões dominantes no campo político e educacional, em resposta às demandas da globalização do sistema capitalista.(CARVALHO; FAUSTINO, 2015)

É relevante destacar que alguns dos documentos abordados não são tratados diretamente sobre as políticas educacionais para mulheres negras. No entanto, essas políticas são essenciais para combater as desigualdades de gênero e raça no sistema educacional e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, as políticas públicas voltadas para a educação desempenham um papel fundamental na sociedade, pois têm o potencial de oferecer oportunidades que não seriam alcançadas apenas por esforços individuais.

A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, às formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania. (HOFLING, 2001, p. 39)

Dessa forma podemos compreender que a ausência de políticas voltadas para grupos específicos no Brasil, como mulheres negras, é um fator importante que contribui para a exclusão educacional enfrentada por esses segmentos. A falta de políticas públicas direcionadas leva a experiências significativas de marginalização nas instituições de ensino, deixando marcas profundas nas memórias das mulheres negras.

A exclusão educacional enfrentada pelas mulheres negras é resultado de uma complexa interação de fatores. O racismo e o sexismo têm historicamente persistido na sociedade brasileira, criando desigualdades socioeconômicas e educacionais. As mulheres negras enfrentam barreiras específicas que as impedem de acessar oportunidades educacionais em igualdade de condições.

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão (GONZALEZ, 1982, p. 97).

É fundamental destacar que a exclusão educacional vai além do simples acesso físico às escolas e abrange outras questões cruciais, tais como a qualidade

do ensino, as situações de discriminação e preconceito enfrentadas no ambiente escolar, a ausência de representatividade e a falta de conteúdos que abordem a diversidade cultural e étnico-racial (HOOKS, 2013).

A partir da epistemologia aqui anunciada, abordaremos a mulher negra na perspectiva de classe. Os estudos ancorados em Saffioti (1976) analisam que com o processo de coisificação e reificação no Brasil escravocrata perdurando ainda hoje, determinou que o papel da mulher negra na sociedade brasileira não lhe cabia enquanto pessoa, e em criatura humana, mas à coisa (instrumento de trabalho), como também, “além de uma função no sistema produtivo de bens e serviços, um papel sexual, via de uma maior reificação e, simultaneamente, linha condutora do desvendamento do verdadeiro fundamento da sociedade de castas.” (SAFFIOTI, 1976, p. 89). Tais mediações analíticas serão aprofundadas a partir dessa perspectiva.

Considerações Finais

O texto apresentado representa as primeiras aproximações sobre o objeto de pesquisa, no qual a definição da problemática se encontra em delimitação. Portanto, ao encerrar as considerações, ressaltamos que as mulheres negras têm enfrentado desafios significativos, porém a luta para superá-los está cada dia mais evidente, com a intensa busca por direitos à educação e acesso ao trabalho para a garantia de igualdade de gênero.

Diversas iniciativas têm sido promovidas, como a conscientização sobre a importância de uma educação anti racista, ampliação da mulher negra no ensino superior. Ressalta-se a presença de uma atuação pelo terceiro setor da economia, mediante parcerias com instituições educacionais públicas e privadas, ampliação de bolsas de estudo e capacitação. Além disso, medidas estão a ocorrer para fortalecer a autoestima e combater o racismo internalizado por meio da conscientização sobre a história e a cultura negra. No entanto, é importante reconhecer que as

desigualdades persistem até hoje, exigindo esforços contínuos para superá-las e alcançar a igualdade de oportunidades para todas as mulheres negras.

Além disso, é importante entender a atuação da sociedade civil em suas iniciativas, como também, analisar se essas ações realmente abordam as raízes profundas das desigualdades sistêmicas enfrentadas pelas mulheres negras ou se acabam apenas perpetuando relações de poder e exclusão. Ressaltamos que a pesquisa priorizará uma análise crítica dessas iniciativas com intuito de evidenciar a eficácia ou não das políticas existentes na última década.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, 29 de agosto de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.848. Edição Extra. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CARVALHO, Elma Júlia G; FAUSTINO, Rosangela Carvalho. **Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 8, n. 15, jul./dez., p. 187-208, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Claudia Monteiro. **Ações afirmativas como política de combate às desigualdades raciais e de gênero na educação superior brasileira.** Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais, Volume 5, número 1, páginas 8-39, 2022.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro** - Rio de Janeiro. Marco Zero, 1982. Coleção 2 Pontos; v. 3.(online). Disponível em:<<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2217063&forceview=1>>.

Acesso em 20 de jun. 2023.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado E Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Pp. 30-41. Disponível em< ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Disponível em:<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf>. Acesso em 14 de jul. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo. 1ª ed. Boitempo, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgina; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120. PEREIRA, Potyara. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: BOSCHETTI, I et al (orgs.) Política Social no capitalismo: Tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 7.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos.** Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasília: UNESCO, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples** (2011).

Disponível

em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>> Acesso em: 02 ago. 2023.

AS INFLUÊNCIAS DE ORGANIZAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paula Gonçalves Felício ³¹⁴

Jani Alves da Silva Moreira ³¹⁵

Resumo

Esta pesquisa objetiva analisar as influências de Organizações e Organismos Internacionais (OOS) para as políticas na Educação Infantil. A temática em questão constitui um recorte da pesquisa em andamento da tese de doutorado, que está a se desenvolver na linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/UEM/CNPq). O problema de pesquisa é quais as influências e concepções ideológicas dos OOS para a elaboração das políticas na Educação Infantil. No que se refere à metodologia, esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfica e documental, tendo como referência as análises amparadas no Materialismo Histórico-Dialético. Compreendemos que diante das exigências postas pela mundialização do capital no processo produtivo, os OOS recomendam que as políticas para a referida etapa estejam atentas às novas configurações das relações econômicas e sociais para a manutenção do sistema capitalista em sua fase informacional-digital.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Educação Infantil, Organizações e Organismos Internacionais (OOS).

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as influências de Organizações e Organismos Internacionais (OOS) para as políticas na Educação Infantil. A temática aqui apresentada constitui uma parte dos estudos em andamento da tese de doutorado, que está a se desenvolver na linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas

³¹⁴ Mestre em Educação (UEM). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação (PPE/UEM). E-mail: pg54904@uem.br.

³¹⁵ Pós-doutorado em Educação (UFPR). Docente Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). E-mail: jasmoreira@uem.br.

Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação³¹⁶ (GEPEFI/UEM/CNPq). Ressaltamos que a referida tese está inserida na pesquisa institucional intitulada “Políticas Educacionais e a Plataformização na Educação Básica” (Processo nº 4652/2020 - PPG/UEM).

O problema de pesquisa é quais as influências e concepções ideológicas de Organizações e Organismos Internacionais (OOS) para a elaboração das políticas na Educação Infantil. Partimos da concepção de compreender o contexto macroeconômico e social para analisarmos as particularidades da temática em questão. Dessa forma, buscamos discutir o processo de mudanças do trabalho e a reestruturação produtiva do capital na sua fase informacional-digital.

Consideramos que o mundo produtivo contemporâneo, particularmente, a partir do amplo processo de reestruturação do capital em escala global, conforme Antunes (2020), acentua as tendências de informatização do trabalho e o aumento significativo dos níveis de precarização da classe trabalhadora. Nesse sentido, é no âmbito da relação dinâmica entre Estado e capital que se estabelecem as políticas públicas enquanto um instrumento de regulação social (MOREIRA, 2012).

Metodologia

Em termos metodológicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfica e documental, tendo como referência as análises amparadas no Materialismo Histórico-Dialético, que nos possibilita compreender que a Educação,

³¹⁶ O GEPEFI, liderado pelas professoras Dra. Jani Alves da Silva Moreira e Dra. Maria Eunice França Volsi, foi constituído em 2014, junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. As diversas temáticas investigadas pelo GEPEFI centram-se na compreensão dos fundamentos teóricos do processo de construção e implementação das políticas educacionais. As pesquisas e estudos do grupo referem-se a análise das políticas educacionais, tendo como especificidade a compreensão e definição das políticas educacionais e as influências dos organismos internacionais, o financiamento da educação e sua relação indissociável com a gestão educacional e as políticas de valorização e formação de professores. Partimos da compreensão do contexto macro social e econômico para apreender as particularidades acerca da definição e concretização das políticas educativas nos níveis e modalidades da educação brasileira. O grupo reuni pesquisadores e estudantes da graduação, iniciação científica, pós-graduação e professores da educação básica. Visa fomentar e ampliar a produção científica acerca das políticas educacionais com ênfase na Gestão, no Financiamento da Educação, Formação de professores (Fonte: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7749225932783468).

sobretudo as políticas para a Educação Infantil, não é um fenômeno explicável por si mesmo e isoladamente, mas são explicados pela organização econômica e política da sociedade; isto é, a humanidade e suas ideias são resultados de sua existência material, o que significa afirmar que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1993).

Evangelista e Shiroma (2019) afirmam que pesquisar política não corresponde apenas a uma avaliação, mas devem ser analisadas inseridas na compreensão de suas diversas determinações, no qual o discurso produzido é uma condição material de sua elaboração. Para as autoras a análise dos documentos de políticas - oficiais, oficiosos ou internacionais - implica na busca de compreender as intenções anunciadas ou implícitas de determinada política, a fim de entender como se relacionam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, quais as implicações para a luta de classes, como contribuem ou resistem à superação do modo de produção capitalista.

Resultados e Discussão

Lara e Silva (2008), ao discutirem sobre as recomendações dos OOS na política educacional, afirmam que as influências destes aos países periféricos, no caso, o Brasil, estão relacionadas e inseridas no contexto mundializado do capital. “Os países em convivência direcionam, com sua governabilidade, os rumos da Educação Infantil com políticas e ações demandadas mundialmente”. Tais causas dessa convivência está na subordinação dos países de Terceiro Mundo às condições dos acordos de empréstimos e à reorientação apropriada de suas políticas macroeconômicas conforme os interesses dos países credores oficiais e comerciais.

As políticas educacionais, sobretudo para a Educação Infantil, estão subordinadas às políticas econômicas de ajustes estruturais, necessárias para o processo de reestruturação do capital. Dessa forma, diante das exigências postas pela mundialização do capital no processo produtivo, os OOS recomendam que a Educação esteja atenta às novas configurações das relações econômicas e sociais para a manutenção do sistema capitalista vigente.

Nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1990, os OOS definem prioridades para o cumprimento de metas mundialmente estabelecidas, assim recomendam acordos. Destacamos como marco, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990), a qual foi organizada e convocada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que uma agenda internacional para a educação.

Em nossa análise, os OOS, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seus relatórios e documentos orientadores para as ações educacionais brasileiras, destaca suas preocupações “humanitárias” e utiliza como discurso a melhoria da qualidade da educação, desempenho e resultados. A exemplo, no Relatório “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (Banco Mundial, 2017), a argumentação central consiste que o governo brasileiro utiliza seus recursos de maneira ineficiente, assim, o objetivo do documento é “[...] realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Nas indicações para a Educação das crianças, particularmente, após a década de 2000, os estudos de Campos (2013, p. 198) evidenciam uma indicação significativa da Educação Infantil como relevante estratégia no combate à pobreza, isto é, esta etapa “[...] se torna rapidamente uma medida paliativa para aliviar os resultados de políticas econômicas que se fundamentam na ideia de gastos mínimos na área social”. Nesse sentido, compreendemos que as políticas para a Educação Infantil, no Brasil, são marcadas por discursos para o atendimento à esta etapa como prioridade para o desenvolvimento sustentável do país.

No contexto atual brasileiro, Moreira (2019) analisa as recomendações presentes na Agenda Educação 2030 (E2030) para as políticas de Educação Infantil. Alguns dos aspectos destacados e criticados pela autora são que a agenda E2030

apresenta uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para fases posteriores de escolarização; as orientações para a Educação e o Cuidado na Primeira Infância são pautadas nos princípios a serem alcançados ao longo da vida, conforme analisa Moreira (2019), no sentido de ajustamento e na adaptação do indivíduo, a configurar esta etapa como preparatória e compensatória; e nos enunciados que enfatizam as ações na Educação Infantil efetuada em grupos marginalizados, no qual permanece a ideia que a educação deve promover o desenvolvimento da nação.

Moreira (2019) considera que as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil se constituem em representações históricas, as quais expressam aspectos ideológicos constituídos em um processo de mundialização do capital e do neoliberalismo. Nessa perspectiva, as recomendações políticas para esta etapa, sobretudo enunciadas pelos OOS, em geral, têm-se concretizado e, também, são discutidas por forças e resistências intranacionais, a poder estar ou não expressas em leis, programas ou ações do Estado.

Considerações Finais

Diante do exposto, é possível concluir que a história da Educação Infantil tem sido marcada por descontinuidades de suas políticas, pois estas evidenciam as decorrentes demandas pautadas por transformações econômicas e sociais. Compreendemos que diante das exigências postas pela mundialização do capital no processo produtivo, os OOS recomendam que as políticas para a Educação Infantil estejam atentas às novas configurações das relações econômicas e sociais para a manutenção do sistema capitalista em sua fase informacional-digital.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Brasil revisão das despesas públicas, nov. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

LARA, A. M. de B.; SILVA, J. A. da. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: qualidade, descentralização e focalização. In: AZEVEDO, M. L. N. de. **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008, p. 107-137.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, J. A. da S. Políticas educacionais, formação de professores e mercado de trabalho: algumas inquietações. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 11, v. 11, n. 132, p. 104-114, maio 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13037>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MOREIRA, J. A. da S. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Acesso em: 08 ago. 2023.

ALGUNS ASPECTOS ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ

Everton Koloche Mendes Barbosa ³¹⁷

Marcos Vinicius Francisco ³¹⁸

Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais da dissertação de mestrado que se encontra em desenvolvimento na linha de pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e que conta com apoio do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP). O objetivo da pesquisa é analisar as ressonâncias da BNCC e da Lei n.º 13.415/2017 na política curricular do Estado do Paraná para o Ensino Médio. Foi realizada uma revisão sistemática de literatura e pesquisa documental ancorada nos fundamentos do método do materialismo histórico-dialético. O referencial teórico leva em conta contribuições proeminentes acerca da formação de nível médio no âmbito da unidade educação-trabalho. Observou-se, por meio da revisão sistemática de literatura, a carência de estudos que abordem a implantação e os efeitos do Novo Ensino Médio (NEM) no Estado do Paraná. Além do mais, a análise preliminar revela que o processo de elaboração e aprovação das orientações curriculares paranaenses na implantação do NEM se deu forma antidemocrática e autoritária.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Contrarreforma, Estado do Paraná, Política Curricular

Introdução

No primeiro semestre de 2023, os debates e disputas de classe em torno da política nacional para o Ensino Médio foram intensificadas com a realização da Consulta Pública acerca do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023). Conforme Barbosa e Francisco (2023), a movimentação veio após um avivamento das manifestações

³¹⁷ Licenciado em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: evertonkmb@gmail.com

³¹⁸ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação. Contato: mvfrancisco@uem.br

sociais contrárias à Lei n.º Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a orientações políticas correlatas.

De acordo com Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEDd), a implementação do NEM nas escolas das redes públicas estaduais amplia e aprofunda as desigualdades educacionais já existentes entre os/as jovens que frequentam essas escolas, especialmente aqueles/as que são mais vulneráveis socialmente (ANPED, 2023). Por essa razão, torna-se urgente a revogação da contrarreforma do Ensino Médio.

No Estado do Paraná, as principais movimentações para a implementação do NEM ocorreram, em um primeiro momento, com alterações da matriz curricular e, posteriormente, com as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio (DCCEM) e o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná (RCNEM-PR), ambas as orientações instituídas pela Deliberação CEE/PR n.º 04/2021 (PARANÁ, 2021).

Diante desse quadro, indaga-se: quais as influências e as consequências da contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017 e BNCC-EM) na política curricular paranaense para a última etapa da Educação Básica? Tendo o questionamento como ponto de partida, objetivou-se, no presente estudo, analisar a recente organização curricular do Estado do Paraná embutida no Novo Ensino Médio.

Desse objetivo central depreendem-se dois objetivos específicos. O primeiro é analisar as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular (PARANÁ, 2021). O segundo objetivo, por sua vez, se trata de comparar as atuais diretrizes curriculares do Paraná para o Ensino Médio com as diretrizes estaduais anteriores, a contar da década de 1990.

Vale ressaltar que este trabalho é parte da dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida (2022-2024) junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, e junto ao grupo de estudos e Pesquisas: Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP), a qual

conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Metodologia

Para dar conta dos objetivos expostos, foi realizada uma revisão sistemática de literatura acerca da temática e pesquisa documental, tendo como aporte teórico-metodológico os pressupostos epistemológicos e ontológicos do materialismo histórico-dialético. Pela lente desse aporte, entende-se que a contrarreforma do Ensino Médio deve ser analisada no bojo do desenvolvimento histórico das políticas educacionais para as juventudes, levando em conta reflexões coladas à materialidade.

No que diz respeito à revisão sistemática de literatura, foram mapeados artigos, teses e dissertações publicados no período de 2017 a 2023. Para o levantamento de artigos, recorreu-se à base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O mapeamento de teses e dissertações, por sua vez, foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quanto à análise documental, fez-se uso das contribuições do marxismo para a análise de documentos de políticas educacionais (EVANGELISTA, 2012; EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Os objetos de análise foram as orientações instituídas na Deliberação CEE/PR n.º 04/2021 – RCNEM-PR e Diretrizes Curriculares Complementares (PARANÁ, 2021). Além disso, conforme a pertinência para a pesquisa, valeu-se de outros documentos exarados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR).

Resultados e Discussão

Após uma leitura inicial e a aplicação de critérios de exclusão, a revisão de trabalhos resultou na seleção de 10 artigos, 2 teses e 4 dissertações. Foi constatada uma carência de pesquisas que abordem, especificamente, as implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio na política curricular do Estado do Paraná.

No que se refere à análise documental, os resultados parciais indicam que os processos de elaboração e aprovação das orientações curriculares paranaenses na implantação do Novo Ensino Médio (NEM) se deu de forma antidemocrática e autoritária. A instituição das normativas que orientam a reorganização dos currículos no Estado do Paraná, assim como mudanças na Matriz Curricular, reproduziram os processos que levaram à aprovação da Lei n.º 13.415/2017: excluindo a participação e das comunidades escolares e das Universidades, tolhendo possibilidades efetivas de debate e ignorando manifestações contrárias de estudantes, docentes e pesquisadores/as.

Considerações Finais

Embora o presente trabalho seja proveniente de uma pesquisa em andamento, é possível destacar dois pontos centrais da análise. O primeiro situa-se no fato de que produção do conhecimento acerca das implicações do NEM e de sua política curricular no Estado do Paraná é insuficiente, necessitando, pois, ser ampliada e aprofundada. O segundo aspecto é que a reestruturação curricular não teve o respaldo de um amplo debate com os sujeitos das escolas públicas, em função de que não foram concedidas as condições concretas de participação da comunidade escolar.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ensino médio**: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Revogar ou “remendar” o Novo Ensino Médio? O que defendem entidades acadêmico-científicas e político-organizativas nacionais. *In*: III Congresso Ibero-americano de Educação, Sociedade e Cultura, III Colóquio Internacional de Educação e Interculturalidade, X Jornada de Políticas Públicas e Gestão Educacional. 2023, Maringá, PR. **Anais ... Maringá-PR**: UEM, 2023, p. 713-718. Disponível em: <https://doity.com.br/iiciesc/blog/anais-iii-ciesc>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018a. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 627, de 04 de abril de 2023. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 05 de abril de 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES; Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012, p. 51-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CEA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR N.º 04/21.** Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Conselho Estadual de Educação do Paraná: 2021. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2021-Deliberacoes>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

O PAPEL DA CIÊNCIA PARA SUSTENTABILIDADE DO MEIO AMBIENTE

Laurice Gobbi Ricardo ³¹⁹

Terezinha Oliveira³²⁰

Resumo

Esse artigo é um recorte de dados coletados por meio da pesquisa, em desenvolvimento, de pós-doutorado do PPE/UEM, intitulado “O avanço da educação ambiental na pesquisa na área ambiental e a ética na condução do compliance ambiental das informações, compilações dos dados e efetividades dos resultados das pesquisas desenvolvidas”. A pesquisa é realizada com dados da UEM, entre o período de abril de 2022 a março de 2024. Para esse artigo a questão tratada é qual a importância da ciência para o meio ambiente? Com o objetivo geral analisar a importância do desenvolvimento da ciência para o meio ambiente. A metodologia a base conceitual é Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) e dados de sites oficiais do Governo Federal, Estadual e da IES - objeto da pesquisa. A ciência é uma ferramenta importante e pode transformar toda a existência da vida no planeta e promover a sustentabilidade ambiental, econômica e social. Todavia, torna-se importante retomar conceitos clássicos importantes como a virtude, para prudência entre o excesso e a falta de atitude, nas projeções das ações dos cientistas nas descobertas das coisas e dos fatos na aplicação e utilização dessas descobertas científicas.

Palavras-chave: Ciência, meio ambiente, sustentabilidade.

Introdução

Esse artigo trata de apresentar a pesquisa de pós-doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, projeto “O avanço da educação ambiental na pesquisa na área ambiental e a ética na condução do compliance ambiental das informações, compilações dos dados e efetividades dos resultados das pesquisas desenvolvidas”. A pesquisa é realizada na Universidade Estadual de Maringá, entre o período de abril de 2022 a março de 2024, com análise do avanço da educação ambiental nas pesquisas e a postura ética na condução do compliance das informações, compilações dos dados e efetividades dos resultados

³¹⁹ Doutora em Administração Pública e Governo (FGV/SP); Mestre em Educação (PPE/UEM); Pesquisadora do NICE/UEM e participante do Grupo GTSEAM/PPE/UEM. Servidora Pública Estadual Aposentada (UEM/PR). Pós-doutoranda do PPE/UEM. E-mail: lfgricardo@uem.br.

³²⁰ Doutora. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR, Brasil.

das pesquisas desenvolvidas pela IES. O levantamento de dados do projeto de pós-doutorado está sendo coletado junto aos centros de ensino da Instituição pesquisada e com os gestores responsáveis pela pesquisa institucional.

A educação Ambiental, nesse momento, é vista como ferramenta de transformação da pessoa e da sociedade em que ele está inserido. Pensar em projetos de pesquisa para aplicação no meio ambiente é pensar em sustentabilidade ambiental e social, sem deixar de ser econômico. O problema encontra-se em desenvolver projetos de pesquisas que resultem em produtos efetivos e que se aplicam à educação ambiental com sustentabilidade e para transformar com pensamentos virtuosos quanto à preservação ambiental, às pessoas.

Muitas questões do projeto em execução estão, ainda, em pesquisa. Todavia, para esse momento faz-se o recorte dos dados coletados e o debate: qual a importância da ciência para o meio ambiente?

O objetivo desse recorte é analisar a importância do desenvolvimento da ciência para o meio ambiente, e no específico compreender a dimensão da importância da ação consciente no desenvolvimento da pesquisa e entender a interferência dela nos resultados efetivos da pesquisa científica.

Muitas pesquisas são desenvolvidas nos setores públicos com o cunho de atender, tanto, às exigências legais que cabe aos governos nacionais e subnacionais, como, também, para contribuir com a qualidade de vida das pessoas e indiretamente ao meio ambiente. Assim, parte do pressuposto que toda pesquisa tem influência na preservação e conservação ambiental.

Nas resoluções dos problemas ambientais, as ações são desenvolvidas entre três segmentos: público, privado e a sociedade, com envolvimento de atores com papéis importantes para as ações científicas que afetam o futuro da humanidade com as suas descobertas científicas.

Em cada segmento, a responsabilidade de resolver os problemas ambientais, individualmente ou em parcerias, resultantes das descobertas científicas e o grau de externalidades às pessoas afetadas, seguem níveis diferentes de dificuldades. A

educação ambiental é o elo entre as partes envolvidas no processo, e a virtude do indivíduo o ponto de inserção entre a sociedade e os setores: o público e o privado.

Metodologia

O material apresentado neste artigo são frutos de resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação por meio do projeto “O avanço da educação ambiental nas pesquisas na área ambiental e a ética na condução do compliance ambiental das informações, compilações dos dados e efetividades dos resultados das pesquisas desenvolvidas”, na Universidade Estadual de Maringá, junto aos Centros de Ensino. O projeto encontra-se em desenvolvimento, projetado para dois anos (abril de 2022 a março de 2024). A metodologia aplicada ao projeto foi aprovada pelo Comitê de Ética da IES e a coleta de dados autorizada pelo dirigente (Reitoria) da IES pesquisada.

Para esse artigo, os dados foram coletados do site oficial da IES, período de 2019(ano base-2018) a 2022 (ano base 2021) e sites de órgãos federais. Também, como fundamentação teórica buscou-se na obra de Ética a Nicômaco de Aristóteles para compreender a virtude como forma de equilíbrio entre excessos e omissões existentes na ação da pessoa quanto pesquisador, com pensamento na prudência entre o intelectual e o moral, nas legislações para entender o estabelecimento, por meio das normas, a ética e a moral.

Resultados e Discussão

Na construção de novos modelos, inovações e métodos científicos, a criatividade do cientista não tem limite. A vontade de fazer algo novo e inovador, descobrir caminhos diferentes e os quais levam a alcançar a cura, a facilidade, o desenvolvimento econômico, tecnológico, humano e várias outras opções faz a pessoa da ciência sentir-se a alma leve por contribuir com ações positivas para o bem estar dos seres vivos de nosso planeta.

Toda descoberta, algo novo, em seu início propõe-se ao bem. É a essência de quem produz a ciência. Todavia, a pessoa que utiliza dessa descoberta, deve estar vestida da virtude, ter a responsabilidade consciente do que produz e entender que os resultados podem destinar para múltiplos fins: positivo ou negativo.

E nesse momento entra a responsabilidade dos setores envolvidos na descoberta dessa ciência e os atores participantes do processo de desenvolvimento delas, também. Nesse sentido, estudar autores clássicos, como Aristóteles, contribuem para a reflexão da ação da pessoa, pensamento e o fato em si.

Uma questão que traz Aristóteles é a ação e a reação do fato realizado pela pessoa. A pesquisa é uma ação, a aplicação de um fato e a consequência resultante dessa pesquisa, a reação que gera uma externalidade, positiva ou negativa.

Para Aristóteles (*Livro I, 1094 a, 1*), todas as formas de artes e conclusões, como todas as ações realizadas e as intenções tem o propósito de realizar algo, ou seja, visa algum bem. Ao explicar o que é o bem em si, diz que evidentemente o bem é “aquilo em cujo interesse se fazem todas as outras coisas”. Como exemplo retrata que a arte da medicina tem o propósito a saúde, na formação de estratégias o alcance da vitória, na arquitetura a construção de uma casa, assim, “em qualquer outra esfera uma coisa diferente, e em todas as ações e propósitos é ele a finalidade; pois é tendo-o em vista que os homens realizam o resto” (Aristóteles, 1991, p. 11)

Assim, se para tudo se é realizado tem que haver uma necessidade, o que for realizado por meio de uma ação é considerado um bem específico em si, ao haver mais de uma ação serão construídos vários bens. Dessa forma, entende-se que todo resultado de uma pesquisa gera uma ciência, uma técnica que modifica o meio o qual ela é aplicada, produzindo um bem. Se considerar o meio ambiente um bem, todas as ações da pessoa podem construir algo voltado para a valorização desse bem. Um bem de consumo, que dependendo da construção da ação pode ser positivo ou não.

Partindo do princípio que a ciência gera um bem em si e torna-se um bem de consumo, toda a pesquisa científica produzida tem o seu valor: moral e econômico à sociedade. O que explica, na finalidade dos Órgãos Públicos, os grandes centros de

pesquisa se encontrarem nas Instituições de Ensino Superior Públicas (IES), visto que seus resultados são de valor por gerar o bem comum.

Em pesquisa realizada no site institucional da IES pesquisada³²¹, dos dados publicados com ano base de 2018 a 2021, houve crescimento de desenvolvimento de pesquisa científica e nas bolsas produtividades, concedidas aos pesquisadores de destaque na sua área de atuação, que valoriza a produção científica por trazer resultados efetivos do *compliance* legais estabelecidas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Brasil.

Observa-se que apesar da diminuição de docente concursado de 1.795, em 2018, para 1.570, em 2021, o crescimento de docente que desenvolve atividade de pesquisa (docente pesquisador) foi de 976 (2018) para aproximadamente 1.000 (2021). Do aproximado 1.000 docente pesquisador, em 2021, possuem bolsas produtividades 147, classificados como Docente Bolsa Produtividade (DBP), distribuídos entre as áreas: CCA (Centro de Ciências Agrárias):39 DBP; CCB (Centro de Ciências biológicas): 2 DBP; CCE (Centro de Ciências Exatas): 34 DBP; CCH (Centro de Ciências Humanas): 10 DBP; CCS (Centro de Ciências da Saúde): 22 DBP; CSA (Centro de Ciências Aplicadas): 5 DBP; e CTC (Centro de Ciências Tecnológicas): 15 DBP. Em termos de produção que envolvem diretamente pesquisas científicas diretas com o meio ambiente são as unidades de conhecimento CCA e CCB.³²²

A área das Ciências Agrárias (CCA) é o destaque com 34 docentes pesquisadores contemplados com Bolsa de Produtividade do CNPq. Todas as pesquisas desenvolvidas neste Centro de Ensino e Pesquisa tem aplicação dos seus resultados direta ao meio ambiente e são distribuídos em 4 áreas de pesquisas (programas stricto sensu): Agroecologia (Mestrado profissional – nota 3); Agronomia Nota 6-Excelência); Ciências Agrárias (Nota 3); e Genética e Melhoramento (nota 5).

³²¹ Base de dados Institucional Universidade Estadual de Maringá, disponível em< <http://www.pld.uem.br/diretorias/dpo/lni-1/base>>, acesso em janeiro de 2023.

³²² Idem...

A área de pesquisa stricto sensu da Agronomia, concentra-se nas suas pesquisas na produção vegetal, proteção de plantas e solos e nutrição de plantas. Nessas áreas de pesquisa possuem 23 docentes pesquisadores permanentes; na área stricto sensu da Genética e Melhoramento o núcleo de pesquisa está concentrado em Genética e Melhoramento. Essa área traz em seus objetivos específicos a contribuição no desenvolvimento de novas tecnologias para incrementar a produtividade e competitividade de mercado no campo do agronegócio. Destaca-se que entre a integração do centro de pesquisa stricto sensu da área da Genética e Melhoramento estão as multinacionais (Instituições Privadas): Brevant Sementes (Coodetec), Syngenta, Grupo Dupont - Pioneer Sementes, Monsanto do Brasil S.A., Dow AgroSciences, LP Sementes, GDM Genética do Brasil, KWS SAAT Melhoramento e Sementes, TMG - Tropical Melhoramento & Genética. A área é composta por 12 docentes pesquisadores permanentes. Esses docentes compõem o quadro dos 33 pesquisadores DBP do CCA que desenvolvem pesquisa científica e produzem resultados que transformam conceitos e técnicas aplicadas diretamente ao meio ambiente. ³²³

As demais unidades de centro de ensino desenvolvem pesquisa, mas, a priori, não são voltadas às questões ambientais, diretamente. Se for tomar base que toda as ações refletem e transformam o meio ambiente, independente da origem ou fissura da pesquisa científica os conceitos ambientais deveriam ser aplicados, de forma ética (intelectual e moral).

Todo o produto disponível à pessoa para o consumo, tem a sua origem na transformação ou em processos produzidos, inicialmente, por meio da ciência. De acordo com Romero e Díaz (2010):

Os atuais hábitos de consumo, as formas de produção industrial, os métodos de exploração de recursos, o aumento dos resíduos, entre outros, exercem uma pressão tão grande sobre os ecossistemas que

³²³ Dados coletados pelo site da Capes-Gov (Plataforma Sucupira) e dos programas stricto sensu pesquisados, acesso em agosto de 2023.

ultrapassam a sua resiliência à capacidade de recuperação (ROMERO; DÍAZ, 2010, p.338)³²⁴

Cada componente utilizado em uma indústria, desde o maquinário, a tecnologia, os produtos químicos e todos os recursos naturais transformados, são realizados e produzidos porque houve o desenvolvimento de uma pesquisa, anteriormente, que possibilitasse a transformação de recursos naturais em algo consumível pela pessoa. O processo de transformação de recursos naturais em produto de consumo ou objeto utilizável pelo homem gera, independentemente de positivo ou negativo, há externalidade para o planeta. Em pleno século XXI, o planeta encontra-se em seu limite, e a preocupação, principal, está na escassez dos recursos naturais, nas mudanças climáticas, aumento da temperatura, acúmulo de resíduos sólidos que comprometem a qualidade de vida do planeta e dos seres vivos.

[...] os problemas existentes e as soluções para restabelecer o equilíbrio natural, não só correspondem às ciências naturais (Física, Química, Biologia e Matemática) mas também às ciências humanas (Sociais, Econômicas, Jurídicas), Engenharias e Tecnologia, Ciências da Saúde e Ciências da Educação. Cada um deles constitui parte essencial do estudo de tudo relacionado ao meio ambiente, contribuindo para a conservação e perpetuidade para o bem da humanidade, além de determinar opções para frear a chamada emergência planetária. (ROMERO; DÍAZ, 2010, p.339)³²⁵

E a extração dos recursos naturais e a transformação de recursos não naturais, não se faz sem a aplicação da ciência. Na aplicação de todas as ciências de forma direta ou indiretamente, o conhecimento modificado e aplicado altera o meio em que vive a pessoa, sua forma de pensar, de agir, de compreender questões importantes

³²⁴ Texto original: Los actuales hábitos de consumo, las formas de producción industrial, los métodos de explotación de recursos, el aumento de los desechos, entre otros, ejercen una presión tan grande sobre los ecosistemas que superan su resiliencia o capacidad de recuperación.

³²⁵ Texto original: [...] la problemática existente y las soluciones para restablecer un equilibrio natural, no corresponden solamente a las ciencias naturales (Física, Química, Biología y matemáticas) sino, también, a las ciencias humanas (Sociales, Económicas, Legales), las ingenierías y tecnologías, las ciencias de la salud y las ciencias de la educación. Cada una de ellas constituye parte esencial para estudiar todo lo relacionado con el medio ambiente, contribuir a su conservación y perpetuidad para el bien de la humanidad, al igual que determinar opciones para detener la llamada “emergencia planetaria”

que podem proteger ou destruir a existência da vida no planeta. Todas as ciências são responsáveis pela transformação do meio.

E, independente da extensão de utilização desses recursos, a transformação desse ambiente reflete como externalidade positiva ou negativa ao meio ambiente. Entende-se por externalidades as consequências de realizar ações que afetam a terceiros, “é um fenômeno que pode acontecer entre consumidores, entre firmas ou entre combinações de ambos” (COSTA, 2005, p.307).

Independente das ações sempre haverá resultados e consequências que promovem transformações do meio. Quando a externalidade for positiva “[...] os recursos são sublocados à fonte da externalidade, ou seja, os agentes passivos nunca ficam satisfeitos, preferindo sempre mais a menos externalidade” (COSTA, 2005, p.307).

A externalidade é um fenômeno que pode acontecer entre consumidores, entre firmas ou entre combinações de ambos. Quando as externalidades são positivas, os recursos são sublocados à fonte da externalidade, ou seja, os agentes passivos nunca ficam satisfeitos, preferindo sempre mais a menos externalidade. Já quando são negativas, os recursos são alocados à fonte, ou seja, o agente que sofre a externalidade prefere sempre menos a mais. (COSTA, 2005, p.307)

Em todas as ações que forem realizadas pela pessoa sempre haverá resultados que serão benéficos para alguns e não benéfico para outros. A ciência tem esse viés, pois quem a manuseia em sua pura essência a faz para o bem em si, mas os que a utilizam podem conduzir as ações para resultados não voltados ao bem comum.

Economicamente, a externalidade vem para medir o grau de efetividade positiva e negativa na realização de algo, como construção de uma via pública, novos canais de escoamento de grãos em determinada região, a aplicação das ciências em prol de desenvolver ou transformar algo. Também pode-se aplicar na medida de resultados efetivos promovidos pela aplicação da ciência.

Na Instituição pesquisada, nota-se que houve aumento de excelência de docente pesquisador, mas decresceu o número de projetos de pesquisa docente de

920 em 2018 para 879 em 2021, ou seja, uma diminuição de 4,45%. De todas as áreas de conhecimento da IES, somente o Centro de Ciências Aplicada (Administração, Ciências Contábeis, Economia e direito), obteve acréscimo de 8%, o que se considera positivo e o qual, deva ser motivado pela expansão dos cursos de pós-graduação stricto sensu, e alguns programas voltados a tecnologia e empresas. A menor perda de projetos de pesquisa docente foi o CCA (Centro de Ciências Agrárias) com 2,02% e a maior diminuição de projetos de pesquisa o CCS (Centro de Ciências da Saúde) com 15,64% de diminuição comparado com 2018.

Essa diminuição de projetos na área da saúde é um dado preocupante. Pois é uma área importante e envolve questões que afetam diretamente a saúde da pessoa. Exemplo está na pandemia ocorrida em 2020, a descoberta das vacinas que determinaram a cura da pessoa com Coronavírus, foi uma externalidade considerada positiva, dentro do cenário de desconstruções provocadas ao meio ambiente que motivaram o surgimento do vírus.

A origem do vírus e a pandemia com início na cidade de Whan, na China, em 2019, ainda é desconhecida e está sob investigação pelos órgãos responsáveis. No final de março de 2021 a OMS (Organização Mundial da Saúde) divulgou relatório contendo 120 páginas com as primeiras manifestações sobre a origem do vírus e em seu relatório final conclui que: “A equipe internacional reconheceu o impacto da epidemia em Wuhan, de indivíduos afetados e comunidades a funcionários do governo, cientistas e profissionais de saúde. [...] Em conclusão, a equipe pediu uma abordagem científica e colaborativa contínua para serem tomadas para rastrear as origens do COVID-19”. (WHO, 2021, p. 120).

Apesar da ameaça do COVID 19 deixar de ser uma ameaça pela OMS, em 2022, 50,4 milhões de casos foram confirmados e confirmados como causa de morte motivado pelo vírus foram 6,2 milhões, sendo 72% na região das Américas e as da Europa considerados responsáveis pelos casos notificados. (HWS, 2022, vii). Esses dados são os que foram possíveis fazerem a coleta de dados, pois existem muitos países que não tem levantamento detalhado e informações precisas. E acordo com o relatório *World health statistics 2022*:

Desigualdades significativas sustentam a distribuição de casos e mortes por COVID-19, bem como o acesso a vacinas. A COVID-19 afeta desproporcionalmente populações vulneráveis, incluindo aquelas economicamente desfavorecidas, idosos e pessoas com problemas de saúde pré-existentes e não vacinados. Populações de maior risco precisam de melhor proteção contra doenças graves, variantes mais transmissíveis do coronavírus e morte devido à infecção por COVID-19. No entanto, eles permanecem criticamente carentes de programas de vacinação em muitos países. (HWS, 2022, vii)

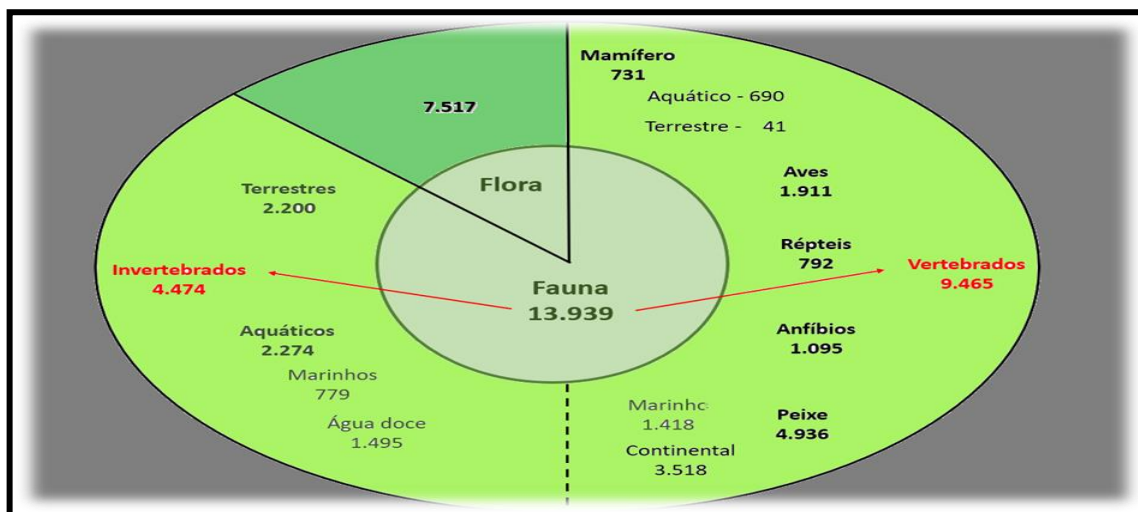
A proporção do alcance dos resultados das ações produzidas por cientistas são bens de valor para a humanidade, e dependem de fatores que podem alterar de forma positiva ou negativa toda a cadeia que constrói a sociedade do mundo (econômico, político, social e ambiental). Fatores que não estão à mercê da própria ciência, mas das virtudes ligada a pessoa que a utiliza para transformar algo.

A valorização da ciência deve ser atribuída em escala mundial. A inclusão de acesso aos resultados positivos das ciências é pressentível para as classes mais vulneráveis, em especial a pessoa idosa e ao meio ambiente.

As mudanças climáticas, desmatamentos, poluição sonora, fluviais, urbanos ou qualquer alteração da condição de vida do meio ambiente afeta diretamente a saúde da pessoa e outros seres vivos.

A partir da Portaria MMA – No. 354, de 27 de janeiro de 2023, foi atualizada a lista de espécies de Fauna e Flora brasileira que correm riscos de extinção. A Portaria acrescenta algumas espécies que estão apresentadas na Portaria MMA No. 148, de 07 de junho de 2022. Desde a Portaria de 2014, estabelece que anualmente haja levantamento dos números de Fauna e da Flora que correm riscos de extinção. Na figura 1, com dados extraídos do levantamento do IBGE/2023, apresenta o cenário atual no Brasil:

Figura 1: Número de Espécie de Fauna e Flora brasileira em risco de extinção.



Fonte: Elaborada pela autora com base no censo do IBGE/2023 – contagens de espécies ameaçadas.

Dessa forma os recursos naturais são bem em si de grande valor, e devem ser pensados com maior propriedade ao desenvolver qualquer ciência, pois ela visa ao bem comum. A não preservação do meio ambiente traz externalidades negativas sérias por meio da degradação ambiental. O esgotamento dos recursos naturais (água, solo infértil) promove a destruição do ecossistema e a extinção de espécies da fauna e da flora. Ao degradar as florestas os habitats naturais são automaticamente destruídos, com eles a mortalidade da fauna e da flora cresce e deixa em extinção muitas espécies, como demonstrada na figura 1, que apresenta 13.939 espécies da Fauna que podem não existir mais nos próximos anos, como, 7.517 espécies da Flora.

Dessa forma os recursos naturais são bem em si de grande valor, e devem ser pensados com maior propriedade ao desenvolver qualquer ciência, pois ela visa ao bem comum. A não preservação do meio ambiente traz externalidades negativas sérias por meio da degradação ambiental. O esgotamento dos recursos naturais (água, solo infértil) promove a destruição do ecossistema e a extinção de espécies da fauna e da flora. Ao degradar as florestas os habitats naturais são automaticamente destruídos, com eles a mortalidade da fauna e da flora cresce e deixa em extinção

muitas espécies, como demonstrada na figura 1, que apresenta 13.939 espécies da Fauna que podem não existir mais nos próximos anos, como, 7.517 espécies da Flora.

Da quantidade de água consumida no Brasil, a Agência ANA estima que 50% seja em virtude do consumo pela irrigação, que relata: “Esse uso corresponde à prática agrícola que utiliza um conjunto de equipamentos e técnicas para suprir a deficiência total ou parcial de água para as culturas, e varia de acordo com a necessidade de cada cultura, tipo de solo, relevo, clima e equipamento” (ANA, 2021, s/p)³²⁶. Em segundo lugar, o abastecimento urbano consumiu em 2020 o total de 25% no concentrado território urbano brasileiro.

Dependem exclusivamente de mananciais superficiais, de acordo com Agência Ana/2021, cerca de 57% das cidades que vivem 153 milhões de habitantes, como exemplo a cidade de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Fortaleza e Porto Alegre. E consomem água dos mananciais subterrâneos cerca de 2.500 sedes urbanas. Em termos percentuais consomem água de mananciais superficiais 85% da população brasileira e de mananciais subterrâneos 25%. (ANA-2021)

Para os próximos 20 anos estima-se pela Agência ANA, aumento de 42% das retiradas das águas, ou seja, 1.947 m³/s para 2.770 m³/s, em torno de aumento de 26 trilhões de litros ao ano que serão extraídos de mananciais brasileiros.

A ação do homem na degradação ambiental tem como externalidade negativa a diminuição do bem comum, como exemplo a água - considerada um bem de valor por ser um bem comum, essencial à vida.

A preocupação com a preservação ambiental, a responsabilidade social e o desenvolvimento econômico com sustentabilidade estão apresentada nos 17 objetivos da ODS (Organização de Desenvolvimento Sustentável), apresentado pela ONU, em especial o ODS 06-água potável e saneamento, que estipula metas e ações para garantir o direito de saneamento e de manejo sustentável de água para todos. Esses objetivos são um apelo global para que haja consciência e interação entre todos os setores para diminuir o crescimento acelerado da degradação ambiental e

³²⁶ Disponível em < <https://relatorio-conjuntura-ana-2021.webflow.io/capitulos/usos-da-agua>>, acesso agosto de 2023.

desenvolvimento de pesquisa científica para desacelerar o desmatamento, a poluição de rios, ar e solos. A ciência como uma ferramenta essencial à preservação ambiental.

Considerações Finais

Muitas ações da ciência podem ser consideradas como início de interpretações equivocadas, promoveram externalidades negativas e contribuíram com o passivo ambiental que se encontra hoje no planeta.

Desenvolver novos métodos que vêm para contribuir à eficiência operacional nas diversas áreas da sociedade é importante. E, a ciência tem sim um papel importantíssimo para isso. Na era da inovação e da tecnologia, a ciência tem o seu papel de importância, pois, sem ela não haveria a tecnologia de hoje e as várias inovações existentes nos diversos campos de atuação, que ora são benéficas e outras não.

O planeta se encontra conectado com o econômico, o ambiental e o social, assim, a interpretação equivocada de alguma técnica construída pela ciência pode comprometer todo fluxo natural dado pela natureza.

A preocupação não está no desenvolvimento da ação científica, mas no fato que resultará dessa ação. E essa atenção deve, também, estar na pessoa de quem faz a ação e não somente na de quem a executa. Na construção do identificar e criar algo novo, deve-se pensar no resultado macro que se desencadeará ao ser aplicado à inovação, a técnica por aqueles que abastecem a cadeia de transformação da ideia científica em um produto de consumo.

O entender virtude em Aristóteles é compreender que para tudo há de ter a prudência, o equilíbrio entre: a) buscar a inovação na proporção que o alcance ultrapassa a essência da forma do bem em si, o deixando sem sentido de utilidade a todos, mas somente para um segmento, exemplo o viés econômico; b) buscar uma inovação que não tem sentido a sua aplicação ao bem comum, em nenhum segmento. Ver o bem em si como de valor ao bem comum, e não, somente, valioso economicamente.

A ação para servir ao bem comum deve ser pensada no equilíbrio (virtude), ou seja, a sustentabilidade econômica, ambiental e social, para que surta efeito e seja considerada bem comum (prudência).

Referências

ANA. **Agencia nacional de Águas e Saneamento Básico**: Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil – uso da água. Disponível em < <https://relatorio-conjuntura-ana-2021.webflow.io/capitulos/usos-da-agua>>, acesso agosto de 2023.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross.

_____. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Editora Universidade de Brunia, 1985. 238 p. (Coleção Biblioteca Clúsica UaB, 9), Trad. de Mário da Gama Kury

_____. **Metafísica**. 2ª ed. tradução, introdução e comentários de Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 131.

COSTA, Simone S. Thomazi. **Introdução à economia do meio ambiente**. Artigo: Revista Análise, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 301-323, ago./dez. 2005

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: Contas Econômicas Ambientais/ da água no Brasil. Disponível <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/meio-ambiente/20207-contas-economicas-ambientais-da-agua-brasil.html?edicao=37027&t=resultados>, acesso agosto de 2023.

NUSDEO, Ana Maria de Oliveira. **O uso de instrumentos econômicos nas normas de proteção ambiental**. Artigo: Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo v. 101 p. 357-378 jan./dez. 2006

ROMERO, Adela Parra; DÍAZ, Zeneire Cadena. **El medio ambiente desde las relaciones de ciencia, tecnología y sociedad**: un panorama general. Artículo: CS No. 6, 331 - 359, julio – diciembre, 2010. Cali – Colombia, ISSN 2011– 0324

WHO-Convended **Global Study of Origins of SARS-CoV-2**: China Part Joint WHO-China Study 14 January-10 February 2021. Joint Report

WHS. **World health statistics 2022**: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Geneva: World Health Organization; 2022. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

UEM/PDI - **Base de dados 2022**: ano base 2021. Maringá, PR: UEM-PLD, 2022.

_____ **Base de dados 2021**: ano base 2020. Maringá, PR: UEM-PLD, 2021.

_____ **Base de dados 2020**: ano base 2019. Maringá, PR: UEM-PLD, 2020

_____ **Base de dados 2019**: ano base 2018. Maringá, PR: UEM-PLD, 2019

BASE NACIONAL CURRICULAR ENSINO MÉDIO (BNCC-EM) E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ (2015-2023): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Simone Sartori Jabur³²⁷

Jani Alves da Silva Moreira³²⁸

Resumo

Com aprovação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio pelo governo de Michel Temer (2016-2018) e aplicadas no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), levantamos a questão central da pesquisa que é: Quais os riscos políticos-econômicos das doutrinas de educação da OCDE para o Brasil, ao implantar a BNCC-EM e a Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná? O objetivo geral é analisar as orientações e proposições políticas que emanam dos documentos produzidos entre 2015-2023 pela OCDE para a política de currículo recomendadas ao Ensino Médio e o seu programa "Futuro do Trabalho". Com isso visa-se compreender a relação com a BNCC-EM no Paraná e os riscos políticos-econômicos das doutrinas de educação da OCDE para o Brasil. É uma pesquisa bibliográfica e de análise documental, no qual o referencial teórico-metodológico se ancora na epistemologia do materialismo histórico.

Palavras-chave: OCDE, BNCC-EM, Reforma do Ensino Médio no Paraná

Introdução

O presente texto se refere às primeiras aproximações quanto ao objeto de pesquisa e a problemática anunciada no projeto de tese de Doutorado em Educação em andamento, do período de 2022-2026. A pesquisa que se propõe está inserida na Linha 1 História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e faz parte do macroprojeto de pesquisa do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq).

Com a aprovação da BNCC-EM pelo governo de Michel Temer (2016-2018) e aplicadas no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), percebe-se um aprofundamento das reformas na educação, principalmente quando o Brasil pretende ingressar como

³²⁷ Mestre em Educação (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda em Educação (PPE/UEM). Contato: ssjabur@uem.br

³²⁸ Pós-doutorado em Educação (UFPR). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: jasmoreira@uem.br

membro da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A OCDE possui o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no qual o Brasil faz parte como parceiros-chave desde 2000. A solicitação de participação efetiva do Brasil na OCDE foi realizada em 2017 com tratativas jurídicas e administrativas, seguindo os critérios da Organização e em 27 de julho de 2022 temos na página da Organização um relatório denominado: Política regulatória - nível subnacional no Brasil ("Regulatory policy at sub-national level in Brazil, OCDE, 2022) e Reforma regulatória no Brasil ("Regulatory Reform in Brazil, OCDE, 2022), concomitantemente, temos a aplicação da BNCC-EM no estado do Paraná. A questão central da pesquisa é: Quais os riscos políticos- econômicos das doutrinas de educação da OCDE para o Brasil, ao implantar a BNCC-EM e a Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná? O objetivo geral é analisar as orientações e proposições políticas divulgadas por documentos produzidos entre 2015-2023 pela OCDE para política de currículo voltados para o Ensino Médio, bem como, o seu programa "Futuro do Trabalho", a fim de compreender a relação com a BNCC-EM Paraná (SEED, 2022), especificamente nos chamados Itinerários Formativos (IF) e os riscos políticos-econômicos das doutrinas de educação da OCDE para o Brasil.

Metodologia

A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a epistemologia do Materialismo Histórico, no qual compreendemos o objeto de pesquisa e a sua problemática a partir da totalidade histórica, categoria fundante para a análise do fenômeno educativo. A pesquisa será bibliográfica e de análise documental. As fontes e os documentos de políticas se encontram em fase de levantamento e seleção, no qual a análise prévia do material visa perceber a estreita relação do documento com o contexto de influência no processo de formulação da política para o ensino médio.

A primeira parte da pesquisa se propõe a analisar cinco documentos da OCDE, possuindo como fonte primária de dados o "Education at a Glance: OECD Indicators: OECD Future of Education and Skills 2030, Education Policy Committee – EDPC" (OCDE, 2019), "Future of Work" (OCDE, 2020) e sobre o Brasil: "Regulatory policy at

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

sub-national level in Brazil" (Política regulatória - nível subnacional no Brasil) e "Regulatory Reform in Brazil" (Reforma regulatória no Brasil) (OCDE, 2022). Quanto aos documentos oficiais específicos, até o momento selecionou-se dois documentos, um do Ministério da Educação a BNCC-EM, e o outro "Referencial Curricular para o Ensino Médio" (SEED, 2020) do estado do Paraná, a fim de identificar as concepções de educação e o papel que esta pode desempenhar numa "sociedade do conhecimento", e do trabalho a partir da ótica dessa entidade.

A segunda parte da pesquisa busca o suporte teórico e analítico para compreender e estabelecer as relações entre a posição da OCDE relativa à educação, trabalho e a concepção de padronização do currículo, com o objeto de análise, que é a BNCC-EM e "Referencial Curricular para o Ensino Médio" do estado do Paraná. Como já mencionado, a pesquisa é qualitativa, com o seu referencial teórico centrado no materialismo histórico dialético de Karl Marx e F. Engels (1987). Nesta perspectiva, compreende-se os documentos políticos como produtos ideológicos do capitalismo, são "produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta, histórica, portanto, síntese de relações sociais concretas" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 115).

Atualmente o capitalismo tardio ou capitalismo financeirizado dos países ocidentais, amplia o seu poder sobre os países dependentes por meio de uma nova governança, que se apresenta em agendas, ou seja, documentos internacionais produzidos, no caso, pela OCDE e direcionam as políticas públicas dos países dependentes. A análise dos documentos internacionais e nacionais abarca o período entre 2015-2023, no caso específico se refere aos documentos legais nacionais sobre a BNCC-EM gerados durante os governos Dilma Roussef, Michel Temer e Jair Bolsonaro e, concomitante, com a análise do currículo do Estado do Paraná produzidos pela Secretaria de Educação e do Esporte/SEED.

Resultados e discussão

A OCDE é um organismo de base econômica e financeira, além de exercer a coordenação política e de governança, congrega cerca de mais de 35 países. A partir de 2007 a OCDE criou o chamado Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Committee – EDPC), no qual sua função é de proporcionar amparo aos países-membros e não-membros a "alcançar uma educação de alta qualidade e duradoura por meio de políticas públicas", possuindo como fonte de dados o "Education at a Glance: OECD Indicators". Lembrando que a OCDE possui o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) na qual o Brasil ingressou em 2000. A solicitação de participação efetiva do Brasil na OCDE foi realizada em 2017 com tratativas jurídicas e administrativas, seguindo os critérios da Organização e em 27 de julho de 2022 temos na página da Organização um relatório denominado: Política regulatória - nível subnacional no Brasil ("Regulatory policy at sub-national level in Brazil) e Reforma regulatória no Brasil ("Regulatory Reform in Brazil, OCDE, 2019). Com Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee–EDPC), em 2015, por meio da Diretoria de Educação e Habilidades (EDU), iniciou-se discussões para desenvolver um projeto para a definição internacional de quais conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores os estudantes precisam dominar, uma nova agenda para 2030: "Projeto Educação 2030: o Futuro da Educação e das Habilidades" (OCDE, 2019) com a participação de representantes de países, instituições, empresários e organismos multilaterais, e denuncia reorganizar políticas para a Educação Básica e Ensino Médio com o objetivo na reestruturação de matrizes curriculares, a serem observadas pelos sistemas nacionais de ensino.

A BNCC-EM é objeto de críticas de vários segmentos da sociedade, que vão desde o questionamento do seu caráter de esvaziamento dos conteúdos, de modelo privatizante e até conservador. As críticas têm aumentado à medida que o avanço dos setores privados na educação pública vai se transformando num imbricado sistema "parasitário", para Freitas (2018), as várias discussões sobre as referências nacionais curriculares dos anos 90, do século passado, tornam-se em vários países a chamada "Bases Nacionais Comuns Curriculares".

A construção de bases curriculares faz parte de um movimento global de reformas na educação que pretende implementar uma padronização ainda maior desses currículos para satisfazer o mercado financeiro e o empresariado. Por meio do impeachment de Dilma Roussef e, posteriormente, com a presidência de Jair

Bolsonaro, a “nova direita” ou “extrema direita”, imediatamente intensificam a implementação de reformas que precarizam a força de trabalho e afetam drasticamente a educação pública, por meio de uma continuidade de reformas educacionais reacionárias no país.

Considerações Finais

Ao término dessas primeiras aproximações apresentadas sobre o projeto de pesquisa de Doutorado em Educação em andamento, elenca-se algumas considerações. Destaca-se que a Reforma do Ensino Médio está alinhada à lógica da cultura empresarial com o discurso da burguesia do “Empreendedorismo” e se consolida com a BNCC, aprovação da Lei 13.415 de 2017 reformulando o artigo 36 da LDB 94/96.

Desse modo, o currículo do Ensino Médio passou por dois momentos: a primeira fase ligada ao documento da BNCC e a segunda fase, comporta o tais “itinerários formativos” (áreas de conhecimento e formação técnica). De acordo com Silva; Silveira e Oliveira (2021) foi em 2019, pela Portaria n. 649, do Ministério da Educação que cria então o chamado Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com isso incluem dispositivos como a Lei 13.415/2017 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (LDB 94/96).

Quanto ao Paraná, do governo Ratinho Júnior (2019-2022, 2023-), por meio da Secretaria da Educação e do Esporte-SEED e na gestão do secretário da pasta Renato Feder (2019-2022), o Novo Ensino Médio começou a ser implementado no ano de 2022 como podemos constatar pela página da SEED.

Conjectura-se que no campo da educação contém duas lógicas políticas ligadas à “nova direita”: uma de contexto empresarial neoliberal e outra autoritária. No estado do Paraná se visualiza dois modelos que contém as duas lógicas, sendo a formação educacional ofertada pelos Colégios cívico-militar ligados à ala autoritária e a formação das Escolas públicas que já estão atuando com o novo currículo do Ensino Médio pautado por setores privatistas. Sendo assim, é preciso levar em consideração que as reformas educacionais dentro dessa esfera da “nova direita” conduz para a

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

preservação da hegemonia. Desse modo, uma parte da burguesia está a romper com os compromissos de ordem democrática com a classe trabalhadora e com o chamado modelo de desenvolvimento baseado na autonomia nacional, no qual o Estado representa uma ordem econômica, social e política que exclui a participação das classes médias e baixas.

Referências

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 01/02/2022.

_____. **Resolução no 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jun.1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em: 01/02/2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 01/02/2022.

_____. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio:** projeto escola jovem (Síntese). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf> Acesso em: 01/02/2022

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. OCDE: Agenda 2030 e OCDE Acesso do Brasil. 2019-2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceofstate-ownedenterprises/40157990.pdf> Acesso em: 14/08/2022

ESTADO DO PARANÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTE/SEED. Novo Ensino Médio. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ensino_medio Acesso: 20/01/2022

BNCC Ensino Médio. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/bncc_ensino_medio.pdf Acesso: 20/01/22.

A INFLUÊNCIA OCIDENTAL NO PENSAMENTO DE N. K. KRUPSKAYA (1869-1939) E SEU PAPEL DURANTE A FORMAÇÃO DA ESCOLA DO TRABALHO EM ATO CONTÍNUO A REVOLUÇÃO RUSSA (1917)

Karina Moniz Tavares ³²⁹

Cézar de Alencar Arnaut de Toledo ³³⁰

Resumo

A dissertação teve como objetivo analisar a influência ocidental no pensamento de Krupskaya (1869-1939) e seu papel na formação da Escola do Trabalho após a Revolução Russa (1917) na Educação Soviética. Durante os sécs. XVIII e XIX, o acesso à educação era restrito às classes ricas. Os intelectuais da educação, avalizados pelo novo regime pós Revolução e com abordagens educacionais progressistas, propeliram a transição da Escola de Estudo para a Escola Única do Trabalho, voltada para o trabalho e para a prática. O legado de suas contribuições perdurou. O referencial teórico escolhido foi o materialismo histórico-dialético. A pesquisa bibliográfica foi utilizada, considerando a hipótese do interesse de Krupskaya pelos ideais ocidentais. A motivação do estudo buscou compreender a penetração das ideias ocidentais na educação, levando em conta autores pensados por Krupskaya. O problema de pesquisa, questionou quais resultados a práxis materialista trouxe para formação da Escola do Trabalho na perspectiva ideológica de Krupskaya depois da Revolução 1917? Os resultados destacaram progresso educacional, defesa de uma abordagem libertária e consolidação do poder na União Soviética.

Palavras-chave: Educação Soviética, Escola Única do Trabalho, Krupskaya, Materialismo histórico-dialético, Revolução.

Introdução

A pesquisa de mestrado intitulado “A influência ocidental no pensamento pedagógico de Krupskaya (1869-1939): análise da escola do trabalho após a revolução russa (1917)”, apresentado no seminário de pesquisa do Programa de Pós-Graduação (2023), teve como objetivo geral analisar a influência Ocidental no pensamento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) e seu papel durante a formação da Escola do Trabalho em ato contínuo a Revolução Russa

³²⁹ Pós-graduanda no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, campus de Maringá. russamoniz@hotmail.com.

³³⁰ Doutor em Educação e Professor Voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, campus de Maringá. caatoledo@uem.br.

(1917). A pesquisa foi planejada, utilizando como referencial teórico metodológico o materialismo histórico-dialético estudado por Engels e Marx, a partir de uma perspectiva da práxis, que forneceu a investigação, fundamentos para elucidar o problema de pesquisa: Quais resultados a práxis materialista trouxe para formação da Escola do Trabalho na perspectiva ideológica de Krupskaya depois da Revolução 1917?

A estruturação da dissertação evoluiu por meio da seguinte abordagem, o texto dissertativo desdobrou-se em sete seções subsequentes, primeiro o que diz ao percurso da autora, introdução e metodologia. Depois, em subcategorias em acordo com os objetivos específicos: apresentar parte do percurso biográfico da vida de Krupskaya; descrever o contexto histórico da sociedade educacional da Rússia antes da Revolução Russa (1917); investigar as interferências ideológicas ocidentais e sociais que molduraram o pensamento de Krupskaya em relação a inserção da Escola do Trabalho após 1917 a 1924.

Nessa lógica, na quarta seção, abordou-se parte do contexto histórico e social da vida de Krupskaya, referindo-se a suas obras como "Artigos autobiográficos: obras pré-revolucionárias" (1957), "Questões gerais da pedagogia" (1958) e "Nadezhda Konstantinovna Krupskaya: biografia" (1988) de Obichkin *et al.* Na quinta seção, intitulada "Fundamentos da Educação na Rússia", foi apresentado o início da institucionalização da Educação na Rússia, apoiando-se em obras como "A Educação Soviética" (2021) de Bittar e Ferreira, e "Educação na URSS" de Zajda (1980). A sexta seção, intitulada "Educação Pública e Democracia: Pensamentos de Krupskaya", apresentou influências ideológicas da autora, destacando sua obra "Educação Pública e Democracia" (1921) e outras contribuições para seu pensamento. Na sétima seção, "Sociedade Soviética", analisaram-se os aspectos que moldaram a Escola do Trabalho, usando obras como "Educação e Mobilidade Social na União Soviética 1921-1934" (2002) de Fitzpatrick e "Educação na URSS" de Zajda (1980).

Destarte, levou-se em conta a suposição de que Krupskaya tivesse interesse nos ideais Ocidentais. Quanto à abordagem metodológica adotada, a pesquisa seguiu

abordagem do tipo bibliográfica, a qual será explorada com maior profundidade a seguir.

Metodologia

No início dos séculos XVIII e XIX, na Rússia, despontou o início inaugural de instituições de ensino, em meio ao regime czarista. Todavia, essas escolas ostentavam sua admissão das classes ricas, relegando a parcela mais pobre da sociedade a um liminar alheio à educação convencional. Tão logo, nos primeiros anos do século XX, a Rússia experienciou transformações políticas e sociais que desencadearam a Revolução de 1905 (TROTSKY, 1977). Com ascensão dos bolcheviques ao governo em 1917, foram implementadas políticas educacionais de natureza radical, incluindo a promoção da educação universal e obrigatória.

O papel de destaque de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) foi importante para o estabelecimento de uma educação abrangente e inclusiva na Rússia, fundamentada nas concepções marxistas. Essa educadora teve um desempenho proeminente no avanço do sistema educacional soviético, especialmente nos primeiros anos que se seguiram a Revolução de 1917.

Em seu livro “educação Pública e Democracia”, escrito em 1915 e publicado durante a Revolução Russa (1917), Krupskaya incorporou ideais de pensadores do Ocidente que a influenciaram, como Jonh Bellers (1654-1725), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e John Dewey (1859-1958) (KRUPSKAYA, 1921). Ela defendeu uma abordagem educacional progressista e democrática, bem como fez parte da implementação da escola única do trabalho.

Entretanto, com a chegada de Josef Stalin (1878-1953), algumas dessas políticas foram revertidas, afetando os avanços conquistados no governo Lênin (ZAJDA, 1980). Isso evidenciou como a política e a sociedade em constante mudança na União Soviética tiveram efeitos na educação.

Apesar disso, em um esforço conjunto para lidar com o analfabetismo generalizado, centrado na universalização da alfabetização tomou forma. Essa busca pela alfabetização evoluiu para uma política de Estado obrigatória, desde os estágios iniciais do governo socialista até o início da Segunda Guerra Mundial, (1939-1945) até

a invasão nazista (1941). Nesse intervalo, a quase erradicação do analfabetismo foi alcançada. O âmbito desta iniciativa transcendeu as preocupações pedagógicas para abranger a construção e funcionamento do quadro educativo soviético, com especial atenção à questão do alfabeto (BITTAR; FERREIRA, 2021a).

A influência do pensamento americano, marcadamente sintetizada pela *New School*, teve sua marca nos paradigmas pedagógicos. Metodologias ativas de aprendizagem, particularmente o princípio de "aprender fazendo", ressoaram mesmo durante a era czarista. Os educadores da época, inclusive os familiarizados com as ideias de John Dewey, já assimilavam esses princípios (BITTAR; FERREIRA, 2021a).

Nadezhda Krupskaya personificou a junção entre o marxismo e o legado do pensamento intelectual americano. Um interesse recíproco floresceu entre os Estados Unidos e a União Soviética, culminando em amplos intercâmbios que se estenderam até a década de 1930. No entanto, à medida que a idade de entrada na força de trabalho diminuiu, os defensores dos sindicatos triunfaram sobre os adeptos do Comissariado, que incluíam luminares como Krupskaya e Lunacharsky. Isso culminou na consolidação de um sistema educacional centralizado e disciplinado, marcado por uma renovada reverência aos educadores. O conceito de "escola do trabalho", abrangendo os setores industrial e agrário, gerou uma nova estrutura intelectual (BITTAR; FERREIRA, 2021a).

A instituição educacional soviética assumiu um papel estratégico central, cumprindo o duplo mandato de educação cultural e treinamento vocacional. Essa visão atravessou os limites da sala de aula, estendendo seu alcance para abranger empresas e ambientes agrícolas.

A centralização dos processos de tomada de decisão e a interação entre o "reino da liberdade" e o "reino da necessidade" constituíram dinâmicas fundacionais. O estabelecimento educacional soviético sintetizou habilmente as dimensões humanísticas e uma ênfase pronunciada no trabalho, criando assim um *ethos* distinto e influente (BITTAR; FERREIRA, 2021a).

Diante da apresentação de parte do contexto histórico do estudo, optou-se pela estratégia metodológica utilizada, que compreendeu uma análise minuciosa das

fontes bibliográficas relevantes ao tema de pesquisa, visando estabelecer uma base sólida para o estudo. A pesquisa bibliográfica explorou obras relacionadas à teoria subjacente ao projeto científico, buscando compreender debates acadêmicos e embasar a pesquisa. A abordagem do tipo bibliográfica, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44).

Os procedimentos metodológicos empregados neste estudo foram orientados para obtenção de um arcabouço teórico e metodológico substancial, capaz de instigar ulteriores trabalhos; e a análise contextual do tema em questão, viabilizando a identificação de potenciais estudos subsequentes, além da exposição dos desafios inerentes, das conclusões alcançadas e das problemáticas suscitadas. Tudo isso foi direcionado ao exame do âmbito da Educação Soviética, guiado pela aplicação dos critérios a seguir: No intuito de delimitar o tema de pesquisa, foi realizada a viabilidade da pesquisa durante a fase pré-projeto, utilizou-se a base de dados da Scielo Brasil em dez. de 2020. Durante esse período, foi identificado apenas um artigo de Saviani (2012) utilizando os termos "educação soviética", "Krupskaya" e "Nadezhda Krupskaya". Nessa etapa, constatou-se a escassez de estudos relacionados ao tema de interesse, Educação Soviética/Krupskaya, o que comprovou a viabilidade da pesquisa. Também foi definido o intervalo temporal para a pesquisa em produções científicas, buscando por pesquisas científicas *stricto sensu* brasileiras no período de 2016 a 2021. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi escolhida como base para a coleta de dados. Em seguida, foram determinados os descritores de busca e realizada a análise das produções científicas encontradas, utilizando critérios de inclusão e exclusão. Isso foi feito por meio da pré-seleção baseada na leitura dos resumos e posteriormente na leitura dos trabalhos completos.

Posteriormente, conduziu-se uma leitura analítica dos estudos previamente identificados, o que possibilitou um entendimento aprofundado do campo de estudo. Uma pré-seleção dos materiais foi realizada por meio da leitura dos resumos e dos trabalhos completos selecionados, permitindo a identificação dos recursos mais

relevantes para a pesquisa. Uma vez que os materiais selecionados foram definidos, proceda-se à catalogação das produções científicas. Essa etapa envolveu a organização estruturada dos recursos escolhidos, garantindo uma base sólida para uma análise posterior. A avaliação dos resultados obtidos a partir dos estudos catalogados foi conduzida de maneira quantitativa. Esse procedimento possibilitou uma compreensão mais clara das tendências e padrões emergentes nos dados coletados, confiante para uma visão mais precisa do cenário observado. Outro passo importante foi a avaliação e síntese quantitativa para a integração dos resultados. Esse processo teve como objetivo categorizar os resultados de acordo com as diferentes abordagens do tema, permitindo uma análise comparativa e uma compreensão mais aprofundada das perspectivas existentes. Uma revisão cuidadosa da pergunta que originou uma revisão de literatura foi realizada. Isso teve um propósito duplo: examinar como evidências presentes nos estudos agrupados e identificar possíveis lacunas ou áreas que passaram por investigação adicional.

Seguindo essa trajetória metodológica, a elaboração da dissertação foi realizada. Por meio desta, buscou-se examinar as pesquisas reunidas, traçar conexões entre os achados e as discussões e apresentar uma análise coerente e embasada sobre o tema de estudo.

Nessa lógica, elaborou-se a dissertação, examinando pesquisas do tipo *stricto sensu* que abordam a revisão de literatura sobre a categoria de análise do materialismo-histórico-dialético no campo de Educação Russa. Para isso, investigou-se dissertações e teses entre 2016 e 2021, encontradas na base de dados da Capes.

Durante análise da revisão de literatura, notou-se que os ideais de Krupskaya estão arraigadas em uma Educação fundamentada nas práticas do materialismo histórico-dialético, visando a formação do homem emancipado. Grande parte das considerações teóricas examina o período pós- Revolução de 1917. No entanto, ainda existem lacunas nas discussões que envolvem autores ocidentais e os efeitos da Escola Soviética na sociedade.

Depois de realizar uma revisão de literatura, verificou-se a exequibilidade da pesquisa ao constatar os dados, foram selecionadas e classificadas as obras que

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

trataram mais detalhadamente do assunto. Entre as fontes primárias, destacam-se as obras de Krupskaya (1921,1957,1958, 2017), Bellers (1696), Pestalozzi (2014), Rousseau (1979) e dos intelectuais Engels (1820-1895) e Marx (1818-1883). Além disso foram utilizadas como fontes secundárias, as obras dos autores Bittar; Ferreira (2021); Fitzpatrick (2002), Zajda (1980), Abakumov *et al* (1974), Obichkin *et al* (1988), artigos científicos, entre outras obras que complementaram o tema.

A importância científica deste estudo residiu na necessidade de aprofundar a compreensão das contribuições de Krupskaya ao pensamento educacional. A perda de pesquisas abrangentes que evidenciam a influência ocidental na Educação Soviética, particularmente na perspectiva da Escola do Trabalho, fortaleceu o interesse para a realização da pesquisa.

Por outro lado, os avanços desta pesquisa foram predominantemente limitados pelo fator temporal, decorrente da permanência ocasionada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2. Os efeitos duradouros desse cenário influenciaram de maneira direta a evolução da pesquisa, atrasando a redação do texto dissertativo, devido aos efeitos prolongados do pós-Covid que afetaram a saúde da pesquisadora.

Resultados e Discussão

Após a Revolução de 1917, os revolucionários liderados por Lênin implementaram reformas educacionais na União Soviética. Entre elas, destaca-se a fundação de escolas técnicas e politécnicas, com foco na formação prática e especializada de trabalho para setores como agricultura, indústria e comércio. Essas sensações combinavam ensino teórico e prático de maneira integrada.

Uma exposição da vida de Krupskaya ressaltou seu testemunho inicial das desigualdades educacionais e sociais que prevalecem na Rússia czarista. A influência de seu pai, Konstantin, juntamente com as injustiças que ela enfrentou, parece ter engendrado nela um senso de liberdade e justiça que impulsionou seu envolvimento em questões revolucionárias. Seu compromisso inabalável com as atividades acadêmicas facilitou seu envolvimento precoce em movimentos políticos e

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

educacionais, posteriormente catalisando seu amadurecimento intelectual, principalmente por meio do prisma das teorias de Marx e Engels. Isso, por sua vez, ampliou o reconhecimento de suas competências, manifestando-se igualmente como educadora e revolucionária (OBICHKIN *et al*, 1988). No entanto, destaca-se uma lacuna em sua formação acadêmica, possivelmente indicando uma ausência na pesquisa histórica sobre sua vida - um aspecto não explorado nesta análise, representando assim uma oportunidade para futuras pesquisas.

Na sociedade pré-revolucionária russa, a educação era restrita a uma elite devido ao governo autocrático dos czares, o que gerava desigualdades e insatisfação. A influência ocidental na Rússia persistiu do XVIII até a Revolução Bolchevique, abrangendo tanto a era monárquica quanto o século pós-revolucionário. Durante o reinado de Pedro I, o czar adquiriu conhecimento na Inglaterra nas áreas de ciência, tecnologia e cultura, trazendo professores alemães para melhorar a educação no país. Isso impulsionou o desenvolvimento acadêmico e modernizou a Rússia nas primeiras décadas do século XVIII, enquanto Pedro I reconhecia a tradição da educação para a competitividade internacional. No século XVIII, o Estado supervisionava assuntos religiosos, escolas seculares apoiavam tanto pelo Estado quanto pela Igreja educavam os alunos e os mosteiros cuidavam da educação infantil. A partir de 1721, o Estado também passou a controlar as questões religiosas. Em 1885, a educação foi reconhecida como crucial para conquistar vitórias sobre os adversários. No século XIX, surgiu o movimento dos *zemstvos*, visando educar uma população menos educada e sendo o ponto de partida para a criação da escola popular. Nesse período, projetos ligados a correntes como o marxismo, positivismo e empirismo ganharam destaque, enquanto a cultura debate entre o cristianismo ortodoxo e o pensamento materialista. Essas discussões foram fundamentais para influenciar o pensamento educacional bolchevique, que se solidificou mais tarde no século XX (BITTAR; FERREIRA, 2021; ZAJDA, 1980).

Na Rússia, o marxismo avançou no final do século XIX, impulsionado pelo Partido Operário Social de Lênin e pelas concepções de Marx e Engels. Os

bolcheviques depois lideraram iniciativas para fortalecer o sistema educacional no século XX (BITTAR: FERREIRA, 2021).

A escola soviética se fundamentou em princípios que destacavam a Educação e o Trabalho como elementos fundamentais para o avanço da sociedade.

No prefácio de sua obra intitulada "Educação e Democracia" (1921), Krupskaya delineou a origem e o desenvolvimento do contexto democrático e explorou a dinâmica entre o trabalho produtivo e o progresso intelectual, com foco na promoção do bem-estar público por meio da educação. Esse pensamento emergiu em um período marcado pela ampla utilização do trabalho infantil na indústria. No século XVII, John Bellers (1654-1725) manifestou interesse em conectar o treinamento à atividade laboral produtiva, ideia que posteriormente ganhou na Inglaterra. Bellers, precursor de Marx, viu quatro de seus conceitos incorporados à obra "O Capital", embora sua figura não tenha recebido reconhecimento por outros pensadores mundiais. Acredita-se que Krupskaya teve conhecimento de Bellers por meio do estudo de "O Capital" (BELLERS; COATES, 1980). Bellers propugnava a participação coletiva no trabalho como pilar do bem-estar de uma nação, propondo um plano de transformação social por meio da implementação de escolas orientadas para o trabalho, com a participação conjunta de indivíduos de diversas classes sociais. Crianças e jovens seriam educados com base na ética do trabalho árduo, e os custos dos colégios laborais seriam sustentados pelas classes ricas (BELLERS, 1696).

Posteriormente, Rousseau defendeu a ligação entre o trabalho produtivo e a instrução. Krupskaya (1921), adicionalmente, criticou a pedagogia de Johannes Bernhard Basedow (1724-1790), que se direcionava às crianças provenientes de latifúndios abastados. Rousseau, por sua vez, sustentava uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, em consonância com a vida. A leitura de "Emílio" levou Krupskaya a inferir que Rousseau tinha um respeito evidente pelos trabalhadores e deixou uma contribuição de natureza democrática.

Pestalozzi desempenhou um papel preponderante ao defender a integração do trabalho produtivo na Educação Pública. Krupskaya (1921) também se formou ao estudo da escola de Neuhof, fundada por Pestalozzi. Em 1850, Marx e Engels

abordaram o tema da "Democracia Operária", mais tarde fundamentando suas convicções de maneira científica. O próprio progresso tecnológico engendrou uma necessidade de trabalhar altamente tolerada, capaz de contribuir para a esfera politécnica do trabalho. Os ideais desses autores reverberaram na cosmovisão de Krupskaya.

Cabe observar que a obra "Escola e Democracia" (1916) de John Dewey e a obra "Escola Pública e Democracia" de Krupskaya (1921) inspirou similitudes em suas abordagens.

No entanto, os conceitos que pregavam a conexão entre o aprimoramento intelectual e físico, difundidos por pensadores no final do século XVIII, foram relegados ao esquecimento. Isso ocorreu durante os primeiros vinte e cinco anos do século XIX, período em que a demanda capitalista priorizava o uso de uma mão de obra desqualificada. Paralelamente, defensores da corrente democrática advogavam pela instauração de uma Educação abrangente, pautada no desenvolvimento mental completo, com uma instrução direcionada também ao treinamento físico. Nesse cenário, foram incentivadas instituições educativas cujo foco residia em transmitir conhecimentos elementares, como leitura, escrita e contar – habilidades comportamentais à obediência (BITTAR; FERREIRA, 2021; ZAJDA, 1980).

Com a ascensão da tecnologia moderna no século XX, a ênfase deslocou-se para a especialização em tarefas mecânicas, impulsionada pela demanda por profissionais. Isso resultou em uma crescente urgência para a universalização do ensino técnico, em conjunção com os fundamentos do ensino fundamental. Enquanto isso, a sociedade soviética entre 1917 e 1929 experimentou uma metamorfose marcante, caracterizada por uma Revolução e um processo energético de remodelação social. A Revolução Russa desencadeou a ascensão de um governo socialista liderado pelos bolcheviques, com o intento de estabelecer uma ordem social comunista. Contudo, esse período também foi marcado pela Guerra Civil (1917-1922), que deixou marcas profundas na economia interna. O governo soviético adotou medidas de estatização da indústria e coletivização da agricultura, como parte de sua agenda política. No entanto, os desafios internos levaram o governo a empenhar-se

na consolidação de seu poder e na motivação de facções opositoras. A despeito das dificuldades enfrentadas, a sociedade soviética empreendeu um incessante processo de reconfiguração, visando a instauração de uma nova estrutura social (ZAJDA, 1980).

No âmbito educacional, as políticas desenvolvidas pelo Narkompros (Comissariado do Povo para a Instrução) e a implementação da Escola do Trabalho tiveram um papel proeminente. Este comissariado, responsável pela instrução e Educação, obteve a oportunidade de concretizar as suas ideias sobre Educação e transformação social. Seu foco estava na criação de um sistema educativo que incorporasse os preceitos do socialismo, ao mesmo tempo que atendesse às demandas da nova ordem social soviética (FITZPATRICK, 2002). A universalização da alfabetização foi um pilar central, juntamente com a disseminação da Educação para as massas, almejando um acesso equitativo, independentemente das origens sociais ou da aceleração, e com incentivo no desenvolvimento de habilidades práticas e conhecimentos alcançados à vida e ao trabalho.

Apesar do empenho de Krupskaya na causa educacional, desafios políticos e sociais vivenciados durante a implementação da Escola do Trabalho, agravados pela instabilidade política, pela Guerra Civil (1917-1922) e pelas dificuldades associadas à execução das reformas educacionais em toda a Rússia. Após o termo da Guerra Civil, atenção concentrou-se na consolidação dos objetivos da Escola do Trabalho, vista por Krupskaya como uma força motriz para uma transformação societal (KRUPSKAYA, 1921).

Destarte, o problema de pesquisa investigou os resultados práticos da aplicação do materialismo na criação da escola do trabalho, segundo a perspectiva ideológica de Krupskaya após a Revolução de 1917. Destacaram-se conquistas como a redução do analfabetismo, alfabetizando cerca de 5 milhões até 1920, e o notável crescimento de escolas secundárias de 72 em 1914 para 2.144 em 1920. A democratização da educação ocorreu por meio de faculdades secundárias de quatro anos, abertas a trabalhadores e camponeses. A criação de lares para crianças em 1921 beneficiou 260.000 jovens, crescendo para 415.000 em 1922 (ZAJDA, 1980). A

influência ocidental moldou a formação do cidadão soviético, com estratégias de poder como a escola única de trabalho. Durante o governo de Stalin, foram aplicadas regras muito rígidas e ideias pré-revolucionárias foram reintroduzidas na educação. Apesar de que a alfabetização foi uma prioridade estatal persistente, enfrentando os desafios da Segunda Guerra Mundial à invasão nazista (1941). A escola refletiu a abordagem ativa da escola nova dos EUA. O interesse entre EUA e União Soviética foi notável até a década de 1930. Mudanças na idade de trabalho levaram a escolas de trabalho bem estruturadas, promovendo nova intelectualidade (BITTAR; FERREIRA, 2021a). A Educação Soviética equilibrou liberdade e necessidade, integrando trabalho e humanismo.

Considerações Finais

Para pesquisa dissertativa, dentro dos limites de sua proposta objetiva, foram analisados os elementos da vida de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya que moldaram seu engajamento em assuntos educacionais e sociais. Sua ligação com intelectuais marxistas e sua trajetória pessoal irradiaram para a formação de um caráter revolucionário. No Império Russo, o interesse no avanço educacional e na interação com o Ocidente persistiu até 1917. No século XX, os bolcheviques estabeleceram um sistema educacional nacional, apoiado com a ideologia russa e influenciado pelo Ocidente. A obra "Educação Pública e Democracia" (1921) de Krupskaya reflete influências ocidentais, destacando-se figuras como John Bellers, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e John Dewey. As reformas educacionais do governo comunista buscaram a universalização do ensino e a orientação para o socialismo. No período sob a liderança de Stalin, houve a implementação de regulamentações rígidas e uma retomada de elementos remanescentes do período anterior à revolução, provocada em um aumento do controle governamental sobre o sistema educacional.

Em síntese, a influência ocidental sobre a Rússia, tanto no monárquico quanto no pós-revolucionário, moldou as ideias de Krupskaya sobre a criação da escola do trabalho para formar cidadãos soviéticos. A pesquisa examinou os resultados práticos

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

da aplicação do materialismo na educação, sob a visão ideológica de Krupskaya após a Revolução de 1917. Conquistas incluíram a redução do analfabetismo, o crescimento das escolas secundárias e a democratização educacional. A influência ocidental desempenhou um papel crucial na formação do cidadão soviético e influenciou estratégias educacionais, como a escola única de trabalho. A priorização da alfabetização persistiu até a invasão dos nazistas (1941). A Educação Soviética equilibrava liberdade e necessidade, refletindo a interseção entre humanismo e trabalho. Para além de sua abordagem educacional, a escola adotou abordagens ativas de aprendizado inspiradas pelo movimento escola nova dos Estados Unidos. A cooperação entre os Estados Unidos e a União Soviética perdurou até os anos 1930. A mudança das idades para entrada no mercado de trabalho impulsionou o estabelecimento de instituições de formação profissional. O sistema educacional soviético harmonizava liberdade e necessidade, demonstrando o cruzamento entre valores humanistas e trabalho.

Referências

ABAKUMOV, A. A. *et al.* **Educação pública na URSS: escola compreensiva.** Coleta de documentos. Moscou: Pedagogia, 1974.

BELLERS, J.; COATES, K. **Proposals for raising a colledge of industry.** Reprint is of the 1696 new edition. United Kingdon: Institute for wokers control, 1980.

BITTAR, M.; FERREIRA JR, A. **A educação soviética.** São Carlos: EDUFSCar, 2021.

BITTAR, M.; FERREIRA JR, A. **A educação soviética.** Youtube, 19 out. 2021a. 1 vídeo (2:00:43). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7n_ZLaCvM6g. Acesso em: 18 ago. 2023.

FITZPATRICK, S. **Education and social mobily in the soviet union 1921 – 1934.** Studies of the russian institute Columbia university. London, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 2002.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KRUPSKAYA N.K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (Orgs). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- KRUPSKAYA N.K. **Artigos autobiográficos**: Obras pré-revolucionárias. Academia de Ciências Pedagógicas do Instituto de Teoria e História da Pedagogia. v.1. Moscow: APN RSFSR, 1957.
- KRUPSKAYA N.K. **Educação e democracia**. 3.ed. Berlim: Editora Estatal CTBO RSFSR, 1921.
- KRUPSKAYA N.K. **Questões gerais de pedagogia**. Organização da Educação pública da URSS. Acadêmia de Ciências Pedagógicas do Instituto de Teoria e História da Pedagogia. Moscou: APN RSFSR, 1958.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: tomo I e II. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007
- OBICHKIN, G. D. *et al.* **Nadezhda Konstantinovna Krupskaya**: biografia. 2. ed. revisado. Moscow. Politizdat, 1988.
- SAVIANI, N. Concepção socialista de Educação: A contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 28–37, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639893/7456>. Acesso em: 06 dez. 2021.
- TROTSKY, L. **A história da revolução russa: a queda do tzarismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ZAJDA, J. **Education in the USSR**. Oxford; Nova York: Pergamon Press, 1980.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

Sandra Gunkel Scheeren ³³¹

Marcos Vinicius Francisco ³³²

Resumo

Esta pesquisa vinculada ao EPEFOP, tem como objetivo central explicitar e analisar a correlação de forças presente no processo de definição e implementação da contrarreforma do Novo Ensino Médio, nas escolas vinculadas ao MST, no estado do Paraná. Tais escolas são síntese da conquista e consolidação da política pública de Educação do Campo efetivada no Brasil nas últimas duas décadas. Como procedimentos metodológicos recorreu-se até o presente momento ao estudo bibliográfico e pesquisa documental com base nos documentos oficiais e marcos regulatórios do Novo Ensino Médio, bem como, documentos produzidos pelas Escolas no processo em questão e socializados junto ao Coletivo Estadual de Educação do MST no estado do Paraná. Os dados foram analisados na perspectiva do método do materialismo histórico dialético.

Palavras-chave: Estado, Educação do Campo, Escolas em Áreas de Reforma Agrária Popular, Ensino Médio, Contrarreforma.

Introdução

Consideramos imprescindível apresentar e analisar experiências da Educação do Campo que demonstram ser possível fazer a escola pública superando a dualidade educacional e observar quais os fatores que configuram tais experiências. Nesta perspectiva, elenca-se o estudo das escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, com foco na etapa educacional do Ensino Médio. A partir da definição do estudo da contrarreforma do Ensino Médio no contexto da Educação do Campo, a investigação assumiu como problemáticas centrais, os seguintes questionamentos: Como o Estado, por meio de um de seus aparelhos, a

³³¹ Mestranda no Programa do PPE/UEM -Professora da SME - Londrina - Membro do Setor de Educação do MST-PR e do Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) (EPEFOP) - sandrascheerenn@yahoo.com.br

³³² Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente Permanente de Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: mvfrancisco@uem.br

exemplo da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), vem definindo e implementando a Contrarreforma do Novo ensino Médio nas Escolas vinculadas ao MST? Como o Coletivo Estadual de Educação do MST/PR, bem como os Coletivos Pedagógico de tais escolas têm se posicionado perante as definições e implementações regulatórias da SEED/PR?

Tem-se como objetivo geral explicitar e analisar a correlação de forças presente no processo de definição e implementação da Contrarreforma do Novo Ensino Médio, nas escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no estado do Paraná, no período de 2018 a 2023. Dessa forma, os objetivos específicos consistem em:

- Compreender o papel desempenhado pelas reformas neoliberais, materializado na implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio.
- Identificar e confrontar os fundamentos teórico metodológicos da proposta do Novo Ensino Médio de Formação Geral e da Proposta do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudo.
- Verificar de que forma tem se dado a correlação de forças entre o que o Estado, vem impondo e o que a classe trabalhadora na perspectiva do MST defende, ao confrontar os fundamentos desta proposta com os da Proposta do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudos.

A primeira sessão perpassa pelo contexto investigativo, método e procedimentos metodológicos. A segunda sessão tem como objetivo compreender o Estado e sua concepção desde Marx e Gramsci, bem como, a atuação de organismos e aparelhos privados de hegemonia na formulação e condução de políticas educacionais, em específico da BNCC e da contrarreforma do Ensino Médio. Entendemos que a atuação dos organismos e Aparelhos Privados de Hegemonia (APHEs) não é desarticulada de uma discussão de Estado e das políticas educacionais. Evidencia-se o contexto, os agentes e APHEs que tem se mostrado protagonistas na elaboração e direcionamento da BNCC e Referencial Curricular do

Paraná materializados na contrarreforma do Ensino Médio, bem como os papéis desempenhados.

A terceira sessão (em construção), trata do contexto da Educação do Campo (EdoC), apresenta a proposta política e pedagógica das Escolas e Colégios em áreas de Reforma Agrária Popular que organizam sua proposta em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. A EdoC posiciona-se contra a lógica na qual o campo é concebido como lugar de negócio a serviço do capital, forjando importantes ações na reivindicação por políticas públicas educacionais que atendam aos povos do campo (Verdério; Barros, 2020).

De maneira contrária aos pressupostos que sustentam a construção da Educação do Campo, bem como, da proposta das referidas escolas, está a configuração da Contrarreforma do Ensino Médio, colocando-se como representação concreta, na educação, do contexto político neoliberal vivenciado. Nesta perspectiva, a quarta sessão visa confrontar as propostas educacionais em questão, verificando como tem se dado a correlação de forças entre imposição e implementação da contrarreforma do Ensino Médio e a perspectiva educacional da classe trabalhadora, desde o MST, materializada nas Escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

Metodologia

A presente pesquisa ancora-se na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético, o qual “permite captar as coisas em sua singularidade” (Marx, 2008, p. 24), que prescindem da concepção de sociedade marcada pelo processo material, ou seja, na produção e reprodução da vida e processo histórico, marcado pela contradição e pela dialética”. Nesta perspectiva, “a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade exclui qualquer pretensão de "neutralidade", geralmente identificada com "objetividade”” (Paulo Netto, 2011, p.23.)

Por isso, nossa análise, está calcada na realidade, com uma interpretação relacional. Nos aproximarmos da totalidade é um processo complexo de distanciamento e de aproximação das diferentes camadas de análise. Corroboram-se

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

com Paulo Netto (2011, p.45), pois “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações - tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”.

Como meio de aproximação do materialismo histórico-dialético, válidas são as contribuições teóricas de Antonio Gramsci, ao considerar que este autor nos traz importantes contribuições com relação à discussão sobre Estado e hegemonia, conceitos centrais para compreender a materialidade e a correlação de forças da política educacional em questão. Destacam-se obras específicas que sustentam tais conceitos: Marx (2008; 2009), Gramsci (2006; 2007; 2011) e seus intérpretes, como Mendonça (2012; 2014) e Farias (2022).

Um dos procedimentos metodológicos adotados refere-se ao estudo bibliográfico, desse modo, foi realizado o mapeamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e de artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na base de dados *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, por serem referências nacionais e internacionais no campo científico da área de Educação.

Nessa perspectiva, foram utilizados os seguintes descritores nos cruzamentos a partir do auxílio dos operadores *booleanos* “AND” e “OR”: (“Educação do Campo” AND “Contrarreforma do Ensino Médio” OR Reforma do Ensino Médio”) e (“Escolas em Áreas de Reforma Agrária Popular” AND “Contrarreforma do Ensino Médio” OR “Reforma do Ensino Médio”). Adotaram-se os seguintes filtros como critérios de inclusão e exclusão das obras: a) recorte temporal de 2017 – 2023, a fim de abarcar o período de aprovação da Reforma do Ensino Médio; b) artigos publicados em português, inglês e espanhol.

Além da pesquisa bibliográfica, também foi realizada pesquisa documental para analisar os documentos oficiais e marcos regulatórios do Novo Ensino Médio, Proposta Política e Pedagógica das Escolas em questão, documentos e ou relatórios e registros produzidos por tais escolas e socializados junto ao Coletivo Estadual de Educação do MST no estado do Paraná, em contraposição à implementação da

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Contrarreforma do EM, além de *sites* dos agentes privados envolvidos na construção e implementação da contrarreforma. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética e pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

Discussão

O sistema capitalista está alicerçado na exploração da classe trabalhadora (Marx, 2008), cabe salientar que nos situamos no modelo neoliberal e para manter o controle da exploração sobre a classe trabalhadora, são necessárias leis e aparatos que atuam através da coerção e pelo consenso, com o intuito de dar direção e conduzir a economia, a política, e a educação. Neste sentido, se faz necessário evidenciar o contexto, os agentes e aparelhos que tem se mostrado protagonistas na elaboração e direcionamento da BNCC e Referencial Curricular do Paraná materializados na contrarreforma do Ensino Médio, bem como o papel desempenhado nas Reformas Educacionais (Freitas 2018) e no Empresariamento da Educação (Farias, 2022).

A investigação sobre as Reformas Educacionais e o Empresariamento da Educação exige compreender a articulação entre sociedade política e sociedade civil, produção e materialização políticas educacionais no contexto neoliberal e a construção da hegemonia do capital sobre a classe trabalhadora. Nesse cenário, investiga-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos termos da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a BNCC é responsável pelo conjunto de alterações no currículo do Ensino Médio brasileiro que, somado à reforma da carga horária nesta etapa, integra a assim chamada Contrarreforma Reforma do Ensino Médio, que estabeleceu o Novo Ensino Médio (NEM).

Em abril de 2018, a terceira e última versão da BNCC para o Ensino Médio veio a público. De acordo com seus formuladores, a base curricular do Ensino Médio deveria ser de natureza mais flexível, a fim de garantir liberdade de escolha aos estudantes no que tange ao seu percurso formativo (Brasil, 2018). Essa mudança significativa na BNCC-EM está relacionada ao fato da mesma ter sido antecedida pela aprovação da Reforma do Ensino Médio, que via Medida Provisória estabeleceu as

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

bases do Novo Ensino Médio. A partir da aprovação de tal MP, “a BNCC referente à essa etapa passou a ser não mais uma “reforma curricular” independente, mas uma mudança no currículo que integra uma série de outras alterações nessa etapa” (Andrade, 2020, p. 102).

Nos termos da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a BNCC é responsável pelo conjunto de alterações no currículo do Ensino Médio brasileiro que, somado à reforma da carga horária nesta etapa, integra a assim chamada Contrarreforma Reforma do Ensino Médio, que estabeleceu o Novo Ensino Médio (NEM).

Considerações

A presente dissertação, em andamento, por meio da revisão bibliográfica e análise de documentos evidenciou que a Contrarreforma do Ensino Médio se coloca como mais um instrumento de avanço da hegemonia dos ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais. Dissemina mundialmente uma concepção de educação que objetiva integrar o desenvolvimento da nova sociabilidade exigida pelo capital.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 224, seção 1, p. 21, 22 nov. 2018

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o Empresariamento da Educação Pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20 (42), p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>. Acesso em 01/06/2023.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. **Os Intelectuais**. O Princípio Educativo. Jornalismo. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere – **Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. III.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Maquiavel. **Notas Sobre o Estado e a Política de Maquiavel**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina. Estado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 347-352.

MENDONÇA, Sonia; R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2 n.2, jan/jul 2014 Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em 19 de março de 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo Frente a Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e201299, p. 1-16, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299/209209213685> Acesso em: 20 fev. 2023

**EFETOS DE REDE, ECOSISTEMA DIGITAL E CONECTIVIDADE RIZOMÁTICA:
A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE CAPITALISMO DE PLATAFORMA**

Luan Tarlau Balieiro ³³³

Mário Luiz Neves de Azevedo ³³⁴

Resumo

A instauração das plataformas constitui uma realidade em vários âmbitos, especialmente no campo da Educação Superior. O objetivo deste trabalho consiste em tecer apontamentos teórico-críticos a respeito do que se pode compreender como 'capitalismo de plataforma', a partir do exemplo da plataforma *Canvas*, centrando-se nos seguintes aspectos: efeitos de rede, ecossistema digital e conectividade rizomática. Em uma sociedade consolidada pela tecnologia digital, as plataformas estabelecem influências e poderes, o que suscita a imprescindibilidade de problematizar acerca do poder dessas infraestruturas digitais. Metodologicamente, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, recorrendo a um viés exploratório e ao procedimento da pesquisa bibliográfica, à luz da teoria crítica (Bourdieu, 2011; Srnicek, 2017; Azevedo, 2019; e demais referenciais atinentes à temática). Os resultados evidenciam que, conforme mais instituições aderem à plataforma *Canvas*, mais valiosa ela se torna, com 'soluções tecnológicas' ao campo da Educação Superior que reforçam a sua acumulação privado-mercantil, afastando-se da noção de bem público.

Palavras-chave: Capitalismo de Plataforma, Educação Superior, Efeitos de rede, Ecossistema digital, Conectividade rizomática.

Introdução

Como bem argumenta Srnicek (2017), podemos orientar o nosso pensamento à compreensão de que a economia digital se robustece por meio de uma hegemonia que proclama a noção de inovar, empreender, operar à lógica de um capital cada vez mais avançado e ampliado. A economia digital corresponde a um setor dinâmico que muda constantemente; a tecnologia digital atravessa, pois, todos os setores da

³³³ Mestre e Doutorando em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: luan.tarlau@gmail.com

³³⁴ Doutor em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: mlnazevedo@uem.br

economia contemporânea. Nesse sentido, as plataformas emergem como um novo modelo de negócio capaz de controlar uma quantidade imensa de dados. Com isso, é certo pensarmos que há um forte crescimento de empresas com projetos de monopolização de negócios por intermédio do fenômeno da plataformação.

Teoricamente, compreendemos que Srnicek (2017) foca na centralidade dos dados e no processo de plataformação, que são as características basilares do que ele denomina ‘capitalismo de plataforma’. O processo de extração, o encadeamento e a análise de informações pessoais velozmente constituíram uma força motriz para grupos de mídia contemporâneos. Se os dados são a nova matéria-prima para promover o capitalismo contemporâneo, então a plataforma é um ótimo dispositivo que fomenta circunstâncias para a coleta de dados, processamento e extração de valor.

Por esse ângulo, Srnicek (2017) entende a plataformação como uma realização completa do modelo capitalista. Mais especificamente, o autor examina que as plataformas equivalem a ações sistemáticas para tornar consecutivo o processo de produção-coleta-análise de dados à procura da hegemonia do mercado. Nesse sentido, plataformas como *Google, Facebook, Amazon, Uber, Airbnb*, dentre outras, são arquitetadas para relacionar monopólios e dependências, instituindo modos de acumulação de capital e reorganização do mercado de trabalho, emprego e estrutura organizacional de empresas.

Em uma conferência realizada no mês de setembro de 2016³³⁵, Srnicek expôs a reflexão de que uma economia de compartilhamento tem como premissa a grande massa de exploração de pessoas e, em virtude disso, o trabalho se torna mais precário justamente por causa da flexibilização.

No âmago dessa questão, Antunes (2020) analisa que, com a flexibilização, adentramos em um cenário de precarização estrutural do trabalho, principalmente se considerarmos um contexto altamente informacional-digital-financeiro. Para uma

³³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YxT59mXDLDI>. Acesso em: ago. 2023.

elucidação a respeito da complexidade da flexibilização, o autor salienta quatro exemplos:

- [...] 1) a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e “voluntário”;
- 2) a criação das “falsas” cooperativas, visando dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, solapando os seus direitos e aumentando os níveis de exploração da sua força de trabalho;
- 3) o “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa;
- 4) a degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global (Antunes, 2020, p. 80).

Na acepção de Antunes (2020), a informatização do trabalho e o seu *design* polimórfico se tornam, aparentemente, as características basilares da acumulação de capital em nossa época. E, nesse contexto de acumulação de capital, retomando as observações de Srnicek (2016) na conferência já aludida, as plataformas podem ser entendidas como intermediárias. São, também, infraestruturas e tipos de captação. Em primeiro lugar, as plataformas, como explicou o autor, são intermediárias entre grupos diferentes. A fim de que esses grupos sejam intermediários, eles devem reunir compradores, vendedores, anunciantes, usuários, pilotos de desenvolvedores etc. Com as tecnologias digitais, o mercado passou a ser multifacetado. *Facebook*, por exemplo, é uma plataforma transnacional que aproxima consumidores e anunciantes para trocar bens e serviços (Srnicek, 2016).

Quando se pensa nas plataformas como infraestruturas, Srnicek (2016) pondera que elas são efetivamente uma infraestrutura para uma interação entre todos os grupos que se reúnem. Para que possamos compreender o assunto de modo mais inteligível, centremos na plataforma *Uber*. Trata-se de uma infraestrutura para motoristas e pessoas que querem ser conduzidas a um determinado lugar. Cria-se, assim, um espaço para esse tipo de interação. Nessa circunstância, implanta-se a ideia de interagir e trocar serviços.

Para Srnicek (2016; 2017), estas são as características de uma plataforma: ser intermediária e uma infraestrutura. Como infraestrutura, as plataformas também permitem que grupos construam coisas. Um bom exemplo disso, conforme pondera o autor tanto na conferência quanto em sua obra, é a construção de aplicativos na *App Store*, exemplo de *software* para um sistema operacional que cria *videogames* para uma chamada. Trata-se de um protótipo de fornecimento de infraestrutura, de maneira a permitir que as pessoas desenvolvam coisas a partir dessa infraestrutura.

Indagamos: afinal, o que é uma plataforma? Como podemos significá-la? Em uma rápida pesquisa na internet³³⁶, é possível se deparar com informações de que a palavra ‘plataforma’ é originada do Francês, da expressão *plate-forme* (apoio horizontal amplo). Também provém do Latim vulgar *plattus*, do Grego *platôs* (achatado e largo, de superfície com pouco relevo), bem como do Latim *forma* (aspecto, aparência, molde).

Sobre o significado de plataforma, Parker, Alstynne e Choudary (2018), estudiosos que discutem sobre economia digital e modelos de negócios de plataformas, observam que o conceito da palavra em foco está alterando profundamente o mundo dos negócios, inclusive a economia e a sociedade. O argumento que se suscita é o de que grandes marcas estejam condicionadas a plataformas de negócios. Para ratificar essa questão, os autores se respaldam no seguinte cenário:

[...] em 2014, três das cinco maiores empresas do planeta mensuradas por capitalização de mercado – Apple, Google e Microsoft – constituíam modelos de plataforma de negócio. O Google debutou como empresa de capital aberto em 2004. A Apple quase falira poucos anos antes, quando ainda se configurava como um modelo de negócio fechado. Agora, até gigantescas corporações tradicionais – de Walmart e Nike a John Deere, GE e Disney – correm para adotar em seus negócios a abordagem da plataforma. [...] (Parker; Alstynne; Choudary, 2018, p. 12).

³³⁶ Há muitos *sites* que evidenciam a origem da palavra “plataforma”. Como sugestão, indicamos o *site* “Origem da Palavra”, disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/plataforma/>. Acesso em: ago. 2023.

Recorrer à abordagem da plataforma tem se tornado uma necessidade. As plataformas, em uma sociedade consolidada pela tecnologia digital, estabelecem influências e poderes. Então, problematizamos: qual é o poder das plataformas? A resposta, a princípio, pode se encaminhar ao fato de que novos modelos de negócios surgem, de forma a usarem, cotidianamente, a tecnologia para conectar pessoas, instituições e recursos em um ecossistema interativo; nesse ecossistema, são concebidas e correspondidas quantidades extraordinárias de valores.

“Airbnb, Uber, Alibaba e Facebook são apenas quatro exemplos de uma lista de plataformas revolucionárias, entre as quais figuram Amazon, YouTube, Wikipédia, iPhone, Upwork, Twitter, Kayak, Instagram e Pinterest” (Parker; Alstyne; Choudary, 2018, p. 11). Importa salientar que cada uma dessas redes se concentra em um mercado e campo de atividade própria. Entretanto, todas elas, conforme analisam Parker, Alstyne e Choudary (2018), tiveram a percepção de dominar o poder das plataformas, instituindo alterações em uma fração da economia global.

Com base no exposto, depreendemos que a instauração das plataformas constitui uma realidade em vários âmbitos, especialmente no campo da Educação Superior. Nesse ínterim, o objetivo deste trabalho consiste em tecer apontamentos teórico-críticos a respeito do que se pode compreender como ‘capitalismo de plataforma’, a partir do exemplo da plataforma *Canvas*³³⁷, centrando-se nos seguintes aspectos: efeitos de rede, ecossistema digital e conectividade rizomática. Estruturalmente, o presente trabalho comporta, além desta seção introdutória, seções relativas à: metodologia; aos resultados e discussão; e às considerações finais.

Metodologia

³³⁷ “A *Instructure* é uma empresa de tecnologia de *software* como serviço que desenvolve soluções com a finalidade de expandir o potencial das pessoas por intermédio da tecnologia. Essa empresa criou a plataforma *Canvas*, a fim de permitir que as organizações em todos os lugares pudessem desenvolver, entregar e gerenciar experiências de aprendizagem *on-line* ou presencial. Faz-se pertinente salientar, ainda, que a *Instructure* é uma organização norte-americana fundada em 2008, exatamente quando se iniciou a crise financeira, o “boom” imobiliário, conforme Srnicek (2017) enfatiza. A partir dessa crise, determinaram-se os caminhos para os quais o capitalismo de plataforma passou a ser moldado” (Balieiro, 2022, p. 115-116, grifos do autor).

Trata-se de um estudo teórico-crítico com abordagem qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). No que tange à natureza, remete-se a uma pesquisa pura (teórica) (Ferrari, 1982). Referente à análise dos dados, a pesquisa perpassa por um viés exploratório e, em relação aos procedimentos, é bibliográfica (Gil, 2008).

Resultados e Discussão

Ao ter em vista o poder transformador de uma plataforma, consideremos as definições explanadas por Srnicek (2017) e Parker, Alstynne e Choudary (2018) a seguir.

O que são plataformas? No nível mais geral, as plataformas são infraestruturas digitais que permitem a interação de dois ou mais grupos. Posicionam-se, portanto, como intermediárias que reúnem diferentes usuários: clientes, anunciantes, prestadores de serviços, produtores, fornecedores e até objetos físicos. Na maioria das vezes, as plataformas também vêm com uma série de ferramentas que permitem que seus usuários criem seus próprios produtos, serviços e mercados (Srnicsek, 2017, p. 25, tradução nossa)³³⁸.

Uma *plataforma* é uma empresa que viabiliza interações que criam valor entre produtores e consumidores externos. A plataforma oferece uma infraestrutura para tais interações e estabelece condições de funcionamento para elas. O propósito primordial da plataforma é consumir o contato entre usuários e facilitar a troca de bens, serviços ou “moedas sociais”, propiciando assim a criação de valor para todos os participantes (Parker; Alstynne; Choudary, 2018, p. 13-14, grifo dos autores).

Infraestruturas digitais, viabilização de interações, criação de mercados e de valores. Tanto Srnicsek (2017) quanto Parker, Alstynne e Choudary (2018) entendem o fenômeno da plataforma como um meio de fomento à interação, com a potência de gerar ecossistemas que fazem prosperar mercados para que usuários dialoguem e estabeleçam relações de trocas (bens, serviços, cotações). Por serem caracterizadas como intermediárias e infraestruturas, fazendo-se imperar em uma economia precipuamente digital, chama-nos atenção alguns aspectos que conferem

³³⁸ What are platforms? At the most general level, platforms are digital infrastructures that enable two or more groups to interact. They therefore position themselves as intermediaries that bring together different users: customers, advertisers, service providers, producers, suppliers, and even physical objects. More often than not, these platforms also come with a series of tools that enable their users to build their own products, services, and marketplaces.

às plataformas a sua propagação: efeitos de rede, ecossistemas digitais e conectividade rizomática. Exemplificamos a partir da plataforma *Canvas*.

Figura 1: Informações acerca da plataforma *Canvas*



Fonte: Balieiro (2022, p. 115).

Caracterizada como um ‘ecossistema de aprendizado aberto, confiável e extensível’, vemos uma das estruturas que a plataforma oferece a seus usuários, de modo a demarcar um ‘território digital’ capaz de contemplar uma quantidade expressiva de educadores, estudantes e instituições. Ademais, ao pensarmos na ideia de ‘aprendizado aberto’, refletimos que se trata de um conceito de educação que remete às características de abertura a múltiplas clientelas sem comedimentos, confirmando o ideário central de uma ‘aprendizagem sem limites’.

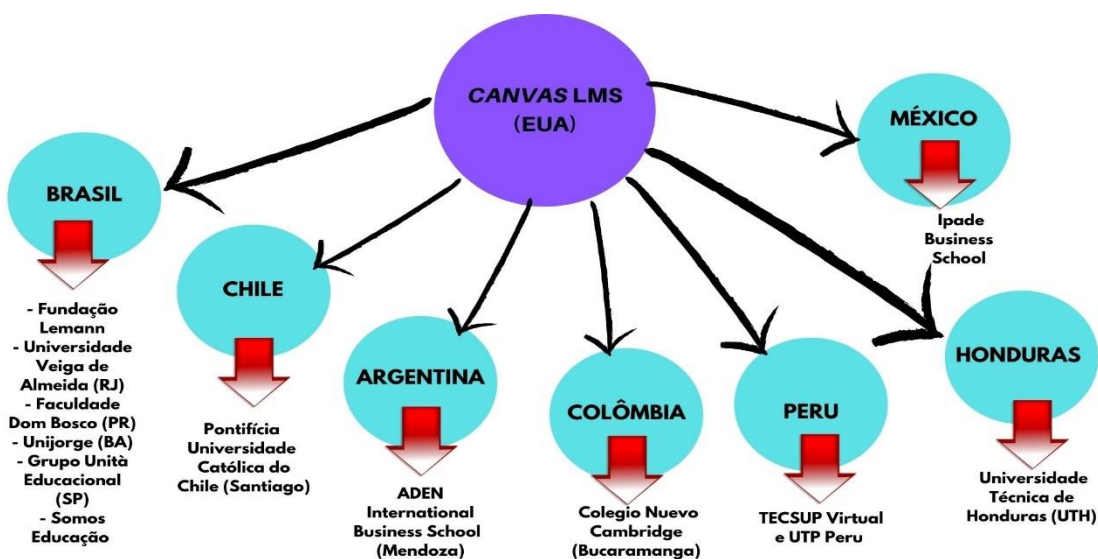
Logo, depreendemos: *Canvas* se apresenta como uma plataforma apta a fomentar efeitos de rede para sua prevalência no campo educacional. Assim, para a materialização desse domínio, é imprescindível que ocorra avidamente a reprodução desses efeitos a partir de conectividades rizomáticas (por exemplo, *Canvas* conquistando mercados em nível nacional e internacional, de maneira a conceber novas ramificações em suas redes – uma analogia ao rizoma – com a oferta de serviços cada vez mais diligentes, dinâmicos).

No Brasil, a plataforma *Canvas* fechou negócio com diversas instituições de ensino, como Fundação Lemann, Universidade Veiga de Almeida (RJ), Faculdade Dom Bosco (PR), Unijorge (BA), Grupo Unità Educacional (SP) e SOMOS Educação, a qual, por meio de soluções para o ensino técnico *on-line*, tem recorrido às especificidades da plataforma em busca de resultados ágeis. Em outros países da América Latina, *Canvas* também avança. Ela já é requisitada, por exemplo, na Pontifícia Universidade Católica do Chile, em Santiago; na *ADEN International Business School*, com sede em Mendoza (Argentina); no *Colegio Nuevo Cambridge*, com sede em Bucaramanga (Colômbia); no *Ipade Business School* (México); na *TECSUP Virtual* e na *UTP* (Peru); e na Universidade Técnica de Honduras (UTH).

Aqui, observamos o efeito de rede postulado por Srnicek (2017): conforme mais instituições aderem à plataforma *Canvas*, mais valiosa ela se torna, com ‘soluções tecnológicas’ (Morozov, 2018) ao campo da Educação Superior que reforçam a sua acumulação privado-mercantil, afastando-se da noção de bem público (Azevedo, 2019).

Para ilustrar, vejamos, na Figura 2, os efeitos de rede da plataforma *Canvas*.

Figura 2: Efeitos de rede da plataforma *Canvas* em países latino-americanos



Fonte: Balieiro (2022, p. 120).

Brasil, Chile, Argentina, Colômbia, Peru, Honduras e México. *Canvas* perpassa por todos esses espaços, lugares, instituições. Aliás, não só em países latino-americanos; na América do Norte, a plataforma foi adotada pelas universidades que formam a chamada ‘Ivy League’, um grupo das melhores instituições de Ensino Superior dos Estados Unidos, a saber: Harvard, Yale, Pensilvânia, Princeton, Columbia, Brown, Dartmouth e Cornell. Com base em ágeis pesquisas nos meios digitais³³⁹, compete pontuar: a ‘Ivy League’ é considerada a elite do Ensino Superior norte-americano (Canvas..., 2018).

Mediante esse cenário, compete frisar as considerações de Srnicek (2017) que apontam para o fato de que as plataformas se centram em táticas, a fim de almejem uma capacidade exponencial de usuários.

Considerações Finais

Com os seus efeitos de rede à vista na Figura 2, é certo pensarmos que *Canvas* conquista territórios, e esse apontamento nos remete à metáfora do jogo postulada por Bourdieu (2011). A propósito, o sociólogo, ao discutir a constituição do espaço social, analisa:

[...] se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo *coletivamente*, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social [...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo (Bourdieu, 2011, p. 27, grifo do autor).

A partir de Bourdieu (2011), orientamos as nossas reflexões para a questão de que *Canvas*, em contexto de plataformização do ensino, ocupa uma posição social de

³³⁹ Disponível em: <https://itforum.com.br/noticias/canvas-repete-o-sucesso-na-america-latina-e-aumenta-aposta-para-2019/>. Acesso em: ago. 2023.

renomada importância, em virtude de seu crescimento promissor por meio de seus efeitos de rede, e assim pretenderá conservar a sua posição ou transformá-la, no sentido de elevar hierarquicamente a sua conjuntura. Para isso, não há segredo: os efeitos de rede precisam se intensificar de forma assídua, fazendo a plataforma ser reconhecida como um modelo de sistema de gestão de aprendizagem.

As plataformas criam monopólios em um processo que consiste no ato de coletar e analisar dados, para, posteriormente, vender o resultado por meio de uma conectividade rizomática (Srnicek, 2017). No caso da *Canvas*, essa conectividade se traduz nos efeitos de rede, já que o resultado das funcionalidades dessa plataforma é propagado internacionalmente, tendo em vista os modos de destaque que ela institui para estar em evidência no campo da Educação Superior à procura do seu objeto em disputa (Bourdieu, 2011): prestígio, valor social; o ecossistema digital considerado referência, uma ‘solução tecnológica’ (Morozov, 2018), com alunos, gestores e instituições na condição de clientes para os quais a educação é um serviço mercadorizado, e não um bem público (Azevedo, 2019).

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “público” nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 873-902, 2019.

BALIEIRO, Luan Tarlau. **Educação e capitalismo de plataforma**: digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2011.

CANVAS repete o sucesso na América Latina e aumenta aposta para 2019. **IT Forum**, 12 dez. 2018. Disponível em: <https://itforum.com.br/noticias/canvas-repete-o-sucesso-na-america-latina-e-aumenta-aposta-para-2019/>. Acesso em: ago. 2023.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

PARKER, Geoffrey G.; ALSTYNE, Marshall W. Van; CHOUDARY, Sangeet Paul. **Plataforma, a revolução da estratégia**: o que é a plataforma de negócios, como surgiu e como transforma a economia em alta velocidade. Tradução de Bruno Alexander e Lizandra Magon de Almeida. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

PLATAFORMA. **Origem da Palavra**, [2023]. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/plataforma/>. Acesso em: ago. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SRNICEK, Nick – 17/08/2016. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (38 min.). Publicado pelo canal Ars Industrialis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YxT59mXDLDI>. Acesso em: ago. 2023.

SRNICEK, Nick. **Platform Capitalism**. Cambridge-UK: Polity, 2017.

**ANÁLISE E OBSERVAÇÕES DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
ESCOLAR E APRENDIZAGEM DE UMA INDÍGENA SURDA EM LIBRAS**

UM ESTUDO DE CASO

SANGLARD, Rita de Cássia Silva ³⁴⁰

MENEZES, Maria Christine Berdusco ³⁴¹

LAURETH, Cristiane Barrivieira ³⁴²

Resumo

Este trabalho mostra a relevância da Libras e do Intérprete de Língua de Sinais (TILS) na construção do processo de aprendizagem dessa aluna indígena surda kaingang matriculada em uma sala do 1º ano do ensino médio no município de Manoel Ribas, na T. I. Ivaí no estado do Paraná. Tivemos a problemática de como ocorre o processo de alfabetização em Libras como primeira língua e as formas de ensino na modalidade escrita em língua portuguesa como segunda língua e como objetivo investigar e identificar as estratégias de como esses processos de ensino e aprendizagem são efetivados para aprendizado em Libras. A pesquisa foi de cunho qualitativo, estudo bibliográfico e reflexões teóricas sobre o tema que tange as políticas de inclusão, amparado na Teoria Histórico-Cultural, as abordagens educacionais para alunos indígenas surdos, os modelos de ensino e aprendizagem alicerçados no ensino da linguística e do bilinguismo. Observamos um resultado significativo dessa escola indígena, que propiciou condições adequadas de ensino conforme a condição em que a aluna surda se apresentava, com o apoio de uma intérprete de Libras.

Palavras-chave: Indígena Surda, Etnia Kaingang, Alfabetização, Libras.

Introdução

Partindo do pressuposto que a surdez é apenas uma das marcas que constitui a pessoa, pesquisas sobre a alfabetização para alunos indígenas surdos em Libras que abordam essa temática estão ganhando relevância nas Universidades. Assim, os indígenas surdos estão saindo da invisibilidade e tendo a oportunidade de se reconhecerem diferentes e não deficientes.

A educação escolar indígena é um avanço no marco das políticas educacionais e se insere no contexto de transformações sociais e reformas do papel do Estado e

³⁴⁰ Mestre em Educação. UEM. rsilvasanglard@yahoo.com.br

³⁴¹ Dra em Educação. UEM. Mcbmenezes@uem.br

³⁴² Mestranda em Educação. UEM. cristianelaurethpitanga@gmail.com

da Educação a partir da década de 1990, de maneira a se somar aos movimentos indígenas dos anos de 1980.

A escolarização de estudantes indígenas surdos requer atenção para a comunicação entre todos os participantes da escola, demandando um esforço coletivo para que ela aconteça. A partir da década de 1990, ocorreram debates sobre a necessidade de uma estrutura educacional de inclusão, a fim de permitir a todos uma educação com equidade. Aliás, a educação inclusiva se iniciou a partir dos anos 2000, tendo como objetivo principal, propiciar a igualdade de oportunidades a todos: crianças, adolescentes e adultos no sistema educacional.

A Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, trouxe destaque ao nosso país em relação aos outros países, em termos de legislação, por apresentar uma nova visão com práticas modernas de respeito, de inclusão e de acessibilidade.

Uma luta da comunidade surda, atendida no ano de 2005, foi a regulamentação da Libras e, a posteriori, em 2010, a profissão de tradutores e intérpretes de Libras (TILS). Garantiu-se, ainda, o direito para o aluno surdo ter um intérprete no ambiente escolar, por intermédio da Lei nº 12.319/2010. O tradutor, intérprete de Libras, é o mediador da informação ao interpretar a fala do professor ou de terceiros e traduzir os conteúdos apresentados em quaisquer formas para as línguas de sinais usadas pelos alunos surdos.

O direito à educação inclusiva não era um assunto abordado no cotidiano escolar e, depois de inúmeras reivindicações, de movimentos com desafios a serem resolvidos, conquistas vieram mediante árduas lutas para que houvesse transformações e, atualmente, constitui-se uma obrigatoriedade.

Este estudo é desafiador, uma vez que envolve duas vertentes que requerem embasamento de pesquisas por reunirem temas com especificidades diversas, como a questão étnica cultural e a surdez.

Sassaki (1997) que foi um dos mais ativos estudiosos desse tema corrobora com esse estudo quando afirma que

A inclusão social é um processo bilateral em que as pessoas ainda excluídas e a sociedade procuram, de forma colaborativa, equacionar problemas, decidir sobre soluções e materializar a equiparação de oportunidades para todos.

Nos dias hodiernos, os debates sobre inclusão estão mais relevantes pela adesão, acesso e permanência das crianças com deficiência nos espaços escolares. Esses debates são importantes para que as escolas se programem e reestrutorem seus ambientes, sua organização pedagógica, criando, assim, mudanças significativas de modo que reconheçam e valorizem as diferenças, sem discriminação e segregação aos alunos.

Então, perguntamos: o que é inclusão? Qual a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva? Como acontece a alfabetização para indígenas surdos em suas comunidades indígenas? No ambiente educacional que surgiu por uma invenção da modernidade, a inclusão passou por muitas transformações e, com elas, vieram os movimentos para que as práticas nesses espaços fossem rompidas com o paradigma de uma educação dominante e que pudessem buscar modelos de uma escola com equidade, uma escola de diálogo.

Metodologia

Assim, ao centralizar a nossa pesquisa nas Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil, temos como objetivo responder à seguinte problemática: como ocorre o processo de alfabetização em Libras como primeira língua e as formas de ensino na modalidade escrita em língua portuguesa como segunda língua?

Este estudo tem como objetivo investigar e identificar estratégias de como esses processos de ensino e aprendizagem são efetivados para o aprendizado em Libras.

Sob o ponto de vista metodológico, houve a realização de análise do material bibliográfico, com reflexões teóricas sobre o tema por meio de publicações em revistas científicas referentes às políticas de inclusão, análise das legislações concernentes à política de educação escolar indígena e surdez, registros de campo, com observações por meio de visitas *in loco* na escola indígena, entrevista com a intérprete e a

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

estudante indígena surda da etnia kaingang, cujos dados foram coletados e analisados seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e interpretativa de cunho etnográfico.

A pesquisa foi submetida pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos com o Parecer nº 63174822.9.0000.0104.

Essa pesquisa foi realizada em uma comunidade indígena de etnia kaingang na T. I. Ivaí, no município de Manoel Ribas, no estado do Paraná.

A pesquisa de campo, as observações e entrevistas semiestruturadas ocorreram em um período de 30 dias alternados, para uma melhor observação, com acompanhamento presencial e observações em sala de aula, de modo a privilegiar o relacionamento da estudante indígena surda no ambiente escolar, o relacionamento com os professores, demais estudantes e profissionais da escola e como é essa interação, como ocorre a comunicação em Libras.

Para a realização da pesquisa de campo, acompanhamos a aluna e a intérprete de Libras (TILS) nas aulas no período noturno, numa sala de 28 alunos, os quais apresentavam idade entre 15 e 20 anos.

Resultados e Discussão

Este estudo de caso busca compreender como acontece o ensino de línguas de sinais, das línguas de sinais indígenas para uma única aluna surda de sua comunidade, de sua escola e como ela aprende a ler, escrever e se a mesma está inserida em práticas sociais de letramento.

O nosso objetivo, enquanto pesquisadores, foi contribuir para mostrar como ocorre a interação no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação escolar indígena na sistematização da abordagem da Língua Brasileira de Sinais nas relações pedagógicas construídas na escola, na família e na comunidade, considerando as necessidades dessa única aluna surda, sem pares para a efetivação da comunicação no uso da Libras e/ou da língua de sinais indígena. Mostramos como é o seu aprendizado, a sua comunicação com os demais professores, colegas de sala, a sua família e com a comunidade.

Diante dessa condição única, interrogações aparecem no sentido positivo para que possamos refletir: como se descreve essa forma de comunicação? Podemos constatar como língua? Como acontece a aquisição dessa língua e o aprendizado dos sinais emergentes? Podemos afirmar que a comunicação usada por essa estudante serve para esta finalidade – a comunicação com seus familiares – já que eles não sinalizam na língua materna dela?

Góes (1996, p. 37) corrobora quando ressalta que, em uma perspectiva teórica,

“[...] o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro”.

Nessa escola, estão matriculados 832 alunos (PARANÁ, 2023) em três turnos. Desses alunos, somente ela é surda e estuda no 1º ano do Ensino Médio, no período noturno. Caracterizamos a estudante como jovem, mulher, indígena, surda, mãe, com a idade de 20 anos e sem pares surdos para o contato e efetivação de sua língua, interação e comunicação.

Foi marcado um dia para a entrevista, usando sinais bem básicos para que ela entendesse, pois, a mesma não é fluente em Libras, e em um dos fragmentos da entrevista ela nos relatou que

A.S. Com 7 anos, comecei a entender que era diferente das outras crianças, porque não escutava o que os outros falavam e não entendia as brincadeiras, conseguia brincar por imitação. Minha mãe me matriculou na escola da aldeia e, então, depois de um certo tempo, com dificuldades para me comunicar e aprender, a professora percebendo minhas dificuldades chamou minha mãe e marcaram um especialista na cidade de Maringá para a realização de exames e um possível diagnóstico.

De acordo com Vigotski (1997,2022), o desenvolvimento humano ocorre no âmbito social, nas situações concretas de vida. O autor salienta que, por meio da mediação social, os indivíduos percebem o mundo e se constituem a si próprios como parte do gênero humano. Outrossim, pontua o intelectual que, no processo de mediação social, a linguagem exerce um papel de destaque, já que é tanto uma função

comunicativa quanto de constituição das funções psicológicas superiores. Ao se colocar entre a criança e a realidade objetiva, a linguagem propicia ao infante interagir com essa realidade no plano simbólico.

Esta pesquisa fomentou um novo olhar de todos os profissionais da educação, desta comunidade indígena em tela, – pela família, pelos alunos e por todos da comunidade – para uma visão de pertencimento dessa indígena em relação à sua língua.

Conforme MENEZES (2016) a criança não indígena, ao entrar na escola, já teve experiências profundas em diversos lugares e múltiplas situações em que a leitura e a escrita se fazem presentes:

Em casa, com a família, que usa livros para contar histórias, vendo os pais lerem bula de remédio, receita de alimentos, se orientam por placas de trânsito, olham com atenção panfletos de supermercado, carnês de pagamento... esses e outros elementos lhes possibilitam um conhecimento prévio, consolidado, da cultura letrada levando-a a desenvolver hipóteses sobre seu funcionamento (MENEZES, 2016, p.24).

Nas aldeias da etnia Kaingang, que têm como primeira língua o Kaingang, as crianças aprendem por intermédio da oralidade em seu meio familiar, a partir das brincadeiras, da interação com os pais – e, quando são matriculadas na escola, em torno da idade de 4 anos, na Educação Infantil, a escrita é praticamente ausente, pois falta contato com materiais, publicações e variados gêneros textuais na língua Kaingang.

A criança surda precisa vivenciar, na escola, fontes de acordo com a sua língua materna, no caso, aqui, a língua de sinais como L1. Ter a aluna em sala de aula, simplesmente para oferecer o aprendizado de uma língua que ela desconhece e que se apresenta como puro ruído, não se alcança o aprendizado. De outro modo, oferecer aulas que apliquem metodologias de ensino de Libras, em que tanto o contexto da alfabetização quanto o nível linguístico dos professores sejam trabalhados de maneira a tornar os fatores sempre significativos para essa aluna, possibilitando o seu desenvolvimento educacional, passa a ser o foco principal.

Assistimos a uma transcrição de um texto em uma das aulas de Kaingang, o professor indígena trabalhou com a história do “Patinho Feio e depois solicitou aos alunos que escrevessem em kaingang o que entenderam. O resultado do texto escrito por A.S. no qual ela copiou do quadro, e depois transcreveu conforme tinha entendido pela interpretação da intérprete.

Um trecho da história em Kaingang:

MÛNY ÊG VÊ KI

História traduzir

Patu sê: O patinho feio

Kejên patu fi t, ovon m~u.

Fi ovo tóg e tóg.

Ovo tóg tóg. Tygtuj m~u.

Ovo togo g t~ygyj kôn m~ura, patu s~i ~u tóg tý ~u j~e.

O pequeno texto da aluna: era uma vez um feio pato. Conversar nada, triste. Nada amigo, rir, feio, fugir foi. Gostar nada. Ficar bonito, lugar, nadar amigos.

Apresentamos um Texto em Libras e na escrita em português e, na aula de kaingang, na escrita Kaingang, para assimilação do conteúdo para a aluna.

Em um outro momento, numa das aulas de português a professora solicitou que escrevessem um bilhete para alguém sobre assuntos com temas variados: festa na comunidade, convidar para pescaria, visitar um parente em outra aldeia.

A aluna escolheu fazer sobre a pescaria.

Perguntei o motivo e ela sinalizou: ah [...] gostar muito pescar com esposo e filho. Filho aprender nadar rio, calor, bom, gostar muito.

Título dado por ela para a escrita: família pescaria.

A.S Família peixe pescar rio. Alegre filho nadar rio, pescar peixe marido feliz. Casa assar comer peixe. Gostoso estar peixe.

O diálogo do professor com TILS é relevante, principalmente em aulas diferenciadas, o professor comunicou anteriormente o tema da aula e então providenciamos o livro em Libras para uma maior interação e entendimento. Textos

com imagens é um importante material de apoio, por serem visuais, necessários nessa forma de ensino. O professor colabora quando faz desenhos e ou fala antecipadamente qual conteúdo será ensinado na aula seguinte.

Considerações Finais

As Políticas Educacionais para os povos indígenas, notadamente referentes aos indígenas surdos, apresentam-se como um desafio frente às condições que se oferecem na prática, com carência de elementos de estrutura física e humana. Há falta de professores, instrutores com formação em Libras e intérpretes de Libras nas referidas escolas, muito embora existam, por ora, políticas públicas voltadas para pessoas com surdez, podemos observar a precariedade na implantação e no desenvolvimento prático, devido às diversas comunidades e pessoas com realidades diferentes.

No caso desse estudo de caso especificamente, constatamos dificuldades por ela ser a única surda na escola. Há oferta de curso de Libras para os profissionais da escola através dos núcleos regionais de ensino para que todos pudessem se comunicar com a aluna. Observamos ações positivas que foram conduzidas pela direção e por todos os profissionais desta escola para que essa aluna surda tenha o direito garantido de aprender em sua língua e possa ser inserida no meio social.

As propostas bilíngues para a educação de surdos e a educação indígena, no contexto da educação inclusiva, são significantes e precisam ser aprofundadas no tocante às Políticas Públicas e Políticas Linguísticas. As pessoas surdas, em mundo de ouvintes, na maioria das vezes, sentem-se deslocadas, invisíveis, daí a imprescindibilidade dessas políticas inclusivas, com a inserção dos TILS favorecendo um trabalho coletivo e de interação com os professores.

Com isso, reafirmamos a força constituidora da Libras e a riqueza dos processos de interlocução para a construção dos conhecimentos dos sujeitos surdos. Mesmo com grandes avanços percebidos em sua escrita, precisamos considerar que, referente à aluna indígena surda ainda assim, falta-lhe uma língua efetiva, pois,

levando em conta os aspectos importantes do desenvolvimento, ela ainda não utiliza a Libras em sua forma plena e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação.

A aluna, na língua kaingang e na língua portuguesa é copista, então, uma pergunta muito comum que ouvimos em sala de aula pelos professores é a seguinte: o surdo tem dificuldade de escrever por que não sabe falar a língua oral? Essa é uma conclusão precipitada e demanda maiores estudos. A escrita é uma capacidade intelectual que demanda esforços de todos, independentemente de sermos surdos, ouvintes, homens, mulheres, abonados ou desprovidos. Normalmente, se é conseguida por meio de uma instrução formal.

AHLGREN (1994, p. 15-36) cita que

o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e, de fato, estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente. São como símbolos “abstratos” para os surdos.

Dessa forma, pesquisas comparativas da experiência realizada nessa escola com outras escolas indígenas do estado do Paraná e demais estados, são necessárias e pertinentes para compreender o processo de escolarização e o ensino da língua materna, bem como o desenvolvimento da Libras, das línguas de sinais indígenas e a língua portuguesa nesse espaço. O que queremos ressaltar é que reconhecemos que esse se trata de um processo talvez bastante distinto e que, provavelmente, não conseguiremos demonstrar todo o contexto dos indígenas surdos kaingang.

Esses estudos, aliados aos processos de ensino, alfabetização e letramento, podem contribuir para a valorização, a manutenção e a ampliação dos usos dessas línguas nas escolas indígenas.

Referências

AHLGREN, Inger. Sign Language as the first language. **Bilingualism in deaf Education**. Hamburg: Signum Verl, 1994. P.15-36.

BRASIL. **Lei no 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005].

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo:1996.

Lei nº10.436, 24 abr. 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIB**

MENEZES, M.C.B, **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná.** 2016

PARANÁ. **Dia a dia da educação. Consulta escolas,** 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA,1997.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: WMF, 1997.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES INDÍGENAS TICUNAS DO ESTADO DO AMAZONAS

Neidemara Araújo de Souza ³⁴³

Maria Christine Berdusco Menezes ³⁴⁴

Resumo

A pesquisa em andamento tem como objeto de estudo a formação inicial de professores indígenas. Mesmo com o avanço das políticas educacionais para a educação escolar indígena, verificamos que nas escolas indígenas das terras indígenas Ticunas do município de Santo Antônio do Içá, Amazonas, que prevalece o maior número de professores indígenas nas escolas indígenas, entretanto sem a formação inicial, seja ela o magistério ou a graduação e os poucos que fazem parte do corpo docente, ministram a disciplina de língua indígena e requerem, mais, do suporte pedagógico da Secretária de Educação do Município para auxiliá-los em suas metodologias, didáticas e elaborações de projetos políticos pedagógicos. Nesse sentido, a pesquisa visa investigar o processo de formação inicial dos professores indígenas Ticunas do estado do Amazonas. A metodologia pauta-se na abordagem qualitativa e quantitativa, a partir do enfoque materialismo histórico dialético, utilizando-se das pesquisas documental, bibliográfica e análise de conteúdo. Busca-se como resultado maior relação da teoria com a prática e a verificação da efetivação das políticas educacionais para a educação escolar indígena na interação com as políticas para o ensino superior indígena.

Palavras-chave: Políticas Públicas e Educacionais, Educação escolar indígena, Formação inicial de professores indígenas, Professores Ticunas

Introdução

Diante das trajetórias de lutas, conquistas e resistências dos povos indígenas, fez-se necessário que o Brasil reconheça as diversidades da educação encontradas, da mesma forma rever seu contexto político. A inserção na história das políticas públicas a educação escolar indígena brasileira nos leva a observar que a mesma enfrentou e ainda enfrenta inúmeros desafios em diferentes aspectos em sua oferta de maneira efetiva.

¹Mestranda na UEM, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: souzaneidemara@gmail.com

²Doutora em Educação na UEM. Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Prática. Docente no Programa em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Agroecologia (PROFAGROEC). Contato: mcbmenezes@uem.br

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino complexa. Ela apresenta inúmeras situações a ser refletidas, problemas que corroboram com a não efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada/específica e de qualidade para nossos professores, alunos e aldeia/comunidade em nossa região Amazônica do Alto Solimões.

Um dos grandes desafios é voltado para a formação inicial, continuada ou em serviço, e pela necessidade do apoio pedagógico para o professor indígena. Preocupa-se com a formação dos próprios indígenas para que venham atuar como docentes nas escolas de suas aldeias/comunidades. A efetivação destas ações possibilitará benefícios para o profissional e para a aldeia/comunidade em seus diversos aspectos de ensino e aprendizagem.

Para implementar a educação escolar indígena conforme estabelece as políticas de educação para os povos indígenas no Brasil é necessário que os professores pertençam a mesma etnia, tenham acesso às universidades, o apoio de órgãos federais, estaduais e municipais à sua profissionalização, além da valorização e respeito ao seu trabalho docente.

Todavia temos percebido que nas escolas indígenas das terras indígenas Ticunas do município de Santo Antônio do Içá- AM, ainda nos deparamos com professores sem formação adequada, professores que precisam de formação inicial continuada ou em serviço, e que requerem mais do suporte pedagógico da Secretária de Educação do Município para auxiliá-los em suas metodologias, didáticas, elaborações de projetos políticos pedagógicos sólidos e outros documentos escolares pedagógicos e administrativos.

Estas adversidades implicam no processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas, na formação da comunidade escolar, na função e identidade das escolas indígenas Ticunas, e no que tange as políticas educacionais e públicas sobre educação escolar indígena, uma vez que as mesmas fomentam a qualidade do ensino, o acesso e permanência dos alunos a educação básica e superior, e efetivação da educação específica e diferenciada em seus territórios (BRASIL, 1988).

Perante a esta realidade e com base nos estudos realizados, surgem as seguintes questões: Como está ocorrendo o processo de formação inicial dos professores indígenas Ticunas do estado de Amazonas? Quais são as políticas públicas de ensino superior para povo Ticuna? Qual panorama da educação escolar Indígena, atualmente, no município de Santo Antônio do Içá- AM?

Desta forma o objetivo geral da pesquisa é investigar o processo de formação inicial dos professores indígenas Ticunas do Amazonas. Organizamos os objetivos específicos em: a) fazer um levantamento das produções acadêmicas (Teses e Dissertações) sobre a temática e as políticas de ensino superior indígena do povo Ticuna no estado do Amazonas, b) entender o processo de formação de professores indígenas Ticuna no estado do Amazonas, c) descrever sobre o povo indígena Ticuna do estado do Amazonas, e, d) analisar o processo de formação de professores indígenas Ticuna e a educação escolar indígena.

Metodologia

O fato de nosso objeto de pesquisa ser inerente as questões políticas, educacionais, aos fenômenos sociais, ao processo histórico e culturais, optamos pelo pressuposto materialismo histórico dialético. A teoria tem a sua base defendida pelos filósofos Karl Marx e Friedrich Engels. De acordo com Tozoni-Reis (2020, p.67),

Essa abordagem metodológica caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa que a humanidade historicamente construiu para seus grupos sociais. Como instrumento de reflexão teórico/prática o Método pode colocar a realidade educacional aparente em análise para que seja, pelos educadores, plenamente compreendida e superada, tornando-se, então, realidade educacional concreta, pensada, interpretada em seus mais diversos e contraditórios aspectos para que, numa escolha política mais consciente e consequente, possa ser transformada.

Buscamos compreender a realidade sobre a educação escolar indígena e processo de formação dos professores indígenas Ticunas em seus mais diversos

aspectos, levando em consideração as construções/transformações históricas e sua forma de organização, principalmente após a década de 1990 quando as políticas neoliberais são adotadas pelo sistema educacional brasileiro.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, sem exclusão de dados quantitativos, pois vamos responder questões particulares, se preocupando mais, com as informações que condizem com a realidade das políticas públicas indígenas, com a organização do sistema escolar indígena, com a formação inicial dos professores indígenas e as práticas pedagógicas indígenas (OLIVEIRA, 2004).

As abordagens qualitativa e quantitativa oportunizam a compreensão dos conceitos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes transmitidos contemplados nos textos científicos, legislações, nas políticas, e ações dos sistemas responsáveis pela educação escolar indígena do município de Santo Antônio do Içá.

Enquanto aos tipos de pesquisa, partimos para a documental e bibliográfica. As duas pesquisas possuem uma semelhança, o que as difere são a natureza de suas fontes (GIL, 2008).

A pesquisa bibliográfica tem sido importante para a fundamentação teórica, com base nos livros que diálogos sobre objeto de estudo, artigos científicos, entre outros na perspectiva de compreensão das categorias analíticas acerca da formação de professores Indígenas Ticunas (OLIVEIRA, 2004).

Os estudos bibliográficos contribuem na tessitura complexa sobre a temática numa perspectiva interdisciplinar pelos aportes de diferentes áreas de estudos que são indispensáveis à pesquisa.

A pesquisa documental está sendo fundamental porque estamos estudando a conjuntura das políticas educacionais, especificamente das políticas da educação escolar indígena e políticas para a formação do professor indígena, pois “A pesquisa documental abrange: arquivos públicos; arquivos privados; dados de registro (um acontecimento, em observância a normas legais e administrativas); dados de recenseamento: demográficos, educacionais, [...]” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 69).

Com a pesquisa documental vamos coletar e analisar as informações contidas em documentos que se encontram em instituições governamentais da rede de ensino da educação básica como a Secretaria Municipal de Educação – Semed ou outro órgão não governamental equivalente, como por exemplo, associações de professores indígenas entre outros. Estes dados serão de relevância para o desenvolvimento da pesquisa podendo nos oportunizar a visão real acerca da educação escolar indígena.

Para a análise dos dados da pesquisa nos pautamos na análise de conteúdo. Para Bardin (2011) a análise de conteúdo determina:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

A análise de conteúdo é uma técnica metodológica que concerne com os nossos tipos de abordagens e como o tema proposto, já que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Os dados serão organizados e sistematizados de acordo com os objetivos da pesquisa de formação inicial dos professores indígenas Ticunas do estado do Amazonas.

Resultados e Discussão

A dissertação em andamento tem como lócus o estado do Amazonas. O Amazonas é um dos estados do Brasil situada na região norte, é o maior dos estados do país em expansão territorial e cultural. Contudo, vamos debater sobre educação escolar indígena da etnia Ticuna que está localizada em uma das cinco regiões da Amazônia.

Para entender melhor, o Quadro 01 a seguir, ilustrado por Silva (2016, p.117) nos apresenta a divisão do Estado do Amazonas e sua Meso/Microrregiões;

Quadro: 01 Divisão do Estado do Amazonas e sua Meso/Microrregião

ESTADO	AMAZONAS			
MESORREGIÕES	CENTRO AMAZONENSE	NORTE AMAZONENSE	SUDOESTE AMAZONENSE	SUL AMAZONENSE
MICROREGIÕES	Manaus, Coari, Itacoatiara, Parintins, Tefé	Juruá, Rio Negro, Rio Preto da Eva	Alto Solimões, Juruá	Boca do Acre, Madeira, Purus.

Fonte: Silva (2016)

Os povos indígenas Ticunas encontram-se na mesorregião Sudoeste Amazonense, na microrregião do Alto Solimões. O Alto Solimões abrange (09) nove municípios; Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutai, São Paulo de Olivença, **Santo Antônio do Içá**, Tabatinga e Tonantins.

O município em destaque é no sentido micro a área primordial da pesquisa em processo, pois estamos estudando sobre a formação inicial dos professores indígenas Ticunas do estado do Amazonas e afunilando até ao município (SAI-AM).

Santo Antônio do Içá fica distante da capital de Manaus – AM de 880,9 quilômetros. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE do ano de 2022, o município tem uma população de 28.211 habitantes, sendo 18.882 indígenas correspondendo a 66,93%, uma porcentagem significativa e que representa o multiculturalismo no Alto Solimões.

Segundo Souza (2019), o município abrange (17) dezessete terras indígenas localizadas às margens dos Rios Solimões e Rio Içá. O Quadro 02 a seguir apresenta as seguintes terras indígenas e suas respectivas etnias.

Quadro: 02 Rios Solimões e Içá, Terras indígenas e suas etnias

RIO SOLIMÕES		
QUANT.	T. INDÍGENA	ETNIA
01	Patiá	Ticuna
RIO IÇÁ		
01	Vila de Betânia- <i>Mecürüne</i>	Ticuna
02	Japacuí	Ticuna
03	Porto Limoeiro	Ticuna
04	Novo Girassol	Ticuna
05	Vista Alegre	Ticuna
06	Boa vista	Ticuna

07	Novo dia Matintin	Ticuna
08	Amaturazinho	Ticuna
09	Santa Vitória	Kokama
10	São João da Liberdade	Kokama
11	Moinho	Kokama
12	Itú	Kokama
13	Mamoriá I	Kokama
14	Mamoriá II	Kokama
15	São Lázaro	Kokama
16	São José	Kokama

Fonte: Quadro elaborado pela a Autora com base nos dados de (SOUZA, 2019)

Vale ressaltar que não temos só as etnias Ticuna e Kokama presente no município, mas as etnias Kaixana, kanawary e Barés. Por serem grupos pequenos passam a residir nas terras indígenas vizinhas (Ticuna ou Kokama). (SOUZA, 2019).

A educação escolar indígena no país é fruto de muitas conquistas e lutas dos povos indígenas. Essas conquistas se dão principalmente no contexto das políticas públicas educacionais que passaram a garantir o direito da educação escolar para os indígenas, primando pelas especificidades socioculturais dos povos e propagação dos saberes tradicionais.

Historicamente, a educação escolar indígena perpassou por diversos momentos, estes marcantes para quem dele faz parte e para quem o tem como um objeto de pesquisa. Desde o século XVI, as primeiras instituições escolares foram introduzidas no Brasil, ou seja, a partir de 1500 com a chegada das primeiras expedições portuguesas ao território nacional. Momento marcado por um choque entre diferentes culturas de distintas sociedades, prevalecendo a negação do outro enquanto indivíduo dotado de valores, crenças, costumes e saberes próprios.

Os autores Lopes e Ferreira (2001) aponta com clareza os períodos da história da Educação Escolar Indígena nos fazendo perceber seu fortalecimento pelos movimentos sociais, principalmente os indígenas:

A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estendi a política de ensino da Funai e a articulação com o *sumer Institutof Linguistics(sil)* e outras missões religiosas. O surgimento de organizações

indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem de iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal. (LOPES e FERREIRA, 2001, p. 27).

É importante ressaltar que os indígenas “recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de lutas”. (LOPES e FERREIRA, 2001, p. 71). O objetivo da educação escolar indígena definido nas diretrizes para a política nacional da educação escolar indígena, versa sobre a;

[...] conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo de valorização da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos de científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não- indígenas. (BRASIL, 1993, p.12).

Os povos indígenas lutam por uma educação escolar diferenciada e específica. Para isso faz-se necessário a construção de projetos, programas e a elaboração de políticas públicas pautadas nos princípios de respeito à pluralidade cultural.

Para as realizações de programas e projetos para atender os anseios dos povos indígenas na área da saúde ou educação, somos nós professores indígenas um dos maiores responsáveis por sua criação e efetivação, não tirando a responsabilidade da união, estados e municípios, mas que nos apoiem.

O que nos norteia nesta trajetória de lutas pela educação intercultural/bílingue de direito, não é somente as políticas já existentes e o prévio conhecimento delas, (não são todas as terras indígenas do município que tem acesso a essas políticas ou as conhecem), mas o funcionamento de escolas nessas terras indígenas, a inserção e permanência desses alunos indígenas. É através desse processo de formação humano/educacional podemos dialogar e relacionar o conhecimento científico com os saberes tradicionais/culturais dentro e fora dos muros escolares, das universidades, no meio político e social.

A partir da década dos anos de 1980, é que o estado Brasileiro volta-se para a discussão da educação escolar indígena diferenciada, em consequência das

mobilizações sociais acerca dos direitos indígenas, conforme pontua Almeida e Silva (2003, p.20):

[...] a legislação educacional e a documentação que trata da Educação Escolar Indígena no Brasil não estão mais centradas na prerrogativa da integração e assimilação dos índios à sociedade nacional, mas sim na tarefa de proteger, respeitar valorizar os saberes, as línguas, crenças, tradições e a formas de organização dos povos indígenas.

A legislação se compromete não somente com quesito de inclusão, mas em auxiliar na compreensão e efetivação de um processo educativo na construção da identidade indígena, na perspectiva de cultivar os valores culturais, dentre eles a língua materna e suas tradições.

A Constituição Federal CF de 1988 vem garantir a possibilidade do estabelecimento dos princípios democráticos de uma educação escolar indígena, permitindo a criação de legislações mais específicas envolvendo todos os pontos essenciais para essa construção, assegurando a inclusão, acesso e permanência daquele indígena.

As questões a respeito da educação escolar indígena vem sendo contemplada nos documentos, como; a Lei de Diretrizes e base da Educação (LDB) de 1996; Plano Nacional de Educação (PNE); a Resolução nº 3/99/CNE/CEB, e Parecer nº 14/99/CNE/CEB; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 do Ministério da Educação (MEC), entre outros.

Estas leis promovem a promoção da educação escolar indígena e seus aspectos em nível nacional, é mister se definir as finalidades de cada uma delas voltadas para a formação de professores indígenas, objeto de estudo nas políticas públicas na perspectiva de se entender um pouco sobre a abrangência legal da peculiaridade dessa oferta. Vejamos o Quadro 03 a seguir.

Quadro: 03 Finalidades das Legislações nacionais sobre a Educação Escolar Indígena

LEI E/OU DOCUMENTOS	FINALIDADES
---------------------	-------------

<p>CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988</p>	<p>Vem assegurar e direito do índio e oportunizar ao povo indígena uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Em seu Capítulo VIII, do Título VIII, decreta o índio como primeiro cidadão do nosso imenso Brasil. Os Artigos 210, 215, 231 e 242, tratam dos princípios que fomentam a educação brasileira, compreendendo a indígena.</p>
<p>LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO (LDB- N° 93.94/96)</p>	<p>Os Artigos 78 e 79 tratam de apresentar o princípio do ensino diferenciado, que norteiam o ensino da ideologia pluralísticas e na construção de concepções pedagógicas diversificada, baseando-se na organização de uma escola indígena plena, ligada a questões culturais, a permanência da língua materna e saberes tradicionais de cada povo indígena, em prol de um ensino de qualidade, pressupondo então o direito da qualificação profissional.</p>
<p>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)</p>	<p>Visa enfatizar e definir ações acerca da importância do ensino e sua equidade, que procurem atender as necessidades das aldeias/comunidades na compreensão da diversidade cultural. Intensifica a oferta do ensino fundamental nas aldeias/comunidades indígenas.</p>
<p>PARECER n° 14/99 CNE/CEB</p>	<p>Enfatiza o reconhecimento desta modalidade de educação diferenciada. Trata-se da fundamentação, conceituações da educação indígena, pensando na implementação escolar e sua estrutura, funcionamento e construção curricular.</p>
<p>RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999</p>	<p>Os objetivos estão na reflexão da formação de professores indígenas, elucidando a importância da implementação da educação escolar indígena e seus fatores interligados, como o processo de ensino e aprendizagem. Fixou as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.</p>
<p>REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI)</p>	<p>Documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Deporto, em atenção a nova LDB, apontando questões comuns a todos os professores e escolas esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares, dos projetos históricos e étnicos específicos. Tem como objetivo colaborar na construção de currículos para as escolas indígenas., fornecendo referências para as práticas pedagógicas dos professores índios e não índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.</p>
<p>RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012</p>	<p>Ao considerar as demais leis e documentos pautados na pluralidade cultura, diversidade, povos indígenas, territórios, inclusão, valorização; tracejado pelos princípios da igualdade</p>

	<p>social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, esta Resolução determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.</p> <p>Com o intuito de nortear as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos, reconhecendo suas práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades.</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela a Autora. Pesquisa Documental (2022)

Tanto as legislações quanto os documentos apresentados possuem finalidades que norteiam a estrutura, funcionamento, bem como a possibilidade legal de formação de professores indígenas ou não indígenas. Segundo o Autor Grupioni (2008, p.55);

Esses documentos indutores do novo modelo de educação indígena proposto resultaram de um conjunto e de idéias oriundas de diferentes situações em que se buscava um novo sentido para a escola em contexto indígena. Ainda que na sua origem partam de situações etnográficas distintas e tenham objetivos diversos, dessas experiências foram retirados referentes e paradigmas que poderiam induzir as novas práticas de escolarização mais afinadas como o contexto legal e político contemporâneo.

Através dos seminários realizados, o intuito foi sistematizar as ideias e práticas aplicadas em diferentes projetos de ensino diferenciado e formação de professores indígenas do Brasil, estes que norteiam na construção de outros programas implantados no sistema de ensino.

Grupioni (2008), em sua tese traça a trajetória destas leis e documentos fazendo críticas, de quão foi árdua e importante a mobilização, diálogos e organização dos povos indígenas para o reconhecimento neste cenário político e social, ainda que suas ideias têm sido repudiadas por sujeitos com pensamento homogêneo. Em pleno século XXI é visível que as mobilizações acontecem e tem ganhado mais visibilidade e espaços no âmbito da política, da educação, saúde, mercado de trabalho, no meio social, porém, nos questionamos sobre a sua efetivação.

Baniwa (2006, p. 168), tece a crítica no tocante a ideia de educação diferenciada, pois,

[...] tornou-se carregada ideologicamente de preconceitos e manipulações e vem mostrando sinais de decadência semântica e simbólica. Este desgaste

está relacionado, em grande medida, aos limites impostos pela política oficial que tem permanentemente se negado a apoiar e a oferecer as condições de sua realização.

Acontece que nós enquanto indígenas sabemos o real sentido do termo educação diferenciada, o termo fortalece o sentido de respeito e inclusão daquilo que também nos pertence e que fazemos parte, seja na história do nosso Brasil ou na sua abrangência de multiculturalismo.

Mesmo diante das políticas públicas favoráveis a educação escolar indígena, muitas conquistas ainda precisam ser alcançadas para se obter resultados mais positivos e significativos em atenção à educação diferenciada como trata Silva (2016). Não podemos nos contentar somente com as políticas de acesso, mas refletir e elaborar as políticas para a permanência do aluno, ou professor indígenas nas diversas instâncias da educação.

Considerações Finais

Diante as discussões e andamento da pesquisa, ela vai nos permitir relacionar a teoria e prática, ou melhor as políticas educacionais indígenas em sua efetivação, permite uma visão da realidade da educação escolar indígena, de como estão sendo tratadas as questões do processo formação inicial, as políticas para o ensino superior indígena, o movimento dos professores indígenas (Ticuna) do estado do Amazonas diante a implantação dessas políticas neoliberais anos (90) noventa em seus territórios.

Por isso, estamos fazendo levantamento das produções acadêmicas de (Teses e Dissertações), elaboradas nos programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras, fazendo um recorte temporal demarcado pelos anos de 2000 a 2022, para melhor compreensão sobre o processo de formação inicial destes professores indígenas no estado do Amazonas e chegar ao município de Santo Antônio do Içá. Ressalto que a pesquisa se fundamentará em autores indígenas nas diversas áreas de conhecimento.

Os levantamentos estão sendo realizados nos seguintes setores de publicações, o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico.

Além das questões educacionais e políticas, vamos discorrer sobre a cultura do povo Ticuna, seus saberes, costumes, língua e crenças, sobre a sua educação. Orgulho-me de fazer parte deste grupo e estar em busca de mais conhecimentos científico, dar continuidade na formação, assim contribuir e fortalecer com a educação indígena que acreditamos e lutamos, mesmo perante as adversidades.

Referências

ALMEIDA, E. A. de; SILVA, R. H. D. da. A Política de educação escolar indígena na década de 90. **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, n°1, 2003.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos** /1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Resolução N° 3/99/CNE/CEB. Aprovado em 10.11.1999.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 out. 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Parecer nº14/99 CNE/CEB. Aprovado em 14.9.99.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

_____. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MEDEIROS, S.; CRAVEIRO, C. B. A. (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica: projeto de pesquisas, TGI, TCC, monografia, dissertações e teses** – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

RAMOS, José Ademir Gomes. (coord.). **Educação Indígena.** Universidade Estadual do Amazonas. Manaus: UEA ed, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa em Educação. **Rev. Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17 – 2020.

SOUZA, Neidemara Araújo de. **A Educação Básica, Formação e profissionalização dos Professores Indígenas de Santo Antônio do Içá – AM.** TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, 2019.

SILVA, Antônia Rodrigues da. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões – AM.** Tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA

Matheus Henrique da Silva ³⁴⁵

Marcos Vinicius Francisco ³⁴⁶

Resumo

Tendo em vista a política educacional nos ambientes de privação e restrição da liberdade e a atividade docente nestes espaços, buscar-se-á analisar como a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio nesses espaços têm influenciado a organização do trabalho pedagógico dos docentes que nele atuam. Ao compreender o componente curricular de Sociologia como uma das chaves centrais para o processo de emancipação e ressocialização da população apenas debruça-se especificamente sobre ele. Assim, buscou-se analisar o processo de incorporação das atuais reformas educacionais em um Centro de Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos no processo de ensino. Para tanto, pretende-se apoiar na leitura orientada dos dados coletados por meio da análise documental, revisão bibliográfica e em entrevistas semiestruturadas, na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético. A análise preliminar da bibliografia coletada mostra a importância de se discutir o ensino de Sociologia nas prisões e os impactos das reformas educacionais sobre esse componente.

Palavras-chave: Base nacional comum curricular, Reforma do Ensino Médio, educação prisional, Sociologia.

Introdução

A formação educacional voltada para o desenvolvimento das capacidades morais e intelectuais sempre esteve presente entre as preocupações das instituições que visam a ressocialização dos apenados. Constitui-se, desde o Império, as condições legislativas para a materialização da escola dentro da prisão.

³⁴⁵ Graduado em Ciências Sociais. Mestrando em Educação. Universidade Estadual de Maringá.

Contato: matheushs.soc@gmail.com

³⁴⁶ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Contato: mvfrancisco@uem.br

Na Casa de Correção da Corte, primeiro estabelecimento com esse fim, tem-se os registros da presença de um código que regia suas atividades e a previsão da existência de um Capelão que seria responsável pela educação básica, moral e profissional dos indivíduos que lá se encontravam (Duarte, 2017).

Mais tarde a prisão adota em seu interior, o espaço da biblioteca e da atribuição das aulas à figura do professor que agora assumia a função de agente mediador do conhecimento dentro daquele espaço, tarefa antes atribuída ao capelão (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018). Na contemporaneidade, a União assume em conjunto com os Estados a responsabilidade de oferecer no espaço da prisão a assistência educacional, descrita em lei pelo Código de Execução Penal que instituiu:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

I - Material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa. (BRASIL, 1984)

Na mesma linha, Adorno (1991) aponta que o sistema penitenciário brasileiro se concentra na recuperação dos indivíduos principalmente por vias das políticas públicas ligadas ao trabalho, à educação e à assistência de diferentes segmentos. Principalmente sobre a assistência educacional, esta é posta ao lado da atividade laboral como principais artefatos de reinserção da população encarcerada na “sociedade dos cativos” (Vasques, 2008). Essa percepção acaba por transferir a educação uma tarefa complexa que evidencia a necessidade de se centrar o olhar sobre essa política de assistência as pessoas aprisionadas.

Entende-se as políticas públicas como atitudes governamentais que incidem como respostas a problemas sociais que visam o acesso dos indivíduos a diferentes “benefícios” (Carvalho, 2012). Nessa percepção, ao focar no acesso da população encarcerada às instituições educacionais, cerca de 90% destes não concluíram o Ensino Médio. Ainda, na população carcerária, concentra-se um elevado percentual de pessoas assoladas pelas desigualdades raciais e econômicas da nossa sociedade

(Depen, 2019), estes por sua vez se concentram entre a população que vivência os maiores índices da desigualdade educacional (Almeida, 2013).

Assim, busca-se na pesquisa em andamento aqui apresentada, compreender como as atuais reformas educacionais da educação brasileira, a saber, a Reforma do Ensino Médio e a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular, tem atuado sobre a atividade de ensino em um Centro de Educação de Jovens e Adultos ligado ao Departamento Penitenciário do Estado do Paraná. Partindo das particularidades e especificidades do ensino dos diferentes componentes curriculares, optou-se pela análise específica do componente de Sociologia.

Metodologia

Visando à construção do objetivo aqui descrito, a presente pesquisa busca se ancorar em um estudo exploratório (Gil, 2008). Para tanto, se utilizará dos procedimentos técnicos da revisão bibliográfica, da pesquisa documental e o grupo de entrevistas semiestruturadas. Como perspectiva metodológica de leitura dos dados, pretende-se aderir a elaboração de uma análise voltada para a perspectiva do método do materialismo histórico-dialético por meio da mobilização das suas diferentes categorias, como a totalidade e a contradição (Cury, 1986).

Posto isso, a revisão bibliográfica tem como objetivo um mapeamento das produções já realizadas (Gil, 2008); aqui, tal mapeamento se volta para a temática da atividade docente nas prisões. Na medida em que o presente projeto se baseia na implementação das políticas educacionais no cárcere, é imprescindível uma análise documental das normativas que orientam essa política social e das reformas analisadas.

Corroborar-se com o proposto por Evangelista e Shiroma (2019, p. 122), que afirmam que os documentos “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos, são construídos pelo e constituintes do movimento histórico”. Assim, pretende-se resgatar a historicidade do fenômeno, a fim

de analisar “os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 72-73).

Afim de compreender o processo de materialização da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, recorrer-se-á ao uso de entrevistas do tipo semiestruturada com representantes do Núcleo Regional de Educação e da coordenação do Centro de Educação de Jovens e Adultos tomado como campo. Para o entendimento da ação dessas reformas na atividade de ensino, será realizada entrevista com a professora responsável pelo componente curricular de Sociologia.

Cabe ressaltar que, como parâmetros éticos da pesquisa, o presente projeto será submetido aos órgãos que asseguram a realização de pesquisas com seres humanos, e os participantes terão suas identidades preservadas e asseguradas por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por eles. No que tange ao contexto e à instituição aqui abordados, o projeto se submeterá às Diretrizes de Padronização da Pesquisa Acadêmica junto ao DEPEN.

Por fim, os dados coletados serão analisados com base nas categorias presentes no método do Materialismo Histórico-Dialético (Paulo Netto, 2011) e das produções de autores que contribuam para a discussão, a fim de apresentar a elaboração de novos conhecimentos que partam da essência do fenômeno abordado e possibilitem a análise da realidade em que se inserem (Frigotto, 2000; Evangelista; Shiroma, 2019).

Resultados e Discussão

Como afirma o Código de Execução Penal: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (Brasil, 1984, on-line). Nota-se então que um dos principais objetivos da execução penal nos presídios brasileiros com a privação e restrição da liberdade é a ressocialização dos sujeitos ali aprisionados. Nesse cenário, uma das principais políticas adotadas pelas instituições punitivas é a garantia do acesso a continuidade da formação para aqueles que a compõe.

Recentemente, observam-se transformações importantes para a garantia do acesso à educação no cárcere, a exemplo da disposição da Constituição de 1988 que assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado (Brasil, 1988). Nesse mesmo sentido, em 1996 se estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da lei nº 9.394, sendo que a partir dela, a educação dos presídios passou a ser enquadrada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, compreendida como aquela destinada as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade correta (Brasil, 1996). Essas normativas configuram importantes alterações na política de execução penal e no acesso à educação por parte da população encarcerada.

Esses marcos são importantes não só para a compreensão da oferta da EJA nas prisões, mas também para a consolidação do projeto de proposição da Base Nacional Comum Curricular – outro foco de análise do trabalho proposto - a Constituição de 1988 já previa a implementação de conteúdos mínimos para a educação básica (Brasil, 1988), que mais tarde foi regulamentado por meio da LDBEN. As Conferências Nacionais da Educação reforçam a necessidade de uma base comum de conteúdos a serem incorporados nos currículos. Por fim, em 2018 institui-se a terceira e final versão da BNCC, fruto de intensos movimentos de proposição e preocupação com as avaliações externas.

Ao se instituir como uma normativa para as aprendizagens essenciais da educação básica brasileira (Brasil, 2018), vê-se nela o meio de reduzir as desigualdades educacionais brasileiras (Giroto, 2019). No que diz respeito ao contexto da educação prisional, a BNCC se soma a complexa tarefa atribuída a educação para a formação e reinserção dos indivíduos. Entretanto, como mostra a análise de Filipe, Silva e Costa (2021) ela se apresenta como a continuidade de uma política educacional que garante o mínimo das aprendizagens e a valorização da formação para o mundo do trabalho, reforçando as normativas já executadas na educação prisional.

A educação nas prisões sob a perspectiva de Onofre e Julião (2013, p. 51) deve “dotar o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam se reconhecer como sujeito de direitos que conduz a própria vida”. Destaca-se aqui a importância de se refletir sobre o segundo aspecto que forma o objetivo desta pesquisa: o componente curricular de Sociologia.

Ainda que ocupe um lugar marginal nos currículos e nas políticas educacionais (Carniel; Ruggi, 2015), no tocante a formação das pessoas encarceradas, a Sociologia assume papel importante na quebra com as estruturas de homogeneização da prisão, uma vez que, por meio dela o indivíduo se torna capaz de refletir sobre a realidade em que se insere. Além do mais, por meio da perspectiva de que o ensino de Sociologia se dá por meio da prática ou da reflexão sobre a própria trajetória (Martins, 2017), tem-se a possibilidade de recuperação da condição de sujeito dos aprisionados e, por consequente, sua participação no processo de construção do conhecimento.

Por fim, é indispensável que se contemple o componente curricular de Sociologia sem considerar as drásticas transformações que a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que regulamenta o novo ensino médio trazem consigo. Ao reduzir a carga horária dedicada ao campo de ensino da Sociologia, abrem-se as portas para o esvaziamento do currículo e do trabalho educativo, bem como para a inserção de componentes que tendem a atender as demandas do mercado capitalista neoliberal e dos Organismos Internacionais bem como das avaliações por eles propostas.

Considerações Finais

Por se tratar de um estudo em andamento, acredita-se que ainda existam elementos a serem explorados e analisados. Entretanto, até o presente momento, pode-se destacar a importante tarefa de se discutir o ensino de Sociologia nas prisões, uma vez que, ao analisar aspectos da vida em sociedade, tender a unir o presente, o passado e o futuro dos privados de liberdade.

Esse processo proporciona uma forte consolidação do processo de formação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania, além de gerar espaço para a exposição da identidade que, por vezes, é perdida dentro da lógica punitiva do sistema prisional (ADORNO, 1991).

Contudo, o componente de Sociologia se insere em um contexto não só de punição, mas também de reformas nacionais de desvalorização e enfraquecimento curricular. Esse processo acirra a criticidade oferecida aos estudantes ao privilegiar a formação técnica e profissional juntamente com a redução de outros componentes curriculares.

Referências

ADORNO, Sérgio. Sistema penitenciário no Brasil-Problemas e desafios. **Revista Usp**, n. 9, p. 65-78, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25549> Acesso em: 21 ago. 2023

ALMEIDA, Sandra Maciel. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade de abordagem etnográfica**. 2013. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. **Código de Execução Penal**. Brasília, DF: Presidência da República [1984]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso em: 20 ago. 2023

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 de jan. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967;

revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018** - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018.

CARNIEL, F.; RUGGI, L. O. De sociólogo e de louco todo mundo tem um pouco: ou porque a sociologia é a disciplina mais legal da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 235 - 247, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015235>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados. 1986.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. 2019. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias> Acesso em: 11 ago. 2023.

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de construção da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena. Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 109, 2018. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8763>. Acesso em: 21 ago. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-Methodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 83-120, 2019.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 783-803, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296> Acesso em: 21 ago. 2023

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906> Acesso em: 21 ago. 2023

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas–PoEd**, [s.l.], v.10, n.1, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759> Acesso em: 6 ago. 2023.

MARTINS, Rogéria. Modalidades diferenciadas de ensino: uma experiência do campo da educação na prisão e suas idiossincrasias com a sociologia. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2017.v12.12353> Acesso em: 20 ago. 2023

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 01, p. 51-69, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/> Acesso em: 21 ago. 2023

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

AS IMPLICAÇÕES DA BNCC À EDUCAÇÃO FÍSICA NO BOJO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Gabriela da Silva Viana ³⁴⁷
Marcos Vinicius Franciscisco ³⁴⁸

Resumo

Neste trabalho serão apresentados os resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que possui como objetivo compreender a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Física com as práticas curriculares e pedagógicas de escolas públicas paranaenses, a partir da Lei nº 13.415/2017. Serão empregadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, pelas quais, respectivamente, será feito o levantamento de teses, dissertações e artigos científicos, analisados documentos oficiais e realizada a entrevista semiestruturada com professores/as de Educação Física do Ensino Médio. Os dados serão analisados com base nos pressupostos do referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético, que orientará à resposta ao problema consistido em identificar quais as aproximações e as contradições da BNCC da Educação Física referente ao Ensino Médio. Os resultados parciais da revisão bibliográfica apontaram para predominância de teses e dissertações defendidas na área da Educação e alocadas na região do Nordeste.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio, Educação Física, Currículo, Prática Pedagógica.

Introdução

As políticas educacionais são concebidas a partir da concepção do projeto educativo que o Estado contemporâneo engendra para determinada sociedade, sendo ele inserido no bojo das determinações do sistema de produção capitalista e, portanto, caracterizado como um Estado capitalista, designado a salvaguardar os interesses do capital e servir como suporte à garantia da reprodução de condições favoráveis ao desenvolvimento do capitalismo (HOFLING, 2001; FILIPE, SILVA E COSTA, 2021).

Nessa perspectiva, na década de 1990, o sistema educacional, uma vez subordinado ao modo de produção capitalista, passou a ser operado de forma global

³⁴⁷ Graduada em Educação Física. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Contato: gabiviana1704@gmail.com.

³⁴⁸ Doutor em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Contato: mvfranciscisco@uem.br.

por um amplo leque de agentes, instituições e setores da sociedade, em detrimento da função do Estado provedor. São exemplos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (DALE, 2010; CASSASSUS, 2001).

Nesta conjuntura, no Brasil, ocorreu de forma progressiva a preparação de um solo fértil para a reforma curricular educacional, por meio de arranjos sociais, políticos e legais com o objetivo de atender a agenda global estruturada para a educação (DALE, 2010), perpassando a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, a Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010) referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) relativa ao Plano Nacional de Educação-PNE.

Nesse sentido, no ano de 2017, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da homologação da Resolução nº 2/2017 (BRASIL, 2017a), constituída em um documento normativo dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, inicialmente, das redes privadas e públicas de ensino, com o objetivo de definir as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo das referidas etapas da educação básica (BRASIL, 2017b).

No que se refere à reforma curricular do Ensino Médio, no mesmo ano, foi alterada a LDB por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), durante governo Temer, conhecida como a Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio, que flexibiliza os currículos desta etapa da educação básica com vistas a conceber a formação geral básica por meio da inserção de itinerários formativos, compostos por blocos de disciplinas e que ficam à escolha do aluno.

No ano seguinte, o CNE instituiu a versão final da BNCC ao incluir a etapa do Ensino Médio, por meio da Resolução nº 4/2018 (BRASIL, 2018a), completando a base comum orientadora dos currículos da Educação Básica brasileira e além disso, incorporando à sua concepção, os pressupostos da lei que trata da Reforma do Ensino Médio.

Nesse contexto, as propostas curriculares das escolas para a etapa do Ensino Médio tiveram que se adequar aos pressupostos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, tal como da disciplina de Educação Física, esta que passou a compor um itinerário formativo não obrigatório representado pela área do conhecimento “Linguagens e suas Tecnologias”, juntamente aos componentes Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa³⁴⁹ (BRASIL, 2018b).

Nesse íterim, conforme retrata Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), inseridos no contexto das exigências do modo de produção capitalista, o currículo acaba sendo subjugado às suas múltiplas determinações, no qual as aprendizagens adquiridas anunciam uma importância para a vida produtiva laboral e, portanto, os conhecimentos relacionados à área da Educação Física tendem a serem secundarizados ou até mesmo eliminados pois são inúteis à reprodução do capital.

Com base nas circunstâncias apresentadas, optamos por redigir este trabalho com vistas a apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que possui como objetivo compreender a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Física com as práticas curriculares e pedagógicas de escolas públicas paranaenses, a partir da Lei nº 13.415/2017.

Dessa forma, é oportuno problematizar: quais são as aproximações e as contradições da BNCC da Educação Física referente ao Ensino Médio?

Metodologia

Na pesquisa, serão utilizados como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, sendo que neste trabalho a ênfase recaiu, apenas, na pesquisa bibliográfica.

³⁴⁹ De acordo com a BNCC para o Ensino Médio, apenas o ensino dos componentes da língua portuguesa e da matemática são obrigatórios, sendo o restante das disciplinas alocadas em blocos por área do conhecimento e não obrigatórias (BRASIL, 2018b).

Na revisão bibliográfica foram selecionados artigos científicos, teses e dissertações redigidos em língua portuguesa e publicados no período de 2017 a 2022, visto que contempla o período sucessor à publicação dos documentos referentes à reforma do Ensino Médio, articulada via BNCC e a Lei nº 13.415/2017.

Para a busca de teses e dissertações, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de selecionar produções defendidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil vinculados às áreas de Educação e Educação Física. No que tange ao levantamento bibliográfico de artigos científicos, recorreu-se à Scientific Electronic Library Online- SciELO, uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico.

Nas buscas avançadas, foram utilizados os seguintes descritores: “Base Nacional Comum Curricular”, “Educação Física”, “Ensino Médio” e “Reforma do Ensino Médio”. Tais descritores foram associados por meio do operador booleano “AND”: “Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Física” AND “Reforma do Ensino Médio”; “Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Física” AND “Ensino Médio”; “Educação Física” AND “Ensino Médio”; e “Educação Física” AND “Reforma do Ensino Médio”.

Resultados e Discussão

Como a pesquisa encontra-se em andamento, serão apresentados resultados parciais referentes ao levantamento bibliográfico parcial, acerca da produção de teses e dissertações sobre a temática da pesquisa.

Por meio da leitura flutuante dos resumos, as teses e dissertações que atenderem aos propósitos da investigação foram selecionadas, ou seja, aquelas que tinham como foco a análise da BNCC da Educação física referente a etapa do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017.

Na sequência, o Quadro 1 compila as teses e dissertações selecionadas.

Quadro 1: Síntese das teses e dissertações selecionadas na BDTD

Descritores	Total de teses e dissertações encontradas	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
“Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Física” AND “Reforma do Ensino Médio”	5	1	-
“Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Física” AND “Ensino Médio”	16	3	-
“Educação Física” AND “Reforma do Ensino Médio”	6	-	-
“Educação Física” AND “Ensino Médio”	194	2	1
Total	221	6	1

Fonte: Autores (2023).

Por meio da associação entre os descritores na busca avançada na BDTD, foram encontradas 221 teses e dissertações. Desse quantitativo, foram selecionadas sete produções, o equivalente a seis dissertações e uma tese, uma vez que se enquadraram aos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa.

No entanto, uma outra produção, apesar de não pertencer aos Programas de Pós-Graduação exigidos como um dos critérios de inclusão neste estudo (Educação e Educação Física), foi acrescida ao escopo da pesquisa, pois coaduna com os objetivos da pesquisa, sendo ela uma dissertação defendida no programa de Pós-Graduação em de Ciências do Movimento Humano (SILVA, 2018). Portanto, no total, foram analisadas oito obras, entre teses e dissertações (sete dissertações e uma tese).

Pode-se constatar que as obras do tipo dissertação são predominantes no estudo da temática e que somente uma tese foi selecionada. Além disso, os Programas de Pós-Graduação em Educação reúnem a maioria das produções, sendo quatro dissertações e uma tese, no total. Nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física estão reunidas duas produções, enquanto uma única produção do tipo dissertação, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, cuja grande área é a Educação Física.

Nesse bojo, é apresentado a seguir a inserção regional das quatro dissertações (letras a, b, c) e da tese (letra c) vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação:

- a) Região Sul: Universidade Estadual do Centro Oeste-*Campus* Guarapuava (UNICENTRO) – (Brancher, 2022);
- b) Região Centro-Oeste: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – França (2017) e Universidade Federal de Goiás (UFG) – (Machado, 2019);
- c) Região Nordeste: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – (Soares, 2017) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Beltrão (2019).

Já as duas dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física estão inseridas em duas regiões do Brasil:

- a) Região Sudeste: Universidade de São Paulo (USP) – (Pacheco, 2020);
- b) Região Nordeste: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – (Oliveira, 2022).

Por último, a dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano está inserida na região Sul do país, e foi defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – (SILVA, 2018).

Em relação a inserção regional, no Brasil, das produções selecionadas, pode-se constatar uma predominância de defesas na Pós-Graduação em universidades inseridas na região Nordeste, sendo equivalente a três o número de obras, seguido da região Sul e Centro-Oeste, com duas produções cada. Já a região Sudeste abarcou somente uma produção. Por outro lado, não foram constatadas nenhuma tese ou dissertação na região Norte.

Considerações Finais

Com o intuito de apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que possui como objetivo compreender a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Física com as práticas curriculares e pedagógicas de escolas públicas paranaenses, a partir da Lei nº 13.415/2017, foi possível socializar a discussão dos dados de um levantamento bibliográfico parcial.

Por meio dos dados coletados, conclui-se, de forma breve, a predominância de dissertações, em detrimento de teses, em relação ao tema da pesquisa apresentada, bem como de produções na região Nordeste do Brasil. Além disso, teses e dissertações vinculadas à Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação são preponderantes.

Nota-se a necessidade da produção do conhecimento em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no que se refere às investigações que abarquem a Educação Física referente a etapa do Ensino Médio, mediante as reformas curriculares expressas por meio da BNCC e da Lei nº 13.415/2017.

Por fim, almeja-se dar continuidade a análise dos dados coletados e mencionados neste trabalho para que, assim, se alcance em totalidade os objetivos estabelecidos pela presente pesquisa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967;

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023

revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017c.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é Base. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é Base. Versão final. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017a.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 14 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018** - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018a.

BELTRÃO, J. A. Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRANCHER, C. E. L. A Educação Física para o Ensino Médio no âmbito do Referencial Curricular do Paraná e a reificação do corpo: uma análise na perspectiva da Teoria Crítica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste- *Campus* Guarapuava, Guarapuava, 2022.

CASSASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de jul. 2023.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1099-1120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2023.

FILIPE, F. A; SILVA, D. dos S; COSTA, Á. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 783-803, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FRANÇA, V. de S. A disciplina Educação Física nas reformas educacionais: discursos e relações de saber-poder (1971- 2017). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2023.

MACHADO, A. G. Educação do corpo e linguagem: relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, N. D. Reforma curricular do Ensino Médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

PACHECO, G.F. Z. Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática docente e o currículo do estado de São Paulo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, A. O. F. da. A prática pedagógica dos professores de Educação Física e as políticas educacionais no Ensino Médio: um estudo na rede estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOARES, F. A. Generino. A contrarreforma do Ensino Médio do governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da Educação Física Escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS DO CAMPO: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POSSIBILIDADE DE ACESSO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO BAIXO VALE DO RIO PIRAPÓ.

Alberto Souza Silva ³⁵⁰

Maria Christine B. Menezes ³⁵¹

Resumo

Essa pesquisa visa discutir sobre o ensino superior para os povos do campo que vivem em assentamentos e acampamentos no estado do Paraná. O objetivo principal que norteia a pesquisa refere-se a uma análise da Educação à Distância como uma das possibilidades de acesso ao ensino superior para aqueles que residem distantes das IES. Tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, documental e de campo de base qualitativa. Esta pesquisa terá como base o materialismo histórico dialético afim de compreender como a educação a distância pode ser uma alternativa para que estes alunos deem sequência em seus estudos que como previsto na CF de 88 constitui como sendo direito básico de todos. Para esta pesquisa autores como Freire que entende em suas obras que a educação deve partir da realidade do aluno e Saviani que traz em suas obras abordagens referentes ao desenvolvimento educacional do aluno onde este independe de sua localização geográfica, logo, os alunos do campo se diferenciam dos demais por seu cotidiano. Espera-se que com essa pesquisa seja possível identificar se estes alunos tem a educação a distância como uma possibilidade para a continuidade de sua formação.

Palavras-chave: Ensino Superior, Povos do Campo, Ensino à Distância, Acesso, Permanência.

Introdução

O povo do campo brasileiro factualmente vem lutando pela sua sobrevivência, preservação da cultura e contra a concertação de terras. Autores como Almeida (1997), Veiga (2001), Molina (2003), retratam em seus estudos os processos de transformação agrária brasileira e seus impactos sociais principalmente após a modernização agrária ocorrida no século XX.

Pretendendo defender seus interesses frente a lógica neoliberal instaurada no Brasil a partir dos anos 1990 (ANTUNES 1990), de romper com paradigmas para

³⁵⁰ Mestre em Agroecologia. Doutorando em Educação – PPE UEM .

Contato:prof.alberto.edu@gmail.com

³⁵¹ Doutora em Educação na UEM. Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Prática. Docente no Programa em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Agroecologia (PROFAGROEC). Contato: mcbmenezes@uem.br

acesso ao ensino superior, em busca da emancipação e ocupação de espaços que possam ter visibilidade e possibilidades de ascensão diante da sociedade, em defesa de seus direitos. A educação formal do campo é uma forma de valorizar e proteger as identidades culturais, suas vivências e tradição, por meio de pesquisas podem se dedicar a empiria conectadas às suas realidades. Nesse sentido Mézáros (2005), explica que a dimensão da educação deve romper com a lógica do capital na busca de aspirações emancipatórias.

O aparato legal aprovado a partir da reforma da educação dos anos 90 que se referem a educação do campo no Brasil tem buscado desenvolver o ingresso e a permanência dos povos do campo nas instituições de ensino superior público, assim como consta no capítulo 4º da LDB 9394/96 que se refere a educação superior no Brasil, onde posteriormente foram se aprovando outras legislações sobre o tema como o decreto de nº 7.352, de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010).

A educação do campo emerge tendo como base a realidade dos indivíduos e a emancipação por meio da conscientização crítica das conjunturas e do cotidiano por meio de uma educação que além de ser profissionalizante seja também social. Pereira (2009, p. 481) ressalta que “a educação social é um campo de conhecimento teórico-prático, multirreferencial, situado em contextos sociais concretos e agregador de práticas educativas”. Dessa forma, compreendemos a educação social como um mecanismo singular que propõe soluções educacionais para problemas sociais.

Diante disso, espera-se, que a educação a distância de nível superior seja de graduação ou pós graduação possibilite ações de acesso aos povos do campo, no sentido de formar o indivíduo pleno de direitos, cujos objetivos visam facilitar a inserção do estudante do campo nos dispositivos educativos proporcionando assim a sequencia nos estudos destes estudantes.

O recorte temporal será a partir das reformas educacionais da década de 1990, período em que as propostas de políticas educacionais começaram a ser elaboradas para nortear os percursos educacionais no Brasil até a atualidade.

Diante desta caracterização da área temática e do contexto sobre o qual pretende-se desenvolver este projeto de pesquisa, chega-se à formulação do seguinte problema: A educação a distância é entendida pelos povos do campo como uma possibilidade de acesso e permanência ao ensino superior?

Metodologia

A presente pesquisa, visa a relação da Educação a Distância no processo de formação dos alunos oriundos do meio rural das cidades localizadas na região do Baixo vale do Rio Pirapó e sua relação com o processo de formação e qualificação dos mesmos. Trata-se de um estudo de caso, pesquisa qualitativa realizada com base em análise documental e levantamento de dados conforme disponibilizado e vigente pelas instituições de ensino que serão pesquisadas.

Verifica-se, mediante análise de dados, documentos e características de localização dos educandos matriculados nas respectivas instituições, tendo em vista que a necessidade da formação do homem do campo bem como sua capacitação vem se tornando algo cada vez mais necessária para o mercado competitivo no qual o mesmo está inserido, logo proporcionar o acesso a qualificação que se adapte à realidade e ao cotidiano dos mesmos é um dos maiores desafios, e nessa perspectiva, a Educação à Distância se mostra como uma ferramenta de potencial importância para se alcançar tais objetivos.

A análise de entrevistas com os alunos do ensino médio com relação a suas perspectivas de acesso ao ensino superior, de modo mais específico aos alunos oriundos do campo para verificação do contexto teórico e prático da relação de possibilidade de acesso e permanência entre a Educação à Distância e o homem do campo.

Com o processo da reforma educacional a educação do campo passou a ser discutida por estudiosos, uma vez que nesse mesmo período o movimento de luta e resistência campestre ganhava notoriedade por suas pautas, em busca de uma sociedade mais justa e por uma educação capaz de emancipar o indivíduo nas esferas, política, social e cultural, pois “a dinâmica da luta social configura-se como um espaço educativo, de formação da consciência política” (SCHWENDLER, 2015, p. 90).

Ao discutir o impacto social que o acesso e permanência a educação superior exerce junto aos povos do campo, faz-se necessário considerar os confrontos democráticos e sociais, os quais se mostram com a desigualdade de oportunidades que interferem na vida dos homens do campo.

Dessa maneira, o interesse é fomentar novas possibilidades de mudança nas políticas sociais como forma de corrigir os desequilíbrios, criando estratégias sociais que sejam compensatórias e que impulsionam o acesso e permanência destes alunos ao ensino superior.

Nessa perspectiva a Educação a distância surge como alternativa para que estes educandos tenham a possibilidade de driblar barreiras nas diversas dimensões vista de processo que os introduzem ao conhecimento científico de modo sistematizado, alinhados aos conhecimentos adquiridos previamente em seu convívio social e os auxiliam a enfrentar barreiras como de trabalhos exaustivos, distâncias dos centros universitários e baixa infraestrutura.

Resultados e Discussão

Para Ribeiro (2014, p.10), “EAD não constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem totalmente nova. Na verdade, o que se observa é a renovação do conceito pelo emprego de tecnologias e pelo avanço da informática na educação”. Desta forma, pode-se entender que essa modalidade de ensino passou por alterações durante o seu processo de aprimoramento até chegar no ensino atual.

Resumidamente, pode-se definir as gerações de aprimoramento baseados em características que se tornaram marcantes durante as mesmas.

A metodologia de Educação à Distância, por meio de sua contextualização, pode despertar o interesse nos alunos de vários modos. Situar os discentes sobre métodos e técnicas de aprendizagem como, por exemplo, os fóruns, ajudam os mesmos a discutirem e a pensarem sobre casos em específicos.

A aproximação nestes fóruns com a realidade do aluno especificamente do aluno do campo, neste caso, é um diferencial neste processo. Estas discussões em espaços virtuais possibilitam a troca de conhecimentos, favorecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Fatores como a distância entre os elos envolvidos, deixam momentaneamente de ser perceptíveis durante este debate e troca de saberes.

Para Preti (1996, p12) a crescente demanda por educação, devido não somente a expansão populacional como, sobretudo as lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e universidade.

Logo, pode-se entender que este espaço virtual passa a se tornar tão importante quanto a sala de aula física, principal espaço de troca de conhecimentos na educação presencial. Pois lá irá se discutir assuntos relacionados a temas e de certo modo mais dinâmico, por possibilitar a participação de alunos de diversas regiões do país, possibilitando maior diversidade de informações e experiências.

Devido à grande extensão territorial do país e a dificuldade de acesso de modo mais expressivo aos alunos do campo a educação presencial, este modelo de ensino à distância, torna-se mais adaptável e acessível aos mesmos. Quando tratada de modo mais aproximado sua realidade passa a criar no aluno sua identidade técnica intelectual, baseada na assimilação do conteúdo teórico aliado à sua experiência cotidiana.

Deve-se considerar, que se comparados os índices de analfabetismo dos moradores de áreas rurais com os moradores de áreas urbanas, constata-se um

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

índice maior de analfabetismo no campo ou de alunos que não concluíram seus estudos na idade tida como ideal para cada série.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2011, mostram que o nível de analfabetismo no Brasil vem caindo, entretanto ainda não atingiu a meta estipulada para 2015 que era de 6,5%, dados do instituto mostram que em 2017 este índice estava em 7%, ou seja, dois anos após o prazo estipulado pelo Plano Nacional de Ensino (2015), a meta ainda não havia sido alcançada e a educação a distância surge como uma forte aliada para alcançar tal meta oferecendo acesso ao ensino de qualidade e que seja adaptável a realidade dos educandos.

Logo, essa pesquisa visa compreender se a Educação a Distância é tida por estes alunos como uma possibilidade de acesso ao ensino superior, de modo a possibilitar que estes possam dar sequência em sua formação de nível superior, ou se a mesma não é vista deste modo por eles, esta hipótese será respondida de acordo com a pesquisa de campo a ser realizada onde fatores sociais, educacionais e econômicos serão abordados através de formulário específico após submissão e aprovação pelo Conselho ético por se tratar de uma pesquisa com seres humanos de modo direto e trazendo dados pessoais para análise e discussões.

Considerações Finais

A abordagem de Paulo Freire e Dermeval Saviani sobre a educação, especialmente no contexto da educação a distância, lança luz sobre a importância de uma prática pedagógica que seja sensível às necessidades e realidades dos alunos do campo. Freire, em sua pedagogia libertadora, ressalta a importância de uma educação que promova a conscientização e a transformação social, possibilitando que os alunos se tornem sujeitos ativos e críticos de seu próprio processo educacional. Em consonância com essa visão, Saviani contribui com a discussão ao enfatizar a necessidade de uma educação que considere o contexto sócio-histórico e cultural dos alunos, promovendo a verdadeira compreensão e significado do conhecimento.

Ao analisarmos a educação a distância no contexto dos alunos do campo, enfrentamos desafios complexos. A distância física e as diferenças culturais podem

amplificar as barreiras ao acesso e à qualidade educacional. Como mencionou Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* onde diz que, "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo". Nesse sentido, a educação a distância deve se esforçar para superar as barreiras geográficas e culturais, levando em consideração as realidades vivenciadas pelos alunos do campo.

Saviani, por sua vez, destaca a necessidade de uma educação que esteja ancorada na realidade dos estudantes, isso é especialmente relevante para os alunos do campo, cujas experiências e conhecimentos muitas vezes são marginalizados nas abordagens educacionais convencionais. A educação a distância deve ir além da simples transmissão de informações, buscando engajar os alunos do campo em processos de aprendizado que valorizem suas vivências e conhecimentos locais.

Em síntese, ao aplicarmos as perspectivas de Paulo Freire e Dermeval Saviani à educação a distância para alunos do campo, destacamos a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova a conscientização, a participação ativa e a valorização das realidades locais. A educação a distância não deve ser vista como uma solução única, mas sim como uma ferramenta que, quando orientada por princípios pedagógicos sólidos, pode contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento e para a construção de uma educação inclusiva e transformadora para todos, independentemente de suas circunstâncias geográficas e culturais. Logo, surge como uma possibilidade de permitir que alunos oriundos deste meio produtivo possam continuar a realizar seus estudos qualificando-se assim para atender as demandas da sociedade, da comunidade e do mercado de trabalho.

Referências

ALMEIDA, Aristeu Barretto de. **Reforma Agrária sem Atritos**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

MORENO, Ana Carolina. **Brasil ainda não atingiu meta de redução de analfabetismo fixada para 2015**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-ainda-nao-atingiu-meta-de-reducao-de-analfabetismo-fixada-para-2015.ghtml> acessado em 08/01/2023.

PEREIRA, Antonio. **A educação social de rua é uma práxis educativa?** Revista Ciência da Educação. Unisal, Americana, SP, Ano XI, nº 21, p. 481-500, 2º semestre de 2009.

PRETI, O. **Educação a distância: Uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/ IE – UFMT, 1996.

RIBEIRO, Renata Aquino. **Introdução à EAD**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, Brasília,DF. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SCHWENDLER, Sonia F. **Educação e movimentos sociais**: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. In: MIRANDA, S. G., SCHWENDLER, S. F. (Eds). Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. v. 1.

VEIGA, José Eli da. **O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Texto para Discussão, nº 1. Brasília: NEAD, 2001.

**A GESTÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NEOLIBERAIS NO ESTADO DO PARANÁ**

Sandra Aparecida Ortiz Larrosa ³⁵²

Jani Alves da Silva Moreira ³⁵³

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre a gestão escolar e as políticas educacionais definidas no estado do Paraná. Trata-se de uma análise de programas específicos que foram implementados no período de 2019 a 2022, com atuação na área da gestão escolar. O problema de pesquisa é a implicação desses programas a partir da lógica neoliberal e de mercado que se revela como a condutora das políticas educacionais atuais, mediante a atuação de grupos empresariais, que se colocam como parceiros da educação pública para o alcance de resultados satisfatórios no contexto educacional. A pesquisa está em andamento e reestruturação do projeto, sendo da tipologia bibliográfica, exploratória e documental, na qual também envolverá uma pesquisa de campo a ser realizada por meio de questionário on-line, direcionado aos integrantes das equipes gestoras da rede estadual de ensino. O referencial teórico adotado se ancora no materialismo histórico a partir da seleção de categoria de análise como a totalidade histórica, contradição e hegemonia. Os resultados buscam evidenciar como a definição e implementação de políticas educacionais neoliberais interferem na gestão escolar pública.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Políticas Educacionais, Neoliberalismo, Estado do Paraná.

Introdução

O texto apresenta as ideias iniciais do projeto de pesquisa de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá(UEM) e vinculado ao macroprojeto de pesquisa³⁵⁴ do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação

³⁵² Mestra em Educação (UNICESUMAR). Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: pg55558@uem.br

³⁵³ Pós-Doutorado em Educação (UFPR). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Contato: jasmoreira@uem.br

³⁵⁴ A referida pesquisa está inserida no Macroprojeto de Pesquisa Institucional intitulado “Políticas Educacionais e a Plataformização na Educação Básica” (Processo nº 4652/2020 - PPG/UEM).

(GEPEFI/CNPq), liderado pela Professora Pós Dr^a Jani Alves da Silva Moreira e pela Professora Dr^a Maria Eunice França Volsi. A pesquisa tem como objetivo analisar a relação da gestão escolar com a definição de políticas educacionais neoliberais implementadas nas escolas da rede pública do estado do Paraná. A compreensão desses movimentos se faz necessária devido aos desafios enfrentados pelas equipes gestoras da rede estadual de ensino e que serão problematizados nesta pesquisa.

Com o intuito de alcançar resultados satisfatórios nos índices educacionais, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná tem implementado programas direcionados à gestão escolar, imbuídos numa perspectiva gerencial, tais como: a Tutoria Pedagógica (2019), a Gratificação de Incentivo e Resultado de Aprendizagem (2021), e o Parceiro da Escola (2022).

Considerando a necessidade de se compreender esse contexto a partir da epistemologia do materialismo histórico dialético, a investigação analisará a relação das políticas educacionais neoliberais com a gestão escolar por meio da implementação de programas desenvolvidos junto às equipes gestoras da rede estadual pública do Paraná. Este tema é atual e apresenta um caráter inédito, tornando-se objeto de análise e compreensão das políticas para a gestão escolar na rede estadual do Paraná, no período 2019 a 2026. Tal período se justifica por se tratar das duas gestões de mandato governamentais do atual governo do estado do Paraná.

A proposta deste estudo consiste em realizar uma pesquisa bibliográfica, exploratória e documental, abrangendo a análise documental de leis nacionais, instruções e resoluções emitidas pela SEED, bem como documentos orientadores de grupos empresariais que se apresentam como parceiros na melhoria da educação para todos. Tais documentos se encontram em fase de seleção pela pesquisadora, além disso, será conduzida uma coleta de dados mediante aplicação de questionário, direcionado às equipes gestoras da rede estadual do Paraná, a fim de analisar o contexto da prática a partir da avaliação e respostas dos gestores sobre os projetos implementados na rede pública estadual do Paraná.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, no qual a metodologia adotada implicará na análise exploratória, descritiva e documental, com o intuito de analisar e compreender as relações das políticas educacionais neoliberais com a gestão escolar mediante programas desenvolvidos na rede estadual do Paraná. A pesquisa contará com uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, incluindo pesquisa bibliográfica e de campo, baseando-se no referencial metodológico do Materialismo Histórico Dialético.

A partir da epistemologia do Materialismo Histórico Dialético, a mediação analítica será estabelecida tendo como consideração que as políticas educacionais têm como base as mudanças concretizadas a partir da realidade histórica-concreta. Portanto, parte-se da compreensão da totalidade histórica, para em seguida, compreender as particularidades das políticas educacionais presentes nos três programas de gestão escolar desenvolvidos na rede pública estadual do Paraná, entre os anos de 2019 a 2022, no qual a abrangência de recorte temporal de nossas análises se encaminhará de 2019 a 2026, como já informado.

Para a coleta de dados será aplicado um questionário direcionado às equipes gestoras das escolas estaduais, com questões fechadas de múltipla escolha, conforme proposto por Lakatos e Marconi (2017). O universo estudado incluirá todos os membros das equipes gestoras das escolas estaduais no qual se obterá uma amostragem representativa, tão logo a pesquisa seja aprovada pelo Comitê de Ética.

A análise e interpretação dos dados coletados serão realizadas mediante procedimentos e técnicas de estatística descritiva, com base nos dados reais obtidos no questionário. Conforme apontado por Gil (2008), a organização e resumo dos dados é necessária para alcançar as respostas para a questão da pesquisa. No caso da interpretação, esta busca visa compreender o significado mais amplo das respostas, relacionando-as com outros conhecimentos teóricos e analíticos previamente adquiridos a partir de fontes secundárias que abordam a temática e problemática da investigação.

Resultados e Discussão

A partir de contribuições do Materialismo Histórico Dialético, pretende-se, segundo Pires (2009), captar minuciosamente as interconexões dos problemas em estudo, analisar seu desenvolvimento e rastrear as conexões entre os fenômenos envolvidos. Esse movimento permite a compreensão dos acordos, enfrentamentos e disputas, estabelecidos no processo de formulação das políticas educacionais, e que estão dispostos nas leis que regem o objeto investigado.

O referencial teórico-metodológico escolhido para a investigação possibilita a análise das relações sociais e das transformações experimentadas no mundo do trabalho e da produção (CARVALHO, 2020). Ao analisar as políticas educacionais diante desse contexto, verifica-se a combinação de ações do Estado com as do mercado, no qual a partir de 1990, o que se destacou foi o crescimento de modelos mistos de gestão pública com orientações neoliberais para atender às novas demandas do capital, com a defesa de que a educação e as escolas precisavam ser mais eficientes (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

Marx e Engels³⁵⁵ já afirmavam que a forma de organização em classe, determina uma educação fragmentada e parcial, no qual a definição das políticas educacionais está em constante disputa, quanto à dimensão privatizante do currículo, da gestão e dos serviços. Para Peroni (2020), a qualidade da educação pública está sendo medida a partir de princípios de mercado, o que pode naturalizar a presença do setor privado dentro do setor público. Moreira (2015) ressalta que a educação de qualidade necessita de recursos financeiros compatíveis, no entanto, salienta que uma boa gestão desses recursos precisa acontecer de forma eficaz.

Diante desse contexto, o projeto de pesquisa de Doutorado em Educação que se propõe visa o desenvolvimento de uma investigação que analise a relação entre políticas educacionais e gestão escolar a partir dos programas desenvolvidos pela SEED, que visam uma gestão escolar da rede estadual para o alcance das metas e

³⁵⁵ Em especial nas obras Manifesto do Partido Comunista (1848), Instruções aos Delegados (1866), Crítica ao Programa de Gotha (1875) e 'O Capital' (1867).

objetivos de índices satisfatórios de crescimento nessa área. Tais programas são: o *Projeto Tutoria Pedagógica - 2019*; a *Lei nº 20.935/2021- Gratificação de incentivo e de resultado de aprendizagem*; e o *Edital nº 02/2022 - Projeto Parceiro na Escola*. Por conseguinte, o recorte temporal escolhido denota o período de 2019 a 2026³⁵⁶.

O Projeto da Tutoria Pedagógica, iniciado em março de 2019, tem como objetivo [...] qualificar os diretores e pedagogos e proporcionar aos professores subsídios para elaborar uma boa aula com foco no aprendizado dos alunos” (SEED, 2019). A meta desse projeto é oferecer a formação em serviço para os gestores e professores como forma de suporte pedagógico, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Na tentativa de melhorar os índices de frequência e desempenho dos estudantes, minimizar o abandono escolar e a reprovação, a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná decretou e o Governador Carlos Massa Ratinho Júnior sancionou a Lei nº 20.935 de 17 de dezembro de 2021, que institui a Gratificação de Incentivo Escalonada e Mensal (GIEM) e a Gratificação de Resultado de Aprendizagem (GRAP) para os gestores das instituições de ensino da rede estadual do Paraná.

Como forma de demonstrar que possíveis intervenções na gestão escolar podem acontecer caso as atribuições da Resolução nº 7.123/22 não sejam cumpridas, foi lançado no dia 11 de outubro de 2022 o edital nº 02/2022 para credenciamento de pessoas jurídicas legalmente constituídas interessadas na prestação de serviço de assistência gerencial das unidades escolares do sistema educacional do estado do Paraná, intitulado como “Projeto Parceiro da Escola”.

Considerações Finais

Os programas a serem analisados neste projeto de pesquisa em fase de reestruturação, foram implantados a partir de 2019 até 2022, sequencialmente,

³⁵⁶ O recorte temporal se refere também aos dois mandatos do atual governador do estado do Paraná, Carlos Massa Ratinho Junior, do Partido Social Democrático (PSD).

direcionados à gestão escolar da rede estadual de ensino do Paraná, visando o alcance de metas e objetivos considerados satisfatórios pela SEED, a partir de políticas educacionais neoliberais. O desenvolvimento dessas políticas está amparado por investidores e grupos empresariais dispostos a contribuir para a melhoria da educação para todos, a intensificar as parcerias do público com o privado, na disputa pelos fundos públicos.

A partir dessa pesquisa, pretende-se trazer à luz o percurso intencional de definição de políticas educacionais neoliberais direcionadas à gestão escolar da rede estadual de ensino, por meio da implantação de programas defendidos como estratégias para a melhoria da educação para todos, além de proporcionar o alcance de conhecimento para debater e lutar pela defesa e valorização da escola pública.

Referências

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. In: PERONI, Maria Vera Peroni; LIMA, Paula Valim; KADER, Carolina Rosa. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, p. 115 a 124, 2018.

CARVALHO, Elma Júlia de. **Democratização e privatização**: uma relação possível na gestão da educação básica pública? Maringá: EDUEM, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. 1875.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Lisboa/Moscú, Editorial Avante!/Edições Progresso (traduzido do inglês pelo Prof. José Barata-Moura), 1848.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1867.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1848.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010):** os casos Brasil e Portugal. Maringá, PR: EDUEM, 2015.

PARANÁ EDUCAÇÃO. Edital nº 02/2022 de 11 de outubro de 2022. **Paraná Educação.** Disponível em: <https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-preduc.pdf> Acesso em 15 ago 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto do neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** - Botucatu, v. 1, n. 1, ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wFR4dmSD/?lang=pt>> Acesso em: 10 ago 2023.

SEED-Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná. Lei nº 20.935 de 17 de dezembro de 2021. Diário Oficial nº 11080. **Leis Estaduais.** Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20935-2021-parana-institui-a-gratificacao-de-incentivo-escalonada-e-mensal-e-a-gratificacao-de-resultado-de-aprendizagem-para-diretores-e-diretores-auxiliares-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-de-educacao-basica-do-estado-doparana?q=leis#:~:text=Institui%20a%20Gratifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incentivo,B%C3%A1sica%20do%20Estado%20do%20Paran%C3%A1>> Acesso em: 15 ago 2023.

SEED-Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná. Resolução nº 7.123 de 8 de novembro de 2022. **Casa Civil.** Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=298896&codItemAto=1892742#1892742>> Acesso: 15 ago 2023.

SEED-Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná. **Tutoria Pedagógica.** Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2039>> Acesso em: 14 ago 2023.

A HISTÓRIA DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL “JOSÉ DE ALENCAR” (1950 a 1980)

Silvana Rodrigues Malheiro Huss ³⁵⁷

Maria Cristina Gomes Machado ³⁵⁸

Resumo

Este estudo está inserido na tese que trata do tema “escolarização primária rural no município de Mandaguari-PR (1950 – 1980): processos, características e impactos”. O objetivo geral deste estudo é apresentar a trajetória da Escola Primária Rural “José de Alencar”, situada neste contexto, compreendendo sua história, características, métodos de ensino e o papel que desempenhou na educação rural local. A Escola Primária Rural “José de Alencar” foi criada em 1957, durante a administração do prefeito Manoel Donha Sanches. Localizada na Estrada Caitu, km 6, a escola atendeu alunos das proximidades, que, na maioria das vezes, eram famílias que trabalhavam com agricultura e pecuária. O modelo pedagógico adotado era composto por um único professor que exercia diversas atividades. Além disso, a estrutura era limitada, composta por uma sala de aula multisseriada com recursos pedagógicos limitados. A escola foi desativada nos anos 1980 devido às regulamentações educacionais da época. Dessa forma, este estudo analisa o papel crucial dessa instituição na educação da população rural mandaguariense, enriquecendo a compreensão do progresso educacional nacional, regional e local.

Palavras-chave: Escola Primária Rural, institucionalização, fechamento, história local, Mandaguari.

Introdução

A temática “escolarização primária rural do município de Mandaguari-PR”, inserida na linha de pesquisa “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas”, pode ser considerada inédita, sobretudo nos cenários brasileiro e paranaense. Em 2020, a identificação de arquivos ainda não investigados motivou o ingresso no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da

³⁵⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas, História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares. Contribuição de autoria: escrita, revisão e edição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9868724906480610>

³⁵⁸ Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP, Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá, UEM, Líder do grupo de Pesquisa GEPHEINSE é bolsista de produtividade 1C. Contribuição de autoria: orientação, revisão e edição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3874168724032825>

Universidade Estadual de Maringá (UEM) com a submissão do projeto sobre a escolarização primária rural mandaguariense.

A pesquisa de doutoramento sobre o tema em questão atrai pesquisadores que desejam compreender a história e historiografia educacional, especialmente nos contextos nacional, regional e local. Ademais, existem lacunas a serem exploradas no que diz respeito à escolarização primária rural mandaguariense. Essas lacunas abrangem aspectos como a institucionalização, expansão, nucleação e fechamento das referidas instituições, estrutura dos prédios escolares, características do processo de ensino-aprendizagem, currículo, metodologia e formação de professores.

As instituições escolares são resultados de múltiplas determinações políticas e educacionais. De acordo com Sanfelice (2013), uma instituição singular é criada por grupos sociais ou classes que a frequentam, trazendo consigo um mundo que já existia anteriormente. Essa complexidade tem um impacto profundo na sua identidade e função.

Destarte, a tese aspira compreender o processo de institucionalização, expansão, nucleação e fechamento das escolas rurais em Mandaguari, bem como sua relação com a educação primária em âmbitos nacional, regional e local entre os anos de 1950 e 1980. A pesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para a história e historiografia educacional brasileira e paranaense.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta tese foi composta por procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é definida como aquela realizada em livros, artigos, teses, dissertações e outros documentos impressos.

Durante o processo de investigação, foi possível acessar diversos documentos e fontes iconográficas essenciais para compreender o tema, tais como atas de exames, decretos de funcionamento de escolas e fotografias, que estão disponíveis nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Mandaguari. As fontes

revelaram a existência de 38 escolas rurais, demonstrando a relevância dessas instituições, sobretudo para as populações da zona rural.

As fontes de uma instituição escolar abrangem uma variedade de registros, como documentos oficiais, cadernos de planejamento de professores ou alunos, registros visuais, atas, relatórios, entre outros. A análise desses materiais permite explorar questões econômicas, políticas, culturais, sociais, religiosas e, especialmente, educacionais nos estudos regionais.

O estudo sobre uma determinada instituição escolar requer atenção cuidadosa do pesquisador em relação às suas origens, evolução, abordagens pedagógicas e até mesmo à disposição do pesquisador. Isso se deve ao fato de que o foco principal da análise está em responder à questão crucial: qual o impacto que essa instituição singular estabeleceu? Que significado tem a instituição, os seus membros e a sociedade na qual está inserida? De uma perspectiva mais ampla, é crucial compreender o propósito por trás do que foi estabelecido (SANFELICE, 2007).

Destarte, a investigação da história e historiografia das instituições escolares no contexto do Brasil e no estado do Paraná tem se consolidado por meio das linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação. Nos últimos tempos, há um reconhecimento crescente de produções acadêmicas, incluindo teses, dissertações, artigos, livros e outras formas de contribuição científica.

Ao examinar a base de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá no período de 2010 a 2020, tornou-se evidente o aumento das pesquisas relacionadas às instituições escolares no âmbito paranaense. Esse crescimento é consequência da grande variedade de possibilidades de pesquisa nesse campo de conhecimento.

Dessa forma, foram listadas pesquisas mais próximas ao tema em questão, como: história e memória das instituições escolares; história das escolas confessionais; práticas pedagógicas; formação de professores e história e memória da educação rural no cenário paranaense. Destacam-se os estudos de Faria (2010), Bertonha (2010), Lima (2011), Huss (2012), Filipim (2014), Wanishi (2017) e Gonçalves (2018).

Nesse sentido, as temáticas demonstram um crescimento notável e um enriquecimento dos estudos regionais sobre instituições escolares, sendo fundamentais para a construção da história da educação na região paranaense.

Resultados e Discussão

A partir da análise das fontes, identificou-se o histórico da Escola Primária Rural “José de Alencar”, situada na Estrada Caitu, km 6. A referida instituição iniciou suas atividades em meados de 1957, na administração do prefeito Manoel Donha Sanches. As aulas ocorriam no período matutino em uma sala de aula com capacidade para comportar 30 alunos. Possuía poucos recursos econômicos, materiais e físicos. Sua clientela era formada por famílias que trabalhavam na agricultura e pecuária, como retireiros, porcentageiros e diaristas.

Em 1950, a maioria da população de Mandaguari residia na zona rural do município, fato que explica o investimento destinados à construção de escolas rurais nos cenários local e regional. Os registros demográficos do Censo do período, indicam que o meio rural era habitado por 5.156 homens e 4.610 mulheres. Em contraste, a zona urbana continha 2.699 homens e 2.625 mulheres (IBGE, 1953).

As escolas rurais foram construídas com o propósito de fixar o homem no campo. Nesse período, os relatórios redigidos pelos governadores do Estado, evidenciaram que muitos investimentos foram destinados a construções de escolas, sobretudo em áreas rurais, uma vez que a construção de escolas representava o desenvolvimento paranaense. De acordo com Schelbauer; Neto (2013) a presença predominante de escolas em áreas rurais reflete um foco agrícola deliberado visando a retenção de uma população rural forte, alinhada com as aspirações de formação da identidade nacional brasileira.

Nesse sentido

A valorização do urbano por causa da indústria sobre o rural era clara, e isso acabava por estimular o êxodo rural embora as intenções fossem de fixar o homem no campo. As escolas rurais existentes no Paraná, estavam instaladas nas propriedades rurais e eram de responsabilidade dos proprietários. Poucos ficavam nas confluências das estradas ou nos bairros e vilas rurais. Eram dirigidas por professores leigos ou por professores que vinham da cidade e estavam nessa situação transitoriamente até conseguirem uma vaga na escola da cidade. (BARREIRO, 2007, p.43).

A citação de Barreiro(2007) aponta que o espaço urbano valorizado em consequência do setor industrial, estimulava o êxodo rural. No entanto, os governos brasileiro e paranaense objetivavam a permanência do homem no campo. Ademais, algumas escolas rurais foram construídas em propriedades particulares, sob a responsabilidade de um professor, muitas vezes leigo.

Conforme destacado por Schelbauer e Neto (2013), a educação primária no meio rural era vinculada a dois objetivos: cultivar novas gerações capazes de preservar a prosperidade agrícola do estado; promover um senso de civilização entre a população rural, transmitindo não apenas habilidades de leitura, escrita e cálculos, mas também inculcando práticas de higiene e fomentando o apreço pela vida rural.

Conforme dados da planta baixa, a Escola Primária Rural José de Alencar possuía uma sala de aula construída de madeira, totalizando 45,78 metros. Contava com água potável e encanada, filtros, pias, lugar destinado a queima do lixo e fossa séptica. Não havia sanitários e espaço para aulas de Educação Física.

Figura 1: Escola Municipal Rural “José de Alencar”



Fonte: arquivo da autora (2023).

A sala de aula era multisseriada, ou seja, a professora lecionava de 1ª a 4ª série em um espaço limitado e com poucos recursos pedagógicos. Normalmente as escolas rurais contavam apenas com um único professor, muitas vezes, leigo responsável por exercer multifunções no espaço escolar, como preparo da merenda, limpeza, abertura, planejamento das atividades e ensino.

A escola primária rural Jose de Alencar recebia orientações da Secretaria de Educação, Cultura e Assistência Social, que fiscalizava o desenvolvimento curricular, avaliava os alunos e o trabalho pedagógico por meio de visitas e/ou exames mensais.

Por volta da década de 1970, o estabelecimento de ensino contava com um total de 14 matrículas. Destas, sete alunos estavam no 1º ano, seis alunos no 2º ano e um aluno matriculado no 4º ano. A instituição foi extinta em meados de 1980, devido à necessidade de regulamentação da educação primária.

Considerações Finais

Os estudos sobre a história das escolas tiveram um aumento significativo a partir dos anos 1990. Dessa forma, entende-se que a temática é própria de um campo específico de uma abordagem metodológica. Segundo Saviani (2012), os estudos voltados aos cenários local, regional e brasileiro podem ser realizados por meio do

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

materialismo histórico dialético, o que torna possível compreender os movimentos educacionais e os processos estabelecidos entre os sujeitos que participaram do processo de constituição, expansão, nucleação e fechamento das escolas rurais.

As escolas primárias rurais foram criadas com o propósito de atender a clientela rural, apresentando características semelhantes, tais como: estrutura precária, professor leigo, polivalente e salas multisseriadas. As fontes revelam que a construção e ampliação de escolas rurais em diversas administrações estavam atreladas a interesses econômicos em detrimento da qualidade educacional oferecida às populações do campo.

A pesquisa apresentou uma reconstrução da história da Escola Primária Rural “Jose de Alencar”, que teve um papel crucial no progresso educacional da população rural. O trabalho pedagógico realizado por um único professor, muitas vezes leigo, demonstra a precariedade do ensino rural, atrelado as normatizações estabelecidas no cenário urbano. Além disso, ofereceram às populações do campo uma educação precária com o objetivo de manter o homem no campo, dependente da cidade.

Referências

BAREIRO, Edson. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLAS RURAIS NO PARANÁ - 1930-2005**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Dissertação, Curso de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4483>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BERTONHA, Vitorina Cândida Corrêa Bertonha. **DA ESCOLA ISOLADA AO GRUPO ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA EM SARANDI-PR (1953 – 1981)**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Maria Cristina Gomes Machado; Co-Orientadora: Dra. Analete Regina Schelbauer. Maringá-PR, 2010.

FARIA, Thais Bento. **EM TRAÇOS DE MODERNIDADE: A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS” (LONDRINA-PR, 1937 – 1972)**. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Analete Regina Schelbauer. Maringá. 2010.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza. **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL DE MARINGÁ: DO ‘PARQUINHO INFANTIL’ A UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA — UPAPE (1969 – 1974)**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2014.

GONÇALVES, Estefane Francisca. **A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DO NORTE DO PARANÁ: JACAREZINHO (1938 – 1973)**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Anaete Regina Schelbauer. Maringá, PR, 2018.

HUSS, Silvana Rodrigues Malheiro. **O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANDAGUARI-PR (1949 – 1988)**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Maringá, PR, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1º de julho de 1950**. VI Recenseamento Geral do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1953.

LIMA, Aldivina Américo. Ginásio Maringá (1952 – 1963): **HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**. 2011. 336 f. (2 vol.). Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2011.

SANFELICE, J. L. **História das instituições escolares: desafios teóricos**. 2013. Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. cap. 5, p. 75-93.

SAVIANI, Dermeval (org.). O Local e o Nacional na Historiografia Brasileira. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do *et al* (org.). **O Nacional e o Local na História da Educação**. Campinas: Alínea, 2012. Cap. 1. p. 13-29.

SCHLBAUER, Anaete Regina; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Ensino Primário no Meio Rural Paranaense: Em Foco as Escolas de Trabalhadores Rurais e de Pescadores entre as Décadas de 30 e 50 do Século XX. **Cadernos de História da Educação UFU**, v. 12, n. 1. jan./jun. 2013, p. 83-107.

SEVERINO, Antonio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

WANISHI, Maria Miduri Nodak. **HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO MONSENHOR CELSO, PRIMEIRA INSTITUIÇÃO OFICIAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ASTORGA/PR: EM DESTAQUE O CURRÍCULO PRÉ-ESCOLAR (1972 – 1974)**. 2017. 131 f. Dissertação (mestrado em educação) — Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elaine Rodrigues. Maringá, 2017.

A FIGURA FEMININA NA FORMAÇÃO E NAS AÇÕES DE D. DUARTE

Beatriz de Souza Oliveira³⁵⁹

Larissa Moreira da Costa³⁶⁰

Terezinha Oliveira³⁶¹

Resumo

O projeto tem por objetivo analisar a figura feminina na formação moral e nas ações do rei de Portugal, Dom Duarte. Nesse sentido a pesquisa desenvolverá uma análise acerca do período social e do modelo de ensino da moral feito por Dona Filipa de Lencastre (1360-1415). O estudo será fundamentado nos princípios teóricos de Guizot, Marc Bloch e Fernand Braudel. Assim, a história social conduzirá esse estudo e as reflexões sobre o princípio educativo desse século em tela, com vistas a estudar a influência de uma mulher na formação e nas ações do rei de Portugal. Nosso estudo considerará os aspectos políticos, econômicos e sociais desse período, no final da Idade Média.

Palavras-chave: Educação, História da Educação, Formação, Mulher.

Introdução

O projeto tem por objetivo analisar a figura feminina na formação moral e nas ações do rei de Portugal, Dom Duarte, por meio das fontes *Crônica do rei D. Duarte* de Ruy de Pina (1440-1522), *Crônica de D. João I* escrita por Fernão Lopes (1380-1460), e no próprio *O Leal Conselheiro*, produzido por Dom Duarte. O estudo mostrará de que maneira os cronistas apresentam os aspectos da vida de rainha Filipa de Lencastre e como seu filho, o rei Dom Duarte, escreve sobre uma formação moral e ações que podem ter ocorrido por influência de Dona Filipa. Com essas obras vamos analisar a vida da rainha em Portugal, no período medieval, para

³⁵⁹ Mestre em Educação UEM. Contato: trice_souza@hotmail.com

³⁶⁰ Mestre em Educação UEM. Contato: dacostalarissamoreira@gmail.com

³⁶¹ Pós – Doutora em Filosofia e história da educação. Contato: toliveira@uem.br

identificar os aspectos de sua formação como uma legítima inglesa e suas contribuições na formação da dinastia de Avis. Nosso olhar aos esforços de Dona Filipa de Lencastre (1360- 1415), no reino de Portugal, irá de encontro com os ensinamentos passados aos seus descendentes. Entre eles, vamos destacar a figura de D. Duarte (1391-1438), que se tornou um dos reis de Portugal, e escreveu *O Leal Conselheiro* (1438) em forma de análise do seu ponto de vista, sobre aspectos éticos e morais que deveriam ser adquiridos pela monarquia e demais membros da nobreza, e por apresentar conselhos para a corte portuguesa no século XV, assume a forma das notações de Espelho de Príncipe, literatura muito usual ao longo da Idade Média, no Ocidente.

Desse modo, faremos o estudo buscando, no contexto social de um mundo que estava em transição, as devidas explicações para o surgimento do Estado Moderno em Portugal.

Esperamos que a análise do referido documento nos conduza ao entendimento de como Dona Filipa teria apresentado um modelo de costumes ingleses, aos portugueses, e de sua influência na formação e nas ações de D. Duarte, também conhecido na história como um rei filósofo. Além disso, buscaremos questionar qual seria o papel da mãe desse governante e de que maneira ela poderia modificar o reino e/ou a sociedade na qual vivia. Procuraremos, por meio desta questão, compreender qual seria o princípio educativo proposto por Dona Filipa de Lencastre a seu filho, o rei D. Duarte, e, assim, entender a relevância deste modelo à formação dos homens do reino.

Metodologia

Para melhor entender as considerações de Dom Duarte sobre os aspectos práticos que perpassariam a formação moral e ética da nobreza em Portugal, realizaremos uma breve análise do século XIII e as suas modificações sociais. Ancorada no campo da História da Educação, essa pesquisa nos permite empregar

a história social como fio condutor para nossas reflexões, alinhando-se às concepções teóricas que dão suporte as pesquisas do Grupo Transformações Social e Educação na Antiguidade e Medievalidade (GTSEAM), no qual o projeto se insere. Dessa maneira, utilizaremos como pressupostos teóricos os escritos de François Guizot (1787-1874), Marc Bloch (1886-1944) e Fernand Braudel (1902-1985).

A retomada ao século XIII foi feita considerando os escritos que fundamentam o período e que explicam as mudanças que nela aconteceram, assim, nos pautamos nos escritos de autores, como Tomás de Aquino (1225- 1274), e historiadores, como François Guizot (1787-1874), e Jaques Le Goff (1924-2014), a estreita relação que tiveram com o medievo e também a imensa preocupação com o tempo deles.

Resultados e Discussão

As observações acerca da História têm permitido estabelecer uma linha cronológica sobre os conhecimentos do medievo em Portugal, e da pertinência que as propostas educativas tiveram para o período, devido a esse motivo que entendo a relevância desse projeto de estudo, mantendo uma análise sobre a formação humana, mas, desta vez voltando o olhar ao modelo de ensino no século XV apresentado por Dona Filipa a seu filho Dom Duarte (1391-1438).

Com essa pesquisa pretende-se analisar a relevância da História para a compreensão do modelo de ensino inglês a um rei de Portugal, estudando a respeito da formação que ela havia recebido, para depois conseguir auxiliar na formação humana de seus filhos. Dessa forma, buscaremos destacar a importância da influência feminina na formação e nas ações do rei D. Duarte.

Portanto, a proposta desse trabalho será de recuperar a História partindo das questões que permearam a época medieval, e dessa forma, destacar que existiram homens preocupados e responsáveis com o seu meio. Assim, a

construção de responsabilidade com o momento em que estavam vivendo se fez possível com a educação. Devido a esse motivo, justifico minha pesquisa dentro do campo da História da Educação, pois, buscamos em um século distante do nosso encontrar subsídios teóricos para reconhecer a possibilidade de atuação humana na sociedade, e assim refletir sobre as questões de práticas sociais realizadas em nosso cotidiano.

Considerações Finais

Em linhas gerais, nosso estudo busca analisar o modelo de ensino do século XV partindo a investigação nas fontes *Crônica do rei D. Duarte* de Ruy de Pina (1440-1522), *Crônica de D. João I* escrita por Fernão Lopes (1380- 1460), como fonte principal. Com o olhar da História da Educação, espera-se também entender os aspectos políticos, econômicos e sociais que fizeram parte dessa época e que, certamente, nos ajudarão a melhor compreender a educação proposta por Dona Filipa, ao filho que se tornaria o governante no período de surgimento do Estado Moderno em Portugal.

Desse modo, a história social será usada para conduzir as reflexões sobre o princípio educativo desse século, com o intuito de estudar a formação humana e as influências de uma mulher na formação de D. Duarte (1391- 1438).

As leituras que serão realizadas sobre a temática deste projeto, permitirão entender sobre a importância da formação de Dona Filipa, e conseqüentemente, de como ela poderia estar presente na vida de D. Duarte, visto que um homem que ocupa um espaço na sociedade, deveria conseguir governar o seu povo, e precisaria ser instruído e educado. Portanto, a sabedoria seria a condição que subsidiaria as nossas ações em sociedade, possibilitando pensar a respeito daquilo que Tomás de Aquino (1225-1274) já chamava a atenção desde o século XIII e que considerou como o “bem comum”.

Referências

AQUINO, T. **Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino**. Vozes: Petrópolis, 1997.

BLOCH, M. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a História**. Editora Perspectiva, 1978.

D. DUARTE. **Leal conselheiro**. Typographia Rollandiana: Lisboa, 1843.

FERNÃO LOPES. **Crónica de D. João I (CDJ)**. Ed. de M. Lopes de Almeida e A. de Magalhães Basto. Lisboa: Livraria Civilização, 1990. (2 volumes).

GUIZOT, F. **História da civilização na Europa**. Local: Editora, 2005.

LE GOFF, J. **São Luís**. Record: Rio de Janeiro, 2002.

LE GOFF, J. **Uma longa Idade Média**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2011.

PINA, Rui de — **Crônica do Rei D. Duarte (CDD)**. Edição organizada por Antônio Borges Coelho. Lisboa, Editorial Presença, 1966.

STILWELL, M. I. **Filipa de Lencastre: a rainha que mudou o mundo**. Livros Horizontes, 2018.

9. Estudos

DE BONI, L. Alberto. **A Entrada de Aristóteles no Ocidente Medieval**. Porto Alegre: EST, 2010, p. 57- 131.

FRANÇA, S, S, L. A história portuguesa medieval preservação, ordenação e esquecimento. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 38: p.490-499, Jul/Dez 2007.

LE GOFF, J. **História e Memória**; tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MONGELLI. L. M. **A Literatura Doutrinária na Corte de Avis**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

MARTINS, J. P. O. **Os Filhos de D. João I**. Livraria Editora: Lisboa, 1986.

PIRENNE, Henri. **As cidades Medievais**. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d. cap. III.

PIRENNE, Henri. **Historia econômica e social da Idade Média**. São Paulo: Mestre Jou, 1989.

OLIVEIRA, Terezinha. Ética na Universidade medieval, a importância da leitura dos clássicos para a elaboração de Tomás de Aquino. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 217-228, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Terezinha. **Universidade, Liberdade e Política na comuna medieval: um estado de cartas oficiais**. São Paulo: Editora: América, s.d.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)

Cíntia de Souza Adelino³⁶²

Maria Christine Berdusco Menezes³⁶³

Resumo

O texto que segue dispõe do seguinte tema: “as contribuições da educação social para o acesso e permanência dos povos indígenas na Universidade Estadual de Maringá (UEM)”. Diante dessa temática, busca resposta ao seguinte problema: como a UEM tem organizado questões referentes ao acesso e permanência de pessoas indígenas? A hipótese é a de que, diante das políticas públicas educacionais voltadas ao ensino superior, no que diz respeito a entrada e a permanência de povos indígenas que apesar dos esforços, a educação social não tem ocorrido de forma satisfatória. O objetivo geral é analisar as contribuições da educação social para o acesso e a permanência dos povos indígenas na UEM. Para tanto, a metodologia utilizada será: análise documental e entrevistas. O resultado esperado é, por meio da pesquisa, demonstrar que, apesar das contribuições da educação social para o acesso e a permanência dos povos indígenas na UEM, ainda há muitos desafios para que esse público tenha uma rede de proteção estruturada que permita o ingresso e a permanência no ensino superior na UEM.

Palavras-chave: educação social, povos indígenas, Universidade Estadual de Maringá, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte do processo de pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

³⁶² Mestre em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Pedagoga na política de assistência social de Cianorte/PR e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na UEM. Contato: cintia-adelino@hotmail.com

³⁶³ Doutora em Educação na UEM. Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Prática. Docente no Programa em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Agroecologia (PROFAGROEC). Contato: mcbmenezes@uem.br

(PPE/UEM), que compõe as pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores, Ação Docente e Educação Escolar Indígena (GPPEFAEEI). O objetivo é iniciar uma reflexão a cerca das possíveis inferências da educação social no processo de acesso e permanência dos povos indígenas na UEM, partindo das seguintes questões: é realizada educação social com os estudantes indígenas na UEM? Quais os atendimentos realizados com os povos indígenas a fim de promover o acesso e a permanência universitária? Qual é a rede de proteção disponível na UEM?

O recorte histórico a ser pesquisado é de 2002 a 2022 por se tratar do período que se inicia a política de ensino superior indígena no estado do Paraná (PARANÁ, 2001). A metodologia é pautada em estudos teóricos, documentais e de campo. Os descritores utilizados para realizar o levantamento de produções científicas são: educação social, ensino superior indígena, educação social e povos indígenas. As legislações que regulam o acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior, são imprescindíveis na elaboração dessa pesquisa. a pesquisa de campo conta com, processos de observação e participação na vida acadêmica dos 55 estudantes indígenas matriculados na UEM e entrevistas com professores que compuseram e compõe a Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA) da UEM.

A pesquisa se pauta no materialismo histórico dialético, considerando os fenômenos sociais e os aspectos da realidade, a fim de compreender os signos e significados que os estudantes indígenas possuem no processo de formação superior.

2. Metodologia

Os povos indígenas brasileiros factualmente vêm lutando pela sobrevivência, e preservação da cultura e contra a expropriação de suas terras. Autores como Menezes (2016), Mota (2003), Novak (2017), retratam em seus estudos os processos de transformação dos territórios indígenas e os impactos sociais em suas culturas.

Pretendendo defender seus interesses frente a lógica neoliberal, e romper com paradigmas, os povos indígenas, cada vez mais, têm se apoiado na formação universitária em busca da emancipação e ocupação dos espaços em que possam ter visibilidade e lugar de fala diante da sociedade, em defesa de seus direitos. A educação formal indígena é uma forma de valorizar e proteger as identidades étnicas, suas línguas e tradição. Por meio de pesquisas podem se dedicar a empiria conectadas às suas vivências. Nesse sentido Mézáros (2005), explica que as dimensões da educação devem romper com a lógica do capital na busca de aspirações emancipatórias.

Em busca de tais aspirações a UEM, instituição de ensino superior pública, com sede na cidade de Maringá/PR tem buscado desenvolver políticas para o ingresso dos povos indígenas na instituição a partir da Lei nº. 13.134/2001 que garante a reserva de vagas para pessoas indígenas nas universidades estaduais do Paraná (PARANÁ, 2001), lei nº. 14.995/2006 que amplia as vagas (PARANÁ, 2006a), bem como a resolução n. 205/2006-cep que normatiza a ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos estudantes indígenas (UEM, 2006b), e a resolução nº. 115/2007-cep que aprova o programa de inclusão e permanência de estudantes indígenas (PROIND) (UEM, 2007). Desse modo a UEM tem assegurado vagas, por meio das cotas sociais indígenas, em todos os processos seletivos, seja ele para o ingresso da graduação com a realização do vestibular indígena ou pós-graduação, procurando atender as demandas da sociedade indígena.

No que diz respeito às contribuições da educação social para o acesso e a permanência dos povos indígenas na UEM, entendemos que tal política educacional, pode ser apresentada nas relações de execução de medidas socioeducativas oportunizando a integração do estudante indígena com programas e trabalhos existentes na universidade guiados pelo desenvolvimento acadêmico. Por meio de concepções e produção de conhecimento, promovem a transformação da realidade e a emancipação por meio da conscientização crítica das conjunturas e do cotidiano. Pereira (2016, p. 1295) ressalta que “a educação social é um campo de conhecimento

teórico-prático, multirreferencial, situado em contextos sociais concretos e agregador de práticas educativas”. Dessa forma, compreendemos a educação social como um mecanismo singular que propõe soluções educacionais para problemas sociais.

Diante disso, espera-se, que os cursos de graduação e pós graduação realizem ações de educação social no sentido de formar o indivíduo pleno de direitos, cujos objetivos visam facilitar a inserção do estudante indígena nos dispositivos educativos, por meio de uma articulação social (trabalho em rede), e impedir a marginalização da vida social e propicie a permanência na instituição.

O recorte temporal será de duas décadas: 2002-2022, período em que as propostas de políticas da UEM passaram a vigorar em relação ao atendimento dos povos indígenas.

Diante desta caracterização da área temática e do contexto sobre o qual a pesquisa vem sendo desenvolvida pretende-se desenvolver esta pesquisa, chega-se à formulação do seguinte problema: como a UEM, tem organizado questões referentes ao acesso e à permanência de pessoas indígenas, se sim, como as mesmas funcionam?

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se encontra em fase de investigação de caráter documental e submissão e avaliação no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP), para que após a aprovação possamos dar início a pesquisa de campo, fundamentando-se na análise interpretativa, por meio da apreciação crítica dos dados coletados.

Para o desenvolvimento desta análise, a fundamentação teórica da metodologia será a dialética; mais precisamente, o materialismo histórico-dialético. Por meio da compreensão objetiva do legado em torno da dialética de Marx, pois nosso pensamento se aproxima das palavras descritas por Marx (2017, p. 446),

A tecnologia desvela a atitude ativa do homem em relação a natureza, o processo imediato de produção da sua vida e, com isso também é

de suas condições sociais de vida e das concepções espirituais que delas decorrem. Mesmo toda história da religião que abstrai dessa base material é acrítica. De fato, é muito mais fácil encontrar, por meio da análise, o núcleo terreno das nebulosas representações religiosas do que, inversamente, desenvolver, a partir das condições reais de vida de cada momento, suas correspondentes formas celestrializadas. Este é o único método materialista e, portanto, científico.

A pesquisa possui caráter qualitativo, Palassi e Paula (2014, p. 159), apontam que [...] o contexto da subjetividade, o termo epistemologia qualitativa não significa desconsideração do quantitativo, mas o reconhecimento de que a produção de conhecimentos é um processo qualitativo por demandar a reflexão humana.

No trato da pesquisa de campo entendemos que o conhecimento sobre o objeto e indivíduos se faz necessário realizar uma investigação sobre os espaços de sociabilidade onde ocorre a educação social, na UEM e das condições de sociabilidade que se encontram as pessoas indígenas, que são alvos dos processos educativos. Para esse fim, é imprescindível realizar visitas técnicas³⁶⁴ nos espaços de sociabilidade acadêmica com o intuito de observar e interagir com os indivíduos que são objetos da pesquisa. Pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas, produzir questionários, bem como propor possíveis fluxos de atendimentos.

Buscaremos considerar os fenômenos sociais junto aos aspectos da realidade a fim de compreender o universo de significados que os estudantes indígenas possuem em sua existência material. Enfatizando, com isso, o contexto social e a subjetividade existente, reconhecendo a produção de conhecimento qualitativo na materialidade da pesquisa.

³⁶⁴ Apresentar o projeto de pesquisa aos estudantes indígenas e ofertar palestra referente a validação de direitos com o intuito de criar/estabelecer vínculos para que seja possível realizar observações e entrevistas com os mesmos.

3. Resultados e discussão

A sociedade é fruto da criação humana no seu devir e com organização do trabalho distinta ao longo da história. Na forma atual da existência humana, a formação social é a capitalista, e carrega as contradições nas relações de produção. Nela, é nítida a pobreza material, a exclusão e a marginalização social como processo histórico. Essa forma de sociedade é gestada por normas constitucionais, isto é, a sociedade burguesa traz em si a natureza universalizante dos direitos e dos deveres como regramento social. Nesse sentido Sader (2005, p.15-16) ressalta que,

Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo a sociedade tornou-se a mais desigual de toda a história e para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.

Lefebvre (2011, p. 54) acentua que “o direito, tal como a moral, sempre sancionou as relações e condições existentes, de tal modo a imobilizá-las e a incliná-las no sentido da dominação pelas classes economicamente privilegiadas e politicamente reinantes.” Mas o Estado não é uma projeção do espírito humano, como assinala Hegel (1974). O Estado é, simplesmente, um “meio organizador da dominação e resultado de uma multiplicidade de determinações que realizam, através do direito, sua presença formal”. (GENRO, 1979, p.11). Para proclamar a democracia como portadora de direitos universais, o Estado promove ações públicas como forma de prerrogativas. Portanto, na instância do direito nascem as políticas públicas, como elementos das contradições sociais, cuja intencionalidade é aliviar as tensões sociais provocadas pela exclusão e em certo grau, pela pobreza e marginalização social dos oprimidos, que passam a viver situações de vulnerabilidades e riscos sociais intensas, afetando de forma acentuada as “minorias” sociais, nesse caso os povos indígenas.

O recorte social foi determinado dentro da lógica de vulnerabilidades, vividas pelos estudantes indígenas, por entendermos que o meio e as situações em que cada indivíduo está exposto socialmente são importantes para determinar os percursos necessários para que ocorra o acesso e a permanência na universidade.

Para tanto, o método, o espaço e a temporalidade da pesquisa foram definidos. Tomamos como base teórica a educação social e elencamos a Universidade Estadual de Maringá campus sede, como campo de execução da pesquisa, cuja temporalidade se encontra nos anos de 2002 a 2022 para investigar as práticas desenvolvidas nos processos de acesso e permanência indígena.

Perante o exposto, as perguntas norteadoras dessa pesquisa são: na UEM, é realizada educação social com os indígenas? Quais os atendimentos realizados com essa população a fim de promover o acesso e a permanência universitária? Existe fluxos de atendimentos? Quais? Qual é a rede de proteção disponível na UEM?

Deveras, neste processo se busca entender o indígena como uma categoria sociológica, que contribui para estudar um grupo com particularidades que está além da especificidade humana, sendo influenciado pelos contextos econômicos, culturais, sociais e políticos que cada indivíduo vive. Logo, para nossa investigação, tal categoria tem o potencial de generalizar, especificar e dar respostas a partir dos aspectos sociais e políticos encontrados no mundo material, tal como as desigualdades sociais, a educação, as políticas públicas, e as formas de organização social que se desenvolvem.

A literatura necessária para fundamentar o problema de pesquisa, bem como atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta pesquisa demanda três áreas: materialismo histórico-dialético; educação social e ensino superior para pessoas indígenas. Além disso, faz-se necessário explicitar o referencial teórico que dará fundamentação essa esta pesquisa.

Nessa perspectiva de investigação e execução da pesquisa, elencamos como nossa matriz teórica, para fundamentar a educação social autores como Vygotsky

(2007), Gohn (1997), Pereira (2009). No que diz respeito às investigações do trato dos povos indígenas nos apoiaremos Faustino (2006), Mota (2003), Menezes (2016), a cerca da permanência educacional partiremos de estudos como os de Santos (2020), Almeida (2006) entre outros, pois apresentam aporte teórico e materialidades educacionais para fundamentar nossos escritos. Deveras, salientamos que há uma diversidade de situações que se apresentaram aos autores em questão, nas quais souberam dar as respostas que a realidade e a complexidade da vida material exigiam. Isso dá à grandeza que necessitamos para nossos estudos, haja vista que a nossa realidade é complexa e exige respostas do nosso tempo.

A concretização da educação social está diretamente ligada à seguridade do acesso à educação prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL 1996). O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 descreve que, “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Em tempos de precarização da vida humana no que diz respeito às questões políticas e econômicas, a educação social, expõe problemas de cunho social relevante, que permitem a sociedade estabelecer questionamentos sobre direitos constitucionais, bem como realizar análise crítica dos fatos sociais. Os problemas apresentados pela vulnerabilidade social podem funcionar como um estímulo para mudanças e mecanismos de valorização da educação social como processo pedagógico de aprendizagem e formação humana, com a intenção de garantir uma sociedade mais consciente e justa para o futuro. Mészáros (2005, p.50), por sua vez, descreve que “no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos-de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou passará a chegada de uma mudança social significativa”.

Diante dos fatos e conceitos apontados até aqui é fundamental compreender o motivo pelo qual nos propomos analisar a educação social e seus processos

pedagógicos como mecanismo potencializador do acesso e permanência indígena na universidade, que se caracteriza por possuir ações estratégicas de caráter social e uma práxis social que leva em considerações os elementos de formação cidadã³⁶⁵.

Ao nos reportarmos aos planos nacionais de Educação, Lei nº. 10.172/2001 (BRASIL, 2001b) e o atual Plano Nacional de Educação, Lei n 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), que vem estabelecer metas e critérios para a educação brasileira não apresenta nenhuma meta específica destinada à Educação dos povos indígenas, demonstrando assim, a falta de interesse governamental pela educação dos povos indígenas.

No que diz respeito às políticas públicas educativas, é possível observar, por meio dos encaminhamentos realizados pelos órgãos administrativos da educação pública brasileira, que estas políticas vêm ao encontro das orientações das agências internacionais, as quais sinalizam as carências via classificação e “*ranking*”, fato que evidencia uma mercantilização da educação e sua vinculação com o sistema econômico em seu caráter rentista e especulativo, desse modo não é interessante para a “economia” (agronegócio e latifúndios) a conscientização de classe.

O pouco ensino ofertado para os povos do indígenas tem como pretensão apenas permitir a esses povos algumas participações sociais que, muitas vezes, têm como foco contribuir com o objetivo dos grandes latifundiários.

Nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que remetem ao processo de exclusão social não são trabalhadas de forma satisfatória, com autoridade e conhecimento de causa por parte dos educadores. Um exemplo é o que se trabalha a respeito do “descobrimento” do Brasil, das sesmarias e da concentração da terra em mãos dos

³⁶⁵ Assim como Carvalho (2016), acreditamos que para um indivíduo alcance a plena cidadania, deve-se alcançar as três dimensões da mesma, sendo elas: direitos civis (direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei); direitos políticos (direito à participação do cidadão no governo da sociedade – voto) e direitos sociais (direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria). Tornou-se comum desdobrar os direitos cidadãos nestes três, sendo o cidadão pleno o titular dos três direitos.

latifundiários. Mesmo com os avanços nas pesquisas acadêmicas e debates historiográficos de desconstrução da ideia de “descobrimto do Brasil”, o Brasil ainda continua sendo “descoberto” nas escolas e os índios continuam a ser tratados como primitivos e de cultura atrasada e, os negros continuam a serem vistos como aqueles que foram escravizados porque eram “inferiores” aos homens europeus. Neste caminhar, raras são as escolas e profissionais que superaram estes paradigmas raciais e de descobrimto do Brasil, alavancando novas discussões, novos horizontes e novos paradigmas junto aos que estudam na educação básica e superior (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 2).

Com o desgaste da educação, enfatiza-se o debate ideológico acerca da educação do indígena, surgindo, assim, iniciativas que visam garantir atuações políticas com outras configurações organizacionais, as quais representam o conjunto de ações e propostas que regulamentam essa tendência social.

No âmbito educacional, essas ações tomam força na década de 1990, período que foram promulgados vários documentos que previam a regulamentação da educação para melhoria da educação pública, uma vez que a mesma é um direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros, independente se residem nas cidades ou nas áreas rurais.

Com o processo da reforma educacional a educação do Indígena passou a ser discutida por estudiosos, uma vez que nesse mesmo período o movimento de luta e resistência indígena ganhava notoriedade por suas pautas, em busca de uma sociedade mais justa e por uma educação capaz de emancipar o indivíduo nas esferas, política, social e cultural, pois “a dinâmica da luta social configura-se como um espaço educativo, de formação da consciência política” (SCHWENDLER, 2015, p. 90).

Ao contextualizar toda dificuldade de ensino/aprendizagem em relação às péssimas condições que são encontradas, as educações indígenas no Brasil são

inquiridas a repensar a educação e promover a elaboração de novas políticas educacionais.

Para suprir essa demanda de ensino/aprendizagem para os povos indígenas é pertinente analisar a problematização apresentada, a qual se ergue fundamental, mas é necessário o empenho do governo federal em trabalhar com o intuito de formular e implantar políticas educacionais que se refere e permita alterações no ensino (SAVIANI, 2008).

Ao discutir o impacto social que o acesso e permanência a educação superior exerce junto aos povos indígenas, faz-se necessário considerar os confrontos democráticos e sociais, os quais se mostram com a desigualdade de oportunidades que interferem na vida do indígenas. Dessa maneira, o interesse é fomentar novas possibilidades de mudança nas políticas sociais como forma de corrigir os desequilíbrios, criando estratégias sociais que sejam compensatórias e que impulsionem as pesquisas. Pesquisas que tenham o intuito de analisar os instrumentos, métodos e posturas tomadas para facilitar a construção coletiva de prováveis soluções a serem alcançadas por meio da educação social, pois integra conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, convertendo cada oportunidade em experiências educativas aos povos indígenas.

4.Considerações Finais

Infelizmente a existência de violações de direitos indígenas ainda é uma realidade e, por isso que, buscamos potencializar ações de educação social a fim de promover conscientização e emancipação social como possibilidade concreta de acesso e permanência na universidade sendo objetos de reflexões e análises pertinentes para a sociedade.

Considerando que são questões inesgotáveis e inerentes ao ser humano, que anseia em compreender o meio em que vive e as relações sociais estabelecidas no

modo de produzir a existência da vida que leva à marginalização dos povos indígenas na sociedade.

No contexto universitário, a educação social deve propiciar metodologias de trabalho que visam não somente a socialização, mas a integração dos indígenas que se encontram em espaços universitários, e possam passar por alguma situação de vulnerabilidade e risco social. Para isso, a educação social deve estabelecer relações de proximidades com os indígenas e lograr dessa proximidade para dar suporte e apoio que possibilite potencializar sua aprendizagem e sua formação humana- social. Assim como, Paula e Machado (2009), entendemos que a educação social deve ter a finalidade libertadora.

A abordagem revelará condicionantes de diversas naturezas – como políticos, econômicos, sociais, teóricos, epistemológicos, filosóficos – que estão presentes na educação social para o acesso e a permanência da população indígena na UEM.

Entendemos, que a temática de estudo, além de ser atual, pode contribuir para estudos e criação de novas políticas públicas no atendimento especializado de pessoas indígenas em espaços estudantis, bem como com a prática diária de muitos profissionais, dentre eles: educadores sociais, professores, pedagogos, assistentes sociais, sociólogos, antropólogos, psicólogos e tantos outros profissionais que de alguma forma possam se interessar e identificar-se pela temática.

5.Referências

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Espaço contínuo**: estudantes em desvantagens socio-econômicas e educacionais na USP. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Sociologia, do departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.**2001b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal, 05 de outubro de 1988.** Disponível em: file:///C:/Users/Samsung/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: 09 de jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei nº13.005 de 25 de julho de 2014.** 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 de jan. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FAUSTINO, Rosângela Celia. **Política educacional nos anos de 1990: multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.**2006. 329f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, Fabiano de Jesus. BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta.** 2011. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_compl_etos_movimentos_sociais/Educacao_campo_olhar_historico_real_concreta.pdf. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

GENRO, Tarso. **A introdução à crítica do direito do trabalho**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1979.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo, SP: Edições Loyola: 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Fenomenologia do Espírito**. Ed. Abril. Col. Os Pensadores. Seleção, tradução e notas: Henrique Cláudio de Lima Vaz. SP, 1974.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

MARX, KARL. **O capital**: livro I. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade kaingang no Paraná**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MOTA, Lúcio Tadeu. (Org.). **Diagnóstico etno-ambiental da terra indígena Ivaí-PR**. Maringá: UEM, 2003.

NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do Apucarana, o órgão indigenista e a usina hidrelétrica do Apucarantina**. 2017. 438f: (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados. Grande Dourados, MS, 2017.

PALASSI, Prezotti Palassi; PAULA, Ana Paula Paes de. Pesquisas sobre subjetividade nos estudos organizacionais: complexidade e desafios de um enfoque histórico-cultural. In: SOUZA, Eloisio Moulin (Org.). **Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória. ES: EDUFES, 2014a.

PARANÁ. Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. Dá nova redação ao art.1º, da Lei nº13.134/2001(Reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais. **Lei nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-14995-2006-parana-da-nova-redacao-ao-art-1o-da-lei-no-13-134-2001-reserva-de-vagas-para-indigenas-nas-universidades-estaduais>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PARANÁ. Casa Civil Sistema Estadual de Legislação. **Lei nº13.134, de 18 de abril de 2001**. Disponível em:<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4440&codItemAto=29979#29979>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. **Pedagogia: concepções e práticas em transformação**. 2009. Disponível em: [19.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 04 de jan. 2023.

PEREIRA, Antônio. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemologia da pedagogia social do projeto Axé**. 2009. 234 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação. Salvador, 2009.

PEREIRA, Antônio **A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de lei 5346/2009**. 2016. Disponível em: [13.+6041-15057-1-SM+Rev \(2\).pdf](#). Acesso em: 05 jan. 2023.

SADER, Emir.Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**, São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, Brasília,DF. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais.** 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00087.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2022.

UEM. Aprovar o Relatório Final do Grupo de Trabalho Instituído pela Portaria nº 472/2007-GRE e dar outras providências. **Resolução nº115/2007-CEP.** Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2007/cep/115cep2007.htm>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UEM. Normatiza o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas beneficiados pela Lei nº 14.995/2006. **Resolução nº205/2006-CEP.** Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2006/cep/205cep2006.htm>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES
COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Fernando Lazaretti Onorato Silva ³⁶⁶

Vânia de Fatima Matias de Souza ³⁶⁷

Maria Carolina Miesse ³⁶⁸

Resumo

A pesquisa objetivou analisar as implicações da organização proposta para a educação física escolar no contexto do ensino médio, a partir da produção do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de uma revisão integrativa, realizada nas bases de dados: Periódico da Capes, Scielo e Google Acadêmico, a partir dos descritores e operadores booleanos "Reforma do ensino médio" OR "Novo Ensino Médio" AND "educação física escolar". Ao analisar as produções selecionadas constatou-se quatro temáticas principais, sendo: perda do Status de obrigatoriedade, hierarquização curricular e adaptação ao contexto, não exigência dos conhecimentos científicos ligados à educação física no desenvolvimento das habilidades, divulgação e repercussão midiática da Reforma do Ensino Médio. Constata-se que a Educação Física Escolar perde seu status de obrigatoriedade enquanto disciplina, sendo sua realização vinculada a estudos e práticas. Observa-se uma hierarquização dos conhecimentos na formação, não sendo pensada como necessárias às aprendizagens ligadas à Educação Física, visto os arranjos políticos delineados nas políticas públicas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Ensino Médio, Educação Física Escolar.

Introdução

As políticas públicas educacionais são alvo de reformas desde a década de 1990, evidenciando um cenário global, desencadeado pela influência de Organismos Internacionais. Nesse sentido, são desencadeados acordos internacionais com vista a desenvolver a educação e superar as altas taxas de analfabetismo, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento econômico da nação (Damásio, 2008).

³⁶⁶ Mestre. Universidade Estadual de Maringá. feelazaretti@gmail.com

³⁶⁷ Pós-doutora. Universidade Estadual de Maringá. vfmsouza@uem.br

³⁶⁸ Mestre. Universidade Estadual de Maringá. pg55240@uem.br

Em especial, após a década de 1990, com os novos delineamentos que à educação ganha, sendo considerada como ponto central no processo de desenvolvimento econômico dos países, passa por distintas reestruturações e reformulações curriculares. Entre as etapas de escolarização pensadas a partir desses pressupostos encontra-se o ensino médio, última etapa da educação básica.

O Ensino Médio, considerado parte da educação básica, ocorre em 1996, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e somente em 2009, como consta na Constituição Federal de 1988, que passa a ter caráter de obrigatoriedade (Zanatta *et al.*, 2019; Libâneo *et al.* 2012). Ainda em 2021, conforme dados do INEP (2021), cerca de 92,5% da população entre 15 e 17 anos frequenta a escola, e mesmo que seja um número expressivo, não atinge o campo ideal dos 100% dos jovens frequentando a escola. Gonçalves (2017, p. 133) expõe que nos últimos anos o ensino médio tem apresentados diversos problemas, como “[...] falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas [...]” evidenciando a necessidade de pensar e discutir uma reforma para essa etapa de ensino.

Pensando nas problemáticas ainda vigentes no sistema de ensino nesta última etapa de escolarização, insere-se nesse processo reformista da educação, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, no ano de 2018 e a Reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida provisória 746/2016 (Brasil, 2016), que propõe a alteração da Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), e acaba por beneficiar à iniciativa privada por meio de parcerias público-privado e ingestão de financiamento público na iniciativa privada, ao mesmo tempo que promove à formação de mão de obra e mantém a hegemonia neoliberal no campo educacional, determinando as capacidades e habilidades que devem ser desenvolvidas, bem qual o perfil identitário do cidadão desejado para atuar na sociedade, culminando na manutenção de um consenso (Zanatta *et al.*, 2019).

E 2017 foi sancionada a Lei nº 13.415 (Brasil, 2015), a qual estabelece as normativas para o novo ensino médio. Entretanto, o que chama a atenção nesse processo de implementação, conforme aponta Gonçalves (2017), foram os

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

interlocutores, sendo estes empresários representando instituições privadas. Ao mesmo tempo, organizações de cunho privado participam de forma incisiva nas discussões acerca da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, atuando como parceiros do Ministério da Educação, mas com um interesse oculto na formação da mão de obra para atender ao mercado (Macedo, 2014; Zanatta *et al.*, 2019).

Nesse sentido, qual o espaço da Educação Física Escolar no currículo frente às imposições implementadas pela reforma do ensino médio? Destarte, neste trabalho, tem-se como objetivo analisar quais as implicações da organização proposta no novo ensino médio na educação física escolar, a partir da produção acadêmica desenvolvida sobre a temática.

Metodologia

Diante o cenário de reformas educacionais, se estabelece como posto a necessidade de ampliação da produção do conhecimento acerca da temática. No presente trabalho, optou-se pela realização de uma revisão integrativa acerca das implicações da reforma do ensino médio para a educação física escolar, uma vez que essa metodologia possibilita a apreensão do “[...] conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Estabeleceu-se como recorte temporal as produções acadêmicas desenvolvidas entre fevereiro de 2017, momento da implementação da lei n.º 13.415/2017, e junho de 2022. Para a seleção dos artigos, seguiram-se os protocolos indicados pela metodologia empregada, sendo a coleta realizada inicialmente por dois pesquisadores imparciais, de modo individual, nas bases de dados: Periódico da Capes; Scielo; Google Acadêmico. Foram empregados os seguintes descritores e operadores booleanos: "Reforma do ensino médio" OR "Novo Ensino Médio" AND "educação física escolar".

A seleção das produções foi realizada a partir da pré-leitura das mesmas, atentando-se ao título, resumo e palavras-chave para seleção dos estudos

relacionados ao objeto de estudo na íntegra. No processo de inclusão das produções para análise seguiram-se os seguintes critérios: a) artigos originais que analisam as implicações da Reforma do ensino médio para os conteúdos de educação física escolar; b) artigos publicados entre 2017 e março de 2022. Como critérios de exclusão: a) trabalhos em eventos, resenhas, teses, dissertações de mestrado e doutorado; b) artigos duplicados em bases de dados; c) artigos de revisão; d) produções que não estejam disponíveis na íntegra; e) artigos que não possuem como foco a Reforma do ensino médio e sua implicação para a educação física escolar.

Em uma busca inicial foram encontradas 12 produções na base de dados Periódicos da Capes, 367 na base Google Acadêmico e nenhuma produção no Scielo. Após aplicados os critérios de inclusão e exclusão foram selecionados para leitura e análise 9 produções, sendo 2 produções na base Periódicos da Capes e 7 na base Google Acadêmico (Quadro 1).

Quadro 1: Produções selecionadas para análise

N ^o	Título	Autor/Ano	Revista	Base
1	A nova reforma do Ensino Médio amparada pela lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de educação física	Rocha; Farias (2020)	Devir Educação	Periódicos da Capes
2	A Educação Física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC	Beltrão; Teixeira (2020)	Práxis Educacional	Periódicos da Capes
3	Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro	Bastos; Santos Junior; Ferreira (2017)	Motrivivência	Google Acadêmico
4	Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio	Souza; Ramos (2017)	Motrivivência	Google Acadêmico
5	A reforma do ensino médio nos jornais: elementos para um diálogo sobre a educação física	Crescêncio; Benites (2018)	Caderno de Educação Física e Esporte	Google Acadêmico

<u>6</u>	A Educação Física escolar no contexto da contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415): O contrafogo pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho	Magalhães; Maia (2019)	Pensar a Prática	Google Acadêmico
<u>7</u>	O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física	Gariglio; Almeida Junior; Oliveira (2017)	Motrivivência	Google Acadêmico
<u>8</u>	Um Olhar sob a Educação Física no novo formato do Ensino Médio no Vale do Juruena	Neves (2018)	Revista Saberes Docentes	Google Acadêmico
<u>9</u>	Educação física no ensino médio: demanda social legítima	Correia; Moura (2018)	Revista Brasileira De Educação Física E Esporte	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pelos autores

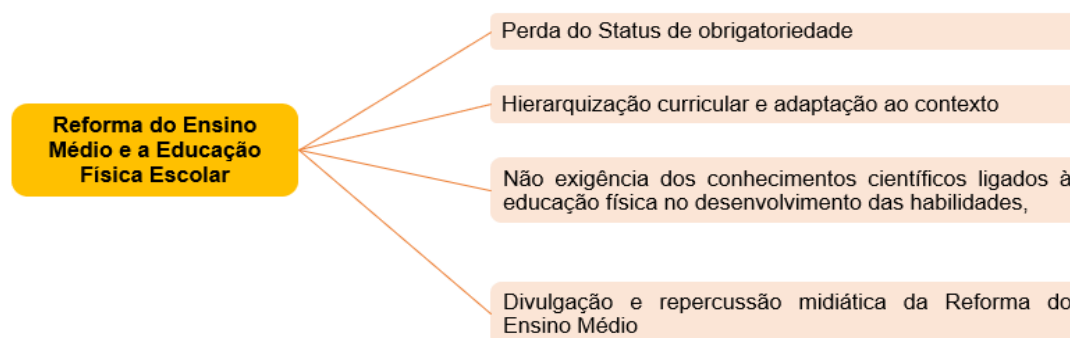
A partir da leitura dos artigos na íntegra, os mesmos foram analisados a partir dos princípios da análise de conteúdo de Richardson (2017). Esse trânsito metodológico possibilita compreender melhor determinado discurso, apreender suas características cognitivas e ideológicas, extraindo dos materiais seus momentos mais relevantes. Para o pesquisador, este fato se torna possível a partir de uma leitura inicial e posterior organização das ideias em categorias, as quais possuem elementos e regras em comum, que as determinam. Com a análise empreendida dos artigos selecionados, verificaram-se as temáticas principais e secundárias abordadas na literatura.

Resultados e Discussão

Ao verificar as temáticas associadas a temporalidade das pesquisas (2017-2022) evidenciou-se a prevalência de discussões sobre as implicações do novo ensino médio integradas às temáticas: Perda do Status de obrigatoriedade, Hierarquização curricular e adaptação ao contexto, Não exigência dos conhecimentos científicos

ligados à educação física no desenvolvimento das habilidades, Divulgação e repercussão midiática da Reforma do Ensino Médio, conforme exposto na figura 1.

Figura 1: Temáticas prevalentes na produção do conhecimento no período de 2017-



2022

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação a perda do Status de Obrigatoriedade, os autores que abordam a questão, destacam como a MP 746/2016, promulgada como Lei 13.415/2017, restringiu a presença deste componente curricular. Como destacam Gariglio; Almeida Junior

e Oliveira (2017), a Medida Provisória 746, propôs a não obrigatoriedade da Educação Física nos anos finais da educação básica, assim como de outras disciplinas como Arte, Filosofia e Sociologia, também marginalizadas do currículo. Após debates e críticas a esta condição, o texto aprovado retrocede e traz o teor de obrigatoriedade à Educação Física e Arte, ainda que no último ano do EM, estas sejam optativas.

Apesar de ser mantido o status de obrigatoriedade, este processo relativizou a importância de certos saberes no currículo, em consonância a determinada visão de sociedade. Como enfatizam Correia e Moura (2018), institui-se um modelo de “Escola da Eficácia”, ancorada na ideia do “Capital Humano”, partindo de uma orientação ideológica, focada na preparação ao mundo produtivo. Desqualifica-se a formação que não se volta ao utilitarismo, mas a cultura, a cidadania, a democracia, a crítica e

a criatividade, como a possibilitada pelo potencial educativo da Educação Física Escolar.

Observa-se um “interesse em criar mudanças metodológicas e conceituais específicas na fase final da educação básica” (Rocha; Farias, 2020, p. 87-88). Nessa reestruturação, entre as principais alterações “[...] o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos [...]” (Brasil, 2018a, art. 4), ou seja, passa a contar com dois momentos distintos: um deles condizente ao estudo dos conteúdos previstos na BNCC, composto por até 1800 horas, e outro diversificado, quando o aluno irá realizar estudos em uma área do conhecimento de sua preferência (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional).

De acordo com Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), dentro dessa nova organização curricular do novo ensino médio as áreas da educação física, arte, filosofia e sociologia encontram-se asseguradas por estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares, podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou ofertados pelas áreas do conhecimento: (itinerários formativos). Ou seja, a partir da autonomia dos sistemas de ensino para organizar seus respectivos currículos, os conhecimentos da área da educação física poderão ser abordados pela área de conhecimento, caso o currículo seja assim organizado, ou dentro de outro componente curricular.

Nesse sentido, o estudo de Magalhães e Maia (2019), trabalho realizado a partir da ótica gramsciana, com objetivo de compreender qual o lugar que a Educação Física ocupa na contrarreforma do Ensino Médio, apresenta como à hegemonia do capital promove um retrocesso no processo de ensino. A contrarreforma do ensino médio promove um ensino vinculado a um viés empresarial, qualificando e habilitando o estudante a atuar no mercado de trabalho e a Educação Física perde espaço na grade curricular como disciplina integrante.

Ao encontro disto, o estudo de Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), tendo como base Bracht, explica que a perda de espaço da Educação Física se dá pela

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

perda da base de sustentação da Educação Física como disciplina curricular, isso devido às mudanças sociais que alteram as condições sociais e as necessidades do mercado, alterando assim a imagem do sujeito que se deseja, e nesse novo contexto, à Educação Física não tem mais utilidade nesse processo formativo. Assim como Magalhães e Maia (2019), os autores também concluem que o processo formativo a partir da contrarreforma tem como base a flexibilidade curricular, ressignificando os termos de autonomia e emancipação, promovendo um aligeiramento da formação e trazendo a formação para um grau de aparência sem criticidade.

Como conclui Magalhães e Maia (2019) é preciso haver um enfrentamento radical, retomando de forma qualificada determinadas dimensões educativas, que são fundamentais, como as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Além disso, a questão da Educação física deve ser enfrentada a partir de um exercício crítico e criativo, restabelecendo a Educação Física como componente curricular e constituinte da Educação Básica.

Apesar de sua legalidade nos currículos e nas legislações educacionais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, Correia e Moura (2018), demonstram ser imperativo desenvolver uma permanente justificativa da importância da Educação Física para a formação, buscando a legitimação da área.

Quando analisada a temática referente à hierarquização curricular e adaptação ao contexto, observa-se que a Educação Física, apesar de buscar assegurar seu lugar de direito no currículo, acaba em segundo plano em virtude das necessidades atuais para a formação. Adota-se uma reorganização curricular imbuída na crença de que é preciso partir do projeto de vida do aluno, para o ensino ser mais atrativo, evitando a evasão escolar e, assim, melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, como aponta Rocha e Farias (2020) a perspectiva de ensino adotada diz respeito ao atendimento às demandas do mercado de trabalho, preparando/formando a mão de obra.

Rocha e Farias (2020) destacam, com base em Coimbra (2009), a Educação Física historicamente vincula-se ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos, colocando-se, até então, como disciplina fundamental, na formação voltada para o

desenvolvimento do corpo. Essa ênfase perde centralidade enquanto a formação do estudante passa a ser balizada por disciplinas que atuam no campo cognitivo e interacional. Novas competências e habilidades são requeridas e

os principais atributos esperados do trabalhador de novo tipo já não são a força física e a disciplina (qualidades até então valorizadas nessa área pelo modelo produtivo anterior), mas a capacidade de abstração, o raciocínio lógico, a crítica, a interatividade, o trabalho em equipe, a tomada de decisão, a comunicabilidade, a criatividade, ou seja, capacidades relacionadas aos conteúdos dos campos cognitivo e interacional. Isso não quer dizer que essa disciplina não seja capaz de atuar na formação dessas competências, mas que ela pode e tende a ser descartada (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p.675).

Outro estudo incluído nessa temática, refere-se aos achados de Souza e Ramos (2017), que ao analisarem a Educação Física no interior da reforma do Ensino Médio, constataram que ela perde seu espaço dentro do currículo educacional, pois, mesmo que mantenha o caráter de obrigatoriedade, busca atender as exigências do mercado de trabalho, como uma disciplina voltada para prática, perdendo sua autonomia pedagógica e ficando na marginalidade do currículo escolar.

Com a reforma, as chances de se estabelecer uma Educação Física pautada na pedagogia libertadora, são mínimas, já que agora os conceitos de habilidades e competências voltam a determinar e estruturar as aulas, voltadas para o ensino baseado no saber fazer, assim como indicado pelo relatório feito por Jacques Delors à UNESCO, propondo novos caminhos para educação. Os autores ainda chamam à atenção para um processo formativo imediatista, com vistas a promover um jogar que promova habilidades que confluem de ações individuais para ações coletivas, porém, com o objetivo de vencer algo ou alguém no sentido imediatista, sem a devida reflexão acerca da ação, ficando um jogar por jogar, resultando em relações superficiais (Souza; Ramos, 2017).

Outra categoria encontrada dentro do levantamento inclui os artigos que abordam a não possibilidade de aprendizagem dos conhecimentos científicos ligados à Educação Física no desenvolvimento de habilidades, visto os arranjos políticos

delineados nas políticas públicas, conforme exposto por Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017, p. 59)

Neste contexto, o enxugamento do currículo no Ensino Médio não está desconectado da restrição orçamentária imposta pela PEC 55/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos. Em conexão com essa legislação, o governo ao invés de tentar resolver o problema crônico da carência de professores no Ensino Médio, impõe o paliativo dos itinerários formativos, a possibilidade da contratação de professores com “notório saber”, a validação e equivalência de atividades à distância e uma profissionalização sem vínculo orgânico com o projeto educacional das escolas do Ensino Médio. Neste horizonte, abre-se caminho ao avanço da privatização do Ensino Médio na medida em que as instituições privadas poderão abocanhar uma parcela da formação que deveria ser pública; e o interesse do “mercado de trabalho” que garantirá uma mão de obra cada vez mais barata pela redução de seus “custos de produção”.

Evidencia-se o descaso com a formação do futuro cidadão, ao mesmo tempo que expõe a formação voltada para atender às exigências mercadológicas de formação de mão de obra, que por meio de uma formação aligeirada, não tem condições de reconhecer as condições vigentes, nem lutar contra a ordem hegemônica do capital. Nesse sentido, a depender dos arranjos curriculares que serão desenvolvidos nas redes de ensino, a partir dessa nova estruturação proposta pelo novo ensino médio, os jovens terão o acesso negado aos conhecimentos científicos ligados à educação física.

As disciplinas que deixaram de ser obrigatórias, como prescrito nas DCNEM (Brasil, 2018, p. 6), entre elas a educação física, podem “[...] ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino aprendizagem que rompem com o trabalho isolado apenas em disciplinas”. Logo, “[...] esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados” (Rocha; Farias, 2020, p.90).

Para Neves (2018), apesar das inúmeras produções científicas que respaldam a importância da educação física, não é estipulada no espaço escolar uma carga horária suficiente para a oferta mínima indicada como aceitável por especialistas, nem mesmo recursos físicos e materiais para que essa prática seja realizada com qualidade. Outra observação na BNCC refere-se ao caráter de sub atenção ao

componente curricular, exposto em apenas quatro parágrafos, indicando os mesmos conteúdos programáticos do Ensino Fundamental.

Como pressupõe Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), essa nova organização do ensino médio brasileiro implica em uma abordagem superficial ou a negligência dos conteúdos da cultura corporal. Pode-se perceber essa questão na educação física, a partir da centralidade da BNCC do ensino médio para a experiência, vivenciada por meio da livre exploração dos movimentos. Tais habilidades podem ser desenvolvidas sem a apropriação dos conhecimentos científicos da área, visto que conhecimentos populares, do senso comum são suficientes para tais finalidades.

Em consonância, o estudo realizado por Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017), aponta para um cenário preocupante para a Educação Física com a reforma do Ensino Médio, pois a redução da carga horária destinada à disciplina acarretará uma defasagem na formação do estudante, pois este agora não terá mais à oportunidade de elevar sua consciência e seu conhecimento por meio das práticas corporais, com ligação direta com a ordem social contemporânea. Ainda conforme os autores, com a reforma, haverá um retorno ao modelo esportivista, com o retorno do foco no desenvolvimento das habilidades e competências, atendendo à uma demanda mercadológica.

Finalizando as temáticas encontradas, em apenas uma pesquisa foi abordada as questões referentes à forma como a contrarreforma foi abordada na mídia, assim, a temática intitulada divulgação e repercussão midiática da Reforma do Ensino Médio. O estudo realizado por Crescêncio e Benites (2018), apontou à mídia como um aliado importante nas poucas conquistas adquiridas na reforma, pois, conforme os autores, a “mídia mostrou-se um canal de mobilização social, que proporcionou reivindicações e modificações no texto final aprovado e incluído na LDB” (CRESCÊNCIO; BENITES, 2018, p. 193). Conforme os resultados obtidos pelas autoras, à Educação Física é vista como um componente curricular importante e relevante dentro da escola, sendo imprescindível sua permanência dentro da grade escolar.

Considerações Finais

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023

A partir do contexto de reformas educacionais, vislumbrando supostamente atingir um ensino de qualidade, se estabelece mudanças na política educacional que desencadeiam implicações à dinâmica da educação básica e aos conteúdos programáticos previstos na formação dos alunos.

A Lei 13.415/2017 estabeleceu um projeto formativo voltado a atender as necessidades mercadológicas atuais, focalizando as habilidades e competências prioritárias a cooptação do jovem a lógica do capital. Neste contexto, algumas disciplinas acabam perdendo seu espaço na instituição escolar, como na Educação Física.

Como se constata a partir das produções realizadas acerca das implicações do novo ensino médio para a Educação Física Escolar, este componente curricular acaba perdendo seu status de obrigatoriedade enquanto disciplina, sendo a possibilidade de sua realização vinculada apenas a estudos e práticas. Logo, observa-se uma hierarquização dos conhecimentos que são prioritários a formação em nosso momento histórico, não sendo pensada como necessárias às aprendizagens ligadas à Educação Física, visto os arranjos políticos delineados nas políticas públicas em questão dos conteúdos selecionados da área presentes na BNCC e das condições objetivas (materiais, tempos, espaços, formações, dentre outros) à sua prática pedagógica nas instituições de ensino.

Apesar das resistências quanto à reforma, que implementou o novo ensino médio e que permitiram a não exclusão permanente da Educação Física do currículo desta etapa de ensino, ainda é preciso a defesa de sua importância na formação do ser humano, enquanto possibilidade de se almejar a legitimidade/qualificação desse componente curricular.

Referências

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

CORREIA, Walter Roberto; MOURA, Diego Luz. Educação física no ensino médio: demanda social legítima. *Revista Brasileira De Educação Física E Esporte*, v. 32, n.4, p. 709-714. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v32i4p709-714>

CRESCÊNCIO, Graziella da Silva; BENITES, Larissa Cerignoni. A reforma do ensino médio nos jornais: elementos para um diálogo sobre a educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 193-205, 2018.

DAMÁSIO, Maria Lúcia Francisco. Impacto das Diretrizes Internacionais nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. *Revista Novas Ideias*, Recife, v. 1, n. 1, p. 07-24, jan. 2008.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da educação física. **Motrivivência**, [S.L.], v. 29, n. 52, p. 53-70, 28 set. 2017.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131–145, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.753. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 23 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, Francisco Edson Pereira; BARROS, João Luiz da Costa. Reflexões sobre o papel da educação física enquanto área de linguagens e suas tecnologias para o novo ensino médio à luz da BNCC. **Revista Concilium**, v. 22, n.3, 2022.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo; MAIA, Júlio César Apolinário. A Educação Física escolar no contexto da contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415): o contrafogo pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 22, p. 1-10, 18 out. 2019.

NEVES, Edmar Fonseca. Um olhar sob a educação física no novo formato do ensino médio no Vale do Juruena. **Revista Saberes Docente**, Juína-MT, Brasil, v.3, n.6, jul./dez. 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Bruna Beatriz da; FARIAS, Marcio Norberto. A nova reforma do Ensino Médio amparada pela lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de educação física. **Devir Educação**, p. 85-100, 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: O que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 71-86, 2017.

ZANATTA, Shalimar Calegari; BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. UMA ANÁLISE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1711-1738, 19 dez. 2019. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35183>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

Elencar as referências em ordem alfabética. Fonte: Arial, 12, espaçamento simples, alinhamento à esquerda. Exemplo:

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA LEI Nº5.692/71: O PROJETO DE
EDUCAÇÃO EM QUESTÃO**

Italo Ariel Zanelato³⁶⁹

Marco Antônio de Oliveira Gomes³⁷⁰

Resumo

O presente texto apresenta os resultados da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de história da educação, políticas e práticas pedagógicas. Há uma demanda de observar criticamente as marcas deixadas pela ditadura civil-militar em nossa sociedade, sobretudo, na educação. Anunciando como problema “Como a Teoria do Capital Humano e reforma educacional na LDB 5.692/71 se vincularam para atender o Estado e o mercado em expansão?” Para responder, teve como objetivo a proposição de analisar a reforma da educação básica promovida pela Ditadura Civil-Militar, seus vínculos com a Teoria do Capital Humano (TCH), isto é, as relações firmadas entre e o Estado e o capital através das políticas públicas educacionais, especificamente na Lei 5.692/71. A metodologia de pesquisa pautou-se em pesquisa bibliográfica e documental, porquanto, o referencial teórico utilizado foi o materialismo histórico e dialético. Com a pesquisa encontramos como principais resultados a educação brasileira como um produto a atender as demandas da burguesia nacional vinculada ao capital estrangeiro. Somado ao fato que a ênfase foi dada ao ensino tecnocrata, incentivando o caráter terminal do ensino médio, ou seja, apto ao mercado de trabalho logo após concluir o ciclo básico. A que se considerar que a educação falhou em qualidade e acentuou as desigualdades sociais no Brasil.

Palavras-chave: Ditadura civil-militar, Teoria do Capital Humano, Reforma educacional, Educação técnica-profissional.

Introdução

O estudo está inserido na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo como propósito investigar e analisar a reforma da educação básica promovida pela Ditadura Civil-Militar, seus vínculos com a Teoria do Capital

³⁶⁹ Mestre em educação (UEM). Doutorando no Programa em Pós-Graduação em Educação. Contato: pg55229@uem.br

³⁷⁰ Doutor em História e Filosofia da Educação (UNICAMP). Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: maogomes@uem.br

Humano (TCH), isto é, as relações firmadas entre e o Estado e o capital através das políticas públicas educacionais, especificamente na Lei 5.692/71.

Muitas análises já foram produzidas a respeito do Golpe Militar e sobre a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), bem como dos assuntos que permeiam o tema. Ainda que os trabalhos já tenham abordado contextos diferentes, vale ressaltar que nenhum dos presidentes ou torturadores do período foram punidos pelo abuso de autoridade e pelos assassinatos ocorridos em nome da “defesa da ordem”.

Ao tratar as políticas educacionais adotadas com a reforma da educação básica, a questão sobre o legado privatista e dualista da ditadura para a educação fez com que também a pesquisa se debruçasse sobre o tema. É bem verdade que os governos pós 1964 não criaram a dualidade na educação ou seu caráter mercantil, mas certamente essas características foram aprofundadas, vide a LDB de 1961.

As bases educacionais do Brasil, como outras leis e decretos, permitem a compreensão do momento atual. Perceber que o caráter formativo da Lei 5.692/71 visando a uma formação profissional (caráter terminal), e não uma formação ampla e crítica do estudante, permite a comparação com o atual Ensino Médio da rede pública, focado em formar o estudante para o mercado de trabalho, ofertar possibilidades de que tenha requisitos básicos para trabalhar. Ao passo que, exceções rompem com o fluxo e anseiam o Ensino Superior.

O Golpe de 1964, como alguns autores apontam (Skidmore, 1982; Fausto, 2006; Germano, 2005; Singer, 1997), é um dos marcos importantes da história político, econômica e social do Brasil. O número de pessoas exiladas, presas, torturadas ou assassinadas diz muito sobre o caráter classista da ditadura. Trata-se de um evento que aprofundou as práticas autoritárias presentes em nossa trajetória histórica.

Em síntese é possível afirmar que o golpe empresarial-militar de 1964 constituiu-se na opção burguesa associada ao capital estrangeiro com o propósito de alavancar um projeto de desenvolvimento capitalista dependente, ao mesmo tempo em que impedia o avanço das lutas populares.

Assim, o tema não se mostrou ultrapassado, ao contrário, e ainda ressurgue constantemente, produzindo em segmentos da sociedade um crescente número de discussões sobre o significado da ditadura e seus desdobramentos. Nos últimos anos, levantaram-se muitas pessoas negando a existência da ditadura ou ainda justificando a tortura daqueles que ousaram pensar diferente. Por isso, repensar o Golpe de 1964, a ditadura que se prolongou por vinte e um anos e os desdobramentos para a educação e seus ideais constituíram-se imperativo para academia e para a classe trabalhadora.

Dessa forma, toda e qualquer pesquisa que verse sobre a educação no período ou em algum outro momento da história, deve considerar os condicionantes históricos em que foi forjada. Há que se ter clareza de que a educação não se encontra acima dos interesses e contradições de classe.

Incontáveis foram as ações repressivas contra os trabalhadores e lideranças estudantis, que também se tornaram vítimas dos órgãos de segurança. Cassação de direitos, prisões, torturas, incluindo de mulheres grávidas e crianças tornaram-se uma rotina nos “porões” da ditadura.

Nesse cenário, a educação tornou-se estratégica para os propósitos do Estado militarizado. Os governos da ditadura, a partir das bases que o sustentavam, como a burguesia associada ao capital estrangeiro, buscou adequar a educação aos parâmetros do capital. Não que isso já não estivesse na pauta da ordem burguesa, mas se faziam necessários ajustes ao processo de modernização das relações capitalistas de produção.

De tal modo, torna-se importante compreender que a ditadura foi adjetivada como militar durante a luta, a fim de unificar os mais diversos grupos e segmentos, para isolar aqueles que detinham o poder da Presidência da República e todo o comando da aparelhagem política do judiciário intitulado de “Comando Geral da Revolução”. Isso porque, quando se trata do militarismo presente no Golpe, não se oferta a devida atenção à mobilização civil envolvida antes e logo após a deposição de João Goulart, nem se destaca a influência exercida pelo Congresso Nacional para deposição, mesmo antes de a força militar pleitear a tomada do espaço público e

iniciando uma repressão político-ideológico contra a subversão (Cunha, 2014). Ademais, o combate às reformas de base, ditas da vertente comunista, pelo Congresso facilitaram a aderência dos militares baseados na legalidade. Logo, “os golpistas civis foram, então, condição de possibilidade para o sucesso do golpe militar” (Cunha, 2014, p. 358).

Para além, ao contrário do que se acredita, Cunha (2014) afirma que os militares não eram privatistas, pois a grande maioria da oficialidade tinha passado por escolas públicas. No entanto, é possível identificar aspectos importantes que se constituíram como balizadores das políticas educacionais: a tentativa de controle ideológico, a repressão e o caráter de mercantilização.

O que se tornou pertinente naquele momento era a neutralização dos indivíduos e espaços que pudessem representar real ou simbolicamente a resistência ao projeto autoritário da ditadura. Por isso, reitores e professores foram demitidos das universidades ou tiveram seus direitos cassados, livros censurados, e o movimento estudantil perseguido com algumas de suas lideranças presas, torturadas e até assassinadas.

E acrescenta-se, não se trata simplesmente de reprodução do ideário dos quartéis no âmbito educacional, afinal, ministros civis e instituições da sociedade civil contribuíram para a formulação de propostas e das reformas educacionais empreendidas no período, como é o caso da Lei 5.692/71.

Para além das ações citadas, as reformas impostas por meio de decretos e de um Congresso mutilado pelas cassações e pelas ações oportunistas dos grupos dominantes, reforçaram o processo de mercantilização da educação adequando-a à lógica do mercado.

A título de exemplo, o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), fundado em 02 de fevereiro de 1962, no Rio de Janeiro, expressou a fusão de grupos empresariais organizados no Rio de Janeiro e São Paulo, atuando de forma explícita na congregação de esforços para a derrubada do presidente João Goulart (1961-1964). Tal instituto, também atuou na formulação de proposições para as políticas

educacionais. Vale grifar que do IPES saíram as diretrizes de modernização tecnocrática e privatização (Cunha, 2014).

O propósito de adequar a política educacional às demandas empresariais, que envolve não somente a formação do futuro trabalhador, mas também a difusão dos valores burgueses, foi capitaneada não apenas pelos ministros de Estado, mas também pelos organismos de classe representantes do capital. Acrescente-se que a condução das políticas educacionais não representou uma alteração substancial do ponto de vista da ruptura com a dualidade educacional.

A ditadura não inventou a dualidade setorial pública/privada na educação, tampouco a simbiose Estado-capital na economia. O que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico. A educação foi submetida à simbiose Estado-capital, em cada nível de um jeito próprio (Cunha, 2014, p. 361).

Ora, considerando o projeto de classe presente na ditadura civil-militar e aplicada por meio de reformas educacionais, nesta pesquisa focada para educação básica, verifica-se não somente a formação do trabalhador, mas igualmente o reforço de uma determinada sociabilidade burguesa, o que fica evidente com a Reforma da Lei de Diretrizes e Bases com a Lei 5.692/71.

No que diz respeito à reforma de 1971 com a implantação da profissionalização compulsória, verifica-se o propósito de formação para uma cidadania “abstrata” e de ampliação das oportunidades de trabalho por meio da qualificação da mão de obra.

Tratava-se de adequar a educação escolar aos interesses do capital. Isso posto, esta dissertação apresenta como objetivo geral a seguinte proposição: analisar os vínculos entre a Lei 5.692/71 com a Teoria do Capital Humano (TCH), os interesses do Estado e do mercado em expansão.

A TCH, em sua origem, vincula-se ao professor Theodore W. Schultz, do departamento de economia da Universidade de Chicago. Seus estudos vinculavam os ganhos de produtividade com a qualificação do trabalhador por meio da educação. Em síntese, a TCH deslocou para o campo privado os problemas da inserção do

indivíduo no mercado de trabalho e fez da educação um elemento a ser considerado na promoção de desenvolvimento econômico das nações.

Metodologia

Acreditamos que a educação é um fenômeno que não explica a si mesma, mas que é resultado do processo histórico no qual está inserida, isto é, pela realidade marcada pelas contradições de classes no qual foi elaborada. Logo, durante a ditadura brasileira foram empregadas forças que não podem ser representadas isoladamente por um ministro ou presidente, mas expressaram interesses políticos e de classes.

O materialismo histórico e dialético nos traz a concepção que não há história predeterminada ao que tange as políticas e aos conceitos pedagógicos. A questão metodológica precisa partir de pontos concretos da realidade onde as ações dos homens realizam mudanças na vida dos próprios homens e da natureza. Pois, o modo como os homens produzem sua existência nos interessa.

Compreende-se que o modo como os homens se relacionam com a natureza e entre si fundamentam a organização social, assim, há de se considerar que Marx e Engels, justificam a produção da base material da qual se organiza o Estado e a sociedade, exemplarmente, a cultura, as instituições sociais e a educação. Juntas expressam o interesse da classe dominante.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (Marx; Engels, 2007, p. 47).

É por essa ótica que observamos todas as fontes utilizadas pertinentes para compreender a gênese da LDB nº5.692/71, porquanto, nossa pesquisa manteve-se como bibliográfica e documental, tendo como foco a compreensão do

desenvolvimento das forças sociais produtivas e da correlação das lutas de classes no momento. Ao tomar como parâmetro a epistemologia do materialismo histórico e dialético, é possível compreender que as ideias pedagógicas, as reformas educacionais, o fenômeno educativo, assim como qualquer outra ação dos homens não se desvincula das condições materiais engendradas socialmente.

Resultados e Discussão

O Ensino Técnico, mesmo que mascarado por uma “[...] neutralidade científica e inspirada em princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (Saviani, 2019, p. 381), manteve sua concepção assemelhada ao processo fabril, afinal era seu objetivo; com os trabalhadores se adequando ao processo produtivo e social, ao ocupar cargos de linha de frente produtiva e executar o que lhe fora mandado com a intenção de produção do produto (Saviani, 2019).

O caráter militar era o tecnicismo, Saviani (2019) descreve esse modelo como uma pedagogia focada na gestão e na tecnologia, onde o mercado de trabalho deixa traços profundos na educação, partindo do pressuposto de neutralidade científica e embasada nos princípios de racionalidade e produtividade.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (Saviani, 2019, p. 383).

Não é segredo que a intenção da LDB de 1971 tinha como meta fornecer mão de obra para as fábricas, que sustentavam o slogan “Brasil potência”, que, como consequência, mantinha a burguesia como soberana na hierarquia social.

Mas, ao abordarmos o Ensino Técnico-Profissional, alguns pontos merecem atenção, a começar pela falta de recursos, pois, demandava mais dinheiro que o ensino secundarista anterior, e com a TCH embasando o estado ditatorial, as verbas foram incoerentes com o processo formativo ao mercado de trabalho.

O Brasil, ao empregar práticas educativas para uma formação de caráter terminal, vai na contramão dos países capitalistas desenvolvidos na formação de mão-de-obra qualificada, em que o Ensino Superior era fomentado.

Para além, havia uma incoerência entre prática pedagógica e a realidade que esperava os estudantes. O que era ensinado nas escolas não condizia nem mesmo com a lógica do mercado, o que provocou um entrave ao grande capital em absorver a força de trabalho dos estudantes, que possuíam apenas um ensino médio-profissionalizante, que por conseguinte, acabaram em aumentar o exército de reserva. Destaca-se que, muitas empresas desenvolveram seus próprios modelos formativos para capacitar os trabalhadores, visto que, muitos chegavam despreparados, mesmo tendo cursado escolas profissionais.

A estratégia visava uma diminuição na busca pela universidade, o que aumentou a resistência ao caráter compulsório dado à educação, as classes alta e média não concordavam com uma formação que induzisse ao mercado de trabalho. Já a classe trabalhadora compreendeu que frequentar a escola era afastar-se dos trabalhos braçais.

De tal modo, é possível afirmar que de acordo com a LDB 5.692/71 a profissionalização nunca foi aplicada como prevista.

[...] apesar de profundamente reformulada, tal Lei deixou sequelas, como colocar na vala comum as boas e velhas escolas técnicas, ao lado de outras que não tinham condições para tal, o enfraquecimento da formação do magistério, transformado em mera habilitação de 2º grau e numa proliferação de *escolas técnicas* de baixíssimo nível e

desempenho fraquíssimo, criando, assim, muitas ilusões, muitos problemas (Salm, 1986, p. 74-75).

A política formativa criou um excesso nas escolas técnicas federais, agravou problemas na escola pública, e possibilitou o fortalecimento das escolas privadas. Mesmo nas escolas técnicas, o que se percebeu era mero cumprimento de formalidade, pois não alterou a realidade, utilizaram os mesmos professores disponíveis, estruturas defasadas e faltas de investimentos que caracterizavam o sistema educacional brasileiro. Por isso os cursos técnicos mais comuns eram: magistério; técnico em contabilidade; saneamento básico.

A reforma do Ensino, com a tendência profissionalizante, não chegou nem próximo de amenizar as desigualdades sociais, ao contrário, reforçou o afastamento social da população de baixa renda daqueles que se assentavam no topo da pirâmide social, haja vista que, esses haviam frequentando escolas de 2º Grau particulares ou técnicas federais e possuíam condições para alcançar o Ensino Superior.

Em suma, a identidade dada à reforma não foi benéfica como divulgada, mas extremamente perversa, retirando o caráter de passagem do Ensino Médio à Universidade, e aplicou o tecnicismo, que ao ser posto em prática, já havia fracassado.

Como resultado foi possível perceber que o as redes particulares de ensino se fortaleceram e se colocam em novo patamar; como aquelas que preparam para a entrada nas universidades, logo surgiram os cursinhos preparatórios, executando a prática abandonada de propedêutico do Ensino Médio público.

Considerações Finais

Conforme o exposto, se faz possível compreender as bases materiais pelas quais se concretiza a educação no período da ditadura civil-militar iniciada em 1964, em especial, os encaminhamentos tomados para efetivar uma educação que atendesse as demandas do capital.

O período ditatorial deixou marcas na educação brasileira que, inclusive, alcançam a contemporaneidade. Por meio da violência estatal e intolerância para com

pensamentos e ideologias contrárias ao governo autoritário, a ditadura se tornou cada vez mais repressiva. A naturalização das desigualdades sociais, a formação dos professores cada vez mais empobrecida, a precarização dos prédios escolares e das condições de trabalho dentro deles, são meros aspectos que não se desprezam da análise.

As reformas tomam o caráter de ajustar os jovens a serem futuros trabalhadores que interessassem ao mercado de trabalho, realizando adequações ao currículo escolar propondo formação de mão de obra que sustentasse a expansão econômica e industrial, para além de se adequarem aos padrões do regime. Isso justificado por uma teoria que fundamentava os ideais do regime a Teoria do Capital Humano.

Assim, todas as reformas educacionais, na verdade foram uma adequação a lógica mercadológica e se transformaram em um processo de privatização no qual a qualidade, era justificado pelo pagamento de escolas particulares (melhor ensino), em detrimento do ensino público.

Esse processo afetou diretamente o acesso à educação superior que mesmo ampliada, não era acessível aos filhos dos trabalhadores, que por sua condição, não poderiam acessar os bancos universitários públicos e restando o ensino superior privado a eles, muitas vezes de qualidade duvidosa, em busca de uma ascensão social.

Referências

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 01 mar. 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo. Editora Universidade De São Paulo. 2006.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MARX, K. e ENGELS, F. - **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846, São Paulo: Boitempo, 2007.

SALM, Cláudio. Escola e formação profissional. In FISCHMANN, R. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019.

SINGER, Paul. **O significado do conflito distributivo no golpe de 64**. In: TOLEDO, C. de N. (org.) 1964: visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo. Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP, 1997.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**. Apresentação de Francisco de Assis; tradução coordenada por Ismênia Tunes Dantas. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ZANELATO, Italo Ariel. **A Teoria Do Capital Humano Na Lei N°5.692/71**: o projeto de educação em questão. Orientador: Marco Antônio de Oliveira Gomes. 2021. 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em:

<http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2021/2021%20-%20ITALO%20ARIEL%20ZANELATO.pdf> Acesso em: 20 de ago de 2023.

POR UMA EDUCAÇÃO DO CONTRA: A EDUCAÇÃO ANARQUISTA DA ESCOLA LIVRE PAIDEIA (MÉRIDA - ESPANHA)

Luana Aparecida Moraes ³⁷¹

Marco Antônio de Oliveira Gomes ³⁷²

Resumo

A pesquisa propõe investigar, teoricamente e em campo, a dinâmica educativa de uma escola anarquista. O trabalho parte de levantamento bibliográfico já produzido em torno da escola e posterior pesquisa *in loco*, na Escola Livre Paideia, localizada na cidade de Mérida, Espanha, fundada em 1978 e ainda atuante nos dias de hoje, a fim de conhecer sua dinâmica anarcopedagógica e sua historicidade. A ser ainda realizada, a pesquisa se utilizará de estratégias como entrevistas e aplicação de questionários com questões estruturadas, semiestruturadas e abertas. A base teórica está em autores ligados às discussões em torno da educação anarquista e fontes que discutam sobre a própria experiência elencada para estudo (BAKUNIN, 1869; GALLO, 1995, 1996, 2006; KASSICK, 2002, 2004, 2010; LUENGO, 1990, 1993). Denunciando a existência de raros estudos no Brasil, Paideia é uma realidade prenhe de experiências a partilhar e que permitem vislumbrar uma nova dinâmica da organização e da ação pedagógica. Depreende que o coletivo em questão é considerado importante referência quando se trata de uma educação contra-hegemônica e contra a alienação, ou seja, uma educação do contra.

Palavras-chave: Escola Livre Paideia, educação anarquista, contra-hegemonia.

Introdução

“A Escola da Anarquia”, como fora denominada por uma de suas fundadoras, Josefa Martín Luengo (1944-2009), se constitui como uma das raras experiências anarquistas educativas, especialmente quando se leva em conta o fato de estar atuando até os dias de hoje e, portanto, a considerável duração de sua existência. Fundada em 1978, em uma cidade a oeste da Espanha, denominada Mérida, a Escola Livre Paideia surge, desde o princípio, com um projeto educacional explicitamente anarquista, que passou por algumas instabilidades, mas que continua executando uma educação de cunho anárquico até hoje.

³⁷¹ Mestra em Educação pela Unicentro. Professora Colaboradora no curso de Licenciatura em Pedagogia (Departamento de Pedagogia) na UEPG. Contato: lamoraes@uepg.br

³⁷² PhD em História e Filosofia da Educação pela Unicamp. Professor de Licenciatura em Pedagogia (Departamento de Fundamentos da Educação). Contato: marcooliveiragomes@yahoo.com.br

Daí a necessidade de trabalhar com o anarquismo como aporte teórico para composição da pesquisa, filosofia-política constituída por pressupostos que abarcam tanto o individual, quanto o coletivo; tanto o material, quanto o subjetivo, como: liberdade, igualdade, apoio mútuo, ação direta, antiestadismo, antiautoritarismo, anticlericalismo, antinacionalismo e autogestão. Importa dizer que é este o pano de fundo que motiva a escolha do título, pois a grande vertente aqui defendida é a educação contra-hegemônica, ou seja, aquela que se posiciona contrária às formas capitalistas, a qual denominamos aqui, uma *Educação do Contra*.

Nascendo após um contexto de Revolução Espanhola (1936-1939) e de ditadura franquista (1939-1976), o estudo visa conhecer as motivações das origens da escola, sua historicidade, e também conhecer o Coletivo Paideia tanto em um aspecto teórico - do que as raras produções dizem a seu respeito - quanto no aspecto prático - para depreender pessoalmente como é a dinâmica de uma escola autointitulada anarquista, explicitamente anticapitalista.

Em levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em fevereiro deste corrente ano, foi apresentado um total de 423 (quatrocentos e vinte e três) trabalhos com o termo “Paideia”, dos quais apenas 4 (quatro) têm relação com o objeto de estudo aqui elencado: KASSICK (2002), GROSS (2005), SOBREIRA (2009) e RAMUNDO (2020)³⁷³. Ainda, destes quatro, apenas o primeiro autor realizou um estudo de campo, indo pessoalmente à Escola Livre Paideia para conhecer sua prática e ação educativa.

Guiada pela inquietude de descobrir experiências que fujam à escola hegemônica, a produção desta pesquisa gira em torno da seguinte interrogação: *Como acontece a dinâmica educativa de uma escola anarquista para o alcance de uma educação contra-hegemônica que favoreça a emancipação nos dias atuais?* E, para buscar responder a esta pergunta, é necessário percorrer pelos seguintes objetivos: Geral: a) Investigar como acontece a dinâmica de uma escola anarquista, voltada para realização de uma educação contra-hegemônica. Específicos: a) Elucidar

³⁷³ Vide Referências.

a historicidade do movimento anarquista e as suas influências para criação da Escola Livre Paideia, b) Analisar em que medida as práticas da Paideia contribuem para uma educação emancipatória e c) Demonstrar a viabilidade de formas contra-hegemônicas de se fazer escola.

O trabalho em questão se trata de uma pesquisa ainda em andamento, que está sendo realizada no Programa *Stricto Sensu* – Doutorado, iniciado neste ano. A visita à escola está prevista para agosto do próximo ano (2024).

Metodologia

O trabalho assume caráter bibliográfico, exploratório e documental. Se constituirá por meio da pesquisa de campo, dispondo das ferramentas inerentes a este tipo de metodologia: roteiro, entrevistas, gravações, transcrições, observações e diário de campo, além da aplicação de questionários com questões estruturadas, semiestruturadas e abertas, a serem respondidos pelos funcionários e funcionárias que compõem a escola e, possivelmente, por alguns pais e alunos(as), elemento que será tratado posteriormente com a escola.

De tipo exploratório, é após o desenvolvimento teórico, por meio de levantamento bibliográfico de materiais que tratam sobre o tema e a experiência eleita – incluso aqueles produzidos pela própria escola –, que será realizada a visita *in loco*, para investigar como ocorre uma educação para a emancipação e aclarar como esta pode ressignificar a dinâmica da escola convencional – que é direcionada à *heterogestão* e suas categorias inerentes, como poder, hierarquia, burocracia, disciplina, classificação, alienação, competitividade, dentre outros.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 184):

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queria comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente [...].

Portanto, a intenção é a de observar se o encontrado na teoria é efetivado na prática, elucidar como e em que medida isso acontece, além de conhecer e divulgar

um fenômeno consideravelmente desconhecido no campo social e também acadêmico: a organização pedagógica de uma escola autointitulada anarquista, fator de curiosidade até mesmo entre aqueles(as) que não compactuam ou possuem raso contato com o anarquismo.

Como um dos instrumentos, o roteiro buscará apontar tanto informações físicas da escola, bem como os recursos humanos e também os pedagógicos, buscando observar e compreender como se dão diversos aspectos como: currículo, formação dos professores, reuniões, cargos, trabalho com os conflitos, espaços, quantidade atual de professores e alunos atendidos, horários, formas de sustento, características da comunidade, situação socioeconômica, relações com o poder público, avaliação, relação professor-aluno, dentre vários outros elementos que pertencem à dinâmica (anarco)pedagógica de uma escola, incluso os demais arquivos da escola, já que “o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e da sociedade, a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc.)” (NOSELLA, 2013, p. 62).

A discussão nasce da afinidade já antiga da autora pelo tema. No entanto, será encaminhada de maneira a não se tornar ausente desta “conexão objetiva” mencionada por Nosella (2013), mas também partilha do reconhecimento de que não existe separação total entre sujeito e objeto e que, a própria militância da autora, neste caso, auxilia no entendimento de questões que talvez não fossem bem compreendidas por um(a) autor(a) que desconhecesse a filosofia anarquista, tendo em conta o tempo que levaria para apropriar-se da teoria. Como assevera Demo (1995, p. 28):

Na realidade social há no fundo coincidência entre sujeito e objeto, já que o sujeito faz parte da realidade que estuda. Assim, não há como estudar de fora, como se fosse possível sair da própria pele para ver-se de fora. Por isso, não se coloca neutralidade, porque já seria forma de tomar posição. [...] Substituímos objetividade por objetivação, porque é preciso controlar a ideologia, mas sem camuflar o fato de que faz parte da cena intrinsecamente.

Ainda nessa direção, vale destacar a afirmação de Evangelista (2012, p. 11) quando trata sobre a necessidade de um aporte teórico consistente: “Entretanto, teorizar no campo da pesquisa não pode consistir em lidar com os elementos do senso comum. É preciso um aporte teórico que favoreça análises objetivas do real objetivo”. Tendo elencado a práxis anarquista como tal aporte teórico, somado à pesquisa de campo e documental, é possível construir o estudo buscando equilíbrio entre “posicionamento”, (não-neutralidade) e a “objetivação”, distanciamento necessário para produção do saber que preze pela honestidade acadêmica.

Resultados e Discussão

Para construção deste item, serão apontadas informações adquiridas até o momento, haja vista que a pesquisa de campo será realizada somente no próximo ano. Faz-se necessário abordar, aqui, a exposição do porquê a práxis anarquista é a escolha necessária para produção da pesquisa, além de localizar a educação anarquista propriamente dita, para então fazer essa composição com as informações do Coletivo Paideia.

Para iniciar, é importante ter claro que, de forma consciente ou não, se faz sempre uma opção por um dos dois caminhos por onde percorre a educação: uma pedagogia para a hegemonia ou outra para a contra-hegemonia, já que toda ação educativa é política, ou seja, nunca neutra, mas pautada sempre por um posicionamento, repita-se, consciente ou não. Se se opta pelo segundo, é preciso tentar ressignificar a atuação pedagógica, desconstruí-la, exercitar os valores contrários aos da atual forma de (des)organização social.

Todo projeto que se pretende transformador não pode dissociar as três dimensões, macro, meso e micro, ou seja, o universal, o singular e o particular. Para Nosella (2013, p. 53): “[...] não se pode admitir que a descrição pormenorizada de uma determinada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica”. Há, portanto, uma necessária relação que se estabelece entre o macro e o microsocial (sociedade-escola-pessoas), pois assim é possível apreender determinadas práticas pedagógicas a partir da totalidade social na qual estão

inseridas e, conseqüentemente, das concepções teórico-políticas, sociais, econômicas e culturais que as sustentam, ou seja, como essa totalidade influencia no fazer educativo da Paideia, inclusive no que diz respeito aos motivos que levaram à sua criação e ao contexto histórico pelo qual a Espanha vivia na época.

É justamente por esta lógica que se faz necessário esclarecer porque o estudo está apoiado no anarquismo: ele carrega princípios que permitem uma composição coerente com os objetivos deste estudo e que justificam a discussão por meio de uma base teórica e filosófica igualmente coerentes. Analisando sua definição e seus pressupostos, adiante citados, é possível entender porque ele é a filosofia ideal para amparar esta pesquisa, tendo em conta que o primeiro dos motivos se dá ao fato de a experiência em questão se tratar de uma escola de concepção anarquista, o que por si só já justifica tal escolha.

Fugindo um pouco das definições clássicas sobre o conceito de anarquismo, é possível utilizar o apresentado por Bach (2011, p. 19), que aponta:

Para alguns autores, o anarquismo é mais uma ética pessoal e não uma doutrina política. Etimologicamente, anarquia significa ausência de chefia ou governo. Porém, do ponto de vista filosófico, a interpretação dessa corrente de pensamento e ação é bem mais complexa.

Para aclarar ainda mais, a CNT³⁷⁴ (2010, p. 99, grifo dos autores) define anarquismo como: “uma *filosofia* social e pessoal embasada na *liberdade do ser humano*, no pacto ou *livre acordo* deste com seus semelhantes e na organização de uma sociedade na qual não devem existir classes, nem interesses privados danosos, nem leis coercitivas de nenhuma espécie”. Nesse sentido, o anarquismo defende a ideia de dispensa ao governo institucionalizado, no entanto, não significa que dispensa a ordem, a organização; apenas encontra novas maneiras de coordenação de um coletivo, pautada em características não arbitrarias e na livre associação.

Como corrente que busca retomar essa relação genuína entre sujeito-sujeito e sujeito-meio, o anarquismo é composto por alguns princípios básicos, como: liberdade, igualdade, solidariedade, antiautoritarismo, antiestadismo, anticapitalismo,

³⁷⁴ Confederación Nacional del Trabajo – Espanha.

anacionalismo, anticlericalismo e autogestão. O espaço não permite desdobrar cada um desses pressupostos, mas é suficiente esclarecer que uma organização libertária se pauta: a) na liberdade, porque troca a heteronomia pela autonomia responsável, b) na igualdade, porque troca a hierarquia pela horizontalidade, c) na solidariedade, porque demanda coletividade e altruísmo, d) no antiautoritarismo, porque põe em xeque a disciplinarização, e) no antiestadismo, porque o Estado é aparelho não neutro de autoridade e reprodução, f) no anticapitalismo, porque objetiva o rompimento brusco com suas premissas, g) no anacionalismo, porque não corrobora com a existência de territórios, h) no anticlericalismo, pois discorda das imposições da igreja e i) na autogestão, porque visa trabalhar pela autonomia crítica e independência dos aparatos dominantes.

Além dos princípios acima, é fundamental mencionar que o anarquismo é composto também de uma ética própria, com alguns valores como generosidade, respeito, responsabilidade, honestidade, bom senso, além da “gama do *auto*”: autocrítica, autonomia, autoavaliação, autoformação, autogoverno e autodisciplina, para construção de uma nova ética e subjetivação.

Destarte, é possível concluir que a educação anarquista se posiciona contra a educação convencional hegemônica, que serve à manutenção do *status quo*. Como afirmou Guilherme Corrêa (2006, p. 17):

Repleto de anarquismos, o anarquismo cria uma educação problematizadora do mando, das hierarquias e do medo. Anarquizar as práticas educacionais não é uma oposição, uma reação à verdade das ciências e dos procedimentos da escolarização. É, antes, a invenção de um *outro* da educação.

Para além de reformas educativas, a educação anarquista visa à criação de uma *outra* associação humana, sob novas bases e convenções, e entende que para criação de uma nova sociedade se faz necessário um novo indivíduo e que isso passa pela educação como sendo uma das ferramentas substanciais para a transformação social, ainda que não exclusiva. A importância dessa preocupação com um tipo novo de relações sociais, transparece nas palavras de Bernardo (2009, p. 341, grifo nosso) quando diz que:

É impossível, portanto, que uma luta rompa efetivamente com a disciplina capitalista sem ao mesmo tempo, no mesmo gesto, constituir um novo modo de relações sociais [...]. São as *relações sociais novas então surgidas que constituem o elemento de transição possível para um modo de produção futuro.*

Daí a importância de uma educação que trabalhe intencionalmente a favor da contra-hegemonia. É por isso que uma escola libertária vai de encontro às práticas do prêmio-castigo, do autoritarismo, do confinamento, da avaliação competitiva, arbitrária e classificatória, da regra estanque, do currículo engessado, da vigilância tutelada, e a experiência elencada, Paideia, indica ir na contramão desses elementos.

Experiências de escolas libertárias vieram apresentar uma prática educativa ao ar livre, a mobilização, as saídas de campo, a ludicidade, o questionamento às mazelas sociais, a substituição de práticas de concorrência por outras de solidariedade; ensinaram a igualdade, a liberdade, a responsabilidade como *meios* e *fins*; a afetividade, a autenticidade, ou seja, a tão cara Educação Integral defendida pelos anarquistas (BAKUNIN, 1869).

Parafraseando Bernardo (1998, p. 12), são esses princípios de solidariedade, igualitarismo e coletivismo que implicam relações de tipo novo, ou seja, relações que fragilizam o sistema capitalista, e é nisso que uma educação contra-hegemônica se pauta, como uma *Educação do Contra*, assim como a experiência eleita para concretização dessas questões, a Paideia.

Algumas dessas práticas, surgidas no seio da educação operária e anarquista, são encontradas em bibliografias sobre a Escola Livre Paideia, uma escola que, segundo o próprio Boletim “A Rachas” (2012, p. 60) na escola confeccionado, expõe: “Desde sus principios el Proyecto educativo de la Escuela Libre Paideia tiene como objetivo fundamental instituir las bases no dogmáticas para la realización de una sociedad libre y responsable [...]”.

Quanto à *liberdade* e o *antiautoritarismo*, Kassick (2010, p. 397) explica que, em Paideia, “não há necessidade de controle, seja de frequência, seja de nota”. Além disso, ela subverte “toda a estrutura escolar convencional, razão para não terem currículo, disciplina, conteúdos, programas e avaliação a seguir” (*idem*, p. 390). Nela,

são os próprios alunos e alunas, por grupos de afinidade e independente de faixa etária, que escolhem o assunto a ser estudado, mediado pelo professor(a) quando necessário.

Em função do autossustento, uma das características da *autogestão*, a escola trabalha com o auxílio de doações vindas dos pais e outros coletivos ligados à escola, além de visar a formação de um indivíduo autodidata por sua metodologia investigativa, e depois apresentados em assembleia expositiva, partilhando da prática da auto-organização e gestão solidária (KASSICK, 2010). As crianças aprendem posturas de *apoio mútuo* como o trabalho em conjunto na cozinha, no quintal, na limpeza e cuidado geral da escola, ação realizada por eles mesmos, o que gera, além da autogestão e da coletividade, a *igualdade*. Ainda quanto à coletividade, há “o cuidado dos jovens e das crianças maiores para com os menores” (KASSICK, 2010, p. 394), além da prática da assembleia geral, diária, e a “assembleia de grupo [para] definir o que iriam realizar em favor da sua coletividade”, o que denota a preocupação com o pressuposto da *solidariedade* “do bem comum, pois, a primeira atividade do dia é a de realizar algo em benefício de todos” (KASSICK, 2010, p. 395). Nas palavras da própria fundadora, Luengo (1992, p. 16), “[...] a dinâmica educativa da anarquia deve ser eminentemente coletivista, em detrimento da preponderância individualista que sufoca qualquer forma de autogestão”.

Buscando efetivar uma educação *anticapitalista*, a crítica de Luengo (1993, p.23) é a de que: “A educação, cada vez mais, está se convertendo em uma boa provedora de bons clientes para o capital, pessoas adestradas para serem [...] bons e seletos contribuintes da sociedade de consumo”. Ao contrário, o que se espera é que a educação possa “demonstrar [...] a evidente realidade, que a vida pode ser vivida de uma maneira que verdadeiramente responda às necessidades profundas do ser humano: felicidade, identidade, liberdade responsável e solidariedade coletiva” (LUENGO, 1993, p.27) e, vale dizer, que tratar a respeito do anticapitalismo significa tratar também do *antiestadismo*, pois são dois elementos que caminham juntos.

É possível notar que são pressupostos interrelacionados uns com os outros, e é com o intuito de verificar se essas características amparadas pelo anarquismo

acontecem dentro da escola e como acontecem, que se pretende realizar o estudo em campo, a fim de atualizar as informações a respeito da mesma e de compreender a dinâmica que acontece no dia a dia de uma “Escola da Anarquia”.

Considerações Finais

Levando em conta que a escola é um espaço que tem condição de interferir na realidade, especialmente quando detém um projeto educativo explicitamente contra-hegemônico, é válida toda tentativa de ressignificar a estrutura autoritária da escola, instituição perpassada por crises que não consegue controlar, haja vista que o problema se encontra em uma camada mais profunda: uma estrutura social degenerada e, por isso, a escola convencional reflete os sinais de uma sociedade adoecida e de valores degradantes. Assim, pôr em relevo discussões que desconstruam concepções conservadoras parece uma tarefa atual e necessária.

A possibilidade de produzir e divulgar trabalhos que propiciem o acesso às formas contra-hegemônicas de educação se faz um desafio acertado se se quer refletir sobre o modo como a escola tem trabalhado hoje e fugir da educação burguesa, que não consegue alcançar a transformação, amiúde mencionada no campo educacional. E esse se constitui um dos grandes objetivos a alcançar com a produção desta pesquisa: demonstrar a viabilidade de outra educação.

Inferir que a escola é reflexo da sociedade que a abarca, mas que, contudo, também mostra como uma pedagogia alternativa e crítica pode ser viável. Assim, uma das sínteses é explicitar que a Escola, no sentido geral, não pode ser entendida apenas como esse mero reflexo, impotente, e nem como redentora dos problemas sociais, mas como uma instituição dialética que, a depender de suas práticas e concepções, pode dar-se como instrumento necessário no movimento contra-hegemônico, ou seja, como alternativa de contestação e luta contra a forma de organização social atual.

Depreende que, de maneira mais ou menos explícita, a educação tem estado atrelada aos propósitos do capitalismo, servindo para a perpetuação do sistema de acumulação. Uma educação mercantilizada, que atrofia a capacidade de autonomia e

ensina diversos valores que condizem com uma organização social desumana: desigualdade, egoísmo, submissão, competitividade, violência etc. E Paideia – ao menos em nível teórico até o momento – rompe com o modo convencional de se fazer escola quando aponta estratégias para uma educação radical, que incentiva princípios como autonomia, criticidade, coletividade, alteridade, além de valores como empatia e ética.

Em Paideia, a escola deixa de ser o lugar do confinamento e da rotina para abrir-se a um novo paradigma cooperativista e emancipador. Por isso, um dos desafios é a construção de um espaço pautado por tipos novos de relações, coletivistas, autônomas, horizontais, questionadoras da ordem social vigente e das injustiças de toda ordem que dela decorrem. É certo que existem diversos obstáculos, alguns mesmo intransponíveis, mas a prática por novas mudanças pode começar com a disseminação de exemplos, ainda vivos, como Paideia.

O que está em jogo é romper com a lógica capitalista, para colocar em seu lugar dispositivos libertários de crítica à docilidade que perpetua a relação dominante-dominado e as injustiças sociais. Isso se faz por meio de novas práticas, politizadas, antagônicas às práticas de domínio. Uma educação do altruísmo *contra* o egoísmo, da igualdade *contra* o dualismo, da horizontalidade *contra* a hierarquia, da coletividade *contra* o individualismo, da crítica *contra* as mazelas sociais, do questionamento *contra* o silêncio, da ousadia *contra* o medo, da colaboração *contra* a competitividade, da deliberação *contra* a imposição, da criatividade *contra* a dependência, do posicionamento *contra* a submissão, da emancipação *contra* a alienação. Uma Educação do Contra.

Referências

A RACHAS. **Boletín de la Escuela Libre Paideia** – Monográfico: Escuelas Alternativas. Mérida, Espanha, 2012.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. L'Égalité, 1869. Disponível em: <
[https://colectivolibertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/mikhail-bakunin-a-](https://colectivolibertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/mikhail-bakunin-a)

instruc3a7c3a3o-integral-www-arquivobakunin-blogspot.pdf >. Acesso em: 18 de ago. 2023.

BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CONFEDERACIÓN Nacional del Trabajo (CNT - Espanha). **Anarquismo Básico**. Madrid, FAL, 2. Ed. 2010.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

GROSS, Renato. **Paideia: as múltiplas faces da utopia em pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, São Paulo, 2005.

KASSICK, Clovis Nicanor. **A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a escola Paidéia**. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, São Paulo, 2002.

KASSICK, Clovis Nicanor. A educação de crianças e jovens segundo princípios da pedagogia libertária: a experiência da escola Paideia de Mérida/Espanha – O que dizem os ex-paideianos? **EcooS Rev. Cient.** São Paulo, v.12, n.2, p.385-420, jul./dez. de 2010.

LUENGO, Josefa Martín. **A escola da anarquia**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1993

NOSELLA, Paolo. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. In: **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. SILVA, José Carlos da (Org.). Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

RAMUNDO, Walter Marcelo. **A Educação Paralela: estudo comparado entre as figurações Escola Modera e a Escuela Libre Paideia**. 195f. Dissertação (Mestrado



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1197

em Educação) – Centro de Educação e Humanidades: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2020.

SOBREIRA, Antônio Elísio Garcia. **Pedagogia anarquista e ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade.** 330f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente – São Paulo, 2009.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



**REFLEXÕES SOBRE O ESCOLANOVISMO NAS CRÔNICAS PEDAGÓGICAS DE
CECÍLIA MEIRELES**

Isabella Soares Cardoso³⁷⁵

Maria Cristina Gomes Machado³⁷⁶

Resumo

O tema deste estudo é o pensamento educacional de Cecília Meireles (1901-1964). O objetivo é compreender a reforma de ensino proposta pela autora a partir das crônicas de Educação. Nas Crônicas de Educação, coletânea de artigos que ela escreveu no Diário de Notícias, no Rio de Janeiro, ela se posicionou politicamente a favor da Escola Nova para formar uma nova civilização. A metodologia é a de compreender as formulações educacionais de Cecília Meireles no processo de transformação social do Brasil ao longo da década de 1930. Essa pesquisa se justifica em razão da importância da autora nos debates educacionais que levaram ao estabelecimento da escola Pública. Espera-se entender as contribuições de Meireles na formulação de uma proposta educacional inspirada na Escola Nova.

Palavras-chave: Educação, Escolanovismo, Cecília Meireles.

Introdução

Entre as mudanças profundas que ocorreram no Brasil no final do século XIX e início do século XX, consta o estabelecimento de uma sociedade que se pretendia Republicana. Nesse momento de transição econômica, resultante do esgotamento da agricultura escravocrata para a formação de uma burguesia cafeeira e industrial, novas necessidades se impuseram. Entre elas, um modelo educacional que atendesse as exigências de uma sociedade que apresentava novas relações de trabalho. Isto posto, o presente estudo tem por finalidade refletir sobre o sentido da educação nas Crônicas de Cecília Meireles (1901- 1964), signatária do movimento liderado por Fernando de Azevedo junto a outros intelectuais. Em suas *Crônicas de Educação*, ela investigou o perfil de educação e apontou os limites da escola brasileira, ao indicar a falta de materiais adequados para os alunos, espaços arquitetônicos inadequados para o ensino, o impacto da imprensa na formação da

³⁷⁵ Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação PPE-Uem.

³⁷⁶ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPE-Uem.

população, a formação docente e a influência católica no ensino, ao qual desaprovava.

Para entendermos o posicionamento educacional de Cecília Meireles, é importante contextualizar alguns fatos históricos, a começar com o momento econômico, político e social ao qual o Brasil atravessou. Na década de 1930, as discussões sobre a educação ganhavam novos horizontes, em sintonia com os acontecimentos sociais em curso. Atenta a isso, Cecília Meireles foi responsável por crônicas sobre a Educação, publicadas em uma página do Jornal intitulado *Diário de Notícias*, no Rio de Janeiro. Nele, ela deixou registrado um importante legado que conta as formulações do modelo formativo que defendia e, igualmente, do que criticava.

Assim, metodologicamente, busca-se situar a educação na dinâmica dos acontecimentos da história da educação brasileira, tomando os textos da poeta como referência. Neles, o registro das mudanças – dos valores negados e afirmados - servem como importante contribuição para entender o perfil formativo formulado, tendo em vista o que se entendia por uma nova sociedade.

Metodologia

Para a concretização deste estudo, privilegamos uma análise historiográfica das fontes que permitem compreender a relação entre a autora e o movimento Escolanovista, que se apresentou como perspectiva. Para isso, a análise a respeito da educação deve ser entendida na dinâmica das alterações históricas do Brasil dos anos 1930, momento em que a indústria, a política e a educação passavam por significativas mudanças.

Atenta a isso, esse estudo privilegia as *Crônicas de Educação*, que contém reflexões redigidas por Meireles no Jornal *Diário de Notícias*, entre os anos 1930 a 1933. Em seus textos, ela não apenas refletiu sobre a educação como também sobre os acontecimentos que envolviam, sobretudo, o governo de Vargas e a

participação dos católicos com a escola. Entretanto, merece destaque o fato dela, nas páginas do jornal carioca, defender a renovação do ensino, colocando-a como uma das porta-vozes da nova pedagogia. Nesse espírito, ela considerou que a Nova Educação “unifica a vida em todas as suas funções e serve de novos meios para a sua manifestação, quer na escola, quer fora dela, em todos os aspectos políticos e sociais (Meireles, 2017, p. 144).

Por esse motivo, a educação não deve ser entendida nos limites da escola, mas na dinâmica das relações sociais. Com essa finalidade, parte-se do pressuposto de que a educação que ela defendia, deve ser compreendida como produção social, cuja natureza não pode ser deslocada do humano e da totalidade das relações materiais. Dessa maneira, a educação é entendida de maneira mais ampla e, por isso, cumpre situar a autora e seus escritos nos embates que enfrentou para difundir as ideias formativas tendo em vista o perfil de sociedade que defendia.

Resultados e Discussão

A vida e a obra de Cecília Meireles fazem parte de um momento particular da história brasileira em que diversas forças econômicas se apresentavam. A Revolução de 1930 era expressão de novas formas de poder que se estabelecia na sociedade brasileira, ao mesmo tempo que indicava, nos personagens desse movimento, as forças econômicas e sociais em disputa. Na dinâmica desse momento, a educação passou a ser orientada por valores e ideias que correspondiam ao que se estabelecia e resistia às mudanças. É nesse quadro que Cecília Meireles mostrou-se atenta observadora das agudas transformações sociais e se posicionou em defesa de uma educação que ela entendia como renovadora.

Militante ativa nos jornais, não se limitou às poesias que a consagraram: foi, antes, signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, histórico documento em defesa da educação laica, pública e gratuita. No espaço de comunicação que dispunha, os jornais, ela expôs seu pensamento político e sua preferência pelo

Escolanovismo, durante os anos que escreveu na coluna do *Diário de Notícias*. As principais ideias defendidas por ela constam, como revelam seus escritos, a laicidade do ensino, a responsabilidade do Estado pelo Ensino, o papel da escola juntamente com a sua função social. Segundo Machado (2015), com base na educação, divulgavam-se novos princípios constituindo-se um projeto nacional republicano e federativo formando a nacionalidade brasileira.

Os debates políticos educacionais elaborados pela autora começaram em 12 de Junho de 1930, no jornal *Diário de Notícias* (1930-1976), periódico que teve por fundadores Orlando Ribeiro Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel. Esse jornal matutino, continha dezesseis páginas e a poeta atuou como diretora da *Página da Educação*. No lado esquerdo dessa página, ela criou uma coluna, os *Comentários*, na qual escreveu suas crônicas sobre educação e política. Na verdade, segundo Lamego (1996), a educação foi o espaço que ela utilizou como crítica social e política e se posicionou em defesa de uma ideia universal de democracia, num período em que as paixões pelo autoritarismo arrastaram intelectuais.

Por causa da *Página da Educação*, o jornal se tornou referência na época, já que os outros jornais não se dedicavam ao tema formativo. Segundo Mendes (2017), como jornalista, ela foi uma das autoras que mais se expôs em defesa do Escolanovismo. Nesse contexto, Meireles assumiu a tarefa de apoiar mudanças educacionais, ao defender o ensino Escolanovista, que poderia formar “núcleos humanos de formação integral que, perfeitamente equilibrados nas condições ambientes, e em harmonia comum, estejam permitindo a realização do seu próprio destino, sem contrariedades e sem violências” (Meireles, 2017, p. 124).

Em suas crônicas, Cecília Meireles abordou temas precisos, para propagar os princípios da Escola Nova. Dentre esses, ela aborda a falta de materiais pedagógicos adequados para os alunos, espaços arquitetônicos inadequados para o ensino, o impacto da imprensa na formação da população, a responsabilidade dos reformadores, a formação docente, a laicidade do ensino, entre outros temas

importantes (Mendes, 2017). Na crônica intitulada *Expectativa* (1931), Cecília Meireles expôs sua esperança na educação, responsável pela efetivação dos ideais que edificam o projeto de humanidade.

No quadro da atualidade, cada vez mais se afirma o motivo educacional como a base mais segura para a realização dos ideais humanos, que múltiplas causas têm vindo até aqui tolhendo e deformando. Já não é apenas dos que se dedicaram à profissão de educar que parte este grito veemente de construir a vida mediante a edificação do homem - edificação, porém, que obedece a princípios de humanidade, de compreensão, de solidariedade e de fé que não existiam antes, com igual pureza, nos planos a que cada um se cingia para despoticamente modelar as vidas a seu alcance (Meireles, v. 1, 2017, p. 39).

No entanto, existem dois temas que a autora deu grande ênfase: a laicidade do ensino e a formação docente adequada. Ao defender a laicidade, a poeta atraiu a atenção de seus novos críticos. Em primeiro lugar, a respeito da laicidade da educação, Meireles enfrentou a posição dos católicos, representada por Alceu Amoroso Lima que se opôs aos valores reformistas. Segundo Carvalho (1994), em 1931, quando Getúlio Vargas intimou a ABE (Associação Brasileira de Educação) – associação formada por um grupo de intelectuais convencido de que na educação residia a solução dos problemas nacionais - a formular uma proposta educacional, as divergências apareceram: de um lado, um grupo de intelectuais que apoiava a colaboração e harmonia entre educação e Estado; do outro, intelectuais, professores e administradores em defesa da laicidade do ensino e escola única. Para Carvalho (1994), o fato era que a finalidade do partido era a mesma, mas a separação se fez advinda das ideias que esses setores defendiam.

Mendes (2017) destacou o fato de que Alceu Amoroso Lima, defensor da igreja católica, enfatizou o fato de “as propostas dos educadores modernistas eram materialistas e comunizantes” (Carvalho, 2007. apud Mendes, 2017, p. 140). Portanto, os setores religiosos viam nas ideias reformistas o anúncio de valores

liberais contrários aos eclesiásticos, de modo que na compreensão de Alceu Amoroso poderia significar ameaças a manutenção dos valores cristãos.

Propor uma *nova educação* para uma *nova civilização* era invadir um território perigoso. O que o *slogan* põe em cena no debate pedagógico não são questões técnicas ou metodológicas, mas questões de fins. Atrelas a discussão destas questões aos valores de uma civilização em mudança, era desautorizar, pela base, quaisquer pretensões católicas no domínio pedagógico (Carvalho, 1994, p. 77).

Em segundo lugar, Cecília Meireles via nos ideais escolanovistas um projeto pedagógico contrário ao que setores cristãos defendiam como modelo formativo. A autora das Crônicas, em seus textos, se opôs a educação cristã, especialmente quando o Ministro da Educação Francisco Campos aprovou o ensino religioso nas escolas, tal como ela se referiu no *Diário de Notícias* do dia 6 de maio de 1931: “um decretozinho provinciano, para agradar a alguns curas, e atrair algumas ovelhas... Porque - não se acredita que nenhum espírito profundamente religioso - possa receber com alegria esse decreto” (Crônicas de Educação, p. 38, v. 1, 2017).

A ênfase da autora, provém da insatisfação do perfil de que o professor apresentava para os religiosos. Na crônica intitulada *Vida prática* (1932), ela discorre sobre a distância entre teoria e prática: “Será necessário indagar bem se ao homem basta a vida prática, ou se lhe faz falta uma porção de sonho como satisfação às atividades mais longínquas da sua realidade” (Meireles, 2017, p. 49). No caso, Meireles não se limitou aos aspectos teóricos como também se atentou para a vida prática. Segundo ela, “o educador, ser de inquietudes, que a todo instante sonda as suas possibilidades de ação, comove-se com a incerteza da definição humana (Meireles, 2017, p. 49).

A educação, portanto, não deve ser respaldada na polarização teoria e prática, mas pressupõe um diálogo capaz de compreender e orientar a vida e ação. Carvalho (1994, p. 75) entendeu o fato de que nesse empreendimento tiveram, talvez, mais êxito do que comumente se supõe, atingindo não somente as práticas

dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado católico nas escolas públicas.

Embora o contraste entre religiosos e Escolanovistas indicavam posições educativas diferentes e, como tal, também concepções sociais, é certo que havia a compreensão de que a educação era entendida como aquela capaz de reorganizar a sociedade tendo em vista os fins pretendidos. A reforma estrutural da escola acompanhava, até onde era possível, as mudanças histórias brasileiras. Meireles, atentou a isso e assumiu a defesa da educação assentada na Escola Nova, em razão do fato de que entendia que os novos tempos eram exigentes de um espírito moderno: “como os redentores dos velhos tempos proféticos, precisamos do redentor moderno, cuja missão é muito mais árdua que a daqueles” (Meireles, 2017, p. 39).

Por isso, em face das ocorrências históricas, para ela só a educação poderia ser a técnica adequada, já que ela envolve todos os problemas e, comotal, implica também na solução (Meireles, 2017). A educação seria, para a poeta, o meio eficaz de assegurar a formação tendo em vista um espírito unitário e coletivo, uma lenta revolução que põe em primeiro plano o destino da sociedade brasileira. Havia, por fim, entendimento do papel da educação a quem foi atribuída a incumbência de atuar sobre a sociedade com o intuito de transformá-la com base em uma dimensão pedagógica (Machado, 2015).

Considerações Finais

Os textos de Cecília Meireles representam especial contribuição na compreensão da formação educacional do Brasil, na década de 1930. Ela encontrou no jornal Diário de Notícias, espaço privilegiado para debater as ideias pedagógicas que defendia e as que entendia como superadas. Essa atenção dedicada à educação, resultava do fato de que ela soube se situar nos conflitos e tensões sociais e políticas que levaram ao estabelecimento de um governo centralizado e, como tal,

de uma educação que representava esse ideal. No enfrentamento dessa tendência, somado aos ideários religiosos, a poeta assumiu o que considerou moderno: entendeu que a Escola Nova poderia representar importante contribuição no estabelecimento de um projeto educacional que considerasse o novo momento. Por isso, enfatizou os valores Escolanovistas como essenciais e os que poderiam contribuir na elaboração da sociedade brasileira livre e democrática.

Referências

BRASIL, Bruno. **DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RIO DE JANEIRO, 1930)**. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil. Acesso: 15/08/2023.

CARVALHO, M. A. **Rubem Braga: um cigano fazendeiro do ar**. São Paulo, SP: Globo, 2007.

CARVALHO, M. M. C. **Fernando de Azevedo, Pioneiro da Educação Nova**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, v. 37, 1994.

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30**. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Record, 1996.

Gomes Machado, Maria Cristina; de Carvalho, Carlos Henrique O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem Revista Educação em Questão, vol. 51, núm. 37, enero-abril, 2015, pp. 175-194.

MEIRELES, C. Questões de liberdade. In. MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. São Paulo: Editora Global, 6 de maio de 1931, v. 1, 2017, p. 37-38.

_____, Expectativa. In. MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. São Paulo: Editora Global, 29 de agosto de 1931, v. 1, 2017, p. 39-40.

_____, Vida prática. In. MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. São Paulo: Editora Global, 6 de julho de 1932, v. 1, 2017, p. 49-50.

_____, A Escola para as crianças. IN. MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**. São Paulo: Editora Global, 23 de novembro de 1930, v. 1, 2017, p. 143-144.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1206

MENDES, C. M. M. **Cecília Meirelles no Diário de Notícias: a luta cotidiana pela escola nova (junho de 1930 a outubro de 1930).** Maringá: *Acta Scientiarum. Education*, 39 (4), 371-381, 2017.



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023



POLÍTICAS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE O PRODUTO INTERNO BRUTO E O ORÇAMENTO GERAL DA UNIÃO

Venancia Josephine Grande ³⁷⁷

Resumo

O presente texto se refere a um projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, em fase de reestruturação, no qual se encontra em andamento. O objetivo é investigar o financiamento da educação básica no Brasil, a fim de compreender a função orçamentária da referência do Produto Interno Bruto - PIB na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (Lei n.13.005/2014). Faz-se necessário sistematizar e possibilidade de cumprimento da Meta 20 do PNE ao final do decênio, quando comparado ao Orçamento da União para a educação básica, disposto em documentos oficiais até o presente momento. A pesquisa se organiza de modo a apresentar a funcionalidade do Produto Interno Bruto - PIB na referência das políticas educacionais, principalmente na meta 20 do PNE vigente e quais são os tributos que compõem o orçamento da educação brasileira. Posteriormente, serão dispostos os dados que se apresentaram nos anos de 2019 a 2024 que inferem no cumprimento da meta supracitada em ambas perspectivas, a relação de porcentagem sobre o PIB anual e a sua execução na prática do Orçamento da união.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Financiamento da Educação, Orçamento Público, Produto Interno Bruto.

Introdução

O texto em questão apresenta as primeiras aproximações de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), no âmbito do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq) e orientada pela. Prof.^a Dr.^a Maria Eunice França Volsi. A investigação se encontra na sua fase inicial, no qual o projeto de pesquisa está em reestruturação, com o desenvolvimento do levantamento bibliográfico, melhor delimitação da problemática, seleção de documentos e dados para a análise. Por conseguinte, o objetivo é investigar o financiamento da educação

³⁷⁷ Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. Contato: pg405083@uem.br
Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

básica no Brasil, a fim de compreender a função orçamentária da referência do Produto Interno Bruto - PIB na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (Lei n.13.005/2014).

Historicamente, o financiamento da educação obteve significativas mudanças e conquistas no cenário político brasileiro. A sua vinculação constitucional em 1934, firmou em lei a destinação de um percentual mínimo da receita dos entes federados, de modo a impulsionar, através de recursos financeiros, o desenvolvimento do ensino. No entanto, somente com a Constituição Federal de 1988 em seu art.º 212 é que a destinação destes recursos ganha notoriedade, onde em um movimento de colaboração, a união se responsabiliza em destinar 18% da arrecadação de impostos, enquanto os estados e municípios direcionam 25%, no mínimo, da arrecadação de seus impostos para a educação (BRASIL, 1988)

A ampliação de leis e programas que garantem os mecanismos do financiamento do ensino no país, têm como parâmetro a soma anual do Produto Interno Bruto (PIB) vinculado em percentual à arrecadação de tributos, proposto primeiramente no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 e vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, posteriormente, proposto e sancionado pela presidente Dilma Rousseff no PNE 2014- 2024 na íntegra (BRASIL, 2014)

O vigente PNE 2014-2024, refere-se ao financiamento da educação em sua vigésima meta, onde aponta que em 2019 o direcionamento de recursos para educação deveria atingir a marca de 7% do PIB do país e gradualmente atingir 10% ao final do decênio. A realidade que se apresenta, entretanto, apontou um valor inferior ao proposto, de 5,6% do PIB no ano supracitado. No entanto, a proporção de gastos em educação em relação ao PIB cresceu significativamente nos governos Lula e Dilma entre os anos de 2006 e 2013, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o índice apontou um aumento de 4,9% para 6,2% no ano anterior ao PNE de 2014.

Embora o Brasil também esteja adequado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em investimentos na

educação, sobretudo em termos do PIB, a discussão do déficit educacional justifica a necessidade do aumento de programas e políticas de captação de recursos, ao passo que se analisa o percurso histórico da temática. O país encontra-se distante de atingir a universalização do ensino e garantir o padrão de qualidade de ensino dos países comparados (FRANÇA, 2019)

A educação como um importante instrumento para a ascensão de bem-estar econômico e social da população está entre os itens mais discutidos na definição orçamentária do país. Nessa constatação, em um processo inter-relacionado, conforme exploramos as leis de financiamento e a sua concretização prática definida no Orçamento Geral da União, encontramos fatores limitantes que corroboram para o não cumprimento da meta 20 do PNE.

Entende-se a complexidade da temática de modo não linear, onde o sistema educacional demanda recursos oriundos de inúmeros tributos e setores, as ações de políticas públicas educacionais, tratam não somente da educação básica pública, mas também privadas e do terceiro setor em todos os níveis de ensino, o que tende a dificultar o controle e acesso de informações sobre a origem dos recursos do Orçamento Geral da União e sua finalidade na prática educativa no Brasil.

Portanto, pode-se afirmar que a presente pesquisa se aplica a uma análise nas classificações institucionais do gasto público e observações de despesas registradas pelo órgão setorial, mas, principalmente, na análise de como, em percentual, a vinculação do PIB e a viabilidade orçamentária, de fato, promove o aumento do investimento em educação no país. Para tanto, é necessário trazer definições de conceitos presentes nas leis orçamentárias da educação, a fim de promover a familiaridade destes conceitos para a comunidade acadêmica dos cursos de licenciatura. Marx (1968, p.16), aliás, caracteriza na investigação, o sujeito e pondera a necessidade "[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas".

Assim, a pesquisa que propomos é qualitativa, de caráter bibliográfico e de análise documental a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreendendo que as políticas públicas educacionais são resultado do período histórico, perpassa a elaboração e vigência, do mesmo modo, ocorre com a organização do orçamento público. Salienta-se que, diante dos governos apresentados, o orçamento público se orienta em maiores ou menores proporções. Para a análise do processo de formulação e implementação das políticas, o pesquisador precisa se apropriar dos conceitos incutidos nas legislações para uma compreensão real do objeto de estudo.

Neste sentido, é preciso expandir a gama de estudos e pesquisas na área educacional que se preocupam com a sistematização de dados que expliquem como a vinculação do PIB à educação favorece, se assim o faz, o investimento nesta área; quais são os tributos recolhidos pela União que compõem o orçamento destinado à educação; e como os diferentes governos eleitos inferem sobre as políticas públicas para vincular tributos à educação.

O orçamento destinado para recursos da educação revela-se se contrapõe entre a legislação prevista na Constituição Federal e nas Leis aprovadas pelo PNE, deste modo, faz-se necessário compreender: Como a vinculação do PIB ao financiamento em educação favorece o investimento de recursos e políticas públicas duradouras para a ascensão da Educação Pública no Brasil?

Metodologia

A educação é uma das condições que possibilitam a reprodução básica das relações de produção, como formadora da força de trabalho e disseminadora do modo de pensar com aspirações dominantes. A reprodução das relações de produção, fundamentalmente, é conduzida e confirmada por meio da concessão de uma legitimação social, com a finalidade de manter a relação do capital e do trabalho (CURY, 1986)

Diante das contradições, o sistema capitalista tenta defender-se atribuindo a reprodução de suas relações uma capacidade e elasticidade de organização mais eficaz, integrando a classe operária. Neste sentido, aferimos, que as políticas públicas educacionais compõem essa teia de mecanismos do capitalismo para integrar a classe operária à sociedade, sem que esta assuma um papel de protagonismo e liberdade.

Esta pesquisa parte de uma proposta de utilização de categorias de natureza histórica na análise do financiamento da educação e das políticas educacionais, que perpassam a sociedade brasileira nos anos de 2019 a 2024. Entende-se, portanto, que os conceitos teóricos precisam ser compreendidos em sua concretude histórica, diante de todas as relações e mediações, e enriquecidos com novas estipulações. Tal proposta significa que, para compreender o movimento do real nas definições documentadas em normas e leis, como o PNE 2014-2024, em suas múltiplas determinações, precisamos estudá-las em suas relações reais e materiais.

As categorias do método para fazer as análises, são concepções que utilizaremos para fazer a mediação analítica, em um processo dialógico com fontes clássicas de Marx e Engels e fontes secundárias, como José Marcelino de Rezende Pinto (2018), Magna França (2019) e Nalú Farenzena (2022). Sob a ótica teórico-metodológica, a dialética pressupõe o movimento de estudo do objeto em sua totalidade histórica.

No entanto, o conceito de totalidade não significa a soma de todas as partes, mas como aponta Kosik (1976): “não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”. Para tanto, a categoria de mediação, subsidia o campo dos objetos dispostos na pesquisa (Financiamento da educação e Políticas educacionais) em suas relações de tempo e espaço e a ação dos sujeitos sociais sobre elas (CURY, 1986)

A categoria práxis é concebida como uma atividade humana real. Marx (1977) aponta que esta é efetiva e transformadora e contém uma relação dialética indissociável com a teoria. Segundo Vázquez (1968, p.17), "A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente".

Deste modo, a abordagem apropriada para a pesquisa é a Qualitativa. Quanto aos objetivos, se configura como uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2002, p.42): "As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis." Partindo do fato de que serão analisadas as legislações, a exemplo, a EC 95/2016, e documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024, a análise documental se torna indispensável no procedimento da pesquisa. Concomitantemente, o referencial teórico apontado anteriormente demandará intensa análise de obras literárias e artigos científicos.

Resultados e Discussão

O Produto Interno Bruto (PIB) como objeto referencial de investimentos do Financiamento da Educação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) se apresenta na legislação em seu artigo 2º parágrafo VIII, como: "estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade" (BRASIL, 2014) E principalmente, ganha notoriedade, em sua Meta 20: "ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio." (BRASIL, 2014)

Ao apresentar o conceito de PIB, foi identificado uma lacuna que antecede a viabilidade do cumprimento da Meta 20 no Brasil: A vinculação do PIB a legislação

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

educacional é efetiva na consolidação das políticas de fomento dos investimentos em educação?

De acordo com o monitoramento da Meta 20, presente no Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2022), a análise à questão do financiamento, foi realizada por dois indicadores principais: Gasto público em educação pública e Gasto público em educação. Essa divisão faz-se necessária ao passo que a legislação (Lei 13.005/2014) trata da educação em momentos distintos para cada indicador, como apresentado no Artigo 5º § 4º: “O **investimento público em educação** a que se referem[...]” (BRASIL, 2014) e em sua meta 20 com o termo “[...]ampliar o **investimento público em educação pública**[...]” (BRASIL, 2014. Grifo nosso)

Partindo deste fato, o documento apresenta uma estagnação de investimentos públicos para a educação pública, bem como, para a educação como um todo, indicando uma dificuldade entre os entes federados em aumentar os repasses do orçamento para a educação. Para que fosse possível atingir em 2019 a meta intermediária de 7% do PIB, o Brasil, em todas as suas esferas de governo, precisaria ter investido em torno de R\$140 bilhões (1,9% do PIB de 2020 corrigido pela inflação), e dobrar em valores até 2024 (INEP, 2022)

No entanto, a vinculação do PIB na legislação em questão não traz em seu texto uma sistematização de como cada ente federado deveria contribuir para que fosse efetivado o que foi definido no PNE. Em suas estratégias o documento pondera:

Garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional. (BRASIL, 2014).

Em sua nona estratégia, o documento aponta a necessidade em regulamentar o parágrafo único do artigo 23 e 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 anos, para alinhar as normas de cooperação entre a União, os Estados, Distrito Federal e municípios, no que cerne a educação, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e recursos (BRASIL, 2014)

A Lei n.13.005/2014 em seu Art. 3º aponta: “As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas” (BRASIL, 2014) Como já discutido anteriormente neste trabalho, o prazo final para o cumprimento parcial (7% do PIB em investimentos na área da Educação) da Meta 20 até 2019, não foi efetivado.

Considerações Finais

Ao término das primeiras aproximações apresentadas sobre a temática de pesquisa em andamento, pode-se ressaltar que o cumprimento parcial da meta não foi atingindo, bem como não ocorreu uma melhora na captação de recursos para a Educação na prática Orçamentária da União em proporção ao PIB durante os anos supracitados. Nestes estudos, compreendeu-se que durante a vigência do Plano Nacional de Educação, de 2015 até o presente momento, houve uma estagnação do aporte da União para a manutenção da educação básica no país.

A educação perde espaço no debate político atual, onde seu planejamento e metas são secundárias aos planos econômicos do estado neoliberal. A análise dos trabalhos apresentados nesta pesquisa demonstrou que o Estado alinhado às políticas neoliberais coloca em cheque o cumprimento da Lei nº 13.005/2014.

Entre os fatos observados, destacam-se a necessidade do fortalecimento do Financiamento da Educação em prosperar a educação pública de qualidade para a sociedade brasileira. Também podemos reiterar que o Financiamento da Educação é item essencial para reduzir as desigualdades entre as classes sociais, mas, para

tanto, é necessário vencer a disputa histórica entre os interesses da população e os interesses da Classe dominante.

Referências

- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 05 set. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 05 set. 2022. CONCEIÇÃO, S. H. Perspectivas e desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) no contexto do financiamento da educação básica. **Educação em Revista**, Marília, v.17, n.1, p.35-54, Jan.-Jun., 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5862> Acesso em: 07 set. 2022.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986. FRANÇA, M. PNE (2014-2024) e o contexto do financiamento público em 2015 a 2018. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/30839> Acesso em: 10 set. 2022.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/401> Acesso em: 10 set. 2022.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, K. Contribuição a Crítica da Economia Política. São Paulo, Martins Fontes: 1977.
- NOGUEIRA, S. C. C.; TAVARES, D. M. G. A relação conflituosa entre a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Emenda Constitucional 95/2016. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 34, 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca> Acesso em: 10 set. 2022.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

**CORPO, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: RESISTÊNCIA E LUTA DOS
INDÍGENAS DA ETNIA POTIGUARA CATU**

Carlos Gomes de Medeiros Neto ³⁷⁸

Rosangela Célia Faustino ³⁷⁹

Resumo

Os Potiguara, povo indígena do Rio Grande do Norte, passou por violentos processos de desestruturação desde a chegada dos colonizadores. Resistiram, lutaram e fizeram algumas alianças com os portugueses, na tentativa de manter seus territórios. Decorridos séculos, estes povos seguem lutando por seus direitos territoriais e culturais e a Educação Escolar Intercultural torna-se uma aliada nessas lutas. Este texto, deriva de uma pesquisa em desenvolvimento, no curso de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE). Tem como objetivo investigar os saberes, as linguagens e as práticas corporais tradicionais que resistem, e são ressignificadas, pelos Potiguara da comunidade indígena do Catu de Canguaretama. Partindo de uma abordagem qualitativa com estudos bibliográficos, documentais e de campo, e com um referencial teórico crítico/decolonial, o estudo objetiva apresentar aspectos da organização sociocultural desse povo, mapear as práticas corporais, registrar os saberes que ancoram a identidade da comunidade, discutir o espaço dos saberes indígenas nos cenários da Educação e da Educação Física e apontar possibilidades teórico-metodológicas para as práticas pedagógicas da Educação Física em atendimento aos princípios da educação étnico-racial.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Relações étnico-raciais, Corpo e Cultura.

Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa que está em desenvolvimento no curso de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) e estuda

³⁷⁸ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e Lazer pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte. Graduado em Educação Física. Professor Permanente do Estado do Rio Grande do Norte e da Prefeitura Municipal de Goianinha/RN. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Contato: pg55540@uem.br

³⁷⁹ Orientadora. Pós-Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Graduada em História e Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: rcfaustino@uem.br

as práticas corporais e educação intercultural dos Potiguara, povo indígena do Rio Grande do Norte.

Esta etnia passou por violentos processos de desestruturação desde a chegada dos colonizadores portugueses ao continente. Porém, conhecidos pela historiografia, Dantas; Sampaio; Carvalho (1992), como um povo determinado na defesa de seus territórios, eles resistiram, lutaram e fizeram alguns tratados com os portugueses, na tentativa de manter seus territórios.

No processo de aldeamento do século XIX, conforme Dantas; Sampaio; Carvalho (1992), os Potiguara passaram a assinar, com autonomia, petições dirigidas diretamente ao imperador pedindo a sua proteção e a garantia dos direitos sobre os pedaços de terras a eles demarcadas.

Desde então, as políticas indigenistas atuavam para a integração que descaracterizava os direitos indígenas e suas culturas. Desta forma estes povos seguem lutando por seus direitos territoriais e culturais e mais recentemente, com a Constituição brasileira de 1988 e as demais legislações educacionais, a Educação Escolar Intercultural que possibilita a presença dos conhecimentos milenares e de práticas culturais, tem sido uma aliada nessas lutas.

Com este pressuposto, a pesquisa tem como objetivo investigar os saberes, as linguagens e as práticas corporais tradicionais que resistem, e são ressignificadas, pelos povos potiguaras da comunidade indígena do Catu de Canguaretama. Partindo de uma abordagem qualitativa com estudos bibliográficos, documentais e de campo, e com um referencial teórico crítico/decolonial, o estudo objetiva apresentar aspectos da organização sociocultural desse povo, mapear as práticas corporais e registrar saberes ancestrais que fundamentam práticas educativas interculturais.

Pretende-se aprofundar os conhecimentos existentes sobre esta etnia, por meio uma etnografia realizada na comunidade indígena, na escola e nos espaços e equipamentos ressignificados e utilizado para as práticas corporais. Conforme Medeiros Neto (2019) há o conhecimento prévio de uma pesquisa de dois anos, que tem fundamentado essa escrita e que se desenvolveu conhecendo alguns caminhos da Comunidade. Em uma primeira navegação no mestrado Medeiros Neto (2019)

algumas informações já registrados e que possibilitaram compreender a Comunidade Indígena do Catu, na Cidade de Canguaretama/RN. A pesquisa ora em desenvolvimento buscará ampliar o conhecimento e fundamentar teoricamente as relações, imbricadas e consubstanciadas com as práticas educativas e apresentar algumas contribuições à organização sociocultural deste grupo, com foco nas práticas corporais e os processos educativos.

A problematização reflete sobre a educação a partir do corpo e dos saberes indígenas fazendo-se imprescindível para o debate intercultural e a contextualização da escola que organiza o currículo a partir das práticas corporais, que são o objeto do conhecimento da Educação Física na abordagem cultural, e na perspectiva da educação integral, especificamente, quando tratamos do currículo e da legislação para a efetiva educação diferenciada, relacionando estes, aos documentos que regem a educação escolar dos povos indígenas no Brasil.

Nesse sentido, levantamos reflexões e buscas de fontes que se pretendem abrangentes para a discussão sobre os diversos aspectos socioculturais das práticas corporais possíveis que implicam o debate sobre o currículo na educação escolar indígena.

A pesquisa tem se pautado pelo mapeamento de referências e documentos e, em um segundo momento, dos saberes locais que envolvem o povo Catu e que dão sentido e significado às práticas corporais, já caracterizadas como migrações ou ressignificações culturais que transitam entre o passado e o presente, entre os indígenas e os não indígenas, entre as identidades que se cruzam na Comunidade do Catu desta os processos de colonização, suas resistências e lutas em prol de seus territórios e cultura.

Para acesso a Comunidade do Catu, como ponto de partida/inicial, pode-se eleger as Cidades de Natal (ponto inicial) e a de Canguaretama/RN (localização dos Catu). Partindo da Cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, o trajeto, inicial e final, delimita-se com referência na BR-101, com um bom acesso. Como localizador, na Cidade de Canguaretama, pode-se seguir até a subestação de energia elétrica, esse também é um bom acesso os próximos à Cidade de

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Canguaretama. Depois, é possível seguir pela marginal da pista, sendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Canguaretama outra referência. Na saída de Natal até Canguaretama segue-se no sentido da BR-RN até Canguaretama/RN. Para o acesso a Comunidade, o caminho é pela marginal após o IFRN, na subestação, irá seguir à direita por estrada de terra por uma média de 06 km até o Sítio Catu/RN, onde moram e resistem os Povos Potiguara do Catu dos Eleotérios.

Essa Região Sul do Rio Grande do Norte (RN) tem sido, historicamente, reconhecida como *lócus* de antigos aldeamentos indígenas. Onde os habitantes viviam as margens do Rio Catu, divisa entre os Municípios de Goianinha e Canguaretama. A palavra Catu na língua Tupi significa “bom”, “bonito”. Historicamente, ressalta-se a relação dos povos indígenas com o massacre ocorrido em Cunhaú e Uruacú. Na ocasião, destaca-se no discurso de Vandregercílio Arcanjo da Silva, líder comunitário e morador da Comunidade, sendo conhecido no Catu por Vando, que houve o interesse em buscar e reconhecer a realidade étnica onde estava inserido, iniciando a busca da afirmação étnica da Comunidade. Vando conta, que junto com Nascimento, no ano de 2002, viajou para a Baía da Traição/Paraíba, para estabelecer contatos com os indígenas da etnia Potiguara.

Nesse período, os Eleotérios foram apresentados como uma comunidade de remanescentes indígenas do RN. Essa viagem foi conduzida por um militante da questão indígena, funcionário da Fundação José Augusto (FJA) instituição responsável pela política cultural do Estado. Assim, seriam os Potiguara os responsáveis pela afirmação étnica da Comunidade do Eleotérios no Sítio Catu/RN, isso porque, consideramos que há o fenômeno da etnogênese ou reetnização em que os “povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência” (LUCIANO, 2006, p. 28), e dessa forma, amenizam os ataques de preconceito e discriminação.

Problematizamos essa pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: quais saberes, linguagens e práticas dos corpos indígenas estão presentes na etnia potiguara/Catu? Como a Educação Física escolar pode considerar os saberes, linguagens e práticas dos corpos indígenas em suas práticas formativas para efetivação de uma educação das relações étnico-raciais? Como os estudos na área da Educação podem contribuir com a organização sociocultural de povos que foram excluídos e desterritorializados e que na atualidade buscam por políticas públicas para a garantia de seus direitos e ancestralidade?

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que congrega estudos bibliográficos, documentais e de campo. Para tanto estão sendo cumpridos os pressupostos da ética na pesquisa e pedidos de autorização e anuência da comunidade. A partir disso será feito um cronograma de trabalho de campo que garanta a densidade necessária para um estudo envolvendo populações indígenas.

Além de estudos da área da política educacional estão sendo feitos estudos na área da história e alguns na área da antropologia com o intuito de uma abrangência que permita uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

A pesquisa de campo está planejada para ocorrer por meio da coleta de dados, na comunidade, situada no município de Canguaretama. Concomitante a estas ações, um plano de ação com visitas à Secretaria Municipal de Educação de Canguaretama, em especial à Secretaria de Educação do Município para que o poder público tenha o conhecimento prévio da pesquisa. O projeto será apresentado à Secretária Municipal de Educação assim como à liderança da comunidade e ao diretor da escola. Após estas formalidades necessárias ao bom andamento dos estudos, serão feitas visitas à comunidade do Catu, dando continuidade às formalidades e ao cronograma da pesquisa.

Há a necessidade de o pesquisa se apresentar e ser aceito pela comunidade que analisará a relevância e sendo aceita dará a autorização para a imersão em campo e participação das ações comunitárias.

De acordo com Silverman (2009), “na pesquisa etnográfica, além de se utilizar a observação participante e a entrevista pode-se recorrer a documentos pessoais (carta, diários) publicações, documentos oficiais”. Em Saneto (2012), essas atividades, quando associadas, empreendem a transformação dos sentidos em significados, ao buscarem a interpretação de um sistema simbólico.

As informações adquiridas a partir das entrevistas, corporificadas pela observação participante, pelas imagens, autorizadas e pelo registro em diário de campo, compõem o material empírico para a análise interpretativa. Este trabalho se interessa, acima de tudo, em compreender os significados e sentidos atribuídos às experiências dos envolvidos na pesquisa. Diante disso, consiste numa transcrição das informações e narrativas levantadas do convívio social traduzindo-as para uma linguagem acadêmico-científica.

Resultados e Discussão

As produções com a temática indígena vêm sendo desenvolvidas por autores em diferentes partes país. Pontuam-se produções acadêmicas, na Revista Movimento (2015), “Os kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural”, de autoria de Boaretto e Pimentel. A dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, com o título “Jogos dos povos indígenas e rituais: diálogo entre tradição e modernidade” (2012); no 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, a tese intitulada “Etno-Desporto Indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang” (2010), traz um saber fundante e sensível.

Ressaltamos que, ao longo dos tempos, o processo de construção do conhecimento em território brasileiro e potiguar avança com significativas obras. Em específico, a Coleção Cotidiano Escolar (2006, 2008), que vem abordando o diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, artes e educação física, na educação escolar indígena. Esses referenciais surgem de parcerias entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e o Núcleo

de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física – PAIDEIA/UFRN.

Nesse contexto de produção de conhecimento, as pesquisas/vivências são múltiplas. Os diálogos nessas obras referem-se a diversas experiências, nos quais podemos perceber, dentre muitos artigos, o intitulado “A linguagem artística e corporal na escola indígena: reflexões acerca da experiência na formação de professores indígenas em Mato Grosso”, onde o envolvimento de Grandó e Tiellette num trabalho dialógico e relevante no Projeto Tucum, iniciando um trabalho interdisciplinar e intercultural na disciplina Linguagem Artística e Corporal.

Destaca-se, ainda, o artigo intitulado “Jogo, brinquedo e brincadeira: a experiência com o curso de formação continuada em educação física para professores indígenas”, no qual Ângelo de Andrade Rodrigues dos Santos e

Cantalice Capistrano de Barros Neto trazem os conceitos desses fenômenos e afirmam que tais elementos fazem parte da identidade indígena e contextualizam que essas ferramentas podem ser inseridas de maneira pedagógica e lúdica no processo educativo.

Apesar da relevância de todos esses artigos, observam-se lacunas no tocante ao fomento aos conhecimentos da cultura indígena potiguar, negando por um determinado tempo e espaço as comunidades e povos que pelo Estado do Rio Grande do Norte lutam e resistem até a atualidade. Por outro lado, é preciso ressaltar as relevantes contribuições acerca da temática de Grandó (2010) e Alencar (2007), respectivamente, docentes da Universidade Federal do Mato Grosso e da Universidade Estadual do Pará, onde vêm construindo e edificando uma educação intercultural para a Educação brasileira e para a Educação Física escolar.

Dessa maneira, “a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência dessas sobre a sociedade como um todo” (BRASIL, 1997, p. 40). Se tais conteúdos forem abordados sistematicamente na escola pela comunidade escolar, estes integram atitudes que valorizam a sociedade, pois o fomento dialógico da

temática gera espaços de aprendizagens, de dignidade, justiça, igualdade e liberdade para o povo brasileiro.

Dessa forma, são múltiplos os conceitos e definições atribuídas ao currículo escolar, tema debatido por vários autores como Leite (2005) e Moreira (1995). Dentre os autores citados, Moreira (1995, p. 10), afirma que “quando associa o currículo à política cultural” ampliam-se as proposições sobre currículo na intenção de envolver à política cultural no currículo escolar significando incluir os povos tradicionais com seus hábitos e costumes. Essa participação cultural centrada nas nuances do currículo multicultural, de acordo com Sacristán (1995, p.82), “é a capacidade da educação para acolher a diversidade”.

Compreender a perspectiva do currículo multicultural é basal para direcionar ou questionar as discussões porvindouras que norteiam o presente estudo. Discutir essa temática nas entrelinhas do texto é adequado para pensar as especificidades do currículo em questão. Posto isso, Sacristán (1995, p. 83) afirma que:

O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares.

Em se tratando da Educação Escolar Indígena e seus pressupostos atuais nossos estudos se concentrarão no interculturalismo como caminho mais adequado para a compreensão em nosso campo de estudo. Por meio da interculturalidade pretende-se compreender as vias e/ou pontes que retroalimentam o processo dialógico, aberto e interativo. Para uma intervenção intercultural na perspectiva crítica, como anuncia Walsh (2009), em que o princípio da resistência é subsumido e contrário a desigualdade e a dominação, a opressão e a injustiça, no movimento de tensão na luta emancipatória de povos e para a operação de um projeto político e socioeducativo.

Dessa forma nesse texto se apresenta o currículo por meio de uma reflexão com múltiplas possibilidades que pretende atender a diversidade étnico-racial numa

escola feita para comunidades diversas, por meio de práticas corporais desenvolvidas pela escola indígena e nas unidades temáticas da Educação Física.

Por certo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena (BRASIL, 2013), no contexto atual, garantem que os povos indígenas tenham direito à educação diferenciada, contribuindo para a afirmação de suas identidades étnicas. Para Kreutz (1999, p. 80)

A possibilidade fundante para o reconhecimento étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas, que estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional. A identidade étnico-cultural não é uma realidade muda, ela é fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada.

O reconhecimento étnico é necessário, constitui empoderamento e reflete no processo educacional. Nesse sentido, o direito a uma educação diferenciada encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino, dentre eles o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros. Concomitante a esses encaminhamentos, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013, p.32) afirmam que:

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afrobrasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

O caminho teórico e prático está sendo alicerçado e potencializado por programas de pós-graduação em todo o território nacional, incentivando a construção de pesquisas com os saberes indígenas em comunidades indígenas do Brasil.

Dessa maneira, o ornamento legal brasileiro garante uma organização educacional diferenciada e que esteja em comunhão com as demandas das populações tradicionais do Brasil, reconhecendo a pluralidade cultural dos povos indígenas. Diante disso, pensar e agir a educação na escola indígena, é vislumbrar entrelaçamentos com os conhecimentos básicos das diversas áreas, não como viés integracionista que nega as especificidades das comunidades, mas que contemplam uma educação integral para as populações indígenas, respeitando e dialogando para a interculturalidade.

De acordo com Rezende (2007, p. 174), o currículo da escola precisa ser um instrumento de valorização dos “saberes e processos próprios de produção e recriação da cultura, tradições e línguas”. No que diz respeito ao currículo na escola indígena com vistas a uma educação diferenciada e com conhecimentos plurais na educação básica emanados pelos anseios, costumes e valores da população. Organizar os conhecimentos plurais na escola com a perspectiva da migração cultural são vias, processos e cenários colaborativos que formam esses grupos.

Considerações Finais

Os espaços e tempos em que habitamos são marcados pelas trajetórias vivenciadas nas relações sociais e culturais dos diferentes sujeitos que as compõem. Diante disso, destacamos que as populações indígenas e os temas que as envolvem carecem ainda de maiores debates na realidade brasileira, pois encontram-se uma série de negações ainda presentes sobre os indígenas a partir da exclusão, do preconceito e do racismo. Superar as violências históricas dependem de lutas constantes dos sujeitos indígenas que foram expropriados e necessitam do reconhecimento e respeito aos seus direitos.

Entre as décadas de 1960 e 1980 surgiram movimentos indígenas e de entidades indigenistas em quase todas as regiões brasileiras, decorrentes da necessidade interna de se mobilizarem contra as diversas situações de violência. Paralelamente a isso, a sociedade brasileira também se organizava contra a ditadura militar, propondo novos modelos políticos e econômicos com bases democráticas. Só

com a redemocratização do Brasil o indígena foi reconhecido como cidadão de direitos.

Dentre as legislações, podemos citar, em âmbito nacional, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, visto que reconhecem aos indígenas o direito cultural como povos tradicionais. Estas legislações garantem o direito aos povos indígenas a uma escola com características específicas que atendam às realidades e às necessidades de cada povo.

Dessa maneira, a Escola Municipal Indígena, situada no Sítio Catu dos Eleotérios, integra ao Sistema Municipal de Educação da Cidade de Canguaretama/RN. A modalidade oferecida é tratada de acordo com a legislação específica e as Diretrizes Curriculares inerentes. Os significativos avanços no que se refere à Educação Escolar indígena são frutos do movimento social organizado, da articulação e mobilização de indígenas e indigenistas para a elaboração de propostas, intervenções e acompanhamento dos processos legislativos.

Nesse contexto, a construção do conhecimento, das análises metodológicas, e todo processo teórico/prático, documental, propiciará uma tese sentida e vivida. A Escola será um dos elementos de imersão dos saberes para efetivar o currículo, fato que para os sujeitos e uma comunidade escolar, somente o que faz sentido e tem significado ao grupo se torna conhecimento aplicável na vida coletiva e em diálogo com a cultura local.

Por estar localizada na zona rural do Município de Canguaretama, a Comunidade do Catu tem um grande potencial para subsidiar as práticas corporais como objeto de conhecimento da Educação Física na Escola e como atividade da Comunidade, o que poderá fomentar conteúdos múltiplos, relacionando a Educação Física com a Educação étnico racial na escola. A Comunidade do Catu pode ampliar caminhos que concorrem para uma educação integral da criança e dos adolescentes indígenas em harmonia com os saberes dos velhos e de ações resultantes do diálogo, respeito e garantia de direitos que se interdependem em ideias, ações, vontades

(políticas e econômicas) e sobretudo, do olhar sensível e ressignificado para as populações indígenas.

Referências

ALENCAR, Joelma C. P. Monteiro. Jogos dos Povos Indígenas: espaço de sociabilidade e emoções. In: X Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2007, Campinas. **Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador.**

CampinasSP: UNICAMP, 2007.

_____. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DAS CIÊNCIAS DO ESPORTE–CONBRACE, 15./CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE–CONICE, 2., Recife, 2007, Anais... Recife: CBCE, 2007. CD-ROM.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 2. ed. rev. e amp. São Paulo, Moderna, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural/orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Mirian Soares. **Diferença e desigualdade:** Dilemas docentes no ensino fundamental. Caderno de pesquisa, v.41, N.144, set/dez, 2011.

CARDOSO, Halisson Seabra. **A escola que os índios querem:** experiência escolar indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009 - 2018). Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

DANTAS, Beatriz G., SAMPAIO, José Augusto L. e CARVALHO, Maria do Rosário G. 1992. "Os Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro: Um Esboço Histórico". In: M. Carneiro da Cunha (org.), História dos Índios no Brasil. São Paulo: FAPESP/SMC/ Companhia das Letras. pp. 431-456.

GRANDO, Beleni Saleté. (Org.). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola.** Cuiabá: Ed. UFMT, 2010.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar.** Caderno de pesquisas, nº 107, p. 79-96, julho, 1999.

LEITE, C. **O currículo escolar e o exercício docente perante multiculturalidade:** Implicações para a formação do professor. Atlas 5º colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.

MEDEIROS NETO, Carlos Gomes de. Saberes Indígenas, Cultura de Movimento e Interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEGEd. Natal, 2019.

NASCIMENTO JÚNIOR, José Roberto do; FAUSTINO, Rosângela Célia. Jogos indígenas: O futebol como esporte tradicional Kaingang. In: **Pensar a Prática** 12/3: 1-12, set.dez., 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In. Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios Contestados:** O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANETO, Juliana Guimarães. **Jogos dos povos indígenas e rituais:** diálogo entre tradição e modernidade. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2012.

**CRÍTICA ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO: FOTOGRAFIA DOCUMENTAL DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

William Robson Cazavechia³⁸⁰

Cezar de Alencar Arnaut de Toledo³⁸¹

Resumo

O presente relato de pesquisa se refere ao projeto de pesquisa Crítica Estética da Educação: fotografia documental da Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculado ao Grupo de Pesquisa Sobre Política, Religião e Educação na Modernidade na Linha de Pesquisa Educação na Sociedade do Espetáculo, realizado em nível pós-doutoral. O projeto definiu como seu objetivo analisar a condição da fotografia documental em sua duplicidade e transversalidade enquanto produto da atividade estética e como fonte para a pesquisa em história da educação. Ao estabelecer a crítica estética como referência de análise sobre a educação, a partir da fotografia, supôs a crítica histórica como cariz metodológico da investigação. O recorte para esta construção e análise se restringiu às captações fotográficas das construções prediais incompletas do campus sede da UEM. O projeto partiu da hipótese de que a fotografia pode se manifestar como legítimo produto artístico (criativo-subjetivo) comunicativo e, ao mesmo tempo, um recurso para a análise histórica da Educação.

Palavras-chave: História da Educação; Crítica Estética; Fotografia; Instituições de Ensino.

Introdução

A presente proposta consiste na proposição de uma pesquisa em Artes Visuais e História da Educação. A fotografia é o objeto do estudo bibliográfico e está voltada para a sua construção como fonte documental, artística e histórica. É uma pesquisa sobre a história da fotografia, a fotografia contemporânea e sua possível relação com a história da educação. Tem por tema a construção da fotografia documental da Universidade Estadual de Maringá. A partir da aplicação e da experimentação deste gênero contemporâneo, a pesquisa visa ampliar o acesso à

³⁸⁰ Doutor, Pesquisador, UEM. Contato: cazavechia.william@hotmail.com.

³⁸¹ Doutor, Professor, UEM. Contato: caatoledo@uem.br.

informação e ao conhecimento sobre a fotografia documental e constituir material para pesquisas e práticas criativas em Artes Visuais e Ciências Humanas. Para responder à problemática que aponta para a necessidade da pesquisa, parte da hipótese de que a fotografia pode se manifestar como legítimo produto artístico (criativo-subjetivo) comunicativo e, ao mesmo tempo, ser um recurso de análise, e, um recurso para a análise histórica. A proposta se originou da prática da fotografia e da pesquisa em arquivos fotográficos.

A criação do produto expositivo, formativo e reflexivo, em forma de artigo e exposição fotográfica virtual, a partir da pesquisa sobre o tema, mostrará o resultado das atividades de pesquisa e desenvolvimento de produto criativo comunicativo. A fotografia é, nesta proposta de pesquisa bibliográfica e atividade, de natureza experimental, do fazer artístico com a composição de luz e sombra para a representação do espaço público e do uso que se faz dele. Combina, em sua prática, os elementos da street photography e do humanismo francês, da crítica estética urbana e da fotografia de arquitetura e paisagem urbana, como também os elementos de um certo tipo de fotojornalismo, que confirma a veracidade da força e do poder constitutivo da imagem fotográfica.

Quando se faz uma fotografia, o que desta fotografia se faz pode mudar muito ao longo dos ciclos políticos, nem sempre se sabe o que está sendo fotografado. O que se sabe é a situação da fotografia, uma arte, um documento e uma mercadoria entre a ciência e o mundo falso das narrativas às massas. A partir desta composição para a pesquisa, a proposta apresentada pressupõe a prática da curadoria, na construção da exposição fotográfica virtual, e da elaboração teórica, na redação do artigo. A proposta de pesquisa sobre as estruturas prediais inacabadas da Universidade Estadual de Maringá faz referência ao lugar de formação humana, destinado ao trabalho das(os) professoras(es), das(os) discentes e das(os) servidoras(es), no presente momento. Espaço que esteve, desde sua criação, envolvido por seu entorno, mas promoveu significativa influência direta sobre a comunidade, incluindo sua região metropolitana, pela qual foi circunscrita. Lugar de

disputas, conquistas e perdas políticas, que registraram nestes redutos marcas indelévels de suas contradições históricas. Em suas armações prediais e paisagens, seus jardins e blocos de salas de aulas, seus espaços de lazer e estudos, estão grafadas suas conquistas históricas pela autonomia e liberdade. Estão grafadas em sua arquitetura os desafios perdidos, os contrassensos administrativos e de gestões. As disputas estudantis e a luta pelos direitos populares, organizadas por movimentos, estão grafadas nas ranhuras dos espaços desocupados do uso público. São arquiteturas arqueológicas de ambientes inabilitados ao convívio humano, mas ocupadas pela beleza da vegetação e pelas tecnologias de informação. A Universidade se revela um projeto incompleto e traz à discussão o projeto incompleto da fotografia, do uso que se faz da imagem e do espaço público.

Justifica-se por promover o fortalecimento das referências sobre a crítica estética para o público especializado e para as pessoas interessadas em ampliar seu horizonte de sensibilidade artística, fotográfica e do fazer artístico-visual. A contribuição que a realização da pesquisa oferece para a valorização e compreensão do fazer artístico-cultural consiste na disponibilização de material artístico cultural acessível, de fácil compreensão, e que, por se tratar e ter por objetos elementos da arte e cultura bastante conhecidos, pode ser tomado como referência. Mais do que expor um resultado sobre determinado procedimento, a presente pesquisa dispõe um produto ao seu espectador que o torna participante da constituição do significado da peça fotográfica resultante. Promovendo a interação na construção de sentido, a peça documental propicia e amplia a observação e análise da fotografia visando a superação do mero consumo de imagens. Valoriza a fotografia e a compreensão do fazer artístico evidenciando o valor cultural e social da arte fotográfica, tornando o produto artístico-cultural uma referência estética para a compreensão da realidade imediata. Apresenta-se como vetor gerador de informação, conteúdo e produto artístico-cultural, ao mesmo tempo, que oferece ao público, por meio dos acervos culturais públicos materiais como referências para a valorização e compreensão do fazer artístico, para a

compreensão estética e social da realidade e para o aprimoramento das práticas pesquisa em história da educação na contemporaneidade. Uma vez desenvolvida, a pesquisa vai compor e ampliar o acervo artístico e acadêmico da Universidade, vai dispor de elucidações sobre a prática da arte fotográfica e contribuir para o aperfeiçoamento da crítica estética e social. Reúne e sintetiza em seus produtos finais elementos complexos que fundamentam as práticas e a produção cultural.

A problemática levantada pela pesquisa testará a hipótese, segundo a qual, a fotografia não pode substituir a narrativa histórica, “mas isso não impede de ser um instrumento insubstituível de conhecimento histórico”, conforme afirmou Michael Löwy (LÖWY, 2009). A fotografia está voltada para a realidade do espaço público, especificamente o da Universidade Estadual de Maringá, e, por isso, para sua importância em relação à História da Educação. Sobretudo, mais do que um recurso de análise histórica, significativo no processo de levantamento e definições de fontes, a fotografia documental é, ao mesmo tempo, uma manifestação de um legítimo e autêntico produto artístico (criativo-subjetivo) comunicativo. A presente pesquisa tem o mérito de investigar as nuances e sutilezas de uma das mais importantes correntes da fotografia contemporânea, justifica-se por isso e por democratizar a discussão sobre as especificidades desse fazer artístico e da pesquisa em história da educação.

A pesquisa conjuga elementos de algumas técnicas de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. O fazer artístico agrega elementos da pesquisa bibliográfica na medida em que trabalha com conceitos e definições sobre a arte e história da fotografia. Agrega elementos da pesquisa documental por se utilizar de fontes primárias e dados que ainda se apresentam como objetos de análise. Agrega os elementos da pesquisa de campo das artes na medida em que é uma pesquisa sobre e para a arte da fotografia, mas sobretudo, apresenta-se como uma pesquisa em artes visando a incorporação da teoria à prática artística. A pesquisa bibliográfica faz uso de fontes já constituídas nos vários meios e suportes de mídia. O material de pesquisa encontra-se, especialmente,

disponível em livros, artigos de revistas e periódicos científicos e em sites virtuais. Normalmente a pesquisa bibliográfica trabalha a partir de alguns passos: definição do tema; plano de trabalho; identificação e seleção das obras; compilação e fichamento do material; análise e interpretação do material; e apresentação dos resultados de forma escrita.

O projeto proporcionou a criação de um produto artístico visual documental, com isso demonstrou a proposição inicial por uma crítica estética da educação contemporânea. Ao mesmo tempo que forneceu um acervo fotográfico, que poderá ser consultado como fonte futura de análises sobre a história recente do ensino superior, o projeto expõe um material artístico visual consciente de sua historicidade, de sua técnica e de sua composição. A exposição *Imagens Indeléveis* (© 2023 Ingirum - Palavra e Imagem), está disponível na plataforma da *Artsteps* e pode ser acessada neste [link](#). A exposição da crítica estética da educação *Imagens Indeléveis*, está sendo publicada em formato de exposição fotográfica virtual e de artigo científico em formato de produção artística visual.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Pequena História da Fotografia*. In BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BERARD, Franco (Bifo). **The Second Coming**. Medford, MA: Polity Press, 2019.

BERGER, John. **Para Entender uma Fotografia**. Organização e introdução de Geoff Dyer. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRIDE, Jhon. **A Nova Idade das Trevas**: a tecnologia e o fim do futuro. São Paulo: Todavia, 2019.

CAZAVECHIA, William. A Fome de *Image* e a Docência da Remota Mente. In: SILVA, Ligiane Aparecida da; SANTOS, Christina Aparecida dos (Orgs.). **Telasda Incerteza: o ensino remoto segundo docentes da educação superior.**

Curitiba: CRV, 2021. pp. 247-252.

CAZAVECHIA, William. **A Educação Para Além da Sala de Aula no Pensamento de Herbert Marshall McLuhan (1911-1980).** Curitiba: CRV, 2017.

CAZAVECHIA, William. **A Educação na Sociedade do Espetáculo.** São Paulo: Dialética, 2023.

DEBORD, Guy. **La Société du Spectacle.** Paris: Éditions Gérard Lebovici, 1989.

FABRIS, Annateresa. **O Desafio do Olhar: fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas.** Volume II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a M  dia: novos diálogos sobre educa  o.** 2   edic  o. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** 4   Edi  o Ampliada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

L  WY, Michel (org.). **Revolu  es.** São Paulo: Boitempo, 2009. MACHADO, Arlindo. **A Ilusão Espetacular: uma teoria da fotografia.** São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

PELEGRINI, Sandra; ZANIRATO, S  lvia Helena. **Dimensões da Imagem: Interfaces Teóricas e Metodológicas.** Maringá: Eduem, 2005.

ROUILLÉ, André. **A Fotografia: entre documento e arte contemporânea.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **De la Estética de la Recepción a una Estética de la Participación.** Ciudad Universitária, México DF: UNAM, 2007.

EDUCAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO NA SOCIÉTÉ DU SPECTACLE

William Robson Cazavechia³⁸²

Cezar de Alencar Arnaut de Toledo³⁸³

Resumo

Esta apresentação é o resultado de pesquisa desenvolvida em nível de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). A pesquisa contou com o incentivo financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O desenvolvimento da tese se consistiu na construção de uma análise histórica da educação, enquanto questão de classes, e, por isso mesmo, questão política e social. Como processo de formação da percepção, da linguagem e da subjetividade humana, a educação se assenta sobre as forças objetivas de produção e reprodução da sociedade e expressa as forças subjetivas deste mesmo modo de organização das relações sociais. A pesquisa definiu por objetivo evidenciar a educação no livro **La Société du Spectacle** (1961) de acordo com a concepção de Guy Debord (1931-1994), esteta, diretor de cinema e teórico francês.

Palavras-chave: Educação Contemporânea; Sociedade do Espetáculo; Século XX; Guy Debord.

Introdução

A exposição que se segue é o resultado da pesquisa desenvolvida sobre educação e desumanização na crítica de Guy Debord (1931-1994) à “sociedade do espetáculo”. A pesquisa foi delimitada à concepção de educação elaborada a partir da crítica à desumanização expressa em seu livro **La Sociéte du Spectacle** (1967). A análise da obra do intelectual francês tem por objetivo evidenciar a educação, implicada no movimento histórico de luta de classes, na formulação crítica feita pelo autor sobre a consolidação da société spectaculaire-marchande. Visamos averiguar os aspectos ideológicos e contraditórios da condição histórica da educação quando impelida pelo fetichismo da mercadoria e pela sua massificação, no período histórico

³⁸² Doutor, Pesquisador, UEM. Contato: cazavechia.william@hotmail.com.

³⁸³ Doutor, Professor, UEM. Contato: caatoledo@uem.br.

de meados do século XX, quando as forças políticas e sociais subjetivas se encontravam definidas pela reprodução do capital, de representação estética. O procedimento foi feito por meio da técnica de pesquisa bibliográfica. Pressupõe traçar as condições de produção e as relações de reprodução da vida social no momento histórico no qual, Debord escreveu e produziu sua obra fílmica e teórica.

Demonstramos os elementos que comprovam as hipóteses da proposição da tese. A saber, a educação na sociedade do espetáculo consiste em um processo de mediação da construção da percepção humana pela lógica social da mercadorização da vida. Nos termos de Debord, na mediação do espetáculo. Esse processo se constitui na alienação da percepção pela produção estética do fetiche da mercadoria. Em termos institucionais, reflete a mudança da funcionalidade estatal da educação e de sua posterior inserção na lógica expansionista do capitalismo. A partir do capitalismo contratual, de meados do século XX, o estado se tornou o garantidor do funcionamento privatista da educação, no qual o modelo de gestão do espetáculo, segundo Debord, tornou-se também o modelo de gestão da educação. Daí a proposição da tese de que a educação, na sociedade do espetáculo, consiste na mediação promovida pela mercadoria. A concepção da educação na sociedade do espetáculo refletiu os processos produzidos pela massificação e a desestabilização do sistema de ensino, na França, de meados do século XX.

Metodologia

A delimitação da análise pressupõe a delimitação de um núcleo da obra do autor francês suficiente para demonstrar suas proposições metodológicas sobre o momento histórico da sociedade capitalista, no interior da qual foi escrita. O aporte teórico para a análise se constitui a partir do materialismo histórico. Para tanto, pressupõe as condições de produção e as relações de reprodução social no momento histórico em que o capital tomou imagens como sua forma-mercadoria (DEBORD, 1971; GRESPAN, 2019). Uma visão dialética do ser humano, de história

e sociedade implica a concepção da realidade como efetivo espaço da luta de classes (MARX, 1998; 2011; GRAMSCI, 2000, 2004). Na educação, ela se faz presente e é articulada com a totalidade. A educação deve ser definida pela concretização de sua proposta. O método constrói a realidade por suas categorias de análise. A realidade deve ser considerada no movimento da vida real e por isso as categorias também são históricas (CURY, 2000; NOSELLA, 2005; MÉSZÁROS, 2008; MANACORDA, 2010; MARX, 2011; SAVIANI, 2012).

Resultados e Discussões

A análise parte de algumas constatações. Recentemente, passamos a assistir à vida e aos acontecimentos a ela atribuídos como imanentes e naturais. Indiscutivelmente se natural ou necessário, existir e viver, assistir e aparecer, consumir e aprender passaram a se confundir no cotidiano. Quando exposta, sua versão pública se tornou um produto da mediação dos mass media. A construção dessa forma de vida foi compelida a desenvolver sua própria linguagem midiática emoldurada, ao longo do século XX, pela produção capitalista e, inerente a ela, por processos educativos reproduzidos pelas relações sociais dispostas por esta produção, o que resultou em uma reformulação da percepção. A educação, ao longo do século XX, encontrou-se no interior da expansão da sociedade orientada pela lógica da mercadoria e, nesse processo de expansão, espelhou a cultura do capital. A educação se assentou, por isso, em sua reformulação política e social, construída como mercadoria.

Por mais que avancemos nos números e marcadores da passagem do tempo e no desenvolvimento produzido pela evolução da ordem tecnológica, ainda assim, a educação continua a ser estratégica no exercício da hegemonia. Um dos primeiros elementos norteadores da pesquisa foi o de proceder a análise, sobre a educação na *société du spectacle*, conforme o autor francês, considerando suas relações com os âmbitos distintivos da reprodução da vida social. Assim, os processos educativos foram construídos nas instituições formalmente reconhecidas

para esse fim e para além delas. O problema da presente pesquisa, então, apresenta-se da seguinte maneira: como educação e desumanização são refletidas na crítica de Guy Debord à chamada *société du spectacle*? A partir da concepção particular do autor, explicitamos como se desenvolveu historicamente a educação que o capital requereu para a sua reprodução estética, como se desenvolveram as atividades educativas impelidas pelo fetichismo da percepção alienada, na consolidação da sociedade do capitalismo estético. A análise parte da hipótese de que, para o autor e diretor francês, a educação foi concebida como um processo de reformulação da percepção da realidade pela construção da estética do fetiche da mercadoria, diretamente vinculado ao processo de desumanização e mercantilização da vida cotidiana.

A educação, em suas relações íntimas com a cultura e a religião, na *Société du Spectacle*, significou a construção de uma linguagem e de uma subjetividade, enquanto síntese do indivíduo concreto (SAVIANI, 2012), constituída a partir de relações sociais mediadas por imagens-mercadorias. Significou a educação mediada pelo *spectacle* em uma reformulação fetichista dos sentidos, da percepção e da cognição. A proposição da análise da concepção de Guy Debord, no campo da História da Educação, amplia a compreensão de suas condições históricas e contraditórias na contemporaneidade, pois a quer evidenciar como uma atividade determinada pela lógica da mercadoria na construção da percepção humana na construção de sua realidade. A análise, uma vez que evidencia a concepção debordiana, explicita a educação em um momento histórico, no qual, a sociabilidade e a ideologia, materialmente construída pelo modo de representação estético do capitalismo, assumem as formas jurídica e fetichista. Com o *spectacle*, a mediação e as relações sociais foram compreendidas pela mercadoria. A educação como espetáculo assumiu a forma mercadoria e desfez de sua prerrogativa como direito. O que essa concepção particular explicita de modo geral é a passagem da educação como um direito garantido pelo estado a um serviço garantido pelo dinheiro, pela troca de valores. Nos anos de 1960, na França, podemos evidenciar um momento

no qual ao ser garantida como direito pelo Estado, foi garantida como mercadoria pelo capital.

Conclusões

Esses processos de formação são históricos e historicamente determinados. Contribui para elucidar a condição histórica de nosso momento atual e oferecerá fundamentação teórica para a análise da realidade histórica de aspectos relevantes do fenômeno educativo enquanto processos de formação da percepção humana e enquanto atividade política e econômica. Embora se diga avançada, a sociedade capitalista pressupõe processos de acumulação primitivos. O arcaico se faz presente (MARX, 2011; DEBORD, 2006; AGAMBEN, 2013; JAMESON, 2001). A educação pode ser definida como processo de reprodução da ideologia, que omitem a contradição social, presente no processo de acumulação capitalista, na qual a vida cotidiana foi inundada por espetáculos e o tempo histórico eternizado numa autonomização da produção cultural. O capitalismo foi entendido como religião da própria ritualização da vida cotidiana, orientada por um transcendente misterioso, no qual, os indivíduos estão alienados dos processos de sua produção e reprodução. O spectacle, por ser historicamente, segundo Debord, a determinação da relação social entre as pessoas mediadas por imagens, compreende a permanência de uma visão de mundo espetacular delineada em uma *société esthétique*. A análise da obra se fez pertinente porque explicita a Educação na sociedade, na qual, todo o vivido se tornou uma representação.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. Quando a Religião do Dinheiro Devora o Futuro. Blog da Boitempo, 2013. Disponível em <

<https://blogdaboitempo.com.br/2013/02/21/quando-a-religiao-do-dinheiro-devor-a-o-futuro/>>. Acesso em: 15 jun 2022.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: propaganda política e manipulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

DEBORD, Guy. **La Société du Spectacle**. 2 ed. Paris: Éditions Champ Libre, 1971.

DEBORD, Guy. **Oeuvres**. Edition établie et annotée par Jean-Louis Rançon en collaboration avec Alice Debord. Préface et Introductions de Vincent Kaufmann. Editions Gallimard, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. RJ: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos: 1910-1920**. Vol 1. Organização e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. RJ: Civilização Brasileira, 2004.

GRESPLAN, Jorge. **Marx e a Crítica do Modo de Representação Capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2019.

JAMESON, Fredric. **A Cultura do Dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13ª Edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma Teoria da Transição**. 1ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOSELLA, Paolo. A Educação e o Mundo do Trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena

Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Volume III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.243-256.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva Marxiana do Problema

Subjetividade-Intersubjetividade. *In*: DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

**LEI N. 13.415/2017 E O NOVO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO HUMANA OU
PREPARAÇÃO AO MERCADO?**

Maria Carolina Miesse³⁸⁴

Fernando Lazaretti Onorato Silva³⁸⁵

Vânia de Fátima Matias de Souza³⁸⁶

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar os imperativos conceituais constantes na lei 13.415/2017, e suas implicações no processo formativo dos estudantes do ensino médio. Caracterizada como uma pesquisa do tipo qualitativa, subsidiada na análise bibliográfica e documental, assume como fonte primária a Lei n. 13.415/2017. Os achados indicam que a lei em pauta resulta de um processo histórico de aligeiramento da educação básica, tendo como sustentação os ideários constituintes do capital humano, em que sustentam-se os pressupostos da dualidade formativa, assumindo a congruência entre os discursos de competências, conhecimentos e habilidades, como alicerce de uma educação com foco na atividade laboral, contrapondo-se a intencionalidade pedagógica, que tem como base primária a formação humana.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Reforma do Ensino Médio, Dualidade Formativa, Mercado de Trabalho.

Introdução

A escola constituída historicamente como um espaço de interlocução e constituição identitária dos sujeitos, apresenta seus constructos formativos determinados socialmente por meio dos imperativos conceituais emaranhados nas bases legais que regulamentam e estruturam o funcionamento e a organicidade da ação pedagógica.

Como conseguinte, a escola da atualidade, centrada na fundação do modo de produção capitalista, dividida em classes com interesses antagônicos, evidencia-se

³⁸⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (PPE/UEM). Contato: mariamiesse@hotmail.com.

³⁸⁵ Mestre em Educação pela UEM. Doutorando em Educação pelo PPE/UEM. Contato: feelazaretti@gmail.com.

³⁸⁶ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Professora orientadora de Mestrado e Doutorado do PPE/UEM. Contato: vfmsouza@uem.br.

como um espaço cujos determinantes culturais e sociais são aligeirados em detrimento aos pressupostos econômicos, evidenciando a determinação do conflito de interesses (SAVIANI, 1999). A educação passa a ser considerada um veículo de massificação da simbologia do sistema, operando como um elemento estratificador da sociedade.

Observando esse cenário, Silva e Boutin (2018), evidenciam que a realidade da educação brasileira, tem-se marcado pela instabilidade política e econômica do país, resultando em ações que alteram significativamente a realidade educacional.

Cardoso e Rocha (2018, p.19), apontam que esse processo tem se intensificado no ensino médio, uma vez que “[...] tem sido alvo permanente de reformas que buscam adequar o currículo deste nível de ensino às diferentes demandas do mundo contemporâneo [...]”. Esta etapa de ensino, como evidencia Nascimento (2007), por ser intermediária entre a educação básica e o ensino superior, se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho, estabelecendo uma diferenciação entre os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe. Observa-se que as reformas buscam se adequar a sociedade em que vivemos para que possam se formar indivíduos capazes de adaptar-se a ela.

Das reformas com foco no ensino médio, destaca-se a alteração Lei n. 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como a *Reforma do Ensino Médio*, que fora analisada e aprovada em quatro meses, a partir da Medida Provisória (MP) n.746/2016. Logo, questiona-se quais as intencionalidades pedagógicas da implementação do novo ensino médio, oriunda da implementação da Lei n. 13.415/2017? Para tanto, coloca-se como objetivo para a pesquisa em tela, apresentar os imperativos conceituais constantes na lei 13.415/2017, e suas implicações no processo formativo da dos estudantes.

Metodologia

Caracterizada como uma pesquisa do tipo qualitativa subsidiada na análise bibliográfica e documental, assume como fonte primária a Lei n. 13.415/2017, que institui legalmente uma nova configuração para a etapa do ensino médio.

Para compreender as intencionalidades do documento revisita-se a historicidade desta etapa de ensino, a partir da compreensão de que “a história não é um processo linear harmônico, ao contrário, é nos confrontos e através deles que ela se faz. Isso significa que avanços podem ser seguidos de retrocessos” (GALUCH, 2013, p. 22).

REVISITANDO A HISTÓRIA: (DES)CAMINHOS NA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Conforme Kuenzer (1997), historicamente a etapa do ensino médio se constituiu na dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, o primeiro destinado à formação da elite nacional, como os quadros políticos, administrativos e intelectuais do país, voltadas a preparação ao ensino superior, e o segundo direcionado à formação de trabalhadores para atender as demandas dos processos produtivos, não possibilitando o ingresso na educação superior.

De acordo com Nosella (2011), a educação pensada tomando o trabalho como princípio educativo foi proposta a partir do processo de industrialização, pois inicia-se uma percepção de que o conhecimento científico necessário à indústria seria alcançado a partir da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, “uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas”. Com a elaboração de um novo método de produção, baseado na experiência científica, é preciso estabelecer um processo educativo de modo a capacitar as novas gerações.

Para Marx (1989), o trabalho com princípio educativo, em teoria, seria uma forma de incrementar a produção social e também serviria ao desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Entretanto, a forma capitalista da grande indústria, por meio da divisão do trabalho, acaba aprisionando o trabalhador às manipulações simples, sem uma formação intelectual voltada a atividades mais

complexas. Em contrapartida, para a educação da elite é pensada uma formação humanística, voltada para o exercício das profissões liberais e de atividades político-burocráticas (NASCIMENTO, 2007).

Nascimento (2007), destaca que, no contexto brasileiro, a demanda por uma formação escolar para todas as classes sociais adveio com o processo de industrialização e modernização da sociedade na década de 1930. Entretanto, considerava-se prioritário o ensino primário e profissional, de modo a oferecer uma formação mínima (KUENZER, 1997).

Inicia-se uma preocupação com a etapa do ensino médio a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, parte da Reforma Educacional de Capanema. O ensino médio origina-se permeado pela dualidade formativa, sendo ofertado o ensino secundário regular – em dois ciclos perfazendo sete anos – destinado às “elites condutoras” e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos em sete anos – para as classes populares (DAGMAR, 2005, p. 4).

Os cursos profissionais, segundo Kuenzer (1997), não davam acesso ao ensino superior, uma vez que seu objetivo era sanar a necessidade de mão de obra especializada na iniciativa privada e no comércio, contexto que marca a criação dos sistemas *Senai* (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e *Senac* (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Como evidencia Nosella (2011), apenas em 1961 houve a tentativa de atenuar essa dualidade formativa, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4.024/61, possibilitando-se que o diploma das escolas técnicas permitisse o ingresso no ensino superior, sendo possível a todos que cumprissem os sete anos de ensino de grau médio (4 anos de ginasial e 3 anos de colegial), o direito a concorrer ao vestibular para as universidades. Os cursos técnicos profissionais eram ofertados na escola média, abrangendo os cursos industrial, agrícola e comercial (BRASIL, 1961).

Como aponta Nascimento (2007, p.83), as políticas educacionais voltadas ao ensino médio no período da ditadura civil militar brasileira retrocedem a esta perspectiva, voltando-se a uma visão utilitarista de educação, inspirada na “teoria do capital humano”, na medida em que estabelece “uma relação direta entre sistema

educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção” (NASCIMENTO, 2007, p.83). Assim, se estabelece a obrigatoriedade de todos os estudantes do Ensino médio cursarem uma habilitação profissional de três ou quatro anos de duração, para que, ao final do terceiro ano de ensino, o estudante estivesse habilitado a prosseguir os estudos no ensino superior e, ao final do quarto, se encontrasse apto a inserção no mercado de trabalho, a partir de sua formação técnica. Objetiva-se uma terminalidade profissional aos estudantes, de modo a frear a pressão social, principalmente do movimento estudantil, pelo aumento de vagas nas universidades (KLEINE, 2018).

Nosella (2011), aponta que esse momento histórico é marcado pelo empobrecimento da escola humanista e esvaziamento do ensino técnico, desencadeando a revogação da obrigatoriedade da profissionalização em 1982, pela Lei n. 7.044, tonando sua oferta opcional.

Conforme Nascimento (2007), com a mundialização do capital e, conseqüentemente, modificação do paradigma produtivo, impunha-se a necessidade de uma educação generalista aos trabalhadores, em contraste à formação especializada e fragmentada própria do padrão taylorista-fordista (NASCIMENTO, 2007). Nesse preâmbulo, a educação é fator determinante na competitividade dos países, sendo o sistema educacional brasileiro profundamente transformado com reformas baseadas nos princípios ditados por organismos multilaterais.

O relatório Delors (1998, p.93), amplamente divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reforça esta prerrogativa de educação enquanto investimento econômico. O documento explicita que o progresso técnico e os novos processos de produção modificam as qualificações exigidas, sendo as tarefas físicas substituídas por tarefas mais intelectuais. O sujeito deve ter competência de aproveitar e explorar as ocasiões de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos durante sua vida, para a adaptabilidade a um mundo em mudança, aprendendo a conhecer, a fazer, a viver junto, a ser, e aprenda a aprender (DELORS, 1998).

Pensando em tratativas políticas para alinhamentos a proposta de formação voltada ao saber fazer e adaptação para inserção ao mercado de trabalho, o Decreto n. 2.208 de 1997 definiu “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada” (BRASIL, 1997). Entretanto, conforme Nascimento (2007), este movimento foi contravertido no ano de 2004, demonstrando tentativas de superação da dualidade entre formação propedêutica e técnico-profissional. A partir do Decreto n. 5.154, define-se que a Educação Profissional Técnica de nível médio deve ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Oferta-se a formação geral e, de maneira optativa, a habilitação profissional.

Observa-se avanços e retrocessos quanto a oferta de uma educação que supere a dualidade entre formação geral e para o trabalho. Fazendo parte destes (des)caminhos para a configuração do ensino médio, encontra-se a Lei n. 13.415/2017. Conforme Esquinsani; Sobrinho (2020), essa medida resgata a separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal, entre a educação profissional organizada por um currículo baseado em habilidades e competências e uma educação profissionalizante com um currículo integrado (formação geral e técnico profissional).

Retoma-se as reformas educacionais implementadas no período ditatorial (décadas 60 e 70) e a Reforma Administrativa do Estado, pautada pelo princípio da eficiência, cujo princípios vão na contramão de uma formação crítica e emancipatória. Cabe questionarmos as intencionalidades pedagógicas da implementação da reforma que implementa este “novo” ensino médio.

LEI 13.415/2017 E O NOVO ENSINO MÉDIO: FOCO NA FORMAÇÃO PROPEDÊUTICA OU TÉCNICO-PROFISSIONAL?

Segundo Germano (1994), as reformas educacionais procuraram atender a objetivos estratégicos de obter o consenso de uma parte significativa da população, a partir do (pseudo)discurso de que a educação é um investimento que reverbera

diretamente em desenvolvimento econômico ao país, e, conseqüentemente, esta opulência pública se manifestaria em benefícios para toda a população.

O contexto brasileiro pós década de 1990, apresenta uma reestruturação produtiva caracterizada por pelos princípios neoliberais de produtividade e eficiência, visando acompanhar o movimento da globalização da economia. Implementa-se como um pilar da educação o aprender a aprender, visto a necessidade de complementar os conhecimentos durante a vida.

Costa e Caetano (2021), afirmam que, além do pilar do aprender a aprender, a educação no século XXI também compreende o aprender a empreender. É preciso incentivar o auto-emprego e o espírito empreendedor, de modo que se crie novas atividades que, teoricamente, afastariam os malefícios do desemprego (DELORS, 1998).

Seguindo estes princípios, a Lei n. 13.415/2017 institui que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, art. 3, § 7, grifos nossos). Além disso, se estabelece os itinerários formativos, de escolha dos estudantes, voltados as áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e para a formação técnica e profissional (BRASIL, 1996, art. 36).

Os itinerários formativos baseiam-se na ideia de desenvolver o projeto de vida do estudante, de acordo com seus interesses. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação deve permitir que o estudante seja protagonista de seu próprio processo de escolarização, assegurando um processo formativo em sintonia com seus percursos e histórias. Essencialmente, deve-se ensinar aprendizagens que possibilitem “o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais)” (BRASIL, 2017, p.463). Essas aprendizagens voltam-se a adaptatividade ao mundo do trabalho e sua

volatilidade, apesar da BNCC apontar que não defende a profissionalização precoce e precária:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...] (BRASIL, 2017, p. 465).

Entre os pontos do novo ensino médio nos quais a dualidade formativa encontra-se mais latente, está o itinerário formativo do ensino técnico profissionalizante. Como destacado por Fávero; Costa; Centenaro (2019), os alunos que optarem em realizar esse percurso formativo, baseado no ensino técnico, estarão sendo preparados para se inserirem no mercado de trabalho. Essa formação, para os autores, dificultaria o ingresso no ensino superior futuramente, enquanto outros estudantes se preparam para as provas que dão acesso as grandes universidades. Percebe-se a retomada de uma escola dualista no ensino médio.

Garcia; Czernisz e Pio (2022), descrevem que a ênfase no projeto teria como intuito que o jovem passasse a ser o protagonista do seu futuro. Entretanto, essa valorização do projeto de vida e do protagonismo do/da estudante demonstra a expectativa de que os indivíduos planejem seus projetos pessoais e profissionais, de modo a serem responsabilizados pelos possíveis fracassos e erros em sua caminhada. Apresenta assim uma ótica neoliberal, na medida em que busca a responsabilização individual, retirando de cena diversas discussões como a falta de postos de trabalho e a ausência de políticas públicas por parte do Estado para o enfrentamento dos problemas sociais.

Para Silva, Silva e Coringa (2020), a defesa de tal premissa, disfarçada pela defesa da autonomia e responsabilidade dos jovens por suas escolhas de acordo com suas “aptidões”, é preocupante, visto que muitos jovens podem ainda não estar aptos para compreender as consequências desse processo em seu futuro. Essa condição de escolha, como explicitado pelos autores dificulta o desenvolvimento da autonomia

dos estudantes para a realização de seu projeto de vida, visto que o currículo é fragmentado, não oportunizando a vivência das diversas questões da realidade contemporânea.

Nesta configuração, oferta-se uma pseudoformação aos indivíduos. A democratização do ensino, nestas linhas gerais, como aponta Marcuse (1999), perpetua o ideário do aprender a aprender, da aprendizagem que terá que ser desenvolvida por toda vida ao contrário da transmissão da cultura universal a todos os estudantes. O acesso ao conhecimento é condição primordial para que os indivíduos se desenvolvam e assim sejam capazes de analisar criticamente seu contexto, resistindo as formas de opressão que este lhes impõe. Contudo, percebe-se a escola como espaço de reprodução das relações sociais.

Em uma sociedade de classes se estabelece um ensino com característica dualista, entre a formação geral e a formação a adaptabilidade no mercado. Nas reformulações atuais percebe-se uma ênfase maior na formação especializada, o que pode trazer sérias implicações na formação do jovem, que se encontra em um momento de definição de seus aspectos morais, intelectuais e sociais e de constituição de sua identidade enquanto ser autônomo. Neste momento é preciso o desenvolvimento de uma escola que equacione a dualidade da formação. Como Gramsci (2000), defende

A última fase da escola unitária (ensino médio) deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático (indústria, burocracia, comércio etc.).

Cabe aos educadores e pesquisadores da área da educação questionar as reformas educacionais que enfatizam apenas o caráter de preparação dos jovens ao mercado de trabalho, de modo a desenvolver tentativas de superar o caráter produtivista da educação e buscar uma formação geral e profissional que vise a emancipação do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que na história da educação que esta etapa de ensino sempre esteve vinculada a uma dualidade formativa, pensando em formações diferentes a públicos distintos. A implementação de uma reformulação no ensino médio demonstra uma intencionalidade pedagógica de retomada destes princípios, sendo estabelecida uma formação a classe trabalhadora que a prepare a um mercado de trabalho flexibilizado, não sendo pensada uma prática pedagógica voltada a formação geral do ser humano.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, dezembro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 17 abr. 1997.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez., 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, 16 fev., 2017.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues; ROCHA, Genylton Odilon Rego. Integração no ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo. **Contrapontos** (ONLINE), v. 18, p. 18-38, 2018.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um Novo Ethos Educacional No Ensino Médio: da Formação Integral ao Empreendedorismo. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020179-e020179, 2021.

DAGMAR, M.L.Z. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos 1990. In: _____. **ENSINO MÉDIO E ENSINO TÉCNICO NO**

BRASIL E EM PORTUGAL: raízes históricas e panorama; Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (Org.). Campinas: Autores Associados, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, Altair Alberto; COSTA, Daiane Rodrigues; CENTENARO, Junior Bufon. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino Em Revista**. Uberlândia, MG, v.26, n.3, p.656 – 676, set./dez. 2019.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX. Maringá: Eduem, 2013.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; DA SILVA CZERNISZ, Eliane Cleide; PIO, Camila Aparecida. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 23-38, 2022.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994

GRAMSCI, A. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Ed. e trab. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V.2.

KLEINE, Martha Regina Egéa. 75 ANOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 4, n. 3, 2018.

KUENZER, A. Z. (1997). **Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez

KUENZER, A. Z. O Ensino de 2º Grau: **O trabalho como princípio educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra, fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 73-106.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, Livro I, Vol. I. 1989.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1051-1066, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Francisco Vieira da; SILVA, Diego Rodrigues da; CORINGA, Ariel Quizi de Andrade. Reformas em contraste, formações em debate um estudo das Leis 5.692/71 e 13.415/17 e a proposição de um prisma rizomático na educação profissional. **Revista Labor**, v.1, n. 24, p.391 41, 2020.

**SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E O MONITORAMENTO DOS PLANOS DECENAIIS:
O FINANCIAMENTO ATRELADO AOS RESULTADOS EDUCACIONAIS**

Gislaine Buraki de Andrade³⁸⁷

Mario Luiz Neves de Azevedo³⁸⁸

Carlos Eduardo Bittencourt Stange³⁸⁹

Resumo

A educação, enquanto direito social, caracteriza-se pela organização de cada ente federado, sobretudo pela sistematização de metas e estratégias nos planejamentos decenais de educação, direcionando-se pelos pressupostos neoliberais e descentralização, bem como pelo financiamento a partir de resultados educacionais. Assim, a Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) – correlaciona o monitoramento ao financiamento e a organização das políticas públicas para a Educação Básica. Visando discutir sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino com o PNE 2014/2024 e a organização do monitoramento, a pesquisa se constitui como bibliográfica e documental, com o objetivo geral de compreender a atuação dos Sistemas de Ensino e do PNE sobre os impactos do Financiamento da Educação e do Monitoramento e Avaliação dos PMEs. Por fim, desvelamos que a ênfase no monitoramento dos PMEs preconiza a responsabilização das Redes de Ensino pelos resultados e articula as ações de descentralização de recursos aos programas do +PNE, SIMPEC e Plano de Ações Articuladas (PAR).

Palavras-chave: Sistemas de Ensino, PNE, monitoramento, financiamento.

Introdução

Ao considerar a educação um direito social prescrito na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a organização em instâncias colegiadas possibilita a gestão democrática frente ao monitoramento das políticas públicas da educação e a estruturação dos sistemas de ensino, nos âmbitos: federal, estadual e municipal.

³⁸⁷ Mestra em Educação. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Maringá. Professora da Univel e da Prefeitura de Cascavel/PR. E-mail: gislaineburaki21@gmail.com.

³⁸⁸ Doutor em Educação. Professor Titular na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mlnazevedo@uem.br.

³⁸⁹ Doutor em Educação. Professor na Universidade Estadual do Centro Oeste. E-mail: stange@unicentro.br.

O Sistema de Ensino retrata os aspectos de trabalho em rede, proporcionando a normatização da educação e a autonomia a ser exercida a partir dos diferentes níveis de ensino. A noção de colaboração significa que todos os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), ao mesmo tempo em que são sistemas próprios, participam da composição de um único Sistema de Ensino, o sistema federal, corroborando com a perspectiva da cultura de colaboração em redes, ao propiciar uma administração dos sistemas de ensino, mediante participação dos diversos segmentos que proporcionam a articulação e idealizam as ações das bases – e, conseqüentemente, das escolas, visando, em suas ações, à qualidade do ensino e às dimensões legal, organizativa e pedagógica.

É essa uma preocupação premente no debate sobre os sistemas de ensino que perpassam pelas formas de financiamentos. Nessa linha, de modo contributivo, este trabalho, de cunho científico e investigativo, como objetivo geral, propõe-se a analisar a atuação dos sistemas de ensino e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), assim como refletir sobre os impactos do Financiamento da Educação atrelados à Rede de Monitoramento e como os municípios estão realizando essa atuação frente à demanda de trabalhos e ao direcionamento dos recursos.

A escolha da temática se justifica pela necessidade de mais discussões e aprofundamento sobre o monitoramento e a avaliação dos planejamentos decenais, bem como da organização dos Sistemas de Ensino, em decorrência dos programas federais e do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre as metas e as estratégias para o decênio de 2014/2024, de maneira a correlacionar o financiamento e a organização de políticas públicas para a Educação Básica com a política neoliberal³⁹⁰, com ênfase na descentralização pelos resultados educacionais, a partir do FUNDEB.

390 Decorrente do Consenso de Washington (1989), temos a atuação do Bando Mundial e do Fundo Monetário Internacional para as reformas educacionais do Estado. A partir da década de 1970, observamos a implementação do neoliberalismo, sustentado por princípios semelhantes ao liberalismo, mas que propõe a autorregulamentação do mercado e a desregulamentação do Estado (Petras, 1997). No Brasil, temos o processo do neoliberalismo da Terceira Via, pontuado pelas reformas do Estado, em que a eficiência do mercado regulador passa a ser caracterizada pela privatização e

Metodologia

Para alcançar a reflexão e a análise das problematizações elencadas, recorre-se a um estudo bibliográfico e documental, a partir dos relatórios técnicos do PNE e autores que apresentam a conceituação e análise da temática.

Ao compreender que o PNE foi produzido no âmbito da sociedade civil e com a participação das organizações educacionais, verificamos a correspondência com a atuação das classes sociais no controle da hegemonia.

A 'sociedade civil', em Gramsci, é uma importante arena de luta de classes: a partir de seu surgimento é, sobretudo nela que as classes lutam para obter hegemonia, ou seja, direção política fundada no consenso, capacitando-se assim para a conquista e o exercício do poder governamental (Coutinho, 1999, p. 127).

Segundo Gramsci, essa concepção passa a reconhecer que os conflitos sociais perpassam pelo aparelho do Estado. Logo, a partir dos seus escritos, salienta-se a possibilidade de compreender o processo de implantação dos Sistemas de Ensino como um processo de participação e autonomia, além da articulação para o monitoramento dos planejamentos decenais da educação.

Resultados e Discussão

A educação é considerada uma política social, que ampara a mediação do Estado e o desenvolvimento da sociedade capitalista, haja vista que “a política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos [...]” (Vieira, 2001, p. 10).

Assim, considerando o conjunto de reformas do Estado e da economia, no Brasil, apresenta-se a reorganização do papel do Estado em uma perspectiva gerencial e atuação mínima das políticas sociais, por intermédio das reformas do

desregulamentação, com respaldo na resignificação de conceitos oriundos do Estado Democrático, como: descentralização, participação e autonomia (Carcanholo, 2000).

Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Plano Real³⁹¹ (1994) e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), ocorrendo a implementação da economia de livre mercado e a organização dos governos.

Aliás, políticas inspiradas no neoliberalismo continuam, sob a incessante globalização do capital, sendo operadas, além do Brasil, por diversas autoridades e governos nas diversas escalas de governança (local, provincial, nacional, regional e global) (Azevedo, 2021, p. 15).

Os pressupostos do neoliberalismo estão presentes globalmente e passam a ser reanimados, sendo um “referencial para a política na formulação e execução de programas de governos” (Azevedo, 2021, p. 22).

Segundo Marcelino (2013), a educação pode ser reconhecida como um instrumento de tomada de consciência para possibilitar a mudança estrutural em nossa sociedade. Assim, os sistemas de ensino, até a década de 1990, não passavam de uma previsão legal estabelecida na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e, sem muita existência, no âmbito dos municípios brasileiros.

O Sistema Educacional implica “um status diferenciado decorrente da condição do município como ente federado, concorrente e com igualdade jurídica com o Estado” (Werle, 2006, p. 40), sendo que o regime de colaboração previsto na Constituição Federal passa a ser incorporado como ferramenta para a descentralização de recursos, de forma a ser previsto no planejamento decenal de educação e nos atuais programas de políticas públicas da educação (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Mais Plano Nacional de Educação – ferramenta + PNE, Plano de Ações Articuladas – PAR – e Emendas Parlamentares).

A partir de 2014, sob a Lei nº 13.005, passa a vigorar o atual Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024, apresentando as estratégias e metas

³⁹¹ O Plano Real foi um processo de estabilização econômica iniciado em 1993, e o seu sucesso representou a quebra da espinha dorsal da inflação no Brasil. A entrada em circulação do real em 1º de julho de 1994 mudou o cenário de uma inflação que, no acumulado em doze meses, chegou a 4.922% em junho de 1994, às vésperas do lançamento da nova moeda (Banco Central, 1999).

para a Educação Nacional. Na Meta 20, estabelece-se o financiamento da educação e, no Artigo 5º da referida lei, determina-se que a execução do PNE e as suas metas (no caso, o cumprimento delas) sejam monitoradas e avaliadas da mesma forma como os demais planos decenais de educação.

Com a finalidade de desenvolver a articulação visando ao monitoramento e às orientações aos entes federados, foi criada a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Decreto nº 7.480/2011, organizando a Diretoria de Cooperação e Planos de Educação (DICOPE) para acompanhar e orientar o monitoramento e a avaliação dos Planos Municipais de Educação. Destarte, apresentam-se os avanços e os investimentos nas esferas municipais e estaduais referentes à concretude dos Planos Municipais de Educação – PMEs – e Planos Estaduais de Educação – PEEs.

Nessa perspectiva, o governo federal, para acompanhar os sistemas de ensino estaduais e municipais e orientar sobre os aspectos do monitoramento dos planejamentos decenais como um conjunto “coerente e operante”, recorreu à DICOPE, que produziu, junto ao Ministério da Educação, materiais de apoio ao trabalho da Rede de Monitoramento³⁹².

Embora a rede seja considerada uma colaboração entre os entes federados, reitera-se que o Sistema de Ensino e o Planejamento Decenal cumprem com o previsto no Artigo 211 da Constituição Federal, reformulado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, salientando a importância de assumir a responsabilidade nominal e legal, ao contemplar as responsabilidades financeiras, e não ser apenas um “pano de fundo para colaboração e disputas” (Werle, 2006, p. 47).

392 Caderno detalhado sobre as 20 metas do Plano Nacional de Educação; Caderno com orientações para a elaboração ou adequação dos planos de educação; Caderno de orientação para o monitoramento e avaliação dos planos de educação; Caderno de orientações para a construção de indicadores educacionais; Estudos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – para aferição das metas do Plano Nacional de Educação – Linha Base – Relatório do 1º e 2º Ciclo de Monitoramento e Avaliação; PNE de bolso, dentre outros. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/#publicacoes>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Nesse sentido, o planejamento decenal deve abarcar uma visão ampliada e articuladora, com colaboração e corresponsabilização dos entes federados; “deveria iniciar com um levantamento das condições educacionais de cada município e de um levantamento das disponibilidades financeiras de todas as esferas” (Werle, 2006, p. 48-49).

Produzir políticas públicas para a área da educação é importante, mas o que necessita é ‘fazer tornar-se’ políticas de Estado, e não de governo, além de priorizar um financiamento para o alcance de suas metas e estratégias, pois as prerrogativas de participação no formato neoliberal contribuem para a responsabilização, por não apresentar, nos monitoramentos, a efetividade nas redes de ensino.

Segundo Werle (2006), o regime de colaboração apresenta algumas preocupações: desigualdade da sociedade brasileira, precarização do trabalho do educador e condições institucionais de cada município, as quais podem se associar às práticas para a implementação de um Estado mínimo e promover políticas verticalizadas ora no âmbito financeiro, ora em desconsiderar as peculiaridades locais.

Discutir planejamento educacional requer compreender os aspectos financeiros da educação pública, situando o processo em um aspecto contraditório e de imensas lutas pelos recursos públicos e a vinculação das dotações orçamentárias. A discussão sobre o financiamento da educação está relacionada às responsabilidades educacionais das diferentes esferas de governo (o governo federal, o Distrito Federal, os vinte e seis governos estaduais e os mais de cinco mil, quinhentos e sessenta municípios).

Arelada ao processo de monitoramento e acompanhamento dos indicadores, foi instituída a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE –, Decreto nº 7.480/2011, que assessorava os gestores nas esferas estaduais, municipais e distrital para fortalecer a otimização da articulação e realizar o pacto para o cumprimento dos planejamentos horizontalmente.

É importante destacar que a SASE se trata de um importante órgão para a constituição da Rede de Apoio Técnico Nacional³⁹³ para a elaboração ou adequação dos planos de educação, suscitando o debate sobre a construção do Sistema Nacional de Educação.

A partir da SASE, foi organizada a DICOPE –, no Ministério da Educação – MEC –, com a finalidade de subsidiar os gestores, acompanhar e orientar o monitoramento e a avaliação dos planejamentos decenais. As ações contribuíram para o apoio à cooperação federativa, em que foram criados diversos materiais, como especificado na nota de rodapé 5.

Em virtude da ausência das atividades desempenhadas pela SASE e DICOPE, o Ministério da Educação, para provocar a realização da coleta de dados pelos municípios e visar à continuidade das ações de monitoramento e avaliação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, por meio da Portaria nº 41, de 25 de janeiro de 2021, instituiu a Plataforma +PNE para o preenchimento no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC.

A plataforma do +PNE é efetivada por meio da senha do Prefeito e da Secretária de Educação ao Plano de Ações Articuladas – PAR –, em um dos módulos do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC –, sendo que o perfil é cadastrado e habilitado pelo FNDE, uma vez que cada gestor poderá indicar um articulador para realizar o preenchimento das informações correspondentes ao monitoramento e aos resultados educacionais.

Dessa forma, cada Secretaria de Educação indicou via PAR/SIMEC o articulador, ou seja, o técnico responsável e com domínio das ações de

³⁹³ “Em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o órgão estruturou ao longo de 2014 uma rede de apoio técnico composta por avaliadores/as educacionais, supervisores/as e coordenadores/as estaduais, divididos em polos dentro de cada estado. Nesta primeira fase, o principal objetivo da Rede de Assistência Técnica era fomentar a construção dos planos e garantir que as metas fossem elaboradas em consonância com o documento nacional. Para isso, foram criadas comissões coordenadoras locais de suporte à elaboração e revisão dos planos”. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/mec-extingue-sase/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

monitoramento e avaliação do Plano Subnacional de Educação, devido ao acompanhamento necessário, em grande parte dos municípios; já o cadastro das informações foi realizado diretamente pelo secretário de educação.

Ao término do cadastramento das informações e indicadores de cada meta do PME no sistema, as informações são migradas para o Plano de Ações Articuladas – PAR –, de maneira a proporcionar o acompanhamento das atas de adesão de programas e acompanhamento do planejamento das secretarias de educação com vínculo aos planejamentos decenais.

É importante destacar que o sistema PAR, criado pela Lei nº 12.695/2012, tem como características: gestão educacional; formação de profissionais da educação; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos, organizados em ciclos de preenchimento, ou seja, períodos de dois anos, para acompanhamento e efetividade da política educacional.

Conforme destacado por Libâneo (2012), o PAR se constitui como uma ferramenta importante quando utilizada coletivamente para apresentação das demandas necessárias para cada Rede de Ensino.

A assistência técnica e financeira realizada pelo PAR proporcionou a descentralização das emendas parlamentares, definidas a partir da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB –, ao tornar obrigatório o preenchimento e acompanhamento das informações para assistência técnica da União, referente à análise do MEC e do FNDE, os quais, de acordo com a disponibilidade orçamentária, realizarão a análise para liberação dos programas e atas de registros de preço.

A principal característica da reorganização e coleta das informações é desenvolver uma “Política de Resultados”, a partir dos indicadores e *rankings* entre os estados, Distrito Federal e municípios, seguindo os indicadores descritos na lei do FUNDEB e regulamentados pelo FNDE.

Todavia, os delineares das novas políticas e das formulações de monitoramento e avaliação apresentados não expressam a adoção da eficiência da

gestão pública para os responsáveis pelo cumprimento do direcionamento das ações dos planejamentos decenais, mas a envergadura de aprimoramento relacionado inteiramente aos resultados dos alunos, desconsiderando o contexto e a justiça social.

Em relação à Meta 20 do PNE, ocorre a organização do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, a partir da Lei nº 14.113/2020, evidenciando os condicionantes para a descentralização de recursos atrelados à execução do PNE e a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos alunos das redes de ensino, por meio do Valor Aluno Ano Resultado – VAAR (provimento do diretor por meio de critérios de mérito e desempenho; redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais; regime de colaboração na redistribuição de recursos e ações entre estados e municípios).

A partir do estudo, verificamos que as atuais legislações caracterizam um financiamento da educação que considera os resultados e indicadores, correspondendo à ausência de um sistema nacional de educação, mas que incorpora a organização da responsabilidade compartilhada entre os entes federados em relação aos resultados e ao financiamento da educação.

Considerações Finais

Compreender a educação enquanto política social e sua relação com a organização do modelo de sociedade nos apresenta a reflexão sobre a importância da implantação do Sistema de Ensino, que possibilite autonomia, consciência política e participação no âmbito educacional, reconhecendo a realidade educacional e a construção de políticas educacionais.

Para tanto, as regulamentações do monitoramento dos planejamentos decenais se constituem em estratégias para acompanhar indicadores e descentralizações de recursos, com ações consolidadas nas orientações da DICOPE e da ferramenta +PNE, salientando a descentralização dos recursos para o financiamento da educação, sobretudo com as alterações previstas nos condicionantes para complementação financeira aos municípios, diante do atual

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB –, regulamentado pela Lei Federal nº 14.113/2020.

Verificamos que os planejamentos das políticas públicas e do financiamento da educação perpassam pelas definições e pelo acompanhamento dos sistemas de ensino, sendo que o monitoramento e a avaliação do processo são essenciais para repensar ações e responsabilidades na colaboração dos entes federados. Contudo, o acompanhamento das peças orçamentárias dos estados e municípios passa a ser atrelado ao preenchimento do + PNE e das ações no PAR, suscitando o acompanhamento dos indicadores educacionais e a correspondência do financiamento da educação interligado entre os entes federados.

Ainda, os processos regulamentados no desdobramento do financiamento e do planejamento decenal perpassam pela ausência da implementação de um sistema nacional de educação, prevalecendo as desigualdades e um monitoramento que acarreta a descentralização das responsabilidades entre os entes federados.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **A construção e a revisão participativas dos Planos de Educação**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Chanter School?** Maringá: Eduem, 2021.

BANCO CENTRAL. **O Plano Real**. 1999. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/planoreal>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: INEP, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2017-2018.** Brasília, DF: INEP, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: biênio 2019-2020.** Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: MARE, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Adesão a Assistência Técnica do Sase.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/monitorando-e-avaliando/adesao-a-assistencia-tecnica-da-sase-mec>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 41, de 25 de janeiro de 2021.** Institui a Plataforma +PNE. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-41-de-25-de-janeiro-de-2021-300742723>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Liberalização e fragilidade financeiras: a vulnerabilidade como restrição ao crescimento. **Indicadores Econômicos**, v. 28, n. 3, p. 75-92, jul. 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.
Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELINO, Mara de Fátima. **Conselho Municipal de Educação e Ensino Escolar:** limites, perspectivas e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Tradução de Jeffrey Hoff Revisão técnica de Mário Luiz Neves de Azevedo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KyCLtpHyB4nKN4sRrLmPHyM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2023.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *In: Cadernos Cedes*, nº 55. Campinas: Cedes, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Sistema Municipal de Ensino e Regime de colaboração.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.



SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2023: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1266



Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE
Maringá, 28 e 29 de agosto de 2023

