



VIII SEMINÁRIO
DISCENTE

& VI SEMINÁRIO DOS
EGRESSOS DO PPGE/UCP:

Educação, Cultura e Democracia



Grão-Chanceler

Dom Gregório Paixão

Reitor

Pe. Pedro Paulo Carvalho Rosa

Vice-Reitor

Marcelo Vizani Calazans

Pró-Reitor Administrativo

Anderson de Souza Cunha

Pró-Reitor Administrativo Adjunto

Carlos Henrique Freire Lisbôa

Pró-Reitor de Graduação e de Pós-Graduação e Pesquisa

Leandro Antônio Rodrigues

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Fabiana Eckhardt

Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Leandro Couto Carreira Ricon

Comissão Organizadora Docente

Fabiana Eckhardt

Comissão Organizadora

Ana Paula Rodrigues Coutinho, Gerusa Faria Rodrigues, José Luiz de Souza Lima, Tallita Stumpp

Comissão Científica

Prof.^a. Dr.^a. Ana Carolina Carius, Prof. Dr. Anderson Machado Rodrigues Alves, Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira, Prof.^a. Dr.^a. Cintia Chung Marques Corrêa, Prof.^a. Dr. Debora Breder Barreto, Prof.^a. Dr.^a. Fabiana Eckhardt, Prof. Dr. Jardelino Menegat, Prof. Dr. Leandro Couto Carreira Ricon, Prof.^a. Dr.^a. Lúcia Vaz de Campos Moreira, Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel, Prof. Dr.^a Sandra Cristina Motta Bortolotti

Organização dos Anais

Fabiana Eckhardt

Ana Paula Rodrigues Coutinho

Tallita Stumpp

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rua Benjamin Constant, 213 - Centro – Petrópolis
25.610-130 - Rio de Janeiro Telefone: (24) 2244-4045
Homepage: www.ucp.br
E-mail: ppg.educacao@ucp.br

Organização

Fabiana Eckhardt
Ana Paula Coutinho
Tallita Stumpp

Revisão

Fabiana Eckhardt
Ana Paula Rodrigues Coutinho
Tallita Stumpp

Arte da Capa

Comunicação

Dados

A532 Anais do VIII Seminário Discente do PPGE/UCP e VI Seminário de Egressos do PPGE/UCP: Educação, Cultura e Democracia / Organização de Fabiana Eckhardt, Ana Paula Rodrigues Coutinho, Tallita Stumpp. – Petrópolis, RJ: UCP, 2023. 183 f.

Modo de acesso: site

Evento realizado na Universidade Católica de Petrópolis no período de 28 a 29 de setembro de 2023.

1. Educação e contemporaneidade. 2. Cultura e educação. 3. Política públicas e educação. 4. Metodologias de pesquisa. I. Eckhardt, Fabiana. II. Coutinho, Ana Paula Rodrigues. III. Stumpp, Tallita.

CDD: 370

Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Marlena H. Pereira – CRB7: 5075

Anais do VIII Seminário Discente do PPGE/UCP e do VI Seminário de
Egressos do PPGE/UCP: Educação, Cultura e Democracia

Fabiana Eckhardt
Ana Paula Rodrigues Coutinho
Tallita Stumpp
(organizadoras)

Petrópolis, Rio de Janeiro

2023

UCP

PROGRAMAÇÃO

DIA 28 DE SETEMBRO DE 2023

Manhã

Atividades Culturais em Petrópolis

Tarde

13h – Credenciamento

Organização da exposição dos Banners

14h às 17h – Comunicações orais:

GT1 - Educação e contemporaneidade

GT2 - Cultura e educação

GT3 - Políticas Públicas em Educação

17h às 19h – Oficinas e Minicursos:

Oficina 1: Sala A208 - “OFICINA DE REALIDADE VIRTUAL NA EDUCAÇÃO”

Oficina 2: Sala A218 - “SISTEMAS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS COM ÊNFASE NA MEDIAÇÃO ESCOLAR”

19h – Palestra de abertura:

Palestrante: **Prof. Dr^a Mirian Fabia Alves**

DIA 29 DE SETEMBRO DE 2023

Manhã

8h às 11h – Comunicações orais:

GT1 - Educação e contemporaneidade

GT2 - Cultura e educação

GT3 - Políticas Públicas em Educação

11h às 13h – Oficinas e Minicursos:

Oficina 1: Sala A208 “APRESENTAÇÕES DINÂMICAS DO POWERPOINT À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL”

Oficina 2: Sala A218 “CERTEAU: O PENSADOR/PESQUISADOR EM CONSTANTE CAMINHADA”

Tarde

14h30 às 17h – Painel:

"OUTROS SUJEITOS, OUTRAS TEMÁTICAS, OUTROS CAMINHOS METODOLÓGICOS:
DIÁLOGOS SOBRE METODOLOGIAS DE PESQUISA"

17h30 – Lançamento de livros de Alunos e Professores UCP

19h – Palestra de encerramento:

Palestrante: **Prof. Me Cleber Ribeiro de Souza**

SUMÁRIO

GT1 – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TESSITURAS COTIDIANAS DO PROJETO “SÁBADO NA ESCOLA” DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VOLTA REDONDA- RJ <i>Aline Lopes Rebouças Gomes & Fabiana Eckhardt</i>	8
PAULO FREIRE E FAYGA OSTROWER: DIÁLOGOSSOBRE UMA EDUCAÇÃO QUE PROMOVE A VIDA <i>Anna Carolina Eckhardt</i>	13
TEXTUALIDADE E INTERTEXTUALIDADE: RECURSOS PARA A ESCRITA DE TEXTOS LITERÁRIOS <i>Fernanda Gonçalves Doro</i>	18
CURRÍCULO: REFLEXÕES A RESPEITO DE SUA ORGANIZAÇÃO E SEU CAMPO DE DISPUTAS <i>Frederico Ferreira de Oliveira</i>	23
"PRETÓPOLIS": A CIDADE INVISÍVEL <i>José Luiz de Souza Lima</i>	28
EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÕES POR DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I <i>Luciane Delfina Dias</i>	34
A ESCUTA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DAS INFÂNCIAS <i>Maria Clara de Souza Esteves</i>	38
A BRINCADEIRA COMO LINGUAGEM INFANTIL: UM EIXO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO <i>Taylane Lopes da Silva</i>	42
AS NARRATIVAS DA ESCRITA DE STHAMIRYS DOS SANTOS ARAUJOI E CONTEXTOS HISTÓRICOS: O USO DE DIÁRIOS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA <i>Thamirys dos Santos Araujo</i>	46
O QUE SE TRANSFORMA NO COTIDIANO ESCOLAR, QUANDO HÁ MUDANÇA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLA PÚBLICA DE NILÓPOLIS? <i>Verônica Amaral Luna da Silva</i>	50

GT2 – CULTURA E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: COMPETÊNCIAS CENTRADAS NA VISÃO HUMANÍSTICA DOS ESTUDANTES DE MEDICINA DIANTE DE PESSOAS EM VULNERABILIDADES <i>Ailton da Silva Carvalho & Fabiana Eckhardt</i>	54
---	----

OS DESAFIOS DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA <i>Christiane Mury Gomes</i>	59
QUESTÕES DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE PODER SOB A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA <i>Cleíze Pires de Mendonça</i>	64
LEITURA, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA <i>Darlan Natal Rodrigues & Edna Maria Carvalho Moreira</i>	69
O ENSINO DAS VIRTUDES MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM CAMINHO DE MOTIVAÇÃO <i>Emilly Sodrê Oliveira</i>	74
OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA EDUCAÇÃO <i>Helaine Aparecida da Silva</i>	79
REFLEXÕES TEMPORAIS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA <i>Leonardo Augusto dos Santos Costa</i>	83
TECENDO UM DEDO DE PROSA: REPENSANDO O CAPITAL CULTURAL EM UMA RODA DE LEITURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA/MG <i>Monica Cruz Viera Mendonça</i>	89
ENCONTROS SOB O CRUZEIRO DO SUL: LINGUAJAMENTO, A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DAS INFÂNCIAS E O GIRO DECOLONIAL <i>Monique de Paula Vieira</i>	94
NEOLIBERALISMO, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO MÉDICA <i>Patrícia M. Pachá</i>	99
O VALOR DA OBRA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL: A QUESTÃO DA (IN)DISCIPLINA <i>Sirlene Marques Pereira</i>	105

GT3 – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

O AVANÇO NEOLIBERAL NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: UM OLHAR A PARTIR DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA <i>Alessandro Furtado Pacheco</i>	113
O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE NA ESCOLA TÉCNICA DA REDE FAETEC <i>Ana Paula Rodrigues Coutinho & Antônio Flavio Moreira</i>	118
A IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O GESTOR ESCOLAR <i>Cleide Mara dos Santos Rocha</i>	122

ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DE BAIXA RENDA <i>Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento</i>	126
A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS APÓS RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS EM UMA ESCOLA DE JUIZ DE FORA <i>Gerlúcia Gonçalves de Paiva Toledo</i>	131
A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM CAMINHO PARA INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO <i>José Ribamar dos Santos Silva</i>	136
PSICOLOGIA ESCOLAR: BREVE ANÁLISE SOBRE A LEI 13.935/2019 E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR <i>Josely Ferreira Ribeiro & Fernanda Gonçalves Doro</i>	142
TIPOS E FONTES DE CONFLITOS ESCOLARES <i>Lourdes Glauseni de Oliveira Silva</i>	144
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ECONOMIA <i>Mara da Silva Costa Padua</i>	148
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIÁLOGOS E RUPTURAS COM A ESCOLA REGULAR <i>Mayra Barros Pinto</i>	154
OS DISCURSOS SOBRE QUALIDADE NA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE TEXTUAL <i>Michelle Maria Freitas Neto, Tertuliano Soares e Silva, Ana Carolina Carius & Jardelino Menegat</i>	162
PAINEL: OUTROS SUJEITOS, OUTRAS TEMÁTICAS, OUTROS CAMINHOS METODOLÓGICOS: diálogos sobre metodologias de pesquisa	
CABOCLA NÃO TEM CAMINHO PARA CAMINHAR <i>Ricardo Tammela</i>	169
A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CEIS COMO PONTO DE ENCONTRO DAS MEMÓRIAS DAS ORIENTADORAS ESCOLARES: PRODUZINDO DIÁLOGOS, TECENDO NARRATIVAS PARA REGISTRAR EXPERIÊNCIAS <i>Sandra Cristina Motta Bortolotti</i>	174
A PESQUISA COM COTIDIANO E A EDUCAÇÃO POPULAR COMO FUNDAMENTOS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA <i>Tallita Stumpp</i>	179

**RESUMOS EXPANDIDOS DE
COMUNICAÇÕES ORAIS**

**GT1: EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

TESSITURAS COTIDIANAS DO PROJETO “SÁBADO NA ESCOLA” DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VOLTA REDONDA- RJ

Aline Lopes Rebouças Gomes¹
Fabiana Eckhardt²

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Sábado na Escola; Ensino Fundamental; Currículo; Cotidiano.

A presente pesquisa em desenvolvimento objetiva investigar os impactos promovidos no processo de ensino e aprendizagem do Projeto esportivo, cultural e pedagógico “Sábado na Escola” na Escola Municipal Dr. Jiulio Caruso. O projeto “Sábado na Escola” é desenvolvido em 20 escolas de 6ºano ao 9ºano de escolaridade no Ensino Fundamental. O “Sábado na Escola” é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Volta Redonda, no interior do estado do Rio de Janeiro, desde o ano de 2007. A Escola Municipal Dr. Jiulio Caruso, escolhida como campo desta pesquisa, está situada no bairro Conforto, um dos primeiros bairros projetados na cidade, destinado para moradia dos operários da CSN. O referido projeto oferece atividades extracurriculares, proporcionando aos/às alunos/as uma experiência com modalidades desportivas e culturais, tendo como público-alvo os estudantes, regularmente matriculados nas escolas de 6º ao 9º ano de escolaridade. O projeto surgiu da necessidade de cumprir os dias letivos previstos na LDB 9.394/96, que estipula que a carga horária da Educação Básica para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio seja de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos (CAMACHO et al., 2020). Com a implementação dos 15 dias de recuperação semestral, que não contam como dias letivos, na primeira quinzena de julho e dezembro, fez-se necessária a criação de mais um dia letivo durante a semana, e, assim, nasceu o “Sábado na Escola”. Dessa forma, o projeto é desenvolvido nos meses de março a junho e de agosto a novembro, entre 7h30min e 12h, conforme observamos no calendário escolar do Ano Letivo de 2022. Assim, vale ressaltar que a recuperação semestral não conta como dia letivo, pois apenas os estudantes em recuperação estudam na primeira quinzena de julho. Os/as alunos/as que não ficam em recuperação entram de férias no dia 30 de junho. Já os sábados letivos são destinados à “quitação” das emendas de feriado previstas no calendário escolar.

Figura 1 – Logomarca do Projeto esportivo, cultural e pedagógico “Sábado na Escola”

¹ Universidade Católica de Petrópolis – aline.42040110@ucp.br

² Universidade Católica de Petrópolis - fabiana.eckhardt@ucp.br



Fonte: Arquivo iconográfico da Secretaria Municipal de Educação.

No projeto mencionado, obrigatoriamente, são desenvolvidas atividades como: aprofundamento de Língua Portuguesa e Matemática para os/as alunos/as do 9º ano de escolaridade, reforço escolar para os estudantes do 6º ano e 7º ano de escolaridade, esporte e arte. As atividades de reforço escolar foram inseridas, obrigatoriamente, no ano letivo de 2022, após o retorno das aulas totalmente presenciais.

O aprofundamento nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa para estudantes do 9º ano de escolaridade é ofertado aos que desejam concorrer a bolsas de estudos em colégios da rede privada de ensino ou para o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Para participar do aprofundamento, todos os estudantes do 9º ano fazem uma prova, em que os 35 melhores colocados são convidados a participar do aprofundamento.

Abaixo, a fala da mãe de um estudante do 9º ano sobre as atividades de aprofundamento, retirada do jornal A voz da cidade:

Mãe do estudante do 9º ano: Hoje, nós, pais, estivemos na escola para assinar o termo de compromisso. Meu filho é um ótimo aluno, fico orgulhosa dele e sei que esse modelo de educação é muito bom. Fiquei feliz em ver o quanto outros pais também estão acompanhando os filhos, isso mostra um interesse importante na educação.

É muito interessante que haja responsáveis envolvidos na educação de seus/uas filhos/as e que reconheçam o valor do compromisso com a escola. No entanto, é importante lembrar que nem todos os adolescentes têm a mesma realidade. A afirmação de que “hoje, nós, pais estivemos na escola para assinar o termo de compromisso” pode ser excludente. Existem diversas circunstâncias que podem impedir os pais de comparecerem, seja por questões de trabalho, distância, ou outras responsabilidades. Além disso, a associação entre o desempenho escolar e a qualidade de aluno/a “ótimo” nem sempre é precisa. Cada estudante possui suas próprias habilidades e desafios, e as notas não devem ser o único critério para

avaliar o potencial de um adolescente. Generalizar pode ser injusto, além de desconsiderar as variadas formas de aprendizado e as desigualdades que muitos estudantes enfrentam. Um sistema que exige total apoio dos pais pode deixar de fora aqueles que não têm as mesmas oportunidades ou suporte em casa. Essa abordagem tradicional busca fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para enfrentar avaliações competitivas, visando a ingressar em Institutos Federais ou bolsas de estudos em escolas da rede privada de ensino. Esse pensamento de que o fracasso de uns e o sucesso de outros são reflexo do potencial natural de cada um e de que o esforço pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social se encontra até hoje enraizado nas concepções educacionais que vigoram em nosso país. Nesse contexto, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). Atividades como: skate, dança, teatro, fotografia, horta, entre outras vivenciadas, podem ser ofertadas de acordo com as características do território que a escola está inserida, dando espaço para a criação de redes de conhecimentos nos diferentes espaços/tempos cotidianos escolares. As atividades são divulgadas para toda a comunidade escolar, sendo realizada uma reunião de pais/responsáveis, no início do ano letivo, para explicar a dinâmica do projeto, esclarecer dúvidas e solicitar a assinatura de termo de compromisso de participação. Especificamente, nos propomos a discutir as ações locais realizadas pelo coletivo da escola, a mapear as evidências dos impactos promovidos no cotidiano dos/as estudantes que participam do projeto “Sábado na Escola”. Desde setembro de 2019, após concluírem as atividades da manhã, os estudantes de todas as Unidades Escolares almoçam, após o desenvolvimento das atividades do Projeto esportivo, cultural e pedagógico “Sábado. Fato que merece ser destacado, sobretudo porque representa mais um dia de segurança alimentar para estudantes que com “precária situação socioeconômica em que vive a maior parte da população brasileira, a escola é chamada para cumprir, além da função pedagógica a de amenizar o sofrimento infantil” (OLIVEIRA, 2021, p. 22).

Neste contexto, a realização desta pesquisa de doutorado é justificada com o objetivo de investigar a importância e o impacto do projeto na vida de professores/as, alunos/as e comunidade escolar. Diante do exposto, cabe perguntar: até que ponto as experiências educativas do projeto esportivo, cultural e pedagógico “Sábado na Escola” promovem práticas no intuito de superar injustiças sociais? Como se dá a construção de saberes? Como se configuram as práticas do projeto “Sábado na Escola” na Unidade Escolar investigada? Será que o projeto realmente substitui os 15 dias letivos para a recuperação semestral? O que

motiva os estudantes a frequentarem a escola aos sábados? Quais os saberes produzidos nos cotidianos do projeto “Sábado na Escola”? A pesquisa surge e se desenvolve a partir da prática, na prática e com a prática, o que justifica minha escolha política, metodológica e teórico-epistemológica de realizar uma pesquisa com o cotidiano. Mais do que uma simples opção, isso se torna uma necessidade devido à inseparabilidade desses aspectos em nossas vidas (OLIVEIRA, 2007). Essa interligação acaba por influenciar a maneira como apresento este texto. Opto por abordar as reflexões propostas de forma entrelaçada, evitando segmentar ou hierarquizar tais aspectos. A produção de dados desenvolver-se-á por intermédio de três ações/instrumentos complementares: rodas de conversa com os/as estudantes, entrevistas com docentes e equipe diretiva; e por fim, a observação das ações durante o desenvolvimento das oficinas do projeto, no intuito de apreender as diversas ações/narrativas dos praticantes, sendo registradas em caderno de campo. Posto isso, estudar os cotidianos seria refletir além de um paradigma totalizante, é mergulhar nas várias possibilidades, considerando mais do que tudo que é anunciado pela modernidade no singular. Pensar o cotidiano é “supor o plural como originário” (CERTEAU, 1994, p. 223). Questionando trajetos já conhecidos, identificando suas limitações e traçando possibilidades de novas direções. Outro aspecto metodológico relevante a ser mencionado emerge da concepção de narrativas. Na presente pesquisa, o uso das narrativas está enredado às experiências dos praticantes, pois “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Para o autor, a experiência é concebida em oposição ao conceito de vivência, visto que a vivência advém do ato de estar presente a um evento, ser a testemunha ocular, mas simultaneamente se vincula a fugacidade da ocorrência e a sua duração. Dessa forma, é fundamental perceber que as narrativas que buscamos investigar são as que emergem do saber da experiência, pois se desenvolvem no enredamento entre o conhecimento e a vida comum.

Referências

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade. In: *Magia e Técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CAMACHO, A. C. L. F. et al. A tutoria na educação à distância em tempos de Covid-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, [s.l.], v. 9, n.5, e 30953151,

2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3151/2354>. Acesso em: 11 set. 2020.

OLIVEIRA, F. A. A.; CARVALHO, F. A. F. O financiamento da alimentação escolar em tempo integral: o real em pratos limpos. *Educação*, [s.l.], v. 46, n. 1, e37/ p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448198>.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007.

PAULO FREIRE E FAYGA OSTROWER: DIÁLOGOS SOBRE UMA EDUCAÇÃO QUE PROMOVE A VIDA

Anna Carolina Eckhardt¹

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Fayga Ostrower; conscientização; sensibilidade; diálogo.

O presente resumo visa apresentar uma pesquisaⁱ de Mestrado em Educação, concluída no ano de 2023, que teve como objetivo geral investigar como um diálogo entre arte e educação, considerando os conceitos de conscientização, de Paulo Freire, e sensibilidade, de Fayga Ostrower, pode contribuir para uma concepção mais democrática de educação. Tendo Freire e Faygaⁱⁱ como referencial teórico-metodológico-formal a pesquisa, de cunho bibliográfico, ganhou forma expressiva (OSTROWER, 2019) como um arquipélago de ideias. Pois, inspirada no paradigma indiciário e nas reflexões acerca do processo investigativo apresentadas pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989, 2012) compreendi que o diálogo com a conscientização e a sensibilidade não era apenas meu ponto de chegada, mas também o de partida. Uma vez que este diálogo não era um indício, e sim uma evidência, pois ambos os autores compreendem a existência humana em sua inteireza.

Neste sentido, apropriei-me da leitura que o curador Adolfo Montejo Navas (2007) faz da obra da artista carioca Anna Bella Geiger como um “conjunto de ilhas unidas por aquilo que as separa”ⁱⁱⁱ para construir também meu arquipélago. Possibilitando, portanto, que as discussões construídas na dissertação não caíssem em uma compreensão linear, progressiva. E sim, em um entendimento que tinha como intenção “repousa[r] mais na soma ativa de olhares, de suas leituras, na exploração de matrizes que são quase obsessões e que, como um objeto lançado à água, não deixam de produzir suas ondas e reverberações” (NAVAS, 2007, p. 16). Logo, como um objeto lançado à água, o diálogo com a conscientização e a sensibilidade reverbera, ecoa, em outros diálogos possíveis com os autores estudados, possibilitados partir deste, mas também se findando nele.

Tendo a conscientização como tema gerador da obra freireana, segundo Moacir Gadotti (2003), e a sensibilidade apresentada por Fayga Ostrower (2016) como um dos fios

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), licenciada em História pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e bacharel em História da Arte pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ). Integrante do grupo de estudos e pesquisa Infâncias, docências e alteridade (IDA/UCP). annacarolina.eckhardt@gmail.com

condutores de suas reflexões, foi possível entender que ambos os conceitos estão presentes nas discussões dos autores até quando não são nomeados. A conscientização é um conhecido conceito do pensamento freireano, porém o próprio educador fazia questão de esclarecer que foi por ele incorporado. Tendo conhecido este vocábulo pelas discussões desenvolvidas por um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964, sendo destacado dentre eles, por Paulo Freire (1979), Álvaro Vieira Pinto. Freire afirma: “percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 25). Logo, a conscientização, para Freire, é um processo contínuo de desvelamento crítico da realidade, não podendo existir fora da práxis. Sendo um compromisso histórico, a conscientização se dá na relação consciência-mundo, e perpassa a obra freireana até quando não é nomeada.

Sobre isso Ana Lúcia Souza de Freitas (2010), no verbete *Conscientização* do *Dicionário Paulo Freire* fala sobre a presença do termo no decorrer da obra do educador pernambucano. Freitas afirma que “num primeiro momento, a conscientização é explicitamente assumida como finalidade da educação” (*Ibidem*, p. 88), porém,

num segundo momento chama atenção a ausência do termo. Essa fase da escrita traduz sua preocupação acerca dos maus usos do conceito, nos anos de 1970. A esse respeito, Paulo Freire revela, em entrevista publicada na obra *Educação na cidade*. ‘Com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo’ (p. 114). O autor também esclarece que a ausência se deve à sua compreensão de que deveria, por um lado, deixar de usar a palavra e, por outro, esclarecer melhor o que pretendia com o processo conscientizador (FREITAS, 2010, p. 88-89 – grifos da autora).

Neste trecho é possível observar que mesmo com a preocupação de uma leitura simplista e prescritiva da conscientização, Freire não deixa de defender a importância do processo conscientizador da educação. Assim, seu movimento foi de “por um lado, deixar de usar a palavra, e por outro, esclarecer melhor o que pretendia”.

Por fim, a autora fala ainda de um terceiro momento da obra freireana. Se referindo a uma atualização de sua reflexão, nitidamente exposta, segundo a autora, em sua última obra, a *Pedagogia da Autonomia*. Nesta obra, Freire diz: “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (FREIRE *apud* FREITAS, 2010, p. 88-89). Desse modo, ainda segundo Freitas, “Paulo Freire reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa” (FREITAS, 2010, p.

89). Esta reflexão apresentada por Freitas ajuda na compreensão do conceito conscientização como uma dimensão profunda do pensamento freireano, pois, a discussão não se restringe ao uso do termo.

Já a sensibilidade, para a artista/autora, não é um conceito com uma definição rígida, sendo apresentada em diversas discussões. Assim, a sensibilidade é a porta de entrada das sensações, como “uma abertura constante ao mundo e [que] nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 2019, p. 12). Não se restringindo apenas a existência humana, mas presente em toda e qualquer forma de vida, é “inerente à própria condição de vida” (*Ibidem*). E também é com a sensibilidade que Fayga (2019) irá falar das produções humanas, em especial no campo da arte. Desse modo, a sensibilidade é ao mesmo tempo uma característica vinculada a sobrevivência e ao sentimento de vida, sendo este individual e cultural. Uma vez que como seres sensíveis-conscientes-culturais (OSTROWER, 2019), nós, seres humanos não existimos fora da cultura.

Além destas discussões, a artista/autora traz também a sensibilidade como bússola (OSTROWER, 1991), possibilitando tanto o artista a construir suas formas expressivas, quanto ao espectador a se relacionar com estas formas. Portanto, percebe-se que a sensibilidade ecoa de vários modos. Logo, ambos os conceitos ganham uma dimensão profunda nos pensamentos dos autores. E é a partir desta ideia que é possível construir diálogos outros que nascem e findam-se no diálogo com a sensibilidade e a conscientização. E é também por esta compreensão que pensar a forma deste diálogo é imprescindível.

Uma discussão muito cara para Fayga Ostrower é a equivalência entre forma e conteúdo, tornando-se, portanto, não só uma discussão teórica abordada na pesquisa, mas também motivação metodológica-formal. Compreendendo que a busca por essa equivalência era, em diálogo com Paulo Freire, também uma busca pela coerência. O educador, em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2008) afirma que a busca pela coerência se dá no entendimento do inacabamento e não na arrogante decisão de não mudar de opinião. Assim, em diálogo com a discussão de forma=conteúdo de Fayga (1991), procurei trazer para o fazer pesquisa este compromisso tanto com o inacabamento quanto com a busca pela equivalência entre forma e conteúdo. Pois, nas palavras de Fayga: “reconhecemos do mesmo modo no ‘como’ das formas o ‘o quê’, seu conteúdo expressivo. Em toda obra de arte, a *forma incorpora o conteúdo de tal modo que se torna uma só identidade. É esta, então, a equivalência de forma e conteúdo*” (1991, p. 43 – grifos da autora).

Uma vez que ao se mudar o conteúdo a forma se transforma, e quando se transforma a forma, o conteúdo muda, um dos movimentos presentes na pesquisa foi a construção de uma forma expressiva para a dissertação. Desse modo, comprometendo-se com uma forma que não estagnasse o movimento do inacabamento. Nesta busca algumas ferramentas foram encontradas e construídas a partir do referencial e instigadas por Ginzburg (2012). Uma vez que o historiador diz que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entra em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (*Ibidem*, p. 179). Portanto, as ferramentas utilizadas na construção deste arquipélago de ideias foram: o diálogo; a escuta; a sensibilidade como bússola; a obsessão; e a intuição.

Com estas ferramentas os ecos que reverberavam o diálogo com a conscientização e a sensibilidade foram sendo construídos como ilhas deste arquipélago. Assim, discussões como mudança e criação; educar a sensibilidade como um compromisso ético; o pensamento situado; a metáfora e a linguagem; o cansaço existencial e a imaginação; o movimento humano; o educador e o artista; dentre outros, foram dando forma a este arquipélago. Este conjunto de ilhas que nasce de um movimento obsessivo que buscou explorar o diálogo com a conscientização e a sensibilidade, com Paulo Freire e Fayga Ostrower.

E nesta pesquisa, que buscou construir um diálogo com os autores assumindo o desafio que é a postura dialógica e o compromisso com um fazer pesquisa buscando a coerência, compreendeu-se que mais do que pretender concluir reflexões, este movimento me colocou a assumir novos começos. Portanto, entendendo as ilhas como os resultados da pesquisa, conclui-se que pensar uma concepção mais democrática de educação a partir do diálogo proposto se dá na própria ideia de movimento. Pois, nesta existência humana, que cria inéditos viáveis perante aos desafios impostos pelas situações-limite, pensar uma concepção de educação com Paulo Freire e Fayga Ostrower é pensar uma concepção de educação criadora de vida.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Indagações sobre Piero**: o Batismo, o Ciclo de Arezzo, a Flagelação. Luiz Carlos Cappellano (tradução). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

OSTROWER, Fayga **Acasos da criação artística**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

NAVAS, Adolfo Montejo (org.). **Anna Bella Geiger**: territórios, passagens, situações. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Anima Produções Culturais, 2007.

ⁱ A pesquisa referida tem como título *Arquipélago de ideias com Paulo Freire e Fayga Ostrower: conscientização e sensibilidade para uma educação democrática*.

ⁱⁱ Cabe esclarecer que a escolha por utilizar o primeiro nome da artista/autora ao invés de seu sobrenome, como sugerido pelas normas acadêmicas, dá-se com a intenção de marcar a questão de gênero.

ⁱⁱⁱ Afirmação citada na reportagem do Estadão *Anna Bella Geiger expõe obras em arquipélago*, em 27 de julho de 2004. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/anna-bella-geiger-expoe-obras-em-arquipelago/>. Último acesso em: 12 de julho de 2023.

TEXTUALIDADE E INTERTEXTUALIDADE: RECURSOS PARA A ESCRITA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Fernanda Gonçalves Doro¹

PALAVRAS-CHAVE: textualidade; intertextualidade; texto literário.

Introdução

A textualidade é a propriedade que um texto deve possuir para ser considerado coerente e coeso. Sendo construída a partir da organização interna do texto, a textualidade garante a articulação das partes do texto de forma a trazer significado compreensível e consistência de ideias. Dessa forma, “o texto não deve ser entendido como um amontoado de frases com significados autônomos” (Fiorin, 2006, p.13), pois, não seria possível a sua compreensão se os elementos que o construísse não se relacionassem, dando sentido ao todo.

A intertextualidade é considerada por Charaudeau e Maingueneau (2004) uma propriedade constitutiva de qualquer texto marcada pelas relações explícitas ou implícitas com um texto ou um grupo de textos. Ocorre quando os textos estabelecem relação dialógica representada, principalmente, por alusões, citações, traduções, paródias ou paráfrases. Dessa forma, observa-se a intertextualidade externa, quando são utilizadas obras ou discursos de outros autores e a intertextualidade interna, que faz uso do repertório do próprio autor.

A construção de um texto compreensível, inevitavelmente, passa por essas duas esferas. Por um lado, porque é necessário a utilização de elementos textuais que promovam sentido ao texto. Por outro, porque todas as construções humanas partem de experiências vivenciadas, seja na vida prática ou nas leituras que faz do mundo a sua volta.

Dessa forma, o objetivo desse estudo é mostrar, a partir da análise de textos literários, como a textualidade e a intertextualidade dão forma e conteúdo aos discursos.

Para isso, utilizou-se como material de pesquisa os textos: “Vou-me embora para Pasárgada”, de Manuel Bandeira e “Vou-me embora de Pasárgada”, de Millor Fernandes.

Tendo o texto literário seu foco na função estética, ambos autores citados fazem uso das palavras para provocar sensações e emoções. Millor Fernandes ousou construir uma paródia a partir do poema de Bandeira. Já Bandeira, construiu seu texto a partir da releitura que fez da experiência vivenciada em sua juventude.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Petrópolis, Bolsista da CAPES. fernanda.42140096@ucp.br.

A seguir, um resumo do estudo realizado dentro da tese de doutorado que está sendo construída pela autora.

Textualidade e Intertextualidade

Todas as ações de linguagem ocorrem dentro da textualidade. Segundo Antunes (2010), em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade. Nesse sentido, a textualidade garante que um texto seja compreensível e faça sentido.

Para Bakhtin (1997), o dialogismo ocorre na construção do discurso reafirmando a natureza sociocultural do enunciado. Quando o sujeito constrói um enunciado, ele vai levar em conta os conceitos, crenças, ideologias, vivências do seu interlocutor, para que haja comunicação entre as partes. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre o locutor e o interlocutor. Se ela se apoia sobre o locutor numa extremidade, na outra apoia-se sobre o interlocutor” (BAKHTIN, 1997, p. 113). Dessa forma, os elementos do dialogismo vão preencher um enunciado, tornando o texto polissêmico e polifônico, o que caracteriza a heterogeneidade do discurso.

Heterogeneidade e dialogia estão conceitualmente ligadas em duas situações: entre os interlocutores de um enunciado e entre textos por meio da intertextualidade.

A intertextualidade pode ser colocada em evidência nos casos de citações na íntegra de textos ou fragmentos ou implícita quando se reconhece o texto-fonte, porém o autor não faz referência direta. Está presente na maioria dos enunciados produzidos já que as construções tomam como base conhecimentos e experiências anteriores, frutos do contato de outros materiais e de outros autores. É muito comum notar na escrita literária a influência ou a referência à outras obras na construção de um texto literário.

A intertextualidade no sentido implícito pode ocorrer em forma de alusão à um texto ou discurso e não é considerada plágio, pois, o texto de domínio público pode ser utilizado como referência.

Um recurso observado interessante que demonstra a intertextualidade entre textos literários é a utilização da paródia. A paródia consiste na recriação de um texto conhecido com intenção de contestar, ironizar, zombar ou criticar. Assim, o autor cria um desvio para chamar atenção com humor, tecendo críticas e chamando seus interlocutores à reflexão a determinado tema.

Manuel Bandeira inspirou-se em Pasárgada, a capital do Primeiro Império Persa, conhecida por sua riqueza e suntuosidade, para construir o seu poema “Vou-me embora para Pasárgada”.

Quando Bandeira tinha 16 anos, ouviu um relato da cidade e passou a imaginar que seria um lugar muito prazeroso de se viver. Ele guardou essas imagens por mais de 20 anos, até, então, criar o poema que faz referência a ela. No texto, Pasárgada é uma metáfora para um lugar idealizado, onde se pode viver fora das convenções e restrições da sociedade.

Millôr Fernandes produziu uma paródia à obra de Manoel Bandeira, no qual Millôr brinca com a ideia de fugir para um lugar imaginário e idealizado, como a Pasárgada de Bandeira. Enquanto a poesia de Bandeira apresenta um lugar idealizado onde é possível encontrar felicidade e satisfazer seus desejos, o texto de Millôr refere-se à Pasárgada como um lugar de ilusões e decepções.

A seguir, um trecho do texto “Vou-me embora pra Pasárgada” de Manuel Bandeira:

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.

[...]

Vou-me embora pra Pasárgada
Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcalóide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar.

[...]

(BANDEIRA, Manuel. Libertinagem. 1930).

Enquanto a obra original celebraria a vida em Pasárgada como uma fuga dos problemas e responsabilidades, a paródia de Millor Fernandes apontaria a felicidade e a realização pessoal encontradas em qualquer lugar, desde que se pudesse fazer uso da liberdade e viver de acordo com os valores e desejos de cada um. A seguir, um trecho do poema “Vou-me embora de Pasárgada”, de Millor Fernandes.

Vou-me embora de Pasárgada
Sou inimigo do rei
Não tenho nada que quero
Não tenho nem nunca terei
Vou-me embora de Pasárgada.

[...]
 Vou-me embora de Pasárgada
 Pasárgada já não tem nada
 Nem mesmo recordação
 Nem a fome e a doença
 Impedem a concepção
 Telefone não telefona
 A droga é falsificada
 E prostitutas aidéticas
 Se fingem de namoradas.

[...]
 (FERNANDES, MILLÔR. Folha de São Paulo, março, 2001).

Em termos formais, os poemas também se diferem. “Vou-me para Pasárgada” segue uma estrutura fixa, com versos regulares e rimas bem definidos, enquanto “Vou-me embora de Pasárgada” é um poema mais livre e irregular, sem uma estrutura formal clara. Ambos os poemas usam uma linguagem de forma criativa e inovadora, mas de maneiras distintas, com Manoel Bandeira utilizando uma linguagem mais coloquial e acessível, enquanto Millor Fernandes faz uso de um estilo mais irônico e satírico.

Considerações finais

Os textos apresentados nesse estudo trazem reflexões sobre a busca da felicidade e realização pessoal, porém, as abordagens sobre os temas têm raízes diferentes.

Manoel Bandeira descreve Pasárgada como um lugar possível de celebrar a liberdade, viver sem preocupações, em meio a festas, banquetes e prazeres, seguindo os desejos do coração, vivendo intensamente. Com a intenção de desconstruir a imagem idealizada de Pasárgada criada pelo primeiro autor, Millor Fernandes sugere que a felicidade e a realização pessoal não estão, necessariamente, vinculadas a um lugar específico. Para esse, o verdadeiro caminho para a felicidade é a liberdade de escolha, a coragem de seguir seus próprios sonhos e a capacidade de se adaptar a diferentes situações e lugares.

É importante perceber que os textos, em geral, ao serem construídos carregam marcas de outros textos, outras leituras e as experiências do autor. O exemplo apresentado nesse estudo é uma ilustração para que o leitor possa compreender como esse recurso é utilizado e até que ponto ele pode auxiliar na busca da textualidade dos enunciados. Textos acadêmicos, normalmente, fazem uso da paráfrase recorrendo a diferentes textos para a construção de novos enunciados. Nesse sentido, compreende-se que não existe construção

textual sem a interação com outros textos e outras experiências, porém, é necessário respeitar as normas de referência assegurando a originalidade das ideias.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos**. São Paulo: Parábola; 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática; 2006.

CURRÍCULO: REFLEXÕES A RESPEITO DE SUA ORGANIZAÇÃO E SEU CAMPO DE DISPUTAS

Frederico Ferreira de Oliveira¹

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Conhecimento; LDB.

A partir das recentes alterações na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tendo como ponto de partida a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que alterou diferentes pontos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (BRASIL, 1996), se percebe que as discussões conceituais e as pesquisas sobre produção curricular e política curricular, tendem a refletir de forma direta em como o texto do currículo é produzido e aplicado à Educação de Base a nível de Brasil, significando alterações profundas no que se compreende como conhecimentos escolares a serem ensinados.

Pode-se compreender de início de que a discussão curricular acontece a partir de relações consensuadas, isto é, a partir das definições dadas pela BNCC os sujeitos envolvidos na construção do texto curricular tenderão a executar a análise do que aponta os documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para que sejam realizados ajustes, para que o texto curricular venha ao encontro do que é determinado pelas hierarquias governamentais como algo a ser implementado e sem possibilidades de discussões a nível escolar.

Para escrita desse trabalho optou pela pesquisa bibliográfica como método de pesquisa, pois como aponta Gil (2008), esta é desenvolvida a partir de materiais já publicados como artigos científicos e livros, possibilitando ao pesquisador o contato com diferentes visões de autores e pensamentos que estão em constante evidência nas pesquisas desenvolvidas e publicadas, permitindo o contato com a atualidade das discussões e tensionamentos no campo a ser investigado.

Logo este trabalho busca compreender como o debate sobre currículo, conhecimento e poder estão atrelados e em constante movimento na/para a produção do texto curricular.

¹ Doutorando em Educação/ Universidade Católica de Petrópolis. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local/ UNA. Mestre em Administração/ UNIPAC. Bacharel em Turismo/ FACTUR. Professor e pesquisador Cefet/RJ campus Petrópolis em tempo integral. CV: <http://lattes.cnpq.br/4226628424150923>. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Campus Petrópolis, Curso de Bacharelado em Turismo. Rua do Imperador, 971, Centro, CEP: 25620-003, Petrópolis/RJ, Brasil. [frederico.oliveira@cefet-rj.br]

O campo no qual se inscreve a discussão é permeado por diferentes visões, compreensões e práticas, utilizando-se o material publicado por Monteiro (2013), Moreira (2013) e Young (2013) como autores principais para o embasamento desse trabalho, e que de certa forma converge para as pessoas que dominam o poder da escrita dos currículos: sejam professoras, professores, pedagogas ou pedagogos, cada qual com seus interesses e objetivos a serem inseridos no texto curricular, demonstrando há necessidade de estudos e trabalhos que evidenciem as constantes tensões e disputas de poder na concepção do que é conhecimento e da construção do texto curricular.

Young (2013) destaca nas discussões a respeito do currículo e de como é percebida a precariedade do texto que irá compor o currículo, precário por considerar a partir do texto do autor que indica que a cada geração irão surgir novos questionamentos, paradigmas e perguntas que precisão de produção de conhecimento adequados para a sua resposta, não podendo ser um texto estático ou de domínio apenas de professores e professoras.

O texto curricular não é construído, unicamente, a partir de concepções como as de Young (2013), mas se dá em meio a embates entre diferentes sujeitos que buscam defender as suas concepções seja de ciência, de ensino, de aprendizagem e/ou objetivos do processo de escolarização (MONTEIRO, 2013).

Essa arena de disputas de poder e de sujeitos distintos na construção curricular é ampliada quando se faz a leitura de Goodson (1997), ao apontar que não existem grupos homogêneos dentro dos campos do conhecimento disciplinar que irá compartilhar valores e interesses comuns, mas sim um complexo agrupamento movimento social que se desvela a partir das distintas tradições de conhecimentos/conceitos que buscam se afirmar nesse processo.

Ferreira, Gabriel e Monteiro (2012) inserem nesse mesmo espaço de disputas de poder e sentidos de currículo para as áreas de conhecimento Biologia e História ao afirmarem que essa reflexão se inscreve em um cenário de debates mais amplos em torno de questões que não estão ligadas unicamente ao campo do currículo, mas que devem ser inseridas também na reflexão de como as pesquisas têm atribuído sentido na expressão “ensino de”.

Para Ferreira, Gabriel e Monteiro (2012) essa discussão tende a ser compreendida quando se percebe que os processos de significação ao redor da expressão “ensino de” estão mobilizados e buscam hibridizar “[...] sentidos de conhecimentos de diferentes áreas disciplinas” (FERREIRA; GABRIEL; MONTEIRO, 2012, p. 1), isto é, esse movimento é visto em parte como prática hegemônica diferenciada, que a partir do jogo político em torno da construção curricular, podem reforçar esse relação hierárquica entre os conhecimentos que

devem constar no texto do currículo, ou então eliminam parte dele, pois não fazem parte do jogo.

Essa discussão do jogo político como parte das estratégias de disputas de poder se clarifica quando se observa na leitura de Carmo, Rezende e Brito (2021) que desde a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210 (BRASIL, 1988), e em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) atribui ao Estado, leia-se Governo Federal em conjunto com as unidades federativas, Distrito Federal e os municípios o dever de discutir e fixar os conteúdos mínimos o comporem o texto curricular que estabelecerá as diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Se percebe até esse ponto que há um enorme agrupamento de sujeitos envolvidos nas discussões que versam sobre o currículo, não somente professoras, professores, pedagogas ou pedagogos, como iniciado nessa discussão, o que pode tornar a discussão do currículo afastada dos locais em que de fato esse é executado, pensado e disputado em prol da produção de conhecimentos para os alunos, ou seja a escola.

O currículo então, como resultado da construção sócio-histórica e cultural e pela multiplicidade de sujeitos envolvidos, é que se percebe que o “bom” embate deve acontecer, pois segundo Monteiro (2013, p. 57) o que está em disputa é a defesa de distintas concepções/visões a respeito de “[...] ciência, ensino, aprendizagem e objetivos do processo de escolarização”.

No entanto Young (2013, p. 13) lança a integrante pergunta: “Qual é o importante conhecimento que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola?”. Esse questionamento reforça que vai para muito além do que Carmo, Rezende e Brito (2021) indicam que é a harmonia entre os diferentes entes do Estado e sua legislação seriam capazes de responder de forma pragmática/objetiva, pois é no texto curricular que se inscrevem também o que Young (2013) continua discutir em seu texto: as possibilidades emancipatórias da educação; tal como no direito do aluno em acessar diferentes conhecimentos a partir da realidade escolar, tendo o currículo como espaço disciplinar para esses processos.

Diante a esses questionamentos de Young (2013) é que Moreira (2013) estabelece divergências desses pensamentos ao apontar que as disputas e poder em prol da produção de conhecimento a partir do currículo devem estar sempre presentes no contexto escolar, quanto em outros espaços, pois é no contínuo processo de indagação de como a estruturas do conhecimento e os conteúdos curriculares estão sendo acessados pelos alunos e possibilitando o conhecimento emancipatório destes.

A crítica é ainda apontada por Moreira (2013) a partir da ótica do conhecimento que é aprendido pelos alunos, no que tange aos códigos e procedimentos tanto na produção quanto na aquisição do conhecimento que refletem muito mais as perspectivas globalizantes do que as realidades locais de atuação dos currículos, o que permite ao autor afirmar que os atuais currículos tentem para certa inércia e resistência à mudança, pois discutir currículo é conceber a existência de tensões no campo de disputas e poder pelo que é ensinado e inserido nos conteúdos disciplinares.

Dessa forma, o campo conceitual a partir da análise dos pesquisadores demonstram que esse processo de escrita curricular é permeado por tensões e disputas de poder ao redor do que estará compreendido dentro do currículo: quais disciplinas e quais conhecimentos serão ensinados na escola.

Essas disputas de poder não podem ser simplificadas a percepções de “número de aulas” a serem lecionados por cada conteúdo disciplinar, mas qual o sentido desse ou de outro conteúdo para a formação integração do conhecimento escolar ensinado?

O currículo não pode ser visto e compreendido como texto inerte e acabado, pois se assim fosse concebido, se partiria para a noção de finitude do conhecimento, o que não é a realidade: o conhecimento é algo em constante movimento, seja no seu questionamento, na sua validade e nos seus desdobramentos diante à realidade/tempo (cronológico) diante àquela sociedade que se aplica o texto currículo.

A partir das leituras de Monteiro (2013), Moreira (2013) e Young (2013) que o currículo não deve ser elemento inerte ou tomado como peça político-pedagógica como algo pronto e sem a necessidade de questionamentos, pelo contrário é a partir do avanço do conhecimento, em suas diferentes áreas disciplinares, é que se promove o contínuo debate a respeito de que currículo/conhecimento devem ser empregados em determinados contextos.

Nesse quadro é que também se ressalta em como os sentidos do currículo são afetados pelas políticas externas à da escola, às Secretarias Municipais de Educação e de Secretarias Estaduais de Educação, levando a toda essa escala hierárquica a ter que pensar, discutir e mediar as relações de poder em prol do currículo/conhecimento a partir de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), instrumentalização da LDB (BRASIL, 1996).

Se faz relevante que novas pesquisas alcancem as experiências a nível municipal de como as Secretarias de Educação estão em conjunto com a comunidade escolar e com a sociedade civil discutindo novas formas de articulação em prol de um currículo que possa equilibrar o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano, articulando ambos em prol da construção de novos saberes e novas experiências de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 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/19394.htm>. Acesso em 27 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 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. Brasília: 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 27 de jun. 2022.

CARMO, Maria Virgínia dos Santos; REZENDE, Marize Pinho; BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Base Nacional Curricular Comum e o sujeito que se pretende formar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**. Eunápolis (BA). v.12, n. 1, p.9-20, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://asetore.ifba.edu.br/Pindorama/article/download/933/554>>. Acesso em: 17 out. 2022.

FERREIRA, Marcia Serra; GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Sentidos de currículo e ‘ensino de’ Biologia e História: deslocando fronteiras. In: **Reunião Anual da ANPED**, 35, 2012. GT 12 – Currículo. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/trab-encomendados-35RA.html>>. Acesso em: 17 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Yvor F. **Currículo: teoria e história**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria. Conhecimento Poderoso: um conceito em discussão. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo, Conhecimento e Avaliação: Divergências e Tensão**. Curitiba: Editora CRV, 2013, pp. 57-73.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo, Conhecimento e Avaliação: Divergências e Tensão**. Curitiba: Editora CRV, 2013, pp. 33-47.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo, Conhecimento e Avaliação: Divergências e Tensão**. Curitiba: Editora CRV, 2013, pp. 11-31.

"PETRÓPOLIS": A CIDADE INVISÍVEL

*José Luiz de Souza Lima¹
Fabiana Eckhardt*

PALAVRAS CHAVES: cidade; racismo; educação antirracista; democracia; urbanismo.

*"A sociedade urbana se forma enquanto se procura".
(Lefebvre, 2001)*

Este texto é uma reflexão que faço a partir da minha pesquisa de doutorado, sobre os movimentos sociais negros em Petrópolis e uma educação antirracista. Minha discussão inicial é sobre o tempo e espaço das experiências desses movimentos negros e o racismo na cidade.

A cidade é um organismo vivo pelas interações e experiências das pessoas que nela habitam. Suas práticas criam significados que afetam e também são afetadas pela dinâmica que essa cidade adquiriu com os modos de viver na cidade: Práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, entre as diversas classes sociais, grupos organizados ou não e o governo municipal. Lefebvre traz o conceito de "tecido urbano" que nos ajuda a pensar as tramas que são tecidas no cotidiano por quem vive na cidade:

O tecido urbano pode ser descrito utilizando o conceito de *ecossistema*, unidade coerente constituída ao redor de uma ou várias cidades, antigas ou recentes. Semelhante descrição corre o risco de deixar escapar o essencial. Com efeito, o interesse do "tecido urbano" não se limita à sua morfologia. Ele é o suporte de um "modo de viver" mais ou menos intenso ou degradado: a *sociedade urbana*. Na base econômica do "tecido urbano" aparecem fenômenos de uma outra ordem, num outro nível, o da vida social e cultural. (Lefebvre, 2001, p. 11)

É a partir deste conceito de ecossistema, modo de viver, que proponho fazer uma discussão teórica sobre alguns aspectos que, como morador da cidade, Petrópolis-RJ, me sinto afetado, mas que também afeto com minhas palavras e ações no que diz respeito ao uso do meu direito à cidade. O exercício deste direito impacta a condição de vida de todos e todas que habitam este lugar, por meio de liberdades e restrições de usar e praticar a cidade, por exemplo, Petrópolis é conhecida como "Cidade Imperial". Esse título foi oficializado em 27

¹ Doutorando em educação - Universidade Católica de Petrópolis
jose.42140097@ucp.br

de março de 1981. Segundo Machado (2005, p. 20), “Essa é a visão construída através dos anos pela elite local”, mesmo antes do título oficial concedido pelo último presidente militar, João B. Figueiredo. Uma visão construída sobre símbolos inadequados ao tempo presente e que não contribui para um debate de cidade e as contradições que nela se apresentam.

A Cidade Imperial é praticada por suas elites que habitam parte do “Centro histórico”. Mas Petrópolis também já chamou a atenção de um público diferente, turistas mercadores que vinham à cidade nos finais de semana para comprar roupas na Rua Teresa, centro comercial no centro da cidade, e revender em suas cidades. O que nos remete a um passado não muito distante, quando a cidade tinha um polo de indústrias têxteis e uma classe operária bastante ativa. Outros personagens habitam e circulam pela cidade.

A quem interessa este símbolo de “Cidade Imperial”? A narrativa oficial fala de uma memória, que de alguma forma se tornou senso comum entre alguns moradores da cidade, como uma estratégia de atração turística, mas também como legitimação de uma classe política e econômica que controla a cidade. Uma definição de uso da cidade como mercadoria.

Machado (Idem p. 21-22) traz um ponto de vista sobre este símbolo de “Cidade Imperial”,

A construção de uma memória da Cidade Imperial se dá sob diversos aspectos, desde a preservação das fontes escritas relacionadas ao Império até a criação de uma memória fotográfica que privilegia alguns grupos e movimentos, excluindo a maioria da população, os trabalhadores.

Um pouco mais adiante, o autor apresenta uma narrativa pouco presente nos documentos oficiais da cidade, e até mesmo nos livros didáticos de história utilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Vamos ler:

Além da chegada de europeus, havia na cidade um contingente de africanos e afro-descendentes que contribuíram na construção de casas, abertura de estradas e lavoura, o que, aliás, contraria algo bastante presente no imaginário construído sobre a cidade de que a cidade é toda construída pelas mãos de europeus. A presença de africanos e afro-descendentes pode ser notada já no século XVIII, pois durante a exploração do ouro, a região onde está situada a cidade de Petrópolis passa a ser utilizada como caminho entre o Rio de Janeiro e a região de Minas e, desta forma, a região passa a ser um importante entreposto para os tropeiros que se dirigiam à área mineradora. [...] Na fazenda Padre Correia, os tropeiros podiam descansar, se restabelecer ou ferrar os cavalos com as ferraduras produzidas na própria fazenda. a mão-de-obra utilizada para os serviços na lavoura, na produção de ferraduras e no atendimento aos viajantes era basicamente negra”. (Idem, p. 23)

Como podemos observar nos dois trechos acima, a memória que prevalece é a primeira, a do colono europeu, que mesmo sendo colonos da classe operária, representam a imagem da Europa moderna e ‘civilizada’ em contra ponto ao negro escravizado.

Podemos também rememorar que Petrópolis já foi um polo industrial. O bairro de Cascatinha, abrigou boa parte da indústria têxtil no início do século XIX. Essa memória de cidade operária e dos trabalhadores da indústria foi sendo apagada pela narrativa oficial. Não se trata de esquecimento, mas de escolha do que contar.

Essas escolhas têm um impacto na formação da identidade de um povo e na sua relação com a sua memória e história. Dessa forma, a relação com a cidade será norteadas por esta memória seletiva que determina quem pode tecer a cidade de forma narrativa e no uso e práticas. Tecer a cidade é uma obra de vários autores, mas as classes populares tecem a cidade de forma transgressora ou ordinária, como bem identificou Certeau (1994), em *A invenção do cotidiano*.

Segundo Lefebvre (2001), o direito à cidade é a ação ativa do cidadão e cidadã em uma “cidade democrática”; quem organiza a vida cidadina. Mas o quanto o direito à cidade e a democracia são realidades para todas as classes sociais que ocupam as cidades? Ter direito à cidade e vivê-la de forma democrática torna-se um desafio a ser enfrentado nas práticas cotidianas.

A Revolução industrial que toma as cidades como seu lugar de maior expressão, criou uma forma específica de viver na cidade. A cidade também é transformada num produto de consumo, e de forma racional o seu uso é pensado para atender aos interesses das classes dominantes e do capital. O urbanismo é a ciência que vai pensar e organizar a cidade, com um centro e uma periferia. O fator humano é desconsiderado por esse tecnicismo que formula a ideologia de criação das cidades. Como um produto de consumo a cidade precisa oferecer satisfação, felicidade como realização de um desejo.

O centro urbano é o local das decisões, ocupado pelas classes dominantes e com uma estética urbana que simboliza esta condição de separação de classes e a história de um poder na cidade. A arquitetura urbana também é elemento de hierarquização de uso dos lugares na cidade. Quem frequenta o Museu Imperial no Centro de Petrópolis? Quais são os elementos de memória que este museu expõe para o público visitante? O Museu Imperial conta a história do colonizador Português, do império e suas realizações, mas esconde a história dos negros e indígenas que também contribuíram na construção da cidade, apagando da história a presença de outros atores sociais presentes na vida orgânica da cidade.

Mas algo interessante chama a nossa atenção quando estamos nos bairros periféricos da cidade, as pessoas que habitam estes bairros, quando precisam ir ao Centro da cidade de Petrópolis, elas falam assim: “*Eu vou lá fora no Centro*”. Como o centro pode ser fora? É um lugar fora da realidade delas? É lá fora porque não é de cá? Talvez seja uma forma de usar a cidade de uma forma ordinária. Uma tática para se referir ao lugar do outro.

Pensando mais uma vez com Certeau (1994), neste *Lá e Cá, Centro e Periferia, Dentro e Fora*. O autor apresenta um conceito: “*Tecem os lugares*” (p. 176), significa o caminhar do pedestre pelas ruas, lugares da cidade onde este pedestre de alguma forma vai deixando seu rastro de vivência por onde passa. Assim como estou escrevendo este texto agora, eu poderia estar caminhando por algum lugar na cidade onde habito, escrevendo com meus passos minha presença na cidade.

Alguns lugares na cidade tem uma presença mais intensa de pessoas das classes sociais populares que por ali passam. São os de Lá e os de Cá que vão tecendo a cidade, formando-a enquanto a praticam. Ler a passagem que Certeau enuncia esse conceito, “*Tecem os lugares*”, me permitiu fazer esta aproximação teórica com Henri Lefebvre. Vejamos:

Certamente, os processos de caminhar podem reportar-se em mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali mais leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por ali).

Uma comparação com o ato de falar permite ir mais longe e não se limita somente à crítica das representações gráficas visando, nos limites da legalidade, um inacessível além. O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (*o speech act*) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem com efeito uma tríplice função “enunciativa”: é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma realização espacial do lugar (assim como o ato da palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos (assim com a enunciação verbal é “alocução”, “coloca o outro em face” do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). O ato de caminhar parece portanto encontrar uma primeira definição como o espaço de enunciação. (Idem, 1994. p. 176-177).

O uso da cidade é hierarquizado pela arquitetura urbana que organiza e a define em: ruas, bairros e prédios residenciais e comerciais, espaços culturais e as classes sociais que habitam cada lugar. Dessa forma, está subentendido quem são os autores da história de cada lugar na cidade. Passar por um lugar faz parte desta definição: Lá e Cá. Por isso eu que sou de cá da periferia, digo que vou lá fora no Centro. Este “morador ordinário” da cidade de Petrópolis inventa uma linguagem popular para se relacionar com os espaços da cidade

"urbanizada": (Vou lá fora no Centro, Vou na "vinida", ao se referir a Rua do Imperador). Este urbanismo planejador dos espaços da cidade, não observa e nem leva em consideração as necessidades humanas de viver e conviver para além dos traços do arquiteto urbanista que pensa e projeta a cidade sem viver a experiência cotidiana das classes sociais que habitam a cidade, principalmente, das classes populares e operária.

Pensando com Lefebvre, o urbanismo deveria andar de mãos dadas com a antropologia. Desta forma, o planejamento das cidades responderia às necessidades humanas, elaborando-as de uma forma mais condizente com este sujeito que busca na cidade um lugar para habitar. Pode parecer utópico propor uma cidade urbanizada de acordo com as necessidades sociais com horizontes mais amplos, livre para ser o lugar dos encontros e desencontros, das festas e jogos, dos ricos e pobres e de todos e para todos.

Como eu havia dito mais acima, o urbanismo transforma a cidade num objeto estético, ignorando a cidade como um lugar de histórias e memórias que se manifestam através das práticas e relações sociais no cotidiano das pessoas que habitam a cidade. Seria ingenuidade da nossa parte pensar que a cidade planejada não tem uma função e forma de hierarquizar os lugares das classes sociais que nela habitam, como também enfatizar a história e memória dos vencedores. A história e a memória de um povo ou de uma cidade não devem ser pesos mortos, mumificados que aparecem a cada esquina, como fantasmas a nos assombrar, mas estes artefatos de lembranças. Especificamente, na cidade de Petrópolis ressaltam o período do império e do colonialismo. Visto de hoje parafraseio com Lefebvre, andar no "centro imperial" de Petrópolis é como caminhar num "cemitério cultural" para celebrar um luto eterno da elite proprietária da cidade, o poder público e os empresários que sobrevivem de um suposto turismo histórico, apagando qualquer vestígio ou mesmo lembrança da classe operária e dos negros.

Enquanto escrevo, vejo na minha mesa de trabalho o livro de Walter Benjamin - Sobre o conceito de História (edição crítica), pego o livro e encontro um trecho que havia marcado, o qual me chamou a atenção pela atualidade da reflexão do autor. Esta passagem que a meu ver, nos ajuda a pensar o fazer histórico como um elemento de dominação usado pelas elites dominantes. A primeira parte do texto a seguir foi escrita, na introdução do livro, por Márcio Seligmann Silva. A segunda parte é do próprio Walter Benjamin.

Oitenta anos depois da composição dessas teses impressiona a absoluta atualidade delas. A necessidade de se repaginar a história do ponto de vista dos vencidos é imperativa. Ela deve estar na base de qualquer projeto digno

de um viver em comum que vise nos catapultar para fora desse momento histórico de triunfo do neocolonialismo, do negacionismo da crise ambiental, da homofobia, da misoginia, do racismo, da fobia política, à democracia e aos direitos humanos. Se revisionistas neofascistas estão galgando o poder hoje é porque não soubemos nos aparelhar politicamente com uma história estruturada de modo forte o suficiente para resistir aos ataques negacionistas e memoricidas. O revisionismo fascista que quer glorificar ditaduras e torturadores exige uma resposta que se dá, antes de mais nada, no campo da *guerra das imagens*, para usar uma expressão do cineasta e videoroterista Harun Farocki. Benjamin afirmou há oitenta anos que estávamos perdendo essa batalha. Cabe a nós reverter este estado de coisas.

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo "como ele foi de fato". Significa apoderar-se de uma recordação, tal como ela relampeja no instante de um perigo. Para o materialismo histórico, trata-se de capturar uma imagem do passado tal como ela, no momento do perigo, configura-se inesperadamente ao sujeito histórico. O perigo ameaça tanto a sobrevivência da tradição quanto os seus destinatários. Para ambos ele é um e o mesmo: entrega-se como ferramenta da classe dominante. Em cada época, deve-se tentar novamente liberar a tradição do conformismo, que está prestes a subjugar-la. [...] Apenas tem o dom de atizar no passado aquelas centelhas de esperança que o historiógrafo atravessado por esta certeza: nem os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (Tese VI T4). (Benjamin, 2020. p. 24-25)

É preciso problematizar a ideia de cidade a partir dos sujeitos (homens e mulheres) que produzem a vida orgânica da cidade. O Estado na lógica do poder produz uma imagem de cidade a partir de uma nostalgia imperial, um poder falido e que esqueceu de se dirigir ao seu túmulo ou se render as cinzas da história. Por outro lado, a vida comunitária a partir das classes populares reivindica uma "cidade bordada" por muitas linhas de histórias coloridas.

Referências bibliográficas

Certeau, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Lefebvre, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

Machado, Paulo Henrique. Pão, terra e liberdade: a luta antifascista em Petropolis no ano de 1935. Rio de Janeiro: UFRJ-IFCS 2005.

Walter, Benjamin. Sobre o conceito de história. São Paulo: Alameda, 2020.

EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÕES POR DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Luciane Delfina Dias¹

PALAVRAS-CHAVE: educando; emoções; aprendizagem.

Introdução

No contexto atual, pesquisas de diversas áreas do conhecimento tais como medicina, psicologia, neurociências e neuroeducação apontam que as emoções são parte integrante da inteligência, tal como a cognição (BECHARA et al., 2000; BISQUERRA et al., 2015; DAMÁSIO, 2012). Para Bock, “o processo cognitivo não existe descolado da emoção”, pois a afetividade se constitui a partir das experiências dialeticamente construídas pelo homem em sua relação histórica com o social (2001, p.105). Assim sendo, no contexto educacional, estratégias pedagógicas orientadas, predominantemente, para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos trazem pouco ou nenhum benefício para aqueles alunos que apresentam problemas de desempenho acadêmico em decorrência do baixo desenvolvimento de habilidades socioemocionais, podendo resultar em problemas de aprendizagem e/ou comportamentais, tais como desinteresse em adquirir novos conhecimentos, comportamentos incompatíveis com o ambiente escolar, práticas de bullying ativo ou passivo, etc. Tradicionalmente, os currículos das escolas brasileiras apresentam o desenvolvimento do intelecto como o propósito central, a fim de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. No entanto, apesar das ações pedagógicas voltadas para a evolução do processo de ensino-aprendizagem ao longo dos anos, rankings internacionais de aprendizagem apontam que o sistema educacional brasileiro figura em baixas posições em comparação a outros países. Sobre esta realidade, Ramos (2023) relata que:

Na 35ª edição do relatório produzido pelo International Institute for Management Development (IMD), que traz o ranking da competitividade mundial mensurada em 64 países, o Brasil ficou em 60º lugar, à frente apenas da África do Sul, da Mongólia, da Argentina e da Venezuela. (...) Segundo esse relatório, entre os principais desafios que impedem o Brasil de ocupar uma posição melhor está o de garantir acesso à educação pública de qualidade. No passado, tentava-se apenas garantir o acesso, deixando em segundo plano a questão da qualidade. No novo

¹ Universidade Católica de Petrópolis - UCP
lucianetbf@gmail.com

cenário mundial, a qualidade é condição sine qua non, sem a qual não vamos longe; estaremos aleijados de ocupar posições de destaque em qualquer dos principais rankings mundiais tanto de competitividade quanto de quaisquer outros nos quais a educação ocupe papel central, tais como sustentabilidade e inovação.

Neste contexto, considerando os estudos atuais que demonstram a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para a evolução do indivíduo em todas as áreas da vida, incluindo a aprendizagem, torna-se fundamental a realização de pesquisas acerca dos efeitos da prática da educação socioemocional no cotidiano escolar com o propósito de construir caminhos para potencializar a aprendizagem dos educandos, através do progressivo desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. Neste sentido, ABED ressalta que:

(...)aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. (2014, p.7)

De acordo com esta perspectiva, o presente trabalho é fruto da busca por uma educação de qualidade, orientada para o desenvolvimento pleno do educando, conforme consta como um dos objetivos da educação nacional, no artigo 205 da Carta Maior. “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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. À vista disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar as implicações da ação pedagógica orientada para a educação socioemocional de acordo com relatos feitos por docentes do ensino fundamental I em uma escola da rede pública de ensino, localizada em Nova Iguaçu-RJ. Os dados aqui apresentados foram obtidos através de duas rodas de conversas realizadas durante reuniões pedagógicas com 18 professores que atuam dentro e fora do contexto da sala de aula. Para a obtenção dos dados, foram realizadas anotações no diário de campo e gravações em áudio.

Desenvolvimento

A presente pesquisa foi realizada no campo de pesquisa um ano após o retorno às aulas, depois de dois anos ininterruptos de isolamento social em razão da pandemia da COVID 19. Observou-se que as dificuldades inerentes ao referido período ainda assolavam os

docentes, que relataram sobre o referido período com muita frequência. Dentre os desafios apresentados, destacaram-se relatos de casos severos de dificuldades de readaptação com o ambiente escolar de muitos alunos e dos pais, que causaram transtornos, pois muitos deles culpabilizaram os professores pelo período de afastamento do ambiente escolar, embora os meios de comunicação midiáticos divulgassem ostensivamente a necessidade de fechamento de escolas em todo o Brasil e em vários países. À vista desta realidade, a escola passou a adotar a educação socioemocional como um projeto prioritário, a fim de restabelecer a ordem na instituição de ensino e a harmonia entre alunos e professores. Com os pais, a diretora adotou reuniões quinzenais para diminuir a resistência deles em relação aos profissionais da escola. Em relação aos alunos, os docentes relataram suas estratégias e os resultados alcançados a partir da implementação destas. As habilidades socioemocionais desenvolvidas pelos alunos, de acordo com os dados, mostraram-se compatíveis com os modelos de inteligência emocional presentes na literatura (Mayer & Salovey, 1997; Bar-On, 1997; Petrides e Furnham, 2001; Mikolajczak, 2009). Tais achados demonstram que a educação socioemocional desenvolve a inteligência emocional proporcionando benefícios no desenvolvimento da identidade, socialização e aprendizagem dos educandos.

Conclusão

Este trabalho apresentou relatos de experiências e discussões sobre práticas pedagógicas inerentes à educação socioemocional, desenvolvidas e aplicadas por docentes do Ensino Fundamental I, no contexto de uma escola da rede pública de ensino. Os dados coletados demonstram que a perspectiva de afetividade dos profissionais da educação atuantes no campo de pesquisa influencia significativamente a efetividade das estratégias adotadas por eles para o desenvolvimento dos alunos. Observa-se, de acordo com os relatos, a adoção do tema das emoções nas aulas, de forma interdisciplinar, tem amenizado problemas de relacionamentos em relação à melhora da comunicação, de atitudes explosivas, da diminuição de situações de violência fortalecendo, assim, as relações interpessoais. Além disso, os casos relatados demonstram que a prática da educação socioemocional no cotidiano tem contribuído para a evolução da aprendizagem à medida em que ensina aos alunos a reconhecerem e lidarem com seus sentimentos e emoções, desenvolvendo as potencialidades de cada um através do fortalecimento da própria identidade. Como limitação destaca-se, atualmente, a falta de formação continuada para os professores relacionada aos estudos atuais sobre a temática realizados especialmente pela área de neuroeducação, que tem trazido contribuições

significativas para a educação acerca do desenvolvimento do comportamento e da aprendizagem de crianças e adolescentes. A temática em questão requer pesquisas detalhadas sobre as implicações da abordagem do tema das emoções nas escolas para a solidificação de um modelo educacional inclusivo, que tenha como propósito atender as necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem atrelados ao baixo desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. Este trabalho é parte integrante de uma investigação acerca das implicações da educação socioemocional em suas estratégias e desafios, no contexto de uma escola da rede pública de ensino.

Referências bibliográficas

- ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.
- BAR-ON, R. (1997). Bar-on emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto: Multi Health Systems.
- BECHARA A., TRANEL, D., & DAMÁSIO, A. R. (2002). Baixa capacidade de julgamento apesar de um alto intelecto: evidências neurológicas da Inteligência Emocional. R., Bar-On, & J. D., Parker.(Org.). *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*, 148-164.(Originalmente publicado em 2000)
- BISQUERRA, R., PÉREZ-GONZALEZ, J. C., & García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. *Madrid: Síntesis*.
- BOCK, A. M. B. Psicologia Sócio Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia. São Paulo Ed. Cortez, 2001.
- DAMÁSIO, A. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Editora Companhia das Letras.
- PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*. European journal of personality, v. 15, n. 6, p. 425-448, 2001.
- RAMOS, M.N. *Educação: quando vamos acordar?* Correio Braziliense, Brasília, Educação, 06. jul.2023. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2023/07/5107051-educacao-quando-vamos-acordar.html>.

A ESCUTA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA- PESQUISADORA DAS INFÂNCIAS

*Maria Clara de Souza Esteves¹
Fabiana Eckhardt*

PALAVRAS-CHAVE: Escuta; Professora-Pesquisadora; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

Introdução

Tomar a escuta como tema de pesquisa na Educação Infantil não é um movimento inovador, entretanto parece-nos muito necessário. A escuta das crianças em diálogo com o fazer docente não é um método, mas uma abordagem que nasce da experiência de Reggio Emilia (MALAGUZZI, 1999). Porém, a pesquisa que apresentamos neste resumo apesar de se inspirar neste referencial toma outro rumo, pois se alinha à Educação Popular, tendo como referencial importante para pensar a escuta, Paulo Freire.

Em Pedagogia da autonomia, Freire (2013) nos apresenta o conceito de docência colocando a realização da docência num movimento de relação entre a professora e o/a estudante. Neste mesmo livro, afirma que ensinar exige saber escutar. Para Freire, escutar significa colocar-se permanentemente disponível à fala do outro, às diversas formas de expressão do outro e, também, às diferenças do outro.

Esta pesquisa de mestrado em andamento que surge das inquietações advindas da experiência (LARROSA, 2016) de uma professora da Educação Infantil de escolas da Rede Municipal de Educação do município de Petrópolis e egressa desta mesma rede de ensino, tem como objeto de estudo a prática docente e uma educação para/da/na/com a diferença. A reflexão que a organiza, reúne experiências da memória de infância de uma professora-pesquisadora que busca compreender o seu fazer em diálogo com as experiências infantis das crianças com as quais se encontra no cotidiano escolar. Aprendemos com Larrosa (2016) que a experiência é aquilo que nos toca e, por isso, deixa marcas. Algumas dessas marcas quase não são visíveis aos olhos do outro, mas se fazem muito presentes na formação dos sujeitos.

No exercício da pesquisa, alguns deslocamentos foram sendo realizados e o então projeto de pesquisa se transforma. A pesquisa que buscava compreender os motivos da

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

indisciplina escolar e a violência presente nas escolas muito divulgadas pelos meios de comunicação, no momento de inserção no curso de mestrado, torna-se outra quando a indisciplina passa a ser questionada ao ser visibilizada as muitas formas de violências que ocorrem na educação escolar.

Diante desse reconhecimento, o primeiro desafio tornava-se visibilizar a dificuldade de comunicação entre adultos e crianças. Sendo sujeitos inseridos numa mesma cultura, mas com lógicas distintas, a educação das crianças segue numa perspectiva adultocêntrica que desconsidera as vozes infantis, sobretudo as vozes que destoam das experiências previstas para serem vividas por crianças pequenas.

Ao considerarmos a infância como uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos, sujeitos que agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas (SARMENTO, 2007), nos perguntamos: como ser professora das infâncias sem escutar seu anseios e desejos pela educação que é um direito? Como pensar e construir uma prática pedagógica com as crianças, respeitando suas formas de ver e entender o mundo?

A partir da Constituição Federal de 1988 a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. De acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 17): “Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família”. Em seu artigo 205, a Constituição afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”.

Afirmando a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura a escuta passa a ser o ponto de partida para essa pesquisa e uma referência para a formação de professora das infâncias que vai se constituindo na relação com as crianças. Segundo Regina Leite Garcia, a professora

Vai se tornando uma professora-pesquisadora de sua própria prática, processo no qual vai produzindo novas teorias sobre o complexo processo de ensinar e aprender. A teoria se atualiza, enriquecendo-se com as explicações que emergem da pesquisa da prática. A prática se transforma com a incorporação das novas teorizações resultantes da pesquisa (GARCIA, 2003, p. 25).

Partindo do conceito professora-pesquisadora, uma professora que busca pesquisar a sua própria prática, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo e inspirada pela pesquisa com o cotidiano (GARCIA, 2003) com a intenção de interrogar o fazer docente buscado compreender de que maneira a escuta infantil como procedimento de pesquisa pode contribuir para a formação da professora que se dá no cotidiano escolar.

A opção pela pesquisa com o cotidiano, justifica-se pois consideramos o cotidiano escolar como espaço-tempo de produção de conhecimento construído pelos sujeitos que

praticam este espaço-tempo, neste caso, a professora e as crianças. A pesquisa será realizada em duas unidades de educação infantil da rede municipal de Petrópolis, nas quais a pesquisadora atua como professora de crianças da faixa etária de 4 e 5 anos de idade. Sendo uma pesquisa com o cotidiano, realizada no espaço de atuação profissional, serão utilizados alguns recursos para garantir a fidedignidade dos dados que serão produzidos: o caderno de campo com registros descritivos sobre os acontecimentos para posterior reflexão; o planejamento docente e as atividades desenvolvidas pelas crianças. O foco do trabalho está no fazer docente realizado na relação com as crianças.

Para a realização desta escuta que também é um movimento de ausculta, (ECKHARDT, 2020) partimos do pressuposto de que a escuta sensível (BARBIEU, 2002) em busca de ouvir também o não-dito pode potencializar a prática pedagógica cotidiana porque vai dando uma forma mais acolhedora e humanizadora à relação entre as crianças e à professora. Com o intuito de “insuflar sentidos” como nos propõe Najmanovich (2001) nos valem também do paradigma indiciário (GINZBURG, 2012) nos auxiliando no reconhecimento das pistas e dos sinais que nos permita construir evidências sobre a formação docente que se constitui na relação com a infância.

Referências

- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG. F. & FERREIRA. I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.
- ECKHARDT, F. *O outro sou eu também*. A formação de professores das classes populares em diálogo com Paulo Freire e Enrique Dussel. Curitiba: Appris, 2020.
- FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARCIA, Regina Leite (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- LARROSA. Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** - questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, Manoel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. Infância (in)visível. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007, p. 25-49.

A BRINCADEIRA COMO LINGUAGEM INFANTIL: UM EIXO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Taylane Lopes da Silva¹

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; brincadeira; formação docente.

INTRODUÇÃO

É difícil pensar em educação infantil e não associar essa etapa da educação ao brincar. A brincadeira e a interação são indissociáveis do processo educativo, fazem parte do cotidiano das crianças, e são eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil (EI) (DCNEI, 2009). Apesar disso, muitas vezes, a brincadeira na EI é compreendida somente como um caminho para a aprendizagem considerando processos cognitivos pré-definidos (Vigotski, 2008). Em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecemos que brincadeira quando tomada pela criança é marcada pela espontaneidade, pela liberdade de escolha, sem ficar presa há tempos ou espaços (Arenhardt, 2016). E dessa forma nos perguntamos: Há momentos específicos para brincar, na EI? O que significa tomar a brincadeira como eixo estruturante do trabalho pedagógico? Que lugar deve ocupar a brincadeira no planejamento das professoras, sendo ela um eixo estruturante?

Comprendemos que a brincadeira não deve ser vista apenas como meio para um fim educacional específico. Ela é uma das formas pelas quais as crianças exploram o mundo ao seu redor. Por isso, como parte essencial da Educação Infantil, precisa ser compreendida e vivenciada pelos seres brincantes. O que cabe à professora no planejamento da EI, considerando a brincadeira? As perguntas anteriormente citadas são as dúvidas que me trazem ao mestrado em educação.

O meu encontro com a brincadeira como um objeto de estudo, dá-se na graduação, no curso de Pedagogia, ao observar crianças na Brinquedoteca, espaço organizado por este curso e que atendia aos estudantes da Educação Infantil e do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação. Na Brinquedoteca, nós, estudantes do curso de pedagogia, realizávamos atividades semanais sob a supervisão da coordenação do curso. Foi nesse movimento que me senti provocada a aprofundar mais sobre o tema, sendo tratada em

¹ Mestranda do Curso em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), taylane.42240068@ucp.br.

meu trabalho de conclusão de curso intitulado “A brincadeira como espaço de aprendizagem desinteressada na Educação Infantil” e orientado pela professora Fabiana Eckhardt. Após a conclusão do curso, com a minha inserção na escola como professora da Educação Infantil, deparei-me com a necessidade de pesquisar minha prática em relação à brincadeira. Como professora das infâncias busco com essa pesquisa, investigar, por meio da minha prática, como a brincadeira aparece no trabalho pedagógico desenvolvido com uma turma de crianças de quatro e cinco anos. A brincadeira que me acompanha de forma sistemática desde então, torna-se a questão central da minha transformação em professora- pesquisadora.

Ainda que essa pesquisa tenha por foco a professora-pesquisadora, neste resumo apresentaremos reflexões acerca da compreensão da brincadeira como eixo para a realização do trabalho pedagógico.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Vigotski (2008), a brincadeira não deve ser definida como satisfação, ainda que a criança tenha a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos isso porque para o autor, “a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (p. 25). Com isso, entende-se que, de fato, se tudo fosse realizável, não existiria brincadeira. A brincadeira assim compreendida nos remete à imaginação e conseqüentemente sobre o seu papel na possibilidade da criação e invenção.

O mesmo autor, chama a atenção para a redução da potência da brincadeira quando é compreendida a partir das abordagens intelectualistas, considerando-a apenas atrelada a processos cognitivos ou interpretando os ganhos que se traz ao desenvolvimento. Dessa forma, o brincar é reduzido apenas ao resultado esperado, pré-definido e planejado. A brincadeira torna-se o caminho para alcançar objetivos “maiores”, não sendo respeitada como experiência genuína da criança.

Segundo Brougère (1998), apoiado nos estudos de dois autores alemães Jean- Paul Richter e E.A.T. Hoffmann em que reconhecem o “brincar como um espaço de criação cultural por excelência” (1998, p.1), o brincar é uma atividade dotada de complexidade, pois é processo pelo qual as crianças constroem, compartilham e comunicam significados e práticas culturais, tornando-se assim uma linguagem própria da infância, permitindo visibilizar a presença da criança na produção da cultura. O que nos leva ao entendimento de que “a

brincadeira é, por excelência, o espaço de construção da cultura lúdica e as crianças são os principais construtores e detentores dessa cultura” (ARENHARDT, 2016, p.150).

Apesar dos avanços no campo de estudos sobre a infância que vai defender as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, a brincadeira como linguagem da infância aparece muito vinculada a uma forma de ser no mundo, a forma do trabalho. Ou as crianças são vistas em oposição aos adultos como aqueles que não trabalham, logo não produzem, ou a brincadeira é vista como o trabalho da criança e logo, precisa produzir algo. A questão está aí: produzir o quê? Produzir algo que seja compreensível a partir da visão do adulto.

Retomando a ideia da brincadeira como experiência da criança, Arenhardt, aponta que a brincadeira é possível, uma vez que é definida, vivida e modificada pelas crianças.

Um dos fatores que permitem à brincadeira ser manifestação de protagonismo infantil e produção de cultura de pares relaciona-se à sua própria natureza, isto é, de constituir-se num espaço aberto, sem pré-definição possível pela vontade e ação dos sujeitos que brincam e mediação de regras (Arenhardt, 2006, p. 144).

Diferentemente da ideia da brincadeira como oposto ao que é sério, Arenhardt, apoiada em diversos autores, elucida a questão das dificuldades e desprazeres que também são vivenciados no brincar.

[...] brincar não é nato e nem fácil; os processos de interação e brincadeira são permeados por frustrações, desprazer, vergonha, renúncia e dão muito trabalho às crianças as quais precisam lidar com constrangimentos e regras inerentes ao próprio brincar e às ordens sociais do grupo de pares [...] (Arenhardt, 2016, p.161).

Embora a brincadeira seja frequentemente associada à diversão, não significa que também não passa por momentos de insatisfação. Assim como nossa cultura geral estabelecemos questões, as culturas infantis também têm suas normas e estruturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessas referências (ARENHARDT, 2016; BROUGÈRE, 1998; VIGOTSKI, 2006) é possível compreender como a brincadeira está atrelada a cultura. Não só por isso, mas a brincadeira precisa ser vista como um tema repleto de complexidades que deve ser valorizado.

À medida que me reconheço como professora-pesquisadora sinto-me provocada pelo meu cotidiano a viver e perceber-me nos detalhes, na complexidade. Reconhecendo a brincadeira como linguagem infantil presente nesse mesmo cotidiano atravessado por tantas crianças, formas diferentes de viver e brincar, questiono-me de que forma a brincadeira pode

me ensinar a ser professora das infâncias. É a partir dessa e das inúmeras outras questões que surgirão ao longo do caminho da pesquisa que dedicarei minha atenção e estudos.

REFERÊNCIAS

ARENHARDT, Deise. Culturas infantis e desigualdades sociais. Petrópolis: Vozes, 2016. P. 141-188. “Brincadeiras e culturas infantis: a influência dos contextos sociais”.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação. Julho, 1998, p.1-10.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Visual de Gestão e Iniciativas Sociais. Local de publicação, volume do exemplar, número do exemplar, p. 23-36. Junho, 2008.

AS NARRATIVAS DA ESCRITA DE SI E CONTEXTOS HISTÓRICOS: O USO DE DIÁRIOS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Thamirys dos Santos Araujo¹

PALAVRAS-CHAVE: Diários; Ensino-aprendizagem; História; Experiência; narrativas.

Introdução

A presente comunicação tem como objetivo apresentar o projeto de estudos que objetiva explorar o uso de diários pessoais como instrumento didático no ensino de História em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A ideia é, por meio de uma pesquisa bibliográfica, apontar a importância desse instrumento tanto no processo histórico, quanto na abordagem de personagens e/ou períodos históricos em sala de aula, visando aproximar os alunos e alunas da realidade da pessoa que escreve o diário e, assim, ressaltar a relevância do objeto para quem o escreve e para quem o acessa. Ao analisar textos de autores que falam sobre a importância do diário íntimo como fonte de pesquisa, procura-se abrir espaço para que ele também seja usado como um recurso pedagógico no ensino de História, uma vez que lendo a respeito do cotidiano de uma pessoa, podemos acessar o contexto histórico em que ela vivia, identificar as razões por trás de hábitos, falas e decisões. Enfim, é possível viajar no tempo por meio da leitura de um diário, e isso torna essa uma fonte riquíssima a ser explorada em sala de aula.

Caminho metodológico

Por muito tempo o diário pessoal foi visto como uma fonte inferior por pesquisadores e historiadores da modernidade, pois estes focavam em fontes ditas científicas e não-emotivas. Isso mudou a partir da década de 1980, quando a História Cultural passou a olhar de forma diferenciada para estas que poderiam ser fontes ricas em conteúdo para a compreensão das ditas “pessoas comuns” e suas sensibilidades¹. É pensando nisso que se

¹ Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.
thamirys.42340026@ucp.br

percebe a possibilidade de usar os diários como instrumento didático-pedagógico para o ensino de História.

Ao fazer do diário uma fonte de estudo e pesquisa dentro da historiografia, podemos também trazê-lo para dentro da sala de aula e usar das suas especificidades para aproximar estudantes dos períodos históricos abordados nas aulas e, assim, gerar uma conexão e incentivo para o estudo da disciplina.

Pesquisas feitas com diários pessoais trouxeram como resultado a visão de mundo de sujeitos comuns, e sua escrita deu visibilidade àqueles que até então eram ignorados, mas que passaram a ganhar espaço como protagonistas na História. Um diário famoso como o de Anne Frank, por exemplo, pode fazer com que adolescentes da mesma faixa etária se identifiquem com seus escritos e se interessem pelo contexto em que ela viveu e escreveu.

Ao detalhar o uso dos diários como fonte histórica, Maria Teresa Cunha (2017, p. 252) explica que “os diários pessoais são fontes, chamadas de escritas ordinárias, que permitem aos historiadores rastrear muitas das maneiras de viver e de pensar de determinada época, dadas a ver, no tempo presente.” Não só por isso, os diários passaram a ser objeto de estudo e pesquisa em diversos âmbitos, além de serem considerados também interessantes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no ensino de História, Língua Portuguesa, Literatura, entre outras disciplinas.

Para tanto, o estudo se baseará nas pesquisas de MACHADO (1998), CUNHA (2007) e BORTOLAZZO (2010), os quais me permitirão compreender os diários pessoais como uma rica fonte de aprofundamento histórico para além dos conteúdos de livros didáticos e/ou das biografias de grandes figuras já conhecidas por seus feitos.

Partindo da História Cultural, onde os homens procuram se retratar valorizando sua própria história e a forma como veem o mundo, o estudo de diários pessoais passa por um matriz teórico-metodológico ligado à Antropologia, e expõem a forma como um indivíduo em sociedade trata seu dia a dia ao registrá-lo em sua escrita. Para além disso, temos uma integração entre a História Antropológica (que estuda o indivíduo e sua relação com o meio) e a Micro História (que analisa por um viés reduzido e específico determinada fonte) ao focar nos aspectos culturais e sociais do diário e seu autor(a).

Segundo pesquisa de Bortolazzo (2010), alunos que desenvolveram a criação de diários durante atividade em sala de aula e que passaram a ter contato com a escrita de si, além de aprimoramento da escrita e leitura, criaram uma nova visão de si e do meio onde vivem. Sendo assim, o contato com diários pessoais, seja escrevendo-os ou estudando obras já

publicadas, torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais produtivo e interessante para os estudantes, enriquecendo suas experiências e vivências.

Considerações

Ao falar sobre escritos íntimos em sala de aula, nós professores(as) estamos abrindo a porta para que nossos(as) alunos(as) identifiquem neste formato narrativo a importância da escrita de si dentro do processo histórico. Algo que possa parecer banal na rotina de uma pessoa se torna um registro de uma época ao analisarmos sua fala anos depois. Se não fossem pelos registros deixados por Leonardo Da Vinci, Anne Frank, Sylvia Plath, entre tantos outros, não teríamos a oportunidade de compreender ao menos um pouco de como suas mentes funcionavam e de como suas rotinas e hábitos impactaram a história da humanidade. Através da análise dos sinais que a escrita de si nos oferece como leitores ou como estudiosos dessa fonte, podemos oferecer todo um universo de possibilidades de uso dos diários em sala de aula. Cito especificamente as aulas de História porque o passado pode se tornar mais próximo de nossa realidade ao termos contato com questões inicialmente banais na vida de figuras que nos são apresentadas como se fossem intocáveis.

Considerando que este estudo encontra-se em construção, o que aqui se apresenta é a proposta de estudo que pretende buscar o diálogo entre o referencial teórico apresentado sobre o uso do diário como instrumento didático pedagógico, entendendo que suas narrativas (Benjamin, 1984) possibilitam identificar pistas construídas a partir do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) o qual se atém ao micro e aos sinais que, quando colocados em relevo, podem se caracterizar como fonte de pesquisa histórica e historiográficas.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BORTOLAZZO, Mariana. *A aventura da escrita. A produção do diário como instrumento didático pedagógico ou de como as crianças escrevem e tecem considerações sobre o ato de escrever*. Rio Claro: [s.n.], 2010.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro*. Patrimônio e Memória (UNESP. Online), v. 3, p. 1-18, 2007.

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MACHADO, Anna R. O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ⁱ CUNHA, Maria Teresa. Diários Pessoais: Territórios abertos para a história. In: PINSKY, C. B.; DE LUCA, T. R. (orgs.). O Historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2017.

O QUE SE TRANSFORMA NO COTIDIANO ESCOLAR, QUANDO HÁ MUDANÇA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLA PÚBLICA DE NILÓPOLIS?

Verônica Amaral Luna da Silva¹

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; coordenação pedagógica; cotidiano escolar; currículo, aprendizagem.

Esse trabalho é material introdutório, fragmento de pesquisa qualitativa, ainda em curso, realizada no cotidiano escolar de duas escolas públicas de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Mediante a chegada na unidade escolar, da coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental, houve necessidade de transformação na prática pedagógica, antes utilizada somente com um grupo de professores, agora junto a nova equipe docente. A função pedagógica, que implica em propiciar aos professores reflexão teórica e prática sobre a educação precisou ser revisitada, diante da responsabilidade pelos problemas educacionais surgidos na nova unidade. Segundo Libâneo, 2011, p. 143: “Por isso se diz que a toda educação corresponde uma pedagogia.” Assim, se inicia a configuração do trabalho pedagógico, com o desafio de planejar junto com os professores, ações assertivas que promovam aprendizagem nos alunos.

As duas unidades escolares pesquisadas pertencem a mesma rede pública de ensino, mas são localizadas em bairros diferentes. Aspectos diversos e necessidades similares perpassam pelo cotidiano das duas escolas. As ações educacionais necessárias e solicitadas à função da coordenação pedagógica precisam ser ajustadas a cada local, assim novas orientações precisam ser implementadas para que as estratégias nas salas de aula deem o resultado esperado. Segundo Ferraço, 2005, p. 21: “(...) para os sujeitos cotidianos complexos encarnados, falar em currículo e formação continuada só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições.” Tais marcas podem ser deixadas de forma diferente, em profissionais também diferentes.

A pesquisa se propõe a analisar a cultura escolar manifesta no cotidiano de cada escola, inferindo mudanças para as questões de currículo praticado e promovendo mudanças na

¹<https://orcid.org/0000-0002-0998-5067>

formação docente. Como pedagoga no trabalho de orientar os professores, surge a importância de analisar de forma objetiva a comunidade escolar, antes de iniciar a prática educativa de forma direta. Qual seria a didática que promoveria relação de sentido para as atividades teóricas e práticas numa práxis de quem ensina, promovendo aprendizagem para os alunos? Ainda segundo Libâneo, a Pedagogia deverá “reter sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos” (2011, p. 137).

Utilizando o Plano Curricular como instrumento norteador dos conteúdos nos componentes curriculares, as estratégias precisam ser diferenciadas para que haja aprendizagem. Sabendo-se que “o currículo não é um elemento neutro transcendente e atemporal” (Moreira e Silva, 2006, p. 08), como orientar professores numa mesma rede de ensino de acordo com a demanda trazida pelos alunos? Ouvindo os alunos, que deixam claro a insatisfação pelos conteúdos que são ofertados durante as aulas, e a busca por informações necessárias às suas juventudes.

O objetivo geral da pesquisa é construir possibilidades de aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos estabelecidos no Plano Curricular da rede pública de ensino, ofertando informações relevantes para suas vivências. Isso em consonância com orientações aos professores durante a formação continuada, chamada na rede pública de ensino de “formação em serviço”, e que deve ser trabalhada pela coordenação pedagógica, no exercício da sua função. Respondendo ao problema surgido, que diz respeito às dificuldades dos professores para levar para a sala de aula o conteúdo erudito, diante da demanda trazida pelos alunos no cotidiano escolar.

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa e análise de documentos. Que se configura com revisão dos resultados das avaliações, observação dos registros qualitativos dos professores e das anotações dos assuntos e problemas trazidos pelos alunos no cotidiano escolar.

Os referenciais teóricos utilizados são: Carlos Eduardo Ferrazo, problematizando o currículo e a formação continuada; José Carlos Libâneo, para refletir sobre a função do coordenador pedagógico como responsável pela problematização das questões da educação; Antônio Fávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, para construir uma análise crítica sobre o currículo, e Nilda Alves, dialogando sobre a formação docente e a supervisão educacional.

As considerações finais ainda estão se concluindo, devido a pesquisa estar em curso. Mas é importante mencionar que novas ações pedagógicas ocorrem, e se referem à promoção

de novo planejamento com relação as ações pedagógicas, considerando o currículo proposto e inferindo, ajustes para que as vivências dos alunos sejam marcadas. Mudanças na forma de avaliar os alunos, bem como organização nas salas de aula vêm sendo discutidas. Um cuidado maior com relação a formação continuada vem se delineando, onde é possível observar um contato direto entre professore e a coordenação pedagógica.

Referência

ALVES, Nilda Coord.) Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA e SILVA (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedades. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RESUMOS EXPANDIDOS DE
COMUNICAÇÕES ORAIS

GT2: CULTURA E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: COMPETÊNCIAS CENTRADAS NA VISÃO HUMANÍSTICA DOS ESTUDANTES DE MEDICINA DIANTE DE PESSOAS EM VULNERABILIDADES

*Ailton da Silva Carvalho¹
Fabiana Eckhardt²*

PALAVRAS-CHAVE: educação; saúde; competências; vulnerabilidades.

INTRODUÇÃO

A educação em saúde desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de profissionais da área médica, capacitando-os para enfrentar os desafios complexos no cuidado do ser humano. No entanto, a formação médica tradicional, muitas vezes, se concentra exclusivamente em aspectos técnicos e científicos, deixando de lado a importância da visão humanística no atendimento a pessoas em situação de vulnerabilidade.

O estudo fundamenta seu olhar nas competências dos discentes de medicina para o desenvolvimento, tanto objetivo quanto subjetivo, da atuação diante um olhar humanístico, mais amplo do indivíduo, não focado na doença, mas sim na complexidade que as relações sociais, familiares, culturais e econômicas, que nos caracterizam no contexto dessa sociedade capitalista, tratando assim da relação intrínseca entre educação e transformação social. A esse respeito, Freire (1996, p. 46) se questiona:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Tal discussão faz parte do núcleo educação em saúde, do módulo Aprendizagem Integrada à Comunidade (AIC), que corresponde à extensão curricularizada do Curso de Medicina, de uma Instituição de Ensino Privada, localizada na Região Sul Fluminense, RJ.

A partir de então, procura-se compreender e verificar os aspectos mais ativos de praticar um trabalho pedagógico reflexivo, interativo, comunicativo e dinâmico dentro da

¹ Ailton da Silva Carvalho, Universidade Católica de Petrópolis – UCP. ailton.42340047@ucp.br

² Fabiana Eckhardt, Universidade Católica de Petrópolis – UCP. fabiana.eckhardt@ucp.br

escola de medicina, capaz de articular, de forma multiprofissional a inserção de profissionais não médicos, oportunizando uma educação emancipatória, atendendo, assim, às necessidades das demandas sociais advindas dos processos educacionais e, principalmente, de uma cultura excludente e cartesiana da percepção restrita das necessidades humanas. Para tanto, o ponto de partida se dá a partir dos parâmetros do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina – PPC (UNIFOA, 2023) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2014).

Busca-se, a partir do exposto, a problematização em torno da formação do discente do curso de medicina e suas fragilidades que, porventura, podem impactar na qualidade do atendimento ofertado às pessoas em vulnerabilidades, implicando fundamentalmente a necessidade de uma política de formação com ações efetivas voltadas para melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, considera-se a argumentação proposta pelo sociólogo francês Robert Castel (1997) que conceitua a vulnerabilidade como um lugar social de instabilidade, de turbulências e conflitos, aglomerando indivíduos em diversas situações precárias em sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional individual e coletiva. A partir dessa conceituação, no contexto de vulnerabilidade situam-se diversos indivíduos em diferentes situações de risco, principalmente nas políticas públicas. É oportuno caminhar um pouco mais no estudo do conceito de vulnerabilidade para utilizá-lo como uma ferramenta de análise e compreensão das peculiaridades presentes no cotidiano das camadas sociais menos favorecidas que vão além dos fatores relacionados à renda e ao trabalho, tais como acesso à saúde e tantas outras políticas públicas.

Como sugere Paulo Freire (1996), é preciso defrontar essa ideologia catastrófica, paralisante, que tem por alvo fazer com que aceitemos que a realidade não pode ser alterada e assim nos sintamos confortáveis com a simples sobrevivência.

A universidade é parte integrante do todo social complexo, responsável em seus princípios em ofertar conhecimento e principalmente em formar indivíduos capazes de refletir, agir e interagir em seu âmbito e fora dele, contribuindo para uma alteração, a partir do ponto de vista da transformação social.

Pensando assim, o trabalho pedagógico de Freire nos remete a tomada de consciência, de forma a estabelecer criticidade no processo de aprendizado, seja ele em espaços como instituições de ensino ou mesmo em questões que devemos ter posicionamentos. Portanto, ter

os princípios de Freire na fundamentação, proporciona reflexão de todos os envolvidos na reflexão-ação:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 38).

METODOLOGIA

A metodologia para desenvolvimento da pesquisa consistirá em pesquisa bibliográfica, de campo e o investimento na metodologia quantitativa e qualitativa. Almeja-se, a partir da pesquisa bibliográfica investigar as principais discussões que envolvem formação inicial dos discentes do curso de medicina diante de pessoas em vulnerabilidades.

Percebe-se que as pesquisas acadêmicas abordam, de forma tangenciada, a discussão em torno da formação do aluno de medicina no que se refere às competências centradas na visão humanística diante de pessoas em vulnerabilidades. Desse modo, para dar tratamento a esse problema, haverá investimento em pesquisa bibliográfica para além da formação médica, especialmente relacionado aos processos de formação profissional, centrada na complexidade da atuação médica, observando o indivíduo de forma objetiva e subjetiva.

O investimento em pesquisa qualitativa terá duas frentes de atuação: uma baseada em dados estatísticos presentes em documentos oficiais e outra a partir da elaboração de questionários. Em relação aos questionários, estes serão elaborados com o intuito de permitir o conhecimento do universo a ser pesquisado, especialmente no que refere a questões como formação acadêmica, as principais dificuldades enfrentadas, dentre outras. Eles servirão de avaliação inicial, com objetivo de constituir um diagnóstico da situação do discente, de conhecê-lo bem, de saber como estão seus conhecimentos diante de pessoas em vulnerabilidades.

Antes da aplicação, serão submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos por meio da Plataforma Brasil. A pesquisa de campo também é uma escolha metodológica, matizada pelo acompanhamento da prática dos discentes nos contextos cotidianos de sala de aula a fim de observar a maneira como esses docentes desenvolvem os conceitos e conteúdos previstos para a competência curricular. Investir na pesquisa de campo, acompanhando os discentes, bem como desenvolvendo entrevistas semiestruturadas, justifica-se pelo esforço em tentar compreender o processo pedagógico operado pelos discentes que, ao mesmo tempo, pode orientar a sugestão de outras formas e possibilidades de intervenção

pedagógica. Os docentes e discentes do curso de medicina do UniFOA, localizado no município de Volta Redonda-RJ, contribuirão com a realização da pesquisa.

Assim, Balbi (2017) reflete na busca da superação do modelo biomédico e adequa na aliança das competências técnica, ética e humanística para a formação de um profissional generalista, crítico e reflexivo. Mas não perdendo de vista que a implantação no meio acadêmico, todavia, esbarra na ausência de docentes inclinados a recusar o modelo unilateral de ensino e a promover um saber abrangente de compartilhamento com os estudantes.

CONCLUSÃO

Portanto é crucial avistar que as narrativas que se busca investigar são as que emergem do ‘saber’ da experiência e da formação, pois se desenvolve na complexidade entre o conhecimento e a vida comum, não sendo apenas conhecimento, muito menos informação, uma vez que, possui sua gênese na práxis, porque “trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular” (LARROSA, 2002, p. 26).

Se por um lado, uma parcela da população desfruta dos benefícios oriundos da localização que ocupa, por outro, a maioria da população sofre o impacto da ausência de acesso a políticas públicas. Assim, refletir e produzir conhecimento para a inclusão e transformação social a partir da educação, promove a emancipação humana e torna o acesso realmente a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. Princípios Freirianos para a Formação de um professor de Línguas Libertador. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v11, n1, jan/jun. 2019.

BALBI, L.; LINS, L.; MENEZES, M. S. A Literatura como Estratégia para Reflexão sobre Humanismo e Ética no Curso Médico: um Estudo Qualitativo. **Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública**, Salvador, BA, Brasil, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014.

CASTEL, R. **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 1997.

COUTO, F.F.; CARRIERE, A.P. Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, nº 4, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2018.

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

FREIRE, P.R.N. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Versão digital.

FREIRE, P.R.N.. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

UNIFOA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina**. Volta Redonda: 2023.

OS DESAFIOS DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Christiane Mury Gomes¹

PALAVRAS-CHAVE: coordenação pedagógica; pandemia; práticas; mediação.

Com fechamento das escolas em 16 de março de 2020 devido a Pandemia do Covid 19, a Coordenação Pedagógica assume a tarefa de reinventar seu fazer, aprendendo novas tecnologias e no diálogo com direção e professores traçar estratégias para que todos os alunos tivessem garantido seu direito a aprendizagem.

Passado esse período, voltamos ao chão da escola e encontramos uma nova escola com crianças e adolescentes com crise de pânico, professores adoecidos e o medo rondando a todos.

Iniciam-se as angústias em relação as aprendizagens, os alunos não alfabetizados, as defasagens nos conteúdos e também o comprometimento nas relações interpessoais.

Neste momento surgem as primeiras inquietações e questionamentos: Quais são os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Juiz de Fora após o retorno das aulas presenciais?

A partir dessas inquietações início meus estudos acadêmicos e neste sentido fez-se necessário fazer uma contextualização do período pandêmico, a atuação e os desafios do coordenador pedagógico mediante aos novos meios de tecnologia e os recursos utilizados pelo Município de Juiz de Fora e a organização da escola para que todos os educandos tivessem acesso aos recursos tecnológicos ou impressos.

Foram muitos os entraves encontrados: deste a superação para a utilização de novas tecnologias, a demora da Secretaria de Educação enviar as orientações para o trabalho remoto, além do medo e das perdas causadas pela doença.

Para que se conheça o papel da coordenação é importante resgatar a Coordenação Pedagógica no contexto da História da Educação, destacando os marcos significativos da História da Coordenação pedagógicas ao longo das décadas, pois esses procedimentos influenciaram o processo ensino aprendizagem.

¹ Mestranda pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis. Email:Christiane.42240029@ucp.br

É importante compreender a passagem do coordenador/supervisor de fiscalizador, dominador para o coordenador mediador e elo de ligação entre a comunidade escolar. Segundo Vasconcellos (2019, p.132), em termos de abertura para um novo paradigma, podemos nos propor passar de “super”- visão para “outra”- visão.

Além de destacarmos as principais funções da coordenação pedagógica no município de Juiz de Fora – MG, destacamos também as ações do coordenador pedagógico sob o olhar de Paulo Freire que são: a) ser o elo de ligação entre todos - é o elemento que está presente junto aos gestores na tomada de decisões, é o responsável pelo diálogo entre gestores, coordenação e professores, assim como na relação professor/aluno e na relação professor/escola e família e é neste processo de acolhimento e escuta que as relações acontecem; b) promover, garantir e mediar a formação docente e o trabalho coletivo - esta talvez seja a função mais importante das atribuições da coordenação e ao mesmo tempo a mais difícil, pois muitas vezes a rotina faz com que outras atividades sejam substituídas ou impostas pelos gestores ou a ênfase pelo trabalho burocrático, entretanto só conseguiremos uma escola de qualidade quando se permite vivenciar e garantir momentos dialógicos; c) organizar atividades pedagógicas e incentivar novas práticas - é permitir-se livrar das amarras de uma educação tradicional, livresca; é liberta-se para uma educação plena, e dialógica valorizando a prática docente; e) avaliar o processo ensino aprendizagem – é necessário mudar o paradigma da avaliação como um processo dominador/classificatório, para se proporcionar novas maneiras de se pensar a educação e o protagonismo dos estudantes, permitindo novas experiências e, aprendizagem.

A seguir evidenciamos a relação dialógica entre coordenação e professor, nesta perspectiva Freire (1982, p.95) apresenta o coordenador também como um educador e a necessidade de se pensar a sua prática como um ato de conhecimento: “o supervisor é um educador, e se ele é um educador, ele não escapa na sua prática e esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento”, e neste ato de conhecimento em que ocorre a relação educador/educando é que acontecerá a especificidade da atuação da coordenação pedagógica que são os processos de aprendizagem.

Além de descrevermos e as ações humanizadoras do coordenador pedagógico e de todo legado que Freire representa à Educação, não podemos esquecer de sua visão humanizada e amorosa e o quanto isto é essencial na construção de um trabalho coletivo respaldado na necessidade de o coordenador pedagógico compreender e oportunizar momentos de encontros e acolhimento.

Freire (2021, p.127) considera a” educação como um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não o de temer ao debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa””, sendo assim é importante que o coordenador compreende seu papel como articulador no desenvolvimento e formação contínua dos professores e reconheça a escola como um espaço de construção de saber.

E após o retorno presencial devido a Pandemia do Covid-19, este ato de amor pela educação se transformou em ato de esperança, resiliência, acolhimento e diálogo. As reuniões pedagógicas foram pautadas por momentos de planejamento no qual os alunos pudessem relatar/expressar suas angustias, medos e perdas.

Na metodologia de pesquisa optamos por trabalhar com a pesquisa qualitativa, oportunizando compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas a fim de que as indagações da pesquisa sejam elucidadas.

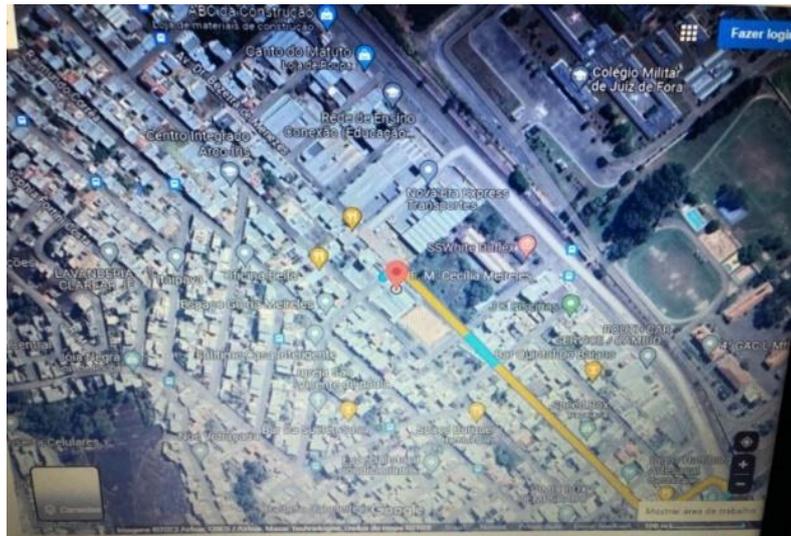
Assim, a pesquisa qualitativa irá nos permitir compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas, conhecer o papel da coordenação pedagógica na rede municipal de Juiz de Fora, os desafios, os entraves após o retorno presencial, considerando as especificidades e o contexto do campo a ser investigado, oportunizando a lógica do diálogo, da autonomia e da reflexão e redirecionamento a novos olhares sobre o papel do coordenador pedagógico.

O campo e pesquisa será a Escola Municipal Cecília Meireles, localizada na Região Norte de Juiz de Fora. A escola é referência na região e no município pela qualidade do trabalho realizado.

FIGURA 1: Lateral da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

FIGURA 2: Mapa com a localização da escola

Fonte: Google Maps

Iremos utilizar da observação participativa como um dos instrumentos para a coleta de dados, possibilitando através da observação e por meio de uma relação dialógica compreender os processos desenvolvidos pelos coordenadores pedagógicos, além das entrevistas e questionários, estando em consonância com a pesquisa.

Utilizaremos também a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que prevê a organização de categorias para a análise dos dados. Destacamos que esta pesquisa ainda está em processo de desenvolvimento, mas reiteramos que buscamos, compreender as mudanças que foram incorporadas à prática do coordenador pedagógico após a retomada das aulas presenciais no período da pandemia da Covid-19.

Neste percurso, talvez percebamos que a escola mudou e que velhas práticas precisavam ser revistas ou que devido ao período de isolamento proporcionado pela pandemia, aumentaram as desigualdades sociais e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ficou comprometido.

Diante desta realidade é preciso dialogar, inovar e acreditar para que possamos enfrentar os desafios com coragem e esperança. Assim, esperamos que resultados desta pesquisa proporcione aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Juiz de Fora, um olhar atento e reflexivo sobre as suas ações nas escolas em que atuam. Ressaltamos a possibilidade deste estudo vir a contribuir para a reformulação de práticas e a inserção de ações humanizadoras e acolhedoras na rotina destes profissionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Lisboa: 70, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 28. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

QUESTÕES DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE PODER SOB A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Cleíze Pires de Mendonça¹

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Escola; Machismo; Poder; Opressão.

Neste trabalho, ocupamo-nos em discorrer sobre alguns problemas referentes ao gênero e suas implicações em uma sociedade falocêntrica permeada por relações de poder, buscando compreender a questão do gênero, aqui apresentada não só como um fenômeno biológico, mas também como uma construção social e cultural. Também faremos uma breve análise de como as questões de gênero se apresentam no âmbito escolar, ainda marcado por múltiplos mecanismos de poder. O filósofo Michel Foucault, ao discorrer acerca das formas e dinâmicas de poder exercidas em sociedade, afirma que “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”² (FOUCAULT, 1988, p. 89). Essas relações de poder se fazem presentes ainda no ambiente escolar na medida em que são atribuídos aos gêneros estereótipos de comportamento e de conduta os quais a sociedade espera deles e quer ver reproduzidos. Ao apresentar alguns aspectos desse complexo fenômeno, o presente texto objetiva fomentar reflexões sobre o papel desempenhado pela escola no sentido de legitimar e reforçar as estruturas de poder vigentes e de que forma o comportamento desses indivíduos, no ambiente escolar, pode influenciar a formação de cidadãos que reproduzam, no futuro, os estereótipos esperados por uma sociedade machista.

É fato que as questões de gênero, atualmente, tornaram-se um tema relevante no tocante às discussões suscitadas dentro do ambiente escolar. A sociedade é formada por uma pluralidade de sujeitos e, nesse contexto, é importante que sejam preservados o respeito à individualidade e o direito de expressão desses indivíduos. Entretanto, o que se observa é que, a todo momento, muitos direitos são violados e muitas pessoas são desrespeitadas em suas escolhas individuais. Diante de um cenário cada vez mais conflitante, cabe à escola favorecer a criação de espaços para o debate de temas complexos, nos quais se darão o exercício da democracia e da liberdade de escolha. Segundo Gomes “Entre preconceitos e discriminações,

¹ Doutoranda da Universidade Católica de Petrópolis (UCP); cleize.42240047@ucp.br

² FOUCAULT, Michel. A História da Sexualidade I – A Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.a Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

cabe à escola pública o importante papel de proporcionar a seus alunos um modelo de tolerância a ser aplicado na sociedade” (GOMES, 1998, p. 116).

Essa tolerância, no entanto, esperada por parte da sociedade, na maioria das vezes não se verifica no contexto da escola, uma vez que o espaço escolar é permeado por relações de poder. É possível perceber que a coletividade hierarquiza as diferenças entre os sexos na medida em que relaciona o feminino à fragilidade e à submissão e o masculino à força e à autonomia. Quando essa questão é tratada dentro da escola, a dualidade entre os alunos de sexos opostos se intensifica, resultado de uma educação recebida pela família, pautada em preceitos machistas que estabelecem para cada um dos gêneros os padrões de comportamento esperados e pré-estabelecidos pela coletividade.

Nesse sentido, é preciso desconstruir os preconceitos e estereótipos norteados pela diferença sexual e possibilitar que todas as pessoas se sintam respeitadas em suas escolhas e incluídas no espaço democrático da escola. Sensibilizar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para as situações que produzem preconceitos e resultam em desigualdades, muito presentes no cotidiano escolar, pode ser o caminho para que a escola encontre o ponto de interseção entre diferença e respeito, democracia e intolerância, direito e escolha.

É fácil perceber que o ambiente escolar se constitui, como em sociedade, em um espaço permeado por relações de poder que se ramificam por entre os seus membros e se fortalecem dentro da hierarquia da comunidade escolar. Tais relações refletem as pressões sofridas pelos indivíduos nos mais diversos espaços de convívio, resultado de uma tentativa crescente dos sujeitos de praticarem o poder sobre outros sujeitos como um meio de induzir à disciplina e ao adestramento, que nada mais são do que formas de dominação que domesticam o comportamento humano.

Ao analisarmos as relações de poder estabelecidas de forma desigual entre membros de um grupo social, faz-se necessário considerar a existência do poder de um grupo sobre o outro, de uma categoria sobre a outra, de uma pessoa sobre a outra, nos mais diversos espaços de convívio, tanto na escola como em sociedade. E, para compreendermos como se processam essas relações de poder praticadas pelos indivíduos no cotidiano, influenciando o comportamento de tal maneira a domesticar seus corpos para se adequarem a uma forma de conduta que se espera ver reproduzida em sociedade, serão utilizados os estudos sobre o poder implementados pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984).

Os estudos implementados por Foucault oferecem subsídios teóricos e metodológicos para uma análise das práticas sociais, dos discursos e das relações de poder que permeiam a

vida em coletividade. Ele compreende que o poder não se resume apenas a um artifício utilizado pelos indivíduos ou pelas instituições para obterem o controle sobre outrem, mas representa uma força poderosa que perpassa todas as relações sociais, estando presente em toda parte.

Por compreender o poder como uma estrutura múltipla e relacional, Foucault buscou apresentar de que forma o poder se encontra presente nas relações humanas e nas mais diversas situações cotidianas, sendo compreendido como uma prática social de dominação de determinados sujeitos atuando sobre outros sujeitos.

Sendo o poder relacional, diferentes formas de exercício de poder podem se acoplar, atuando juntas, ou mesmo entrarem em conflito, medindo forças. Nesse sentido, é possível exemplificar as relações de poder tomando como base as relações sociais que existiam, na Idade Média, entre o Rei e os seus súditos e na contemporaneidade, a relação de poder existente, no sistema prisional, entre o recluso e o agente encarregado da sua custódia, em uma escola, entre o professor e os alunos, em uma empresa, entre o empregador e o empregado e na família, a relação de poder que se estabelece entre o patriarca e os membros do núcleo familiar. Tais relações de poder, muitas vezes difusas, são circulares, não estão presas aos seus agentes, não são posse dos indivíduos. São, isto sim, um exercício construído, praticado e exercido por sujeitos em relação a outros sujeitos.

Foucault admite que os efeitos de poder teriam uma dimensão positiva na medida em que produzem subjetividade. Apesar de estar na ordem da dominação simbólica, o poder não é exclusivamente repressivo e coercitivo, mas algo positivo, visto que molda os corpos dos indivíduos, estabelecendo condutas e modos de agir em sociedade. Essa positividade produz corpos dóceis politicamente que vão servir ao mercado (capitalismo). Desta forma, o sujeito, não conseguindo opor-se a esse mecanismo de dominação, torna-se efeito do poder exercido sobre si próprio.

Surge, então, o poder disciplinar, que se configura em um conjunto de técnicas disciplinares que atuam sobre os corpos de modo a torná-los dóceis, úteis ao trabalho e produtivos. O processo de docilização permite transformar o corpo em um elemento útil e produtivo capaz de atender às mais diversas intenções do poder, uma vez que “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987. Não paginado).

Ao voltarmos o olhar para a escola, é possível observar que diferentes relações de poder são exercidas nesse espaço pelos diversos indivíduos que nela circulam. Em sua função social, a escola também se caracteriza por ser um espaço democrático que se dispõe a

promover discussões acerca de diferentes questões sociais que possibilitam ao educando o desenvolvimento do pensamento crítico.

As discussões envolvendo as questões de gênero perpassam a maneira como os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar concebem os diversos papéis sociais e comportamentais relacionados ao masculino e ao feminino e as relações de poder entre os sexos. Não é difícil observar que, na sociedade, existem padrões fixados do que é próprio para o feminino e para o masculino, de forma que é esperado que esses sujeitos reproduzam comportamentos típicos e naturais específicos de cada sexo. Isso significa dizer que as questões de gênero têm estreita ligação com o tipo de conduta assumida pelos indivíduos nos grupos sociais dos quais fazem parte, refletindo valores, anseios e atitudes no que se refere à sexualidade. Analisados sob as temáticas relações de poder estudadas por Foucault, esses corpos são adestrados a se comportarem de forma disciplinada e dócil, como a sociedade machista espera que sejam.

Não é difícil observar que o espaço escolar delimita espaços, define o que cada um pode – ou não pode – fazer, separa, institui e informa o lugar dos pequenos e dos grandes, das meninas e dos meninos. Essa segregação, um dos exemplos clássicos das relações de poder exercidas na escola, pode impactar negativamente o rendimento escolar e agravar a discriminação sofrida por alguns indivíduos.

De acordo com Louro (2003) "O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino da menina que "passara pelos bancos escolares" (LOURO, 2003, p. 61, grifos da autora). E nesse universo escolar, as atitudes dos professores podem contribuir para reforçar e legitimar uma prática de poder disciplinar e de adestramento dos corpos que reflete atitudes e comportamentos típicos do gênero a que pertencem os alunos, os quais podem ser identificados pela disposição das crianças na sala de aula, as condutas disciplinares, os gestos, as brincadeiras, as preferências ou o vocabulário específico de cada gênero.

Grande parte das meninas reproduz na sociedade a educação recebida pela família, sendo incentivadas a serem meigas, comportadas e dóceis. Em ambientes escolares, o modelo de bom aluno se aproxima mais do feminino, uma vez que são destacadas as características próprias do sexo como a obediência, o cuidado com o material escolar, o zelo com o corpo e com o uniforme, o capricho com a letra e a passividade com os colegas. Nas tarefas escolares, a preferência é quase sempre por atividades que a sociedade julga femininas, as quais desenvolvam a sensibilidade, a docilidade, a graciosidade e o cuidado,

como as atividades de leitura e produção de textos, a dança e o balé. Os meninos, no entanto, são incentivados a serem desinibidos, ágeis, curiosos e ativos. Muitos são motivados pelos pais a praticarem esportes como o futebol, o judô, ou outras artes marciais relacionadas ao perfil masculino. Por serem considerados mais agitados e agressivos, tendem a ser desorganizados e terem pouca concentração nas atividades escolares, o que prejudica o aprendizado, podendo acarretar insucesso nas avaliações.

Educadas desta forma as crianças tendem a assumir papéis com características específicas sobre o que é de menino e o que é de menina, legitimando condutas que posteriormente as farão ocuparem lugares específicos na sociedade, o que contribui para reforçar a ideia de poder exercido no corpo para discipliná-lo e torná-lo útil economicamente para a sociedade, no futuro. No entanto, como assevera Louro (2003), a conduta assumida por meninos e meninas deve ser sempre aquela esperada pela sociedade? A inversão de papéis estabelecidos para ambos os sexos não poderia ser somente uma questão de escolha individual desses sujeitos e, por isso, deveria ser respeitada e aceita pela coletividade, sem julgamentos ou preconceito?

Referências

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**; tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975/1976); tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GOMES, Antônio Luis. Divisões da fé: diferenças religiosas na escola. In AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, v. 11, p. 31-46, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEITURA, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

*Darlan Natal Rodrigues¹
Edna Maria Carvalho Moreira²*

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Leitura; Democracia.

Introdução

A escola se constitui num dos principais meios de socialização para o indivíduo. Não há qualquer outro ambiente que substitua a escola, visto que esta oferece um ambiente de interação em espaços para professores, alunos e funcionários, além de propiciar o desenvolvimento intelectual não só dos estudantes, mas também de todos os envolvidos no processo educacional. Contudo, em razão da deficiência no sistema educacional brasileiro e da falta de políticas públicas que possam melhorar o sistema, é necessário fazer uma reflexão desse espaço educacional quanto a seu objetivo na formação do indivíduo em seu sentido pleno.

A escola, além de transmitir conteúdos, “tem o dever de formar um cidadão crítico, envolvido com as causas sociais e cientes do mundo ao seu redor” (Arana; Klebis, 2015, p. 7). É importante que a educação seja subversiva no sentido de traçar questionamentos e de refletir, preparando os indivíduos para que sejam capazes de enfrentar e transpor os obstáculos impostos pela sociedade, pois, muitas vezes, devido à dinâmica de transformação da sociedade, o conservadorismo transmite a ideia de segurança. Dessa forma, é preciso que os sujeitos estejam atentos aos acontecimentos em seu entorno, a fim de melhor exercer a cidadania.

A leitura não deve ser apresentada somente como um fio condutor para a formação do indivíduo, mas também deve ter a função de capacitá-lo para atuar em sua formação por meio das apropriações das mensagens dos textos, o que poderá lhe dar sustentabilidade para que possa desenvolver a capacidade de conhecer a si mesmo, o outro e, com isso, situar-se melhor na sociedade.

Desse modo, este estudo busca mostrar a importância da leitura e sua utilização como uma ferramenta colaboradora para o desenvolvimento do sujeito e também para a construção

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: darlan.42140095@ucp.br.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: edna.42140023@ucp.br.

da democracia. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico a cerca do tema, levando em consideração algumas vivências dos autores.

Assim, as discussões levam a crer que a leitura exerce um papel muito importante no âmbito educacional, pois possibilita que a escola transmita não só conhecimentos científicos, mas que também forme indivíduos consciententes de sua cidadania.

Educação, leitura e democracia

A educação é considerada o meio mais eficaz para mudar a sociedade. Para Cara (2019, p. 27), “a educação transforma o mundo quando o direito de as pessoas se apropriarem da cultura se realiza plenamente”. Nesse sentido, é importante ressaltar que compete ao Estado oferecer condições para que o indivíduo tenha acesso à cultura que não esteja ao seu alcance, sendo a escola local de excelência para que essa interação se concretize. Para Botelho (2019), a instituição escolar se constitui no local de aprendizagem de conhecimentos e também de interação com outras pessoas, com o mundo e com nós mesmos. Dessa forma, compreende-se que a escola é local essencial para se formar cidadãos.

A instituição escolar oferece espaço comum para o desenvolvimento social, exposição de ideias e discussões com embasamento e apropriação de conteúdos. Mas, para tanto, é imprescindível que os currículos escolares sejam elaborados democraticamente e que todos os envolvidos estejam comprometidos com o processo educacional, para que seja oferecida uma educação libertadora e inclusiva, que atenda à multiplicidade de necessidades apresentadas pelos estudantes. Para Avelar (2019), a transparência, a inclusão e a participação da comunidade e dos profissionais da educação tornam os processos da política educacional mais democráticos, acrescentando-se ainda, mais eficazes.

Diante disso, é importante ressaltar que a construção de uma educação democrática deve ser pautada no diálogo constante e não em decisões isoladas, sendo assim preciso que haja a participação da comunidade escolar na gestão, na construção do projeto político-pedagógico e nas decisões. É essencial que o objetivo primordial da escola seja o de atender ao público discente e à comunidade na qual ele se insere. Nesse sentido, “a democracia não é incorporada no cotidiano da escola por meio de ações isoladas. Ela precisa estar presente no currículo da escola, na participação da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico” (Antunes, 2008, p. 57).

Considerando a escola parte integrante da sociedade, faz-se necessária a participação de toda comunidade escolar no processo de construção do currículo e dos projetos integrantes

da instituição, bem como na execução desses. Hooks (2019) esclarece que “adotando o conceito de educação democrática, vemos ensino e aprendizado ocorrendo constantemente” Hooks (2019, p. 199). Assim, se o objetivo é a formação de sujeitos com capacidade de se situarem melhor e atuarem como agentes formadores e transformadores do meio no qual estão inseridos é de capital importância que o trabalho desenvolvido na escola vá além da transmissão de conteúdos científicos.

Diante disso, é possível afirmar que a leitura é um veículo capaz de proporcionar ao indivíduo um saber para a vida, um encontro consigo mesmo, com o outro e também com a liberdade e, por meio dela, encontrar ou reencontrar o sentido da vida. Além disso, o ato de ler estimula o imaginário e permite ao sujeito sair de espaços onde possa se sentir “encorralado”, libertando-se, fazendo contato com o desconhecido, tendo a oportunidade de conhecer a realidade vivenciada em outras épocas e em outros lugares, conhecendo a história de seu povo e de outros povos.

A leitura assim compreendida, além de ser essencial para a vida em sociedade, abre caminhos para a autonomia e possibilita ao indivíduo tornar-se seguro para fazer suas próprias descobertas, encontrar sua maneira de ser e também de ver os outros. Segundo Arana e Klebis (2015), “o ato de ler estimula o imaginário e dá a possibilidade [ao indivíduo] de responder as dúvidas em relação às milhares de questões que surgem no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade do leitor” (Arana e Klebis, 2015, p. 3). Dessa forma, o exercício da leitura leva o sujeito a criar o hábito de refletir, causando uma evolução interior, evolução do pensar e do viver. Em detrimento, o hábito da leitura oferece um risco político, visto que, quando o sujeito se apropria da leitura e se torna emancipado, torna-se capaz de perceber melhor o mundo à sua volta e lutar pelos seus direitos na sociedade.

Assim, pode-se afirmar que é preciso pensar as escolas como espaços educacionais com condições de formar os sujeitos em seu sentido pleno, democráticos, criativos e reflexivos, oferecendo-lhes condições para que possam se desenvolver e se tornar cidadãos com poderes de cuidar do seus próprios destinos e se posicionarem diante da sociedade. Enfim, somente com diálogo e sensibilidade os indivíduos poderão enfrentar os conflitos do meio no qual estão inseridos, cumprindo seus deveres e também lutando por seus direitos e assim formar cidadãos capazes de compreender melhor o contexto do mundo em que estão inseridos e de lidar com questões sociais, emocionais, afetivas e psicológicas.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados, percebe-se que o objetivo da educação não é somente fazer com que os indivíduos se tornem dóceis e se apropriem de conteúdos ou conhecimentos científicos, mas também lhes proporcionar o desenvolvimento integral, a fim de que eles se situem melhor na sociedade, como indivíduos criativos, críticos, reflexivos e democráticos, atuando como agentes formadores e transformadores do meio em que vivem, ou seja, precisam receber uma educação transformadora. Ressalta-se, ainda, a importância do diálogo das instituições com a comunidade escolar, uma vez que, sem essa parceria, o processo educacional fica restrito e as passagens de transição são bloqueadas.

Desse modo, a leitura mostra-se uma ferramenta colaboradora para o desenvolvimento do sujeito e também para a construção da democracia, pois, além de fazer a ligação entre as diversas áreas do conhecimento, propicia o crescimento do aluno em seu sentido mais amplo, como um todo e não em partes fragmentadas. Outro ponto importante é a construção de um currículo que seja pautado no diálogo e, que, realmente, atenda esse aluno e traga-o a participar do processo de aprendizagem que vai além da sala de aula, ou seja, uma educação que não aprisiona, que emancipa, que esteja voltada para a cidadania, com indivíduos conscientes de seus deveres e atentos a seus direitos.

O papel da educação e a colaboração da leitura no sentido de formar indivíduos conscientes de sua cidadania e com poderes de lutar por uma sociedade mais democrática, ajudará o sujeito na elaboração de novos conceitos e também na reorganização de outros já existentes, possibilitando-lhe encontrar respostas para as dúvidas sobre questões que surgem ao longo de sua vida. Portanto, a prática da leitura favorecerá o desenvolvimento do aluno, tornando-o mais reflexivo e capaz de situar-se melhor no meio em que vive, deixando, desse modo, de ser apenas reprodutor daquilo que foi ensinado e passando a ser um sujeito transformador na sociedade.

Referências

ANTUNES, Ângela. Democracia e cidadania na escola: do discurso à prática. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 2008.

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. *In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE*. CIPD - Cátedra UNESCO. 26 a 29 out. 2015. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR.

AVELAR, Mariana. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73- 79.

BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 115-120.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

HOOKS, Bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199- 203.

O ENSINO DAS VIRTUDES MORAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM CAMINHO DE MOTIVAÇÃO

Emilly Sodr  Oliveira¹

PALAVRAS-CHAVES: Virtudes morais; Motivação; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Pós pandemia do COVID 19, os estudantes apresentaram um perfil desinteressado com desânimo pelos estudos. Por isto para os alunos aprimorar seu aprendizado e a sua relação com o ambiente acadêmico, devem criar motivações tanto internas como externas.

Um dos meios para alcançar esta motivação são as virtudes, pois elas segundo Aristóteles, levam à plenitude, pois nem as virtudes, nem a felicidade (*eudaimonía*) são apenas do âmbito psicológico.

A educação tornar-se presente, como parte do processo. A *eudaimonía* é o seu ponto de chegada, significando uma vida de autossuficiência tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, segundo o exercício de cidadania. Contudo, mesmo as virtudes sendo o caminho para um objetivo final, não se deve apenas exercê-las em busca de um fim, pois como salienta Macintyre em seu livro *After Virtue*: “[...] o que constitui o bem para o homem é uma vida humana completa vivida no seu melhor, e o exercício das virtudes é uma parte necessária e central de tal vida, não apenas um exercício preparatório para garanti-la.” (apud OLIVEIRA, 2005)

Desta forma o percurso é de grande relevância, pois tem o seu valor em si. As virtudes são qualidades cuja prática permitiriam ao indivíduo atingir a *eudaimonia* e a falta delas experimentar a frustração dessa natureza que anseia felicidade, causando a desmotivação, sentimentos estes que os estudantes enfrentam nesse tempo pós pandêmico.

Esta pesquisa compreende que a educação não é objeto exclusivo da escola, há educação formal, informal e não formal:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento. [...] A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (Gohn, 2014)

Entretanto, este texto deter-se-á educação formal, desenvolvida pelos docentes, pois “uma escola é não apenas um local onde o mestre ensina, mais um ente moral, um meio moral, impregnada de certas ideias, de certos sentimentos, o meio que envolve tanto o mestre quanto os alunos.” (Gauthier & Tardif, 2014). O envolvimento tanto do professor quanto do aluno, são indispensáveis, pois ambos tecem o conhecimento.

O objetivo desta pesquisa é avaliar práticas pedagógicas no ensino das virtudes que auxiliam na vida escolar do aluno e sua motivação, bem como, analisar como as virtudes morais motivam os alunos, compreender em quais aspectos as virtudes morais corroboram na vida acadêmica dos estudantes e investigar práticas pedagógicas que fomentam a apreensão das virtudes morais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa irá analisar de forma bibliográfica por meio de artigos e livros de autores que abordam o tema das virtudes, motivação e autorregulação, sendo os autores pilares: a tese de Marta Castro, *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais*; A tese de João Malheiro, *A Motivação Ética No Processo De Ensino/Aprendizagem Na Formação De Professores Do Ensino Fundamental*; *Depois da virtude* de Alasdair MacIntyre; *Ética a Nicômaco* do filósofo Aristóteles; “*Educar na Liberdade: Princípios pedagógicos da ética das virtudes*” do autor Anderson M. R. Alves;

Desta forma pretende-se ter um olhar teoricamente informado, para que possa ver a realidade tal como ela é.

DISCUSSÕES

O ensino das e com virtudes possui uma íntima relação com a formação integral do indivíduo; ordenando suas emoções para assim obter ações cada vez mais prudentes. O filósofo Aristóteles definiu virtudes como hábitos que tornam o ser humano capaz de efetuar ações mais justas, todavia, esses atos não são inatos, mas sim aprendidos.

Para ter um vínculo significativo para toda vida do educando, não é suficiente apenas um ensino das virtudes, mas com virtudes, tendo o educador como fonte de exemplo, não apenas um transmissor, em razão de que a escola não deve se limitar a ser um espaço de instrução, onde cada professor transmite seu conhecimento, o desejo é que a escola promova educação, “modele em profundidade os alunos, que lhes inculque valores. Deseja-se que a escola, além de uma usina de transmissão de dos saberes, seja realmente um ambiente moral organizado.” (Gauthier & Tardif, 2014, p. 61).

La Taille e Menin (2009, apud Werneck V. R., 2018) trazem à luz três pontos relevantes ao se pensar a escola:

- 1- Os princípios e as regras Morais se definem e se aplicam de modo diferente, quando pensados no espaço privado no espaço público;
- 2- Vê-se que o desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania, demanda o desenvolvimento da instância moral que se sustenta na formação de valores.
- 3- Tendência a, por um lado, desprezar o espaço público e, por outro, privatizá-lo. É o que revela o conhecimento distorcido do conceito da palavra público, entendendo-a como espaço de ninguém à espera de alguém que dele se aproprie, o que demonstra a atitude carente de valores éticos.

A escola tem por intencionalidade, além do desenvolvimento das habilidades e competências, preparar os alunos para vida em sociedade, auxiliar na compreensão dos seus anseios. É “fazer todo possível para que o homem atualize sua capacidade de ser “princípio”, ou seja, “sua potência de protagonizar seus próprios atos”. (Hoz, 2018). Este protagonismo é fundamental para que o sujeito exerça sua cidadania com responsabilidade, tendo reconhecimento do seu lugar.

Por isto quando se diz educar na e com as virtudes, está posto que essa educação não é apenas uma mera transmissão, ou como elucida Paulo Freire, uma educação bancária, onde o docente apenas deposita o valor e posteriormente o cobra. Caso seja feito desta maneira, o aprendizado perde sua potencialidade, pois Alves (2020) salienta que a educação moral é um tipo de práxis particular, uma práxis comunicativa.

De acordo com Abbá (2018 apud ALVES 2020), existem modalidades, nas quais a educação é comunicativa. A primeira dá-se por meio da imitação, o mais comum entre as crianças, por conta da sua fase do desenvolvimento, tendo a teoria de Vygotsky, zona de desenvolvimento proximal, exemplificando tal, pois:

“Apresenta a hipótese de que uma intensa e dinâmica relação de influência recíproca entre esses dois processos. A aprendizagem precede

temporalmente o desenvolvimento, que consiste na interiorização progressiva de instrumentos mediadores e se inicia sempre no exterior, na Zona de Desenvolvimento Proximal. É na interação com outros, principalmente, em relações assimétricas com outros mais competentes, que se estabelecem as Zonas de Desenvolvimento Proximal e se desenvolvem as funções mentais superiores.” (Moura & Ribas, 2002)

A segunda ocorre por discurso retórico, porque por mais importante que o exemplo seja, o docente deve explicitar, os motivos de tais atos. Instruindo o educando, gerando motivação no indivíduo. A terceira modalidade é através da expressão afetiva, essa que demonstra ao educando sua estima. Wallon em sua teoria psicogênese da afetividade, onde a afetividade e inteligência se correlacionam:

“A afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.” (Almeida, 2008)

Ademais, a terceira é via *imperio*, onde segundo Alves (2020), significa “o mandamento, a ordem racional do educador para que o educando cumpra certas ações e evite outras, em vistas de um comportamento racional e ordenado. Assim o educador realiza a função de preceptor, guia a conduta.” Por último o exercício da prudência educativa, sendo está a virtude que é de suma importância para conquista das demais, a prudência. O educador deve exercê-la no cotidiano para com seus educandos.

Segundo São Tomás, R. S. Peters, F. Altarejos Masota e C. Naval Durán a educação é algo intrinsecamente relacional é uma *poiesis* por parte do 27 educador -intencionalmente ordenada e dirigida pela razão e pela vontade - que visa formar a práxis do educando especialmente o conhecimento teórico e prático. Contra o utilitarismo afirma-se que o homem educado possui uma forma de vida válida e desejável por si mesma. A educação não implica apenas adquirir destreza, certas “competências habilidades, mas conhecimento do que se faz e do porquê da ação. A educação se refere, portanto, a um *telos*, ao fim, um projeto de vida. (Alves A. M., 2020, p. 45)

A *poiesis* é ação de ensinar, enquanto a práxis é o ato de aprender, a educação é a integração de ambos. Ocasionalmente, assim, na busca da perfeição de caráter, um fomento em suas capacidades cognitivas e volitivas, na formação de hábitos virtuosos (Alves A. M., 2020).

REFLEXÕES FINAIS

As virtudes fazem parte da educação, Durkheim (*apud* Gauthier & Tardif 2014) “uma escola é não apenas um local onde o mestre ensina, mais um ente moral, um meio moral, impregnada de certas ideias, de certos sentimentos, o meio que envolve tanto o mestre quanto os alunos.” O envolvimento tanto do professor quanto do aluno, são indispensáveis, pois ambos tecem o conhecimento, assim sendo, não deve marginalizar as experiências e anseios dos sujeitos, pelo contrário, deve usar com estímulo para que a aquisição das virtudes forme integralmente a pessoa, em seu aspecto cognitivo, social, volitivo e transcendente.

Esta educação nas e com as virtudes morais alcançam os alunos em diversos pontos como controle volitivo, motivação, autocontrole, constância, incidindo positivamente na vida do estudante. Assim o indivíduo terá ferramentas para sua caminhada rumo à plenitude humana, podendo estruturar um projeto de vida significativo, fundamentado e com maior constância para conquistá-lo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. (Julho/Dezembro de 2008). A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. Revista da Faculdade de Educação de Educação da UFG.
- ALVES, A. M. (2020). Educar na liberdade: Princípios pedagógicos da ética das virtudes. São Palo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (2014). A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (2014). A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes.
- GOHN, M. d. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em educação, 35-50.
- HOZ, V. G. (2018). Educação Personalizada. São Paulo: Kírion Malheiro, J. (2008). A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação. UFRJ.
- MOURA, M. L.; RIBAS, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. Estudos de Psicologia, pp. 207-215.
- OLIVEIRA, I. R. (27 de julho de 2005). Notas Sobre Dois Livros De Macintyre. LUANOVA nº64, 118-128.
- WERNECK, V. R. (2003). Cultura e Valor. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA EDUCAÇÃO

Helaine Aparecida da Silva¹

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Tecnologia; Inteligência Artificial.

Introdução

A Inteligência Artificial (IA) está migrando do nosso imaginário coletivo para fazer parte do cotidiano pessoal e profissional. Importante destacar que hoje já lidamos com a IA através de comunicação com bancos, aplicativos, *chatbots*, drones, carros autônomos, celulares, que já respondem a perguntas por comando de voz, e em aplicações nas áreas da saúde e das finanças.

Na área da educação, percebemos um movimento progressivo de levar a IA até a sala de aula através dos jogos, robótica, programas computacionais e outras tecnologias afins. Pode parecer algo ainda muito distante da realidade do cotidiano escolar, porém, é possível observar uma cinesia para criar um ensino mais personalizado, flexível, inclusivo e interativo que passam pela aplicação da IA.

Segundo Gabriel (2022), a IA não apenas está se tornando cada vez mais real, como também o principal condutor das mudanças tecnológicas no planeta, impondo transformações em uma velocidade nunca antes experimentada pela humanidade.

Nessa direção, a autora ainda discorre que “cada revolução tecnológica contribui com as transformações necessárias para levar a humanidade para o próximo patamar de evolução.” Em termos de importância para o desenvolvimento humano, a Revolução Digital está no mesmo nível que suas predecessoras, como exemplo o advento da eletricidade. Porém, em termos estruturais da humanidade, a Revolução Digital tende a mudar o que significa humano, a nos transformar em uma nova espécie – *Homo sapiens* a *Homo digitalis*. Isso se deve porque, particularmente, sobre o ponto de vista da evolução, as tecnologias de IA atualmente inaugurou a era das ferramentas intuitivas, diferentes das anteriores consideradas passivas – não conseguindo fazer nada sem o comando ou intervenção clara do ser humano. Com o

¹ Professora da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Juiz de Fora/MG. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) - helaine.42240038@ucp.br

advento da IA, as ferramentas tecnológicas passam a criar e a aprender sozinhas – ativas. Sem ter que partir do zero a cada nova situação, muitas vezes elas geram soluções surpreendente aos humanos.

Contudo, Gabriel (2022) atenta para o potencial de benefícios que a IA pode trazer como produtividade, velocidade de desenvolvimento e possibilidade de ampliação de tudo que o cérebro humano faz hoje, assim como os malefícios se mal utilizado esse mesmo potencial.

Sendo assim,

E como traçar o melhor caminho de adoção de IA e das demais tecnologia digitais? O primeiro passo para vencer um jogo é conhecê-lo. É impossível desenvolver estratégias em um terreno desconhecido e com ferramentas/armas que não dominamos. Nesse sentido, como a evolução tecnológica acontece em um ritmo acelerado e constante, a única forma de se manter relevante é continuar aprendendo constantemente, ou *lifelong learning*. Assim, estudar constantemente passa a ser condição essencial para estar preparado para o futuro, acompanhando a evolução tecnológica, conhecendo os vários aspectos da Revolução Digital e refletindo sobre seus possíveis cenários e desdobramentos – estamos passando por um processo de reestruturação da vida (GABRIEL, 2022, p.8-9).

Nessa direção, Russel (2021), discorre que “máquinas são benéficas na medida em que suas ações sejam capazes de atingir nossos objetivos.” Porém, a parte difícil, é que “nossos objetivos estão em nós (nos 8 bilhões de nós, em nossa diversidade), e não nas máquinas”. Contudo, a incerteza sobre nossos próprios objetivos implica em algo bom e não ruim, pois as máquinas necessariamente se submeterão aos humanos. Elas irão pedir permissões, aceitarão correções e se deixarão desligar.

Ainda segundo o autor,

Deixar de lado a ideia de que as máquinas devem ter um objetivo definido significa que precisaremos arrancar e substituir parte dos alicerces da inteligência artificial – as definições básicas do que estamos tentando fazer. Também significa reconstruir grande parte da superestrutura – a acumulação de ideias e métodos – para de fato produzir IA. O resultado será uma nova relação entre seres humanos e máquinas, uma relação que, espero, nos possibilite atravessar com êxito as próximas décadas (RUSSEL, 2021, p.21)

Metodologia

Uma tecnologia com base em IA é criada através de programação computacional. A área de *Machine Learning* (ML) - aprendizado de máquina, uma subárea da IA, se concentra no desenvolvimento de algoritmos e técnicas que permitem às máquinas aprenderem a partir de dados e melhorarem seu desempenho ao longo do tempo. É importante registrar que a IA não é uma inteligência em si, ela precisa se abastecer de muitos dados para desenvolver-se. Após serem treinados, esses algoritmos podem facilitar ou mesmo realizar muitas tarefas a nosso favor. Assim sendo, além de aprender por meio da realização de cálculos, a IA também aprende através de informações e dados fornecidos por quem a está treinando e por meio da interação com os usuários. São tipos de aprendizado da máquina: supervisionado, não supervisionado, semi-supervisionado e por reforço.

Vicari (2021), discorre que várias aplicações da IA já estão sendo utilizadas em sistemas educacionais, mas de forma isolada. Para a autora, “uma das aplicações que – de certa forma – unifica as tecnologias são os chamados Sistemas Tutores Inteligentes (STI) que visam o ensino personalizado.” Para a autora quando o foco é apenas um indivíduo a IA consegue bons resultados. Porém, ainda não apresenta resultados significativos para o ensino colaborativo, por exemplo.

Nessa direção, para a autora, exemplos de tecnologias da IA que vêm sendo aplicadas na educação, são os resultados do sistema de Processamento de Linguagem Natural (PLN), ou seja, análise e interpretação de textos, voz etc. Nessa categoria, existem várias tecnologias que podem ler textos, vídeos, apresentações *PowerPoint* e resumi-las para facilitar o estudo aos alunos. Tais tecnologias podem motivar os alunos a escreverem redações criativas; produtos que geram livros texto, em tempo real, de acordo com o perfil de aprendizagem de cada aluno – os *smartbooks*, e sistemas de tradução de voz em tempo real.

Considerações finais

Para finalizar, podemos afirmar que a autonomia das máquinas é concedida pela ação humana. Portanto, não é a tecnologia que traz perigos eminentes à educação, particularmente,

mas o uso que se faz dela. Tal uso, estabelecerá as perspectivas de limitação ou ampliação de horizontes cognitivos de discentes e docentes.

Segundo Guimarães (2021), as escolas não podem ser meros espaços fabricantes de memórias repetitivas, mas devem ser espaços comunicantes, exercidos a partir do convívio entre diferentes.

Assim sendo, a IA, se bem utilizada, pode ser uma aliada na eficiência do processo de aprendizagem/ensino. Tal tecnologia oferece importantes ferramentas que podem favorecer a otimização do trabalho do professor, a personalização do ensino, a acessibilidade e melhora na gestão escolar. Portanto, é imperioso promover a reflexão e o debate em nível acadêmico sobre os desafios e as possibilidades de uso das tecnologias de Inteligência Artificial (IA) na área educacional. Afinal, a IA veio para ficar e a tende a crescer demasiadamente

Referências

- GABRIEL, M. Inteligência Artificial: do zero ao metaverso. 1.ed.- Barueri (SP): Atlas, 2022.
- GUIMARÃES, 2021. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação / Paulo Freire. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- RUSSEL, S. Inteligência Artificial a nosso favor: como manter o controle sobre a tecnologia / tradução Berilo Vargas – 1ªed. – São Paulo: Companhia de Letras, 2021.
- VICARI, R.M. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. Estudos avançados 35 (101), 2021.

REFLEXÕES TEMPORAIS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Leonardo Augusto dos Santos Costa¹

PALAVRAS-CHAVE: Temporalidade; Presentismo; Regime de Historicidade; Ensino de História.

A forma em que experienciamos o tempo e relacionamos as diferentes temporalidades (passado, presente e futuro) é plural e é o resultado das nossas circunstâncias sociais delimitadas por uma historicidade específica (HARTOG, 2013, p.37-38). Desta forma, a percepção temporal de uma sociedade é uma questão “problematizável” que revela aspectos fundamentais constitutivos de uma historicidade específica. Quando analisamos o papel do passado e do futuro de moldar uma ação no presente, estamos investigando como a história é construída mediante às demandas do tempo presente. Isso quer dizer que faz parte do processo histórico “desnaturalizar” a forma de diferentes sociedades (se) enxergarem (n)o tempo e como isso fundamental para entender as questões que moviam os agentes históricos. Essa discussão sobre a atuação das temporalidades no passado é um convite para refletir como nós lidamos com a experiência temporal e como ela guia nossa visão de mundo e a forma que enxergamos a história. Com isso em mente, seguiremos para um discussão a respeito do papel das temporalidades no ensino de história e como entender os aspectos que delimitam o nosso regime de historicidade podem abrir possibilidades para um ensino mais plural, com as vozes e narrativas não contempladas pelo modo linear e teleológico de pensar a história.

O ensino de história se encontra em constante reformulação devido às demandas e desafios impostos pela modernidade. A questão da temporalidade está presente há muito tempo na reflexão histórica, pois analisar as diferentes formas de percepção do tempo em diferentes sociedades ao longo do tempo é um aspecto fundamental da investigação do historiador. No entanto, é preciso sempre estar ciente que são as questões do nosso tempo que munem nosso interesse por certas questões históricas em detrimento de outras, evidenciando, portanto, a necessidade de reflexão sobre a nossa própria noção de temporalidade e como ela afeta nosso processo de interpretação de mundo. Esse questionamento se torna fundamental no ensino de história, dado que precisamos ter em mente como as questões da contemporaneidade influenciam na percepção temporal dos alunos, inseridos em um presente

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), e-mail: leonardo.42340021@ucp.br.

de constante mudança no qual o passado é incerto e o futuro não é mais uma promessa, mas sim uma tragédia anunciada (HARTOG, 2013, p. 15).

Diversos autores irão se debruçar sobre a temporalidade como um aspecto fundamental da nossa compreensão da realidade histórica. Dentre eles, Francois Hartog irá cunhar um conceito que nos será útil para nossa discussão futura: regime de historicidade. O regime de historicidade pode ser compreendido como uma categoria heurística na qual se estabelece um função comparativa que tem o intuito homogeneizar, identificar e “medir” configurações históricas de temporalidade (TURIN, 2013, p. 202, APUD ANTOS, BRAGIO, 2022, p.25). Ou seja, esse conceito nos ajuda a entender como se dá a relação passado, presente e futuro em diferentes sociedades ao longo do tempo, estabelecendo a inevitável comparação entre os regimes de historicidade de sociedades passadas com o nosso. Essa comparação nos induz irresistivelmente à pergunta: Qual é o nosso regime de historicidade? Em outras palavras, como nós entendemos o passado, o presente e o futuro? Como um exerce influência sobre o outro?

O denominado “Presentismo” é o conceito que Hartog utilizou para denominar nossa experiência temporal. O nome se dá pelo papel que o presente exerce na nossa concepção de tempo e nas nossas ações na sociedade. Vivemos em um mundo (que o autor marcará o início em 1989, com a queda do muro de Berlim) no qual estamos atrelados a um “presente eterno”, pois as “grandes narrativas” norteadoras se foram e deram lugar às crises e à perda de sentido da sociedade contemporânea. A história passa a se tornar turva, reificada pela indústria cultural e pelo mercado (ANTOS, BRAGIO, 2022, p.25), e o presente, apesar de estar em contante mudança, se torna algo inesgotável e inescapável. Mas como chegamos a esse ponto? O autor marca o fim da Guerra Fria como um divisor de águas devido a significância deste evento para a formação de uma convicção de mundo no qual a realidade mercadológica neoliberal sai vitoriosa e, com isso, se torna um paradigma que pulveriza as grandes narrativas que guiavam as ações da sociedade. O sentido temporal e social era mais unificado e organizado, mesmo situado em diversos conflitos, pois os paradigmas eram sólidos e prometiam futuros que justificavam a luta no presente. Agora, com a pulverização das utopias, estamos em um regime que o presente é regido pelo mesmo imediatismo que rege a realidade econômica neoliberal.

Um dos principais desafios postos por este regime de historicidade é a sua influência sobre o desenvolvimento de uma consciência histórica dos agentes históricos de uma sociedade “presentista”. A consciência histórica, enquanto forma de percepção/interpretação

da temporalidade e historicidade da experiência humana no tempo que guia as ações do presente (CERRI, 2007, p.101), é um aspecto constitutivo fundamental do processo do ensino de história que tem que levar em conta a capacidade de interpretação temporal dos alunos e como elas podem fundamentar o seu modo de agir e pensar no mundo. Desta forma, um regime de historicidade que obscurece o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas” dos alunos demanda que o ensino de história consiga lidar com essa realidade interpretativa de temporalidades fragmentadas, na qual o presente se torna o seu próprio horizonte, um fim em si mesmo (HARTOG, 2003, p.27).

A história não se encontra mais em posição de mestra da vida ou de uma locomotiva que se move a todo vapor em direção ao futuro promissor. A quebra destes paradigmas passados não significa que vivemos em tempos melhores ou piores, o juízo de valor não possui relevância para o debate, o que nos importa é entender os novos desafios e o que eles pedem de nós. O ensino não pode continuar o mesmo como se nada tivesse mudado. Vivemos em tempos acelerados, voláteis e líquidos que nos convidam a repensar a forma como nos posicionamos perante o tempo. Portanto, esse convite deve ser encarado como uma oportunidade para necessárias reformulações sobre como pensamos as temporalidades e seu papel em sala de aula.

A ruptura com o regime das grandes narrativas é capaz de proporcionar ao historiador e ao professor mais liberdade de questionar certas concepções consolidadas durante a construção de uma sociedade que depositava suas esperanças no futuro. Noções como linearidade, causalidade, linha do tempo, que são muito presentes no ensino de história, podem ser abertas a novas abordagens que dialogam mais com a nossa nova realidade. Ao estarmos mais a serviço de uma narrativa, ganhamos autonomia para explorar sobre diferentes perspectivas os processos que construíram o passado que conhecemos. É importante ter em mente que isso não se trata de um revisionismo que visa reescrever o que já foi escrito, mas sim de uma abordagem que possa iluminar o que não foi ainda tratado, o que foi deixado para trás durante a marcha teleológica do regime moderno de historicidade.

Hartog evoca Benjamin como um desafiador das concepções tradicionais da linearidade, por considerar o uma linha do tempo cronológica e linearmente configurada como um risco que possibilita a instrumentalização do passado (HARTOG, 2003, p.10). O tempo visto de forma homogênea serve como uma forma de estabelecer *uma* narrativa coerente que se forma através de uma sucessão progressiva linear de eventos que se estabelecem uma relação causal entre si, traçando um caminho de como a história (teleologicamente) chegou

até o momento presente. Desta forma, a mesma lógica é aplicada para determinar para onde que a história vai seguir. Essa forma de traçar a história não só desconsidera os elementos, perspectivas e figuras que não se encaixam à narrativa determinada como também condiciona e induz o modo de agir no presente e conjecturar o futuro. Isso é a instrumentalização do passado.

Pensar a história como uma grande e coesa sucessão de eventos numa linha do tempo é uma amarra que não precisamos mais nos submeter e uma violência com os que ficaram para trás que não precisamos mais cometer. Da mesma forma, dentro do contexto da nossa historicidade, ele nos lembra que o presente não é o seu próprio horizonte, mas um ponto de conexão intrincado com o passado, onde cada momento é uma estrela em uma constelação complexa e interdependente. Os historiadores, nesse contexto, têm a oportunidade de assumir o papel que Benjamin chama de profetas do passado, trazendo à tona não apenas eventos, mas também as promessas não cumpridas e as oportunidades perdidas que ecoam no presente. Assim, a história se torna como um raio de relâmpago, brevemente iluminando nosso entendimento e nos incentivando a transcender o presente eterno, reconectando-nos com o passado e lançando luz sobre o caminho que podemos trilhar para o futuro (HARTOG, p.22-23, 2003).

O que é proposto é que se haja uma reflexão em relação as temporalidades e seu papel na formação do pensamento histórico do aluno dentro de sala de aula. É fundamental que as lógicas temporais do aluno sejam compreendidas e levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem. O mundo no qual os alunos de hoje se situam já está dado desde antes do nascimento desta geração que, portanto, não pôde experimentar uma maneira diferente de interpretação das relações temporais. No entanto, o ensino ainda pode se encontrar preso ao mundo que existia antes de seu aluno. O aluno está imerso uma realidade que não construiu e, conseqüentemente, um presente que é incapaz de consolidar-se perante as incertezas do passado construído e as ameaças de um futuro fatalista que condicionam que a experiência seja enclausurada no curto prazo do “presente eterno”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTOS DORNELLES, D.; BRAGIO BONALDO, R. História e distopia: três abordagens teóricas (presentismo, atualismo e um futuro sem precedentes). **Revista Aedos**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 21–41, 2022.

ASSUNÇÃO, J.D. (2016). Koselleck, a história dos conceitos e as temporalidades. **Araucária**, 18 (35), 41-53.

AVILA, Arthur Lima. O fim da história e o fardo da temporalidade. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 243 - 266, jul./set. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo (SP): Brasiliense, 1985.

CERRI, L. F. OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2007.

CRUZ, Edgar Cabral Viegas Borges da. **Temporalidades, anacronismo e ensino de História**. Orientadora: Siméia de Nazaré Lopes. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

DE ALMEIDA, G. I. Futuro e história: análise da temporalidade atual. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 7, n. 15, p. 51–69, 2014.

GLEZER, Raquel. Tempo e História. **Cienc. Cult.**, São Paulo , v. 54, n. 2, p. 23-24, Out. 2002.

GUSMÃO, Leslie Luiza Pereira; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **TEMPORALIDADE E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**. In: Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica - Teoria, Pesquisa e Prática. Anais...Foz do Iguaçu(PR) UNILA, 2017.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HARTOG, F. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História**, [S. l.], n. 148, p. 9-34, 2003.

NICOLAZZI, F. (2014). História da historiografia e temporalidades: notas sobre tradição e inovação na história intelectual. **Almanack**, 27-32.

PEREIRA, G. C. (2003). **O ensino de história & a aprendizagem das temporalidades**. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation. Orientador: Gaston Pineau.

RICON, Leandro Couto Carreira, STUMPP, Talita (orgs). **Reflexões com Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ, Casa Editorial Manacá, 2023 (Coleção Reflexões com). ISBN: 978-65-997783-4-6.

SANTOS, F. B. dos; CAINELLI, M. R. Educação histórica e temporalidade: campo e categoria do ensino e aprendizagem em história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019032, 2019.

SILVA, Daniel Pinha; RANGEL, Marcelo de Mello. Teoria e ensino de história: temporalidade, pós-verdade e democratização. **Revista Maracanan**, [S.l.], n. 32, p. 250-266, jun. 2023. ISSN 2359-0092.

TECENDO UM DEDO DE PROSA: REPENSANDO O CAPITAL CULTURAL EM UMA RODA DE LEITURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA/MG

Monica Cruz Viera Mendonça¹

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pública; Capital Cultural; Práticas de Leitura.

Em fevereiro de 2021, em uma escola municipal em Juiz de Fora/Mg, foi criado o projeto: “Roda de leitura: quem conta um conto supera desafios”. O contexto desta proposta foi durante a crise causada pela Covid-19. A roda de leitura, buscou minimizar os impactos pedagógicos decorrentes do fechamento das escolas e, também possibilitou o diálogo, permitindo a aproximação – ainda que virtualⁱ – de corpos repletos de subjetividades e anseios por dias melhores.

Foi nesse cenário que Alessandroⁱⁱ – aluno frequente e participativo nos encontros virtuais – chamou atenção por nunca ter feito devolutiva escrita das propostas na plataforma Classroomⁱⁱⁱ, conforme os demais do grupo. Ao final de uma das sessões, o aluno foi questionado sobre o fato e disse que não havia realizado as atividades escritas porque não sabia ler nem escrever.

A experiência com Alessandro, sugeriu a reflexão apoiada em algumas obras de Bourdieu; por que a escola não transmite o ensino da mesma forma para todos os alunos: ou melhor, por que o conteúdo transmitido não é assimilado da mesma forma por todos os alunos. O autor se refere ao *capital cultural* como o fator que mais responde pelas desigualdades de rendimento escolar dos estudantes, definindo o conceito como bem material ou imaterial herdado ou transmitido nas diferentes formas. Inicialmente é adquirido no meio familiar, sendo legitimado dentro de um conjunto de conhecimentos e bens culturais reconhecidos socialmente. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 2015b, p. 81).

A criação do conceito de *capital cultural* ocorreu há mais de cinco décadas e ao repensar o conceito na contemporaneidade, estudos vêm perguntando se os recursos culturais herdados das famílias não estariam perdendo força em relação ao desempenho escolar, face à importância crescente de outros tipos de capital, como o *econômico* e o *social*, que podem ser

¹ Doutoranda pela UCP – Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: monica42340017@ucp.br

convertidos em *capital cultural*. Piotto e Nogueira (2021) apresentam considerações elaboradas por Hugues Draelants e Magali Ballatore, acerca do conceito *Capital Cultural*, debruçando-se sobre dois tipos de definição do conceito: uma definição restrita e outra ampla.

Para Nogueira (2021, p. 11), o *capital cultural* em sua definição “restrita” – isto é, como sinônimo de posse da alta cultura – não mais se mantém como motor inexorável do êxito dos estudos, tanto em função da desvalorização das práticas culturais consagradas quanto em razão das dificuldades encontradas em sua transmissão de uma geração para outra. Por outro lado, quando se toma o conceito de *capital cultural* em seu sentido amplo, isto é, como sinônimo de disposições culturais e de relação com os bens de cultura, é importante constatar que uma fortíssima correlação com o sucesso escolar subsiste, porque determinados modos de socialização familiar são, sem dúvida, mais favoráveis do que outros à constituição de disposições cognitivas, linguísticas, comportamentais: todos esses traços valorizados e mesmo requeridos pela escola. A autora completa com o “capital formacional”, relativo ao funcionamento dos sistemas de ensino, que está na base das estratégias educativas parentais e de sua propensão a investir no sucesso escolar dos filhos.

No caso específico da leitura, segundo Draelants e Bellatore, em Piotto e Nogueira (2021, p. 4), ela contribui para o sucesso escolar na medida em que permite desenvolver competências cognitivas e linguísticas para a aprendizagem em geral. Acrescentam que é preciso considerar centralmente a dimensão relacional que Bourdieu sempre atribuiu à sociologia da cultura; portanto, o mais importante, na contemporaneidade, seria o modo de relacionar com o objeto cultural do que o objeto em si mesmo.

Ao se tratar de estudantes das classes populares, que têm a escola como maior referencial para aquisição de *capital cultural* – ainda que no estado institucionalizado –, ampliar oportunidades por meio de uma roda de leitura, leva ao que se tornou o objetivo geral desta pesquisa: analisar a relação dos estudantes com a leitura e as práticas de leitura no âmbito familiar. A pesquisa também teve como objetivos específicos: 1) compreender se as práticas de leitura no âmbito familiar estão diretamente relacionadas ao grau de instrução dos pais; 2) identificar quais são os investimentos parentais dos estudantes das classes populares; 3) compreender em que medida as desigualdades em relação ao local de moradia interferem no desempenho escolar.

A imersão no campo foi por meio da observação participante (OLIVEIRA, 2000), com um “olhar teoricamente informado”, na roda de leitura da escola, com atenção para as relações sociais e simbólicas existentes. Se o olhar teoricamente informado constituiu numa etapa fundamental para o momento da introdução no campo, foi com a escuta ativa e

metódica (BOURDIEU, 2008a) com os interlocutores que, aos poucos, foram construídos os dados da pesquisa, por meio dos ditos e não-ditos, para refletir de que forma o *capital cultural* familiar encontra expressão nas práticas de leitura dos estudantes na escola.

A Escola Municipal, onde foi desenvolvida a pesquisa, está localizada na zona norte da cidade de Juiz de Fora/MG, possui 743 alunos matriculados da Ed. Infantil ao 9º Ano, oriundos de sua proximidade, bem como de outros bairros. Imersa no campo, na escola considerada de “referência”, uma lista de espera, composta por 224 nomes de pessoas em busca de vaga, chamou atenção. Enquanto famílias buscam, estrategicamente, escola para uma maior rentabilidade escolar para seus filhos, a instituição faz da lista uma ferramenta para selecionar seus estudantes, o que conforme o pensamento bourdieusiano, serve como mecanismo para reprodução das desigualdades sociais.

O projeto Roda de Leitura, não determinou diretamente quais seriam os participantes, o convite foi feito a todos os alunos das turmas do sétimo ano. Pensando relacionalmente, como sugere Bourdieu (2012), alunos não participantes da roda também foram convidados para o diálogo e com o olhar reflexivo no campo, por meio da entrevista, foi possível reconhecer que dada a origem de classe dos estudantes, o *capital cultural* dos participantes e não participantes da roda de leitura apresentava certa homogeneidade.

Nas conversas com os alunos participantes da roda, pontos de vistas sobre a leitura e a motivação para participação no projeto puderam ser ouvidos. Além da superação da timidez e desejo de interação social, os estudantes expressaram uma preocupação em falar com desenvoltura. Bourdieu (2008b, p. 42) analisa os diversos aspectos da língua para estruturar o que chama de mercado linguístico, o qual cria as condições de uma concorrência objetiva na qual, e pela qual, a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo um lucro de distinção por ocasião de cada troca social.

No diálogo com os jovens identifiquei que as práticas religiosas contribuem para o hábito de leitura. Para esses alunos, quando estão longe da escola, é na igreja que encontram a oportunidade de prática de leitura.

Após as conversas com os estudantes, foram selecionadas 5 famílias – 4 de participantes da roda de leitura e 1 de não participante – para as entrevistas. Dentre as quais: 2 pais possuem ensino médio completo; 1 pai possui ensino médio completo e mãe ensino médio incompleto; 1 pai e mãe possuem curso superior completo; e 1 pai possui ensino médio completo e mãe é pós-graduada.

O orçamento familiar – 4 das 5 famílias - de 2 a 3 salários mínimos, limita os investimentos extraescolares, mas os pais estão atentos às estratégias para o sucesso escolar.

Utilizam o capital social - rede de relações que são socialmente úteis (BOURDIEU, 2015a, p. 75), para assegurar ao filho a oportunidade de estudar em uma escola que consideram de excelência.

Em todas as casas há, pelo menos, uma bíblia, No quarto de Isabela, há uma pequena prateleira que guarda livros de atividades e textos bíblicos. Já a estudante Ana busca expandir relações – igrejas distintas – para aprendizagens de seu interesse: “*Não frequento a mesma igreja que meu pai, mas vou lá para aprender violino(...)*”- seu pai é da Assembleia -, “*Na Batista faço violão, canto e faço as leituras com os outros jovens e o líder*”.

Flávio conta com orgulho que gosta de ler salmos com a mãe todas as noites e ao ser indagado sobre o salmo preferido, o estudante responde prontamente: “*Salmo 23*”(…) “*O Senhor é meu pastor e nada me faltará*”.

O local de moradia com maior estímulo de leitura foi a residência de Ana. Seus pais possuem curso superior e se declaram leitores assíduos, o que corrobora com Bourdieu (2015b, p.83), ao explicar que a transmissão do *capital cultural* em seu estado incorporado, não pode ser transferido *instantaneamente*.

Júlia é filha de profesora pós-graduada, sua família vive com renda mensal de 8 salários mínimos. A estudante não participou da roda porque era recém chegada na escola, foi transferida para não perder o ano na instituição – particular - de origem. Em diálogo com a família, percebe-se claramente os investimentos parentais em dispositivos de suporte extraescolar, o que Nogueira (2021) denomina de a “escola fora da escola”.

No quarto de Lucas – o estudante que produz seus próprios livros e deseja ser ministro da educação – é possível identificar um mapa mundi colado na parede, o que remeteu ao artigo de Carvalho e Nogueira (2020), ao analisarem os quartos infantis de domicílios socioeconomicamente favorecidos. As autoras afirmam que entre móveis e objetos, essas crianças têm a oportunidade de construir disposições que levam a pensar longe, bem como acreditar que todos os lugares estão ao alcance das mãos. Desta forma, em se tratando de estudantes de classes populares, entre móveis e objetos, quais seriam os sonhos destes alunos, o que eles acreditam que esteja ao alcance de suas mãos?

As novas dinâmicas sociais vêm exigindo do sistema de ensino transformações significativas nos processos educativos, mas a prática de leitura, por seus efeitos linguísticos e cognitivos, continua eficaz escolarmente.

No diálogo com os alunos, tive a oportunidade de conhecer suas realidades, anseios e projetos acadêmicos. Em contato com as famílias, observei comportamentos comuns que

estão associados ao *habitus* de classe dos interlocutores da pesquisa, comportamentos muitas vezes desconsiderados pela escola, por não conhecer a origem de seus estudantes.

A receptividade que tive em cada família, indica que é possível empreender uma escuta ativa junto aos responsáveis, numa intenção de saber mais do que simplesmente o nível de escolaridade e a renda mensal. Trata-se de uma nova proposta de pesquisa, para análise da relação família e escola para identificar as estratégias implícitas utilizadas pelo sistema escolar que possibilitam a reprodução das desigualdades e a família contemporânea que vem agindo estrategicamente face às “novas formas de *capital cultural*”, pensando no desempenho escolar dos filhos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. *In: Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p.73-78. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In: Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 79-88. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

CARVALHO, Cibele Noronha de; NOGUEIRA, Maria Alice. “Nascer em berço de ouro”: o quarto infantil como instância socializatória. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-19, 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-13, 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *In: O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 17-35.

PIOTTO, Débora; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-35, 2021.

ⁱ A Roda aconteceu por meio do Google Meet que é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

ⁱⁱ Os nomes dos estudantes são fictícios, para proteger a identidade dos mesmos.

ⁱⁱⁱ *Classroom* é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação.

ENCONTROS SOB O CRUZEIRO DO SUL: LINGUAJAMENTO, A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DAS INFÂNCIAS E O GIRO DECOLONIAL

Monique de Paula Vieira¹

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano; Decolonialidade; Professora Pesquisadora; Educação Infantil; Linguajamento.

O presente resumo vincula-se à pesquisa ainda em desenvolvimento realizada por mim e orientada pela Prof^a. Dra. Fabiana Eckhardt no Mestrado em Educação na Universidade Católica de Petrópolis. A metodologia escolhida para a pesquisa é representada pela pesquisa bibliográfica e pela pesquisa autobiográfica. A primeira abordagem consiste na reflexão e diálogo a partir do e com o referencial teórico para a compreensão do pensamento decolonial relacionando-se à formação docente no cotidiano escolar. A segunda abordagem baseia-se no conceito da professora pesquisadora, construção de experiência na qual me vejo e me encontro, sendo assim, tem como foco investigar minha própria prática pedagógica e processos de formação continuada.

Entende-se comumente que a metodologia constitui-se como um plano definido previamente, um mapa que seria capaz de determinar por qual caminho seguir em uma pesquisa. Assumindo que este também é um trabalho investigativo, tomamos a dúvida como método (GARCIA, 2003a), pois, afinal, apoiando-nos em Ginzburg (2007), a explanação das fases e etapas de um trabalho investigativo só pode ocorrer após sua conclusão.

Contar o itinerário de uma pesquisa quando ela já chegou a uma conclusão (ainda que se trate, por definição, de uma conclusão provisória) sempre comporta, é óbvio, um risco: o da teleologia. Retrospectivamente, as incertezas e os erros desaparecem, ou se transformam em degraus de uma escada que leva direto à meta: o historiador sabe desde o início o que quer, procura, por fim encontra. Mas na pesquisa real as coisas não são assim. (GINZBURG, 2007, p. 295)

Sendo assim, o paradigma indiciário não se destina exatamente a ser uma alternativa de pesquisa, mas sim uma descrição de todo trabalho investigativo realizado. Falar sobre o percurso e o que hoje vejo como compreensões equivocadas é parte da "pesquisa real" e evidenciá-los é assumir que a pesquisa não é uma "escada que leva direto à meta".

Como objetivo geral busco compreender indícios de práticas que podem vir a contribuir para um giro decolonial. Quanto aos objetivos específicos, esta pesquisa pretende:

¹ Mestranda do Curso em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), monique.42240067@ucp.br

(1) compreender o que é linguajamento; (2) identificar no cotidiano escolar da educação infantil pensamentos coloniais; (3) identificar movimentos de reflexão e de compreensão sobre a decolonialidade no cotidiano escolar.

Os referenciais teórico-metodológicos foram pensados a partir da pesquisa com o cotidiano, da educação popular e dos estudos decoloniais, para isso, me apoio nas reflexões realizadas por, respectivamente, Regina Leite Garcia (2003a; 2003b), Paulo Freire (2018), Carlo Ginzburg (2007) e Walter Mignolo (2003).

Para que seja compreendido de onde surgiu a inquietação que se tornou o problema de minha pesquisa, busco refletir brevemente sobre etapas de minha vida que, talvez, tenham impactado meu percurso acadêmico e até mesmo profissional.

Petrópolis, além de ser minha cidade natal, também foi a cidade na qual cresci e ainda vivo. Em sua rede municipal pública e particular tive muitos encontros que me afetaram profundamente. Buscando a etimologia do verbo ‘encontrar’, descobri que uma das possibilidades seria a de que advinha da palavra *incontrare* do latim, e significaria o encontro com o oposto, com um adversário. Com o tempo o seu sentido se atenuou para o atual, o de estar diante de um do outro, ou o de deparar-se ou descobrir o que se procura, outro seria o de esbarrar em algo ou alguém sem necessariamente estar à procura de.

Em inglês, um dos significados da palavra *meeting* refere-se a um encontro, mas este sendo intencional, marcado, destinado a acontecer. Para exprimir um encontro involuntário, aquele que não é esperado, utiliza-se a palavra *encounter*. Pode-se dizer que em meu caminhar pela vida até o presente momento, vivi muitos *encounters* que foram me desconstruindo e me forçando a me reconstruir e, para os que acreditam, assim como eu, que nada acontece por acaso², talvez alguns encontros tenham sido, na verdade, *meetings*.

Passos (2014), em sua pesquisa relacionada ao cotidiano, fala sobre o encontro com o “outro”, algo inevitável no fazer da pesquisa em Educação. Ressalta que este encontro ancorado em uma metodologia de pesquisa não é sinônimo de uma relação harmoniosa e agradável. Para explicar tais encontros, ela utiliza outra palavra retirada da língua inglesa, o verbo “to find”:

Na língua inglesa existem pelo menos duas palavras que significariam “encontrar”, que são o verbo “to meet” e o “to find”. Alguns dos sentidos do primeiro verbo são “encontrar-se, travar conhecimento, reunir-se, ajuntar-se, agrupar-se”. Já “to find” significaria achar, encontrar, descobrir. O encontro a que me refiro – que é a experiência que temos vivido na pesquisa – aproxima-se mais dos significados de “to find” do que de “to meet”. “To find” é encontrar algo que não havia, que está sendo descoberto a partir de uma procura, de uma busca do que não existia – as “emergências” do que foi produzido como “não existência”, como ausência. Isso é

² Mais adiante no texto tratarei do conceito aqui aplicado sobre o *acaso*.

que emerge da polifonia presente no universo social. E como se trata de um processo polifônico, “encontrar-se” com o outro nem sempre é harmonioso e esvaziado de conflitos. Muito pelo contrário, acontece em uma zona de conflito. (PASSOS, 2014, p. 234)

Trouxe o inglês por este ter sido – se minha memória não me engana – o primeiro idioma não materno com o qual tive contato. Falo desse momento porque acredito que ele foi a partida do caminho que me trouxe até aqui, onde me encontro sendo estudante, curiosa de idiomas, professora de línguas e das infâncias.

Na infância, sempre tive um curioso apreço por idiomas e, algum tempo depois, tive a oportunidade, na verdade, o privilégio de poder ter um encontro com o ensino de uma segunda língua fora do contexto escolar. Logo, além do inglês, me envolvi e me dediquei aos estudos em espanhol, francês, e até mesmo japonês. Não me aprofundei em todos, mas sempre me deleitei na experiência de, pelo menos, tentar compreendê-los.

Em minha trajetória acadêmica, fui surpreendida pelo curso de Pedagogia, hoje vejo que este foi essencial para a minha desconstrução e construção como pessoa, e segue sendo assim, uma constante quebra de crenças e paradigmas. Neste encontro, não me tornei somente professora, me tornei sujeito que aprendeu a olhar e escutar o outro – e sigo aprendendo, o trabalho de vigília é constante.

Compreendi que a discussão de uma educação transgressora que envolva uma conscientização, uma pedagogia do oprimido, é o tipo de educação que se é feita cotidianamente através do que Paulo Freire (2018) chama de práxis, uma relação entre ação e reflexão. Isso significa dizer que não existem atalhos prontos para esse tipo de trabalho, e que quem vai nos ensinar a melhor direção a seguir, por quais caminhos nos enveredar, são justamente os grupos subalternizados, os oprimidos e seus modos de resistência e sobrevivência. Por isso, não cabe nos apoiarmos em modelos estadunidenses ou europeus, querer pensar como as escolas do norte global estão fazendo, porque não é isso que trará a resolução de nossas demandas, dos países do sul global, locais que passaram por um processo de colonização muito intenso. Entretanto, o encontro que me fez assimilar e sentir o significado de *sulear* – termo proposto por Marcio D’Oliveira Campos em 1991 – ocorreu um pouco mais tarde.

O meu encontro com o grupo IDA resultou não somente em uma influência e inspiração para seguir meus estudos e pesquisas na pós-graduação, mas também no meu encontro com o início de compreensão dos estudos decoloniais.

A decolonialidade tem me amparado em um entendimento mais profundo do ensino de línguas, tem me auxiliado a quebrar paradigmas, a questionar a minha própria identidade e,

consequentemente, a tomar o cuidado de conscientizar meus discentes a não almejem ser o outro, a não fixar o olhar no Norte, mas sim mantê-lo no Sul e em suas infinitas possibilidades, assim como eu tenho me empenhado em fazer.

Como professoras, temos ferramentas que possibilitam levar à sala de aula esse viés libertador – o sujeito como agente transformador que constrói o seu processo de aprendizagem inserido na sociedade. Qual lugar/papel social nós professoras devemos ocupar? As pesquisas e estudos decoloniais acordam alguns monstros dentro de nós, provocam algumas angústias e inquietações, mas é esse o processo de formação como professora, um constante inacabamento e estar sendo, um que fazer permanente, se refazendo continuamente na práxis. Freire, assim, propõe a formação permanente de educadores:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 12)

Como professora bilíngue/de inglês, sempre desejei dar acesso aos alunos à língua-alvo da maneira mais didática possível, mas, ao me deparar com os estudos de decolonialidade, comecei a perceber que dar acesso sem que exista a compreensão de como essa língua se tornou dominante apenas reforça o poder dela sobre as outras. Já ouvi frases desanimadoras, sinto que já contribuí, inconscientemente, para que alunos depreciassem nossa língua materna e, ao final, se excluíssem diante de outras culturas e nações como se fôssemos menos. Sobre essa experiência em minha prática, me consolo ao me recordar que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Mais ainda, as dúvidas que surgem no percurso de ser professora, na verdade, podem ser vistas sob uma perspectiva positiva, afinal, ter a certeza de ideias prontas pode não ser um bom indicativo quando temos como compreensão o inacabamento do ser humano. As dúvidas e incertezas impelem que a professora seja pesquisadora de sua própria prática, como nos diz Esteban:

A dúvida, com sua potência, se instaura no encontro/confronto com o outro e suas formas de (vi)ver que, especialmente pela diferença, nos abre possibilidades de ver o que antes não podíamos e de compreender também os limites de nosso próprio compreender. A dúvida como método articula minha formação como professora pesquisadora, como pesquisadora e minha relação com os processos de formação de outras professoras pesquisadoras (ESTEBAN, 2016, p. 57)

A perfeição é apenas uma idealização, a verdade é que compartilhar as experiências malsucedidas nos tornam mais experientes à medida em que conseguimos enxergar, a uma certa distância, nossa inexperiência e inacabamento.

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p.50)

Portanto, tornando-me cada vez mais consciente de meu inacabamento, pude conhecer, em minha prática, o funcionamento dessas estruturas de poder, como elas agem sobre mim e sobre os locais de minha formação e entender que “o ‘pensar decolonial’ não é um método a aplicar, mas uma maneira de estar em e pensar o mundo” (MIGNOLO, 2014, p. 62).

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. **Mais uma vez e sempre: conversas com professoras**. Revista Momento, v. 25, n. 1, p. 51-74, jan./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Regina Leite. (org.) **Método: Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

GARCIA, Regina Leite. (org) **Método, métodos, contramétodo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão – 1ª edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PASSOS, Mailsa. **Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação**. Educar em Revista, Curitiba, volume do exemplar, n. 51, p. 227 - 242, março, 2014.

NEOLIBERALISMO, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO MÉDICA

Patrícia M. Pachá¹

PALAVRAS-CHAVE: formação médica; subjetividade; neoliberalismo; supermodernidade.

Historicamente, a medicina se constituiu, no Brasil, como uma das profissões “imperiais”. Coelho (1999) nomeia Medicina, Direito e Engenharia, como profissões imperiais que, de acordo com Vargas (2010), produziram práticas monopolísticas que reforçaram suas posições de prestígio e estabeleceram barreiras frente às demais profissões. Em termos absolutos, poucos eram os que reuniam riqueza e instrução para cruzar o oceano, em busca das universidades. Os médicos que retornavam com seus diplomas atuavam junto às elites, da qual faziam parte, fixando residência nos núcleos mais populosos, preferencialmente nas sedes das capitanias, gozando de alto prestígio social. O prestígio de um médico não provinha do resultado de suas terapias ou da avaliação de sua competência profissional, mas de sua origem social, do domínio de uma língua estrangeira, da rede de relações sociais (clientes notáveis), além do conhecimento de teorias médicas em voga na Europa e da posse de um diploma em medicina. Estes foram os alicerces que estruturaram o estatuto social da medicina e da figura do médico, que se manteve intocado ao longo do tempo e reforçou a relação de poder com as outras áreas do campo da saúde.

Do Brasil Império ao Brasil contemporâneo, a passagem dos anos alterou a prática médica, modificou o ensino médico, mas não alterou o estatuto social da medicina e da figura do médico. Ristoff (2014) evidenciou que, apesar de haver uma lenta mudança no padrão com o estabelecimento das políticas afirmativas, ainda existe, nos cursos de medicina, um predomínio de brancos com alta renda familiar. Também verificou que 89% dos alunos de medicina eram egressos de ensino médio privado.

O neoliberalismo, como sabemos, se constituiu a partir do pensamento econômico, mas, como ressalta Venugopal (2015), sempre foi uma parte marginal do vocabulário da corrente econômica acadêmica, tendo desaparecido quase completamente nessa área, em paralelo com sua crescente influência e uso nas demais ciências sociais. Hilgers (2012) refere que a reengenharia do estado aparece na teoria neoliberal como passo necessário para

¹ Doutoranda PPGE- UCP, patricia.42140027@ucp.br

desencadear a modificação das subjetividades e das relações sociais, para fazê-las corresponder à metafísica da ordem espontânea do mercado.

Venugopal (2012) nos mostra que o termo neoliberalismo é usado atualmente como um dispositivo retórico por meio do qual aqueles fora da corrente de pensamento econômico compreendem, rotulam e atribuem sensibilidade moral a uma série de fenômenos econômicos, sociais, políticos, espaciais e culturais contemporâneos. E é dentro do campo das ciências sociais que pretendemos trabalhar as questões que relacionam o neoliberalismo com a subjetividade e a formação médica.

Hamann (2012), caracteriza o sujeito neoliberal como um indivíduo moralmente responsável por navegar pelo campo social, utilizando cálculos de escolha racional e custo-benefício. Os indivíduos são obrigados a assumir valores baseados no mercado em todos os seus julgamentos e práticas para reunir quantidade suficiente de “capital humano” e, assim, tornarem-se “empreendedores de si”.

A alteração da dinâmica espaço-tempo de trabalho corrói o espaço-tempo de formação do indivíduo, provocando uma autoalienação do homem que trabalha. A vida pessoal passa a se restringir à mero trabalho assalariado, levando também à precarização do ser que trabalha. Schraiber (2008) mostra que essas transformações também ocorreram no campo da medicina, com o advento do neoliberalismo. Com o desenvolvimento tecnológico e científico e com a implantação das políticas neoliberais, os médicos passam a ter um status de empregados de grandes corporações, com mais obrigações e menos autonomia na prática profissional.

As novas condições e relações de trabalho fazem parte das transformações ocorridas em decorrência do momento em que vivemos, definido por Marc Augé (2012), como *supermodernidade*. O autor nos faz refletir sobre a nossa capacidade de entendimento e introjeção dessas transformações. Nos mostra que diante dos excessos as pessoas se tornam cada vez mais individualistas e os projetos coletivos ficam em segundo plano ou são abandonados diante da individualização das referências.

É dentro deste contexto de redução dos espaços coletivos, do crescimento do individualismo, do endeusamento do mercado e do lucro, que a subjetividade sofre o que Alves (2011) define como “captura da subjetividade”. O autor ressalta que a incerteza e a instabilidade das novas modalidades de contratação e a remuneração flexível alteram a relação entre o indivíduo e outros indivíduos e a relação consigo mesmo levando a uma crise da subjetividade humana em três aspectos: vida pessoal, sociabilidade e autorreferência social.

A “captura da subjetividade” pelo capital se manifesta na forma como ele constitui a percepção e as atitudes dos indivíduos em relação ao trabalho, às relações sociais e à própria vida. O capital controla a produção de valor através da “reconstituição” de coletivos de trabalho, criando novas formas de relações sociais e de interação que favorecem seus interesses. Hamman (2012) nos mostra que existe um assujeitamento dos indivíduos às severas e imprevisíveis demandas das forças do mercado e aos juízos que as avaliam, com cálculos de custo-benefício dos riscos econômicos, responsabilidade financeira, produtividade, eficiência e conveniência. A ética neoliberal ficou então bem delineada, inculcando valores do mercado em cada aspecto da vida social e transferindo a responsabilidade pelos resultados para o próprio indivíduo e interferindo de modo relevante na construção da subjetividade.

A prática médica se tornou mais tecnicista, e os médicos deixaram gradativamente de ocupar os espaços como profissionais liberais. O mundo supermoderno, globalizado, individualista, neoliberal provocou transformações também na prática da medicina e no estabelecimento da relação médico-paciente, com uma hipertrofia das relações comerciais em detrimento das interações pessoais, comprometendo, assim, a formação humanística do médico. Vemos que o pensamento neoliberal encontra na medicina tecnicista um terreno fértil, sendo sua metafísica a da eficiência, preocupada com o domínio empírico dos efeitos e resolução racional de suas causas.

Ao longo desse século, as escolas médicas vêm investindo na inovação curricular e buscando diferentes formas para alcançar um currículo integrado, que promova a ação em saúde com base em princípios humanísticos (Bôas, 2017). A valorização do cuidado humanizado e da atenção às necessidades dos pacientes deve ser uma prioridade em todas as esferas do cuidado à saúde, visando uma assistência mais integrada, centrada no paciente e comprometida com o bem-estar da população.

Rios e Schraiber (2012) mostram que quase na metade do século XX começam a aparecer nos Estados Unidos reações ao modelo biomédico e à sua insuficiência diante das necessidades emocionais e subjetivas das pessoas quando adoecem, num movimento de reforma contra a ultra especialização médica. Consolidam-se as propostas da Medicina Integral, com a inclusão no currículo de disciplinas direcionadas a “tratar o paciente como um todo” e o estabelecimento da disciplina de Medicina Preventiva, que, como aduz Schraiber (1995), deveria trazer conhecimentos de campos disciplinares voltados, entre outros, ao comportamento humano. Este novo paradigma orienta a criação de um modelo pedagógico com um equilíbrio de forças entre o aprimoramento técnico e a relevância social.

Apesar de já haver consenso sobre a necessidade da melhora da formação humanística, as experiências de inserção ainda são pontuais e, em muitas faculdades, experimentais. Em 1998, Moretto e cols. alertavam que “*a humanização do processo ensino-aprendizagem deve ser vista como um dos imperativos do nosso tempo*”(Moretto et al, 1998, p.23).

Ao analisar os cursos médicos, no entanto, vemos que as humanidades têm sido “inseridas” nos currículos como disciplinas isoladas, com atividades em salas de aula, sem conexão com as vivências dos alunos. Rios (2010) aponta que muitas vezes essas disciplinas apresentam carências pedagógicas e ocupam uma condição de “corpo estranho” no ensino médico. As maiores dificuldades para a sua incorporação ainda repousam no fato de que a cultura institucional nas escolas médicas ainda é, predominantemente, tecnicista.

Segundo os autores, a inclusão das humanidades na medicina não visa “humanizar” os seus conhecimentos e as suas práticas, nem simplesmente esclarecer os aspectos políticos, sociais ou éticos deste campo do conhecimento; mas, fundamentalmente, analisar como esses conhecimentos e essas práticas podem ser construções políticas e sociais, intelectuais, culturais e morais..

É a partir dessas reflexões sobre a formação humanística do médico dentro da sociedade neoliberal que vai sendo delineado o nosso objeto de estudo. O que nos interessa é compreender os sentidos atribuídos pelo estudante de medicina à figura do médico, a partir de sua trajetória social e das interações intersubjetivas que desenvolve durante o curso

Objetivo Geral: Entendemos também que a trajetória social, o capital cultural e o capital social são relevantes na construção da figura do médico e precisamos elucidar de que forma a ética neoliberal afeta o desenvolvimento da subjetividade em alunos com diferentes trajetórias sociais.

Objetivos Específicos: Os objetivos específicos demandam então conhecer a trajetória social e escolar do aluno matriculado na Faculdade de Medicina de Petrópolis; compreender os sentidos e significados dados à medicina e à figura do médico e evidenciar a relação destes com a lógica neoliberal; analisar o entendimento do aluno em relação à formação humanística do médico.

Traçado teórico-metodológico: A pesquisa será desenvolvida em duas fases, sendo a primeira quantitativa e a segunda qualitativa.

- **1ª Fase - Quantitativa:** Como se constitui o corpo discente da Faculdade de Medicina de Petrópolis (FMP)?

A FMP é uma faculdade privada, fundada em 1967, sendo a única Faculdade de Medicina do Município de Petrópolis. Conhecer quem são os alunos que compõem esta instituição e suas trajetórias sociais, é fundamental para entendermos, de maneira relacional, as escutas que constituirão a segunda etapa da pesquisa.

Desenhamos assim um questionário, com a utilização do Epi-Info (figura 1), tendo como base o questionário socioeconômico do ENEM 2019, que será aplicado a todos os alunos matriculados na Faculdade de Medicina, identificando o perfil escolar, com algumas questões socioeconômicas que nos permitirão delinear os sujeitos da pesquisa e compreender, de forma relacional, o universo em que iremos pesquisar.

2ª Fase - Qualitativa: Entrevistas com escuta ativa e metódica:

O instrumento para a coleta de dados é a entrevista com escuta ativa e metódica. É uma técnica exploratória e flexível, realizada em um ou mais encontros, que permite ao pesquisador obter as informações de forma detalhada, explorando tópicos emergentes de forma densa. O pesquisador estabelece a relação, sem se colocar numa posição de superioridade, estando sempre atento à linguagem utilizada e com os sinais verbais e não verbais, que possam constituir uma violência simbólica e dificultar a interação.

Pretendemos selecionar alunos que iniciaram o curso em 2021.2, momento em que houve uma mudança na abordagem humanística, em contraponto com alunos que finalizam o curso médico e que não foram expostos a essa nova metodologia. Também trabalharemos com alunos que ainda estão no começo do curso, identificando suas expectativas, seus interesses, suas percepções acerca da profissão que optaram por seguir.

Assim, realizaremos a escuta com alunos no começo, no meio e no final do curso médico. A seleção será feita tendo em vista a diversidade dos sujeitos em relação à sua condição social e econômica, tentando selecionar uma amostra representativa do corpo discente. A intenção é selecionar a partir da observação e do contato com docentes do curso, estudantes com diferentes trajetórias sociais e perfis socioeconômicos distintos.

Por meio da escuta ativa e metódica de alunos em diferentes momentos do curso médico, a intenção é compreender as percepções do aluno em formação sobre a medicina, a formação médica e o processo de tornar-se médico. Em suma, trata-se de compreender como, a partir de sua trajetória social e de seu *habitus* de classe, o aluno se movimenta dentro do campo social e investe simbólica e socialmente a figura do médico.

Referências Bibliográficas:

ALVES, G. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Estudos do Trabalho - Revista Eletrônica da RET**, n. 9, p. 01-31, 2011.

AUGÉ, M. **Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 9ª Ed. Campinas: Papyrus, 2012 (111p).

BÔAS, L.M.V.; DALTRO, M.R.; GARCIA, C.P.; MENEZES, M.S. Educação médica: Desafio da humanização na formação. **Saúde em Redes**. V.3, n.2, p.172-182, 2017

COELHO, E. C. **As Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro, Editora Record, 1999. 304p

HAMANN, T. H. Neoliberalismo, governamentalidade e ética. **Ecopolítica**, n. 3, p. 99-133, 2012.

HILGERS, M. The historicity of the neoliberal state. **Social Anthropology/Anthropologie Sociale**, nº. 20, p.180–94, 2012.

MORETTO, R. A. , MANSUR, O. F. C., ARAÚJO JR. J. Humanismo e Tecnicismo na Formação Médica. **Rev. Bras. Educ. Med.** V. 22, n.1, p. 19-25, jan/abr, 1998

RIOS, I. C. **Subjetividade Contemporânea na Formação Médica: a formação humanística em medicina**. 2010. 312p. Tese (Doutorado em Medicina Preventiva) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIOS, I.C., SCHRAIBER, L.B. **Humanização e Humanidades em Medicina: a formação médica na cultura contemporânea**. 1Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012. 291p

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em: 10 maio. 2023.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista Saúde Pública**, v.29, n.1, p.63-74, 1995

SCHRAIBER, L. B. **O médico e suas interações: a crise dos vínculos de confiança**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. 254p.

VARGAS, H. M. Sem Perder a Majestade: “Profissões Imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v.15, n.28, p.107-124, 2010

VENUGOPAL, R. Neoliberalism as concept. **Economy and Society**, v 44, n.2, p.165-187, 2015.

O VALOR DA OBRA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL: A QUESTÃO DA (IN)DISCIPLINA

Sirlene Marques Pereira¹

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Literatura. Formação integral. (In)disciplina.

O objetivo é refletir sobre a importância da literatura usada como recurso na formação integral dos discentes, ao favorecer a aquisição de conteúdos diversos, e neste texto, com ênfase na questão da disciplina necessária para o trabalho em sala de aula a partir do encantamento dos professores e dos alunos pela leitura de textos literários. Utiliza-se a obra *O Ateneu* (Crônica de saudades) de autoria de Raul Pompéia (1863-1895), publicada em folhetins do *Jornal Gazeta de Notícias*, em 1888, um romance de memórias narrado em primeira pessoa, considerada uma das mais renomadas obras da literatura brasileira.

O internato, espaço onde se desenvolve o enredo da história, reflete as relações sociais através de sentimentos como o egoísmo, a injustiça, a ambição e a hipocrisia. O colégio torna-se uma espécie de microcosmo da sociedade que nos traz elementos que demonstram o sistema educacional da época. Os desafios vividos ao longo da história da educação são analisados através da contribuição de ideias de autores como Freinet, Durkheim, Hunt e Werneck que corroboram para alcançar o objetivo do artigo.

A conclusão é a de que a escola precisa ser pesquisada a partir da ótica de seu tempo e que o desafio de tornar a educação um valor para o sujeito pode ser o resultado da educação integral.

A leitura pode proporcionar experiências significativas a partir da relação estabelecida entre o leitor e o texto. Ler, neste texto, não é considerada uma atividade escolar mecânica e descontextualizada, mas é a oportunidade de dar sentido à vida e transformá-la para ser melhor, à medida em que o sujeito reflete acerca de sua existência, se conhece e constrói a sua identidade.

Utilizou-se o método qualitativo de cunho bibliográfico e buscou-se refletir sobre a importância do texto literário, no cotidiano escolar, para a formação integral dos alunos, com o foco na questão da (in) disciplina. Alguns aspectos históricos da Educação Brasileira do

¹ Doutoranda pela Universidade Católica de Petrópolis. Email: sirlene.42040051@ucp.br
ORCID 0000-0001-5590-5817 - Universidade Católica de Petrópolis.

final do século XIX, impressos na obra *O Ateneu* foram identificados, corroborando para o fortalecimento da ideia de que a escola está inserida em um contexto social exercendo e sofrendo influências. Nos diferentes modos de ver o mundo, através dos valores e contravalores absorvidos pelos indivíduos, percebendo hábitos, adquirindo novos saberes e experiências, os educandos são também cidadãos. As mudanças na sociedade acontecem independentemente da vontade do indivíduo e interferem no imaginário coletivo.

Atualmente, a escola é vista com descrédito por muitos indivíduos. Em seu cotidiano, não são raras atitudes onde há o desrespeito pelo outro e a violência como marcas. Infelizmente, há agressões físicas de alunos para com outros alunos e para com professores e demais funcionários. São situações amplamente divulgadas pela mídia. Assim sendo, cabe pensar sobre o que a sociedade espera da educação contemporânea.

Percebe-se, de modo cada vez mais claro, a necessidade de compreender e interpretar as habilidades necessárias para a aquisição de conhecimentos e para conduzir a própria vida a partir de valores éticos hierarquizados pelo sujeito.

Os textos literários são instrumentos que, se trabalhados adequadamente, podem auxiliar na vivência e na reflexão comportamental, emocional e social. A história pode estimular a sensibilidade e a possibilidade da apreensão do valor ético. Uma aula expositiva sobre a exclusão social, na teoria, poderá conceituar, definir, contextualizar, processo que, neste caso, se dá pela razão, mas a sensibilidade possibilita a apreensão do valor e pode contribuir para a sua incorporação na vida do sujeito. Trocar experiências a partir da diversão, do encantamento, do prazer e da fantasia pode ser uma alternativa para a aprendizagem eficiente.

A palavra literatura vem do latim “litteratura”, littera que significa “letra”. No início, referia-se ao ensino e ao aprendizado das primeiras letras e, com o passar do tempo, passou a designar uma forma de manifestação artística: as palavras sendo usadas com a finalidade estética. Literatura é arte e busca tocar a sensibilidade do indivíduo, podendo auxiliar a tornar-se bom leitor do mundo, com a competência de ser o protagonista da escrita de sua vida e a possibilidade de ser agente transformador do seu espaço social.

Na escola, vestir o uniforme, chegar no horário à escola, fazer os trabalhos escolares, esperar a sua vez de falar em sala de aula, usar o celular quando o professor autorizar, ter um comportamento adequado à sua permanência na escola são condições para que haja um ambiente de respeito mútuo entre seus integrantes e servirá como experiência para a sua vida futura como cidadão.

De acordo com a visão de mundo do grupo social, mudam os usos e os costumes, mas não podem mudar os valores éticos, não se pode aceitar atitudes que vão contra a dignidade da pessoa humana.

A educação precisa acompanhar a ideologia social do seu espaço e de sua época, preparando o melhor possível o sujeito para vencer os desafios do mundo atual e real. Portanto, a avaliação da educação, no passado, depende de olharmos pela lente dos que viveram naquela época. E, hoje, buscar respostas na história para não repetir os mesmos enganos. Podemos pensar que o “telhado de nossa escola é de vidro”. Como seremos avaliados no futuro, apesar de nossas boas intenções de realizarmos uma educação de qualidade assim como feito no passado?

O que caracteriza um texto literário é o uso que o autor faz da palavra e quando a sua intenção não é a de informar, mas de usar as palavras em seu sentido conotativo, ou seja, em um sentido figurado. No texto literário, o autor pode inventar, pode criar fatos, personagens, espaços e tempo, não precisa prender-se à realidade. Utiliza a palavra com um sentido especial entendido no contexto, trabalha com a imaginação e a palavra permite diferentes interpretações.

Os contos de fadas, os mitos, as lendas, as narrativas que surgem da tradição oral, assim como as fábulas, trazem histórias que mexem com a imaginação e trazem ideias que podem ser pensadas à luz dos valores éticos. São textos que podem contribuir para a formação de bons hábitos que poderão levar à formação integral das novas gerações. E, por meio da reflexão crítica, contribuir para a formação dos cidadãos.

O convívio social nos traz questionamentos e apresenta situações que, ao pensar em educação, nos levam à questão dos valores éticos e em como desenvolver o tema de forma eficiente e contínua. A literatura pode oferecer recursos para este trabalho, uma questão que pode ser discutida, também, na formação inicial e continuada do professor.

A sociedade espera que a escola prepare os alunos para a vida. É uma ideia ampla e com sentido polissêmico, pois a maneira de ver essa preparação pode ser diferente, ou até mesmo, divergente. O que de fato se percebe, é a necessidade de uma sociedade mais humana e mais solidária.

Podemos afirmar que, atualmente na escola, a falta de disciplina em algumas instituições escolares é um grande desafio. Alguns docentes perderam a sua autoridade e a escola se tornou um lugar onde se vive a ficção de que o indivíduo tudo pode e a violência ocupa o seu espaço, amedrontando a todos.

A escola pode ser considerada um laboratório da vivência social adulta em que as crianças e os jovens terão, por meio de experiências, reflexões sobre a vida. Assim, ao cumprirem as tarefas, no cotidiano escolar, de maneira natural, os educandos têm a oportunidade de vivenciar situações que envolvem o coletivo num ambiente em que os fatos são acompanhados e pensados, preparando-os para o exercício da cidadania.

A socialização envolve a aquisição de conhecimentos, de hábitos, de habilidades e de valores éticos. É necessário adquirir comportamentos compatíveis com os costumes, os padrões e a valoração adotados pela sociedade. Esta ideia pode nos levar à conclusão de que a escola precisa conhecer os seus educandos e de que necessita atribuir significados aos ensinamentos passados.

A sociedade do conhecimento de hoje, diferente da “sociedade industrial” espera uma nova abordagem da educação. Além da transmissão de informações, espera que sejam desenvolvidas habilidades e competências para usá-las. O processo educativo permanente deve ser um objetivo presente no trabalho do professor de hoje; estar aberto às mudanças, numa atitude interdisciplinar, com o olhar crítico voltado para a realidade que envolve a atualidade, aceitar e trabalhar para vencer o desafio de tornar a escola uma necessidade para os estudantes.

A disciplina é necessária, mas os discentes precisam entender a razão do que deve ser feito, do comportamento esperado. A família pode ajudar a escola à medida em que entendem a sua organização. Assim, inicia-se o processo de conhecimento e de aceitação dos deveres. Como adultos, provavelmente, terão mais facilidade de aceitar as normas sociais a partir da reflexão crítica, de forma consciente.

Se o professor for um leitor capaz de contagiar outros leitores, conhecer os textos literários, autores, se souber distinguir os textos quanto à qualidade literária, souber avaliar adaptações dos clássicos e conduzir as ações de maneira ética na sala de aula a partir do seu exemplo, podemos dizer que é o líder de um grupo que poderá fazer a diferença na sociedade. Seria como se jogássemos uma pedra na água e fossem sendo formados sucessivos círculos, como ondas magnéticas de ética. Cada um pode reproduzir essas experiências vividas na escola nos ambientes que frequenta e podem acontecer mudanças nas pessoas para melhor, sem dúvida, um processo lento e gradativo.

A obra literária pode ser usada como uma fonte de pesquisa com relação a fatos históricos, afinal seus autores interpretam a realidade de acordo com a ideologia do momento presente.

O momento histórico está gravado na produção artística de cada tempo e lugar. Apesar das diferenças de classes sociais e de interesses, todos participam do cotidiano social. O artista pode transcrever ou criar a realidade e transmitir seus sentimentos e ideias acerca do mundo real. Dessa forma, podemos identificar, na literatura de determinada época, aspectos históricos que podem influenciar o modo de pensar dos artistas. Hoje, através de pinturas, esculturas e livros, podemos conhecer outras épocas a partir da interpretação da realidade de seus autores. Ao ler "O Ateneu" com os alunos, pode-se discutir o conceito de disciplina ao longo dos anos e como a sociedade influencia as ações da escola e como esta pode transformar os sujeitos para estes transformarem a sociedade, além de despertar o respeito para com os protagonistas do passado, aprender com eles e ter a vontade de fazer melhor, preparando-se para isso.

Quando se pensa em disciplina na escola, o objetivo deve ser o de criar bons hábitos nos discentes. A concentração, a responsabilidade em cumprir as tarefas, a preocupação de não atrapalhar o outro, a vontade de fazer bem-feito as tarefas, o hábito de estudar são características que podem impulsionar os alunos na vida acadêmica e depois, quando adultos, em suas vidas nos aspectos pessoal e profissional.

A conclusão deste artigo é a de que a literatura pode contribuir para a apreensão dos valores éticos em todos os níveis da educação, com a perspectiva de que o professor ético em sua dimensão como pessoa e como profissional poderá contribuir para com a formação integral das novas gerações, ou seja, educar pelo exemplo e que a disciplina é necessária no ambiente escolar, inclusive com a emergência de se acabar com a violência nesse espaço. Para tanto, precisamos focar na educação integral.

Esta pesquisa buscou fomentar o interesse de estudiosos pelo assunto a partir de premissas elaboradas por Durkheim e Freinet que afirmam ser a escola uma instituição inserida na sociedade e que precisa estar de acordo com o seu tempo e lugar, bem como, precisa ser estudada a partir da ótica de seu tempo. O desafio de tornar a educação um valor para o sujeito pode ser o resultado da educação integral, com a interferência da reflexão na escola quanto ao escalonamento dos valores como nos sinaliza a teórica Werneck. E Hunt nos traz o valor da literatura para a apreensão dos valores. Fortalecer o indivíduo é fortalecer o coletivo.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
COELHO, Lígia Martha C. da Costa e HORA, Dayse Martins. Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral: histórias, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013, 204-224.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. (Coleção Textos Fundantes de Educação) - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 2011.
GARCIA, Pedro Benjamim. **Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura & outros textos**. Pembroke Collins, RJ, 2020.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores**. Tradução L. Cabral de Moncada. 4.ed. Coimbra: Armênio Amado, 1974. (Coleção Studium).

HOUAISS, Antônio; VILLAR Mauro de Salles. **Dicionário HOUAISS da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p. 459-476, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>
MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, D. Fanfa; DIAZ, Manuel. Bem-estar no ambiente de trabalho: a espiritualidade como diferencial. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n.12, p. 129144, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229392422.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.
POMPÉIA, Raul. **O Ateneu (Crônica de saudades)**. Santiago, Chile: KlicK Editora, 1997. Impresso especialmente para o jornal O Globo.

SANTOS, Tiago Ribeiro; MARCHI, Rita de Cássia. O Ateneu: uma análise de mecanismos disciplinares no romance de Raul Pompéia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.1, p. 339360, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hSsKvwcr94yvtMzmsgKXZrx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Em algum lugar do paraíso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação**: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Sindicato Nacional dos Editores de Livros, Rio de Janeiro, 1989.

WERNECK, Vera Rudge. **Educação e sensibilidade**: um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

WERNECK, Vera Rudge. **Cultura e valor**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Global, 2003.

**RESUMOS EXPANDIDOS DE
COMUNICAÇÕES ORAIS**

**GT3: POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO**

O AVANÇO NEOLIBERAL NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: UM OLHAR A PARTIR DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

*Alessandro Furtado Pacheco¹
Antonio Flavio Barbosa Moreira²*

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Vida; Novo Ensino Médio; Currículo Referência de Minas Gerais; Neoliberalismo.

A Lei nº 13415/2017, relativa à reforma do Ensino Médio, sancionada no governo de Michel Temer (31/08/2016 – 01/01/2019), propôs alterações significativas na Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, a partir do fomento de escolas de tempo integral, da oferta de itinerários formativos e da expansão da carga horária do Ensino Médio para 3000 horas. Com a aplicação da nova legislação, passam a ser ofertados conteúdos curriculares cujos aspectos evidenciam maior possibilidade de ingresso no Ensino Superior para um grupo seletivo de estudantes, enquanto a outro grupo é ofertada a condição do desenvolvimento de competências que atendam às necessidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Nesse sentido, é válido reforçar que a Lei nº 13415/2017 em vigor busca promover a reestruturação do currículo do Ensino Médio, de forma que as atividades de Formação Geral Básica sejam ministradas em 1800 horas, e as disciplinas que entram no corpo de Itinerários Formativos apresentem sua organização curricular disposta em 1200 horas. Com base na resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, doravante BNCC-EM (BRASIL, 2018), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDBA, é instituída e propõe a unificação dos estudos por áreas do conhecimento com o intuito de dirimir a fragmentação por componentes curriculares. Nessa estrutura, os Itinerários Formativos, organizados em uma parte diversificada e flexível, intentam dinamizar o currículo, com a construção de partes dos saberes que conectem a realidade dos jovens às suas aptidões, interesses e objetivos.

Consolidado pelas orientações da BNCC (BRASIL, 2018), o Currículo Referência para o Ensino Médio do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020) segue os

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).
Contato – e-mail: alessandro.42340019@ucp.br

² Doutor em Educação pelo Instituto de educação da Universidade de Londres.
Contato – e-mail: afmcju@gmail.com

princípios fundamentais do documento orientador nacional e traz o componente curricular Projeto de Vida como aporte obrigatório no currículo do Novo Ensino Médio, assim como o é em todo o território nacional. O Projeto de Vida, assim, tende a ser conduzido pelos três anos do Ensino Médio, objetivando o autoconhecimento do estudante, assim como a participação deste em situações de sua vida econômica, social e política. A fim de desenvolver o protagonismo diante de situações-problema, o referido componente visa a propiciar ao jovem as habilidades necessárias para lidar com experiências em que respostas imediatas são exigidas.

Em face desses pressupostos, observo, entretanto, que o Currículo Referência para o Ensino Médio do Estado de Minas Gerais tende a desenvolver-se sob preceitos empresariais, com um discurso gerencial aliado a ideias de empresarização escolar (BERNARDES & VOIGT, 2022). Consequentemente, a meu ver, só resta ao jovem da escola pública mineira identificar-se com uma empresa, na expectativa de tornar-se ativo e engajado a uma atividade profissional, sem que lhe seja possibilitada qualquer formação crítica, política e socialmente indagativa. Em vista disso, no contexto do documento de Minas Gerais, cabe ao professor elaborar junto aos estudantes estratégias para que estes compreendam-se como sujeitos aptos à construção de sua própria vida, com a intenção de atender às demandas e expectativas presentes, mesmo que aliciando suas subjetividades.

Tendo em vista o foco no Currículo Referência para o Ensino Médio de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020), observo que, no decorrer do documento, ocorrem alusões constantes ao desenvolvimento de uma estrutura curricular cujos parâmetros sempre se caracterizam por flexibilidade, no intuito de construção de pressupostos que adequem às especificidades locais, já que as juventudes constituem-se por uma diversidade de representações sociais múltiplas dos meios em que estão inseridas. Segundo o documento, o objetivo central de se desenvolver eixos estruturantes culmina na abordagem de construção do Projeto de Vida, de forma que sejam contempladas as diferenças culturais e especificidades regionais, num atendimento à autonomia e ao protagonismo dos estudantes.

De forma pormenorizada, o Currículo Referência do Ensino Médio do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020) avança na apresentação de Itinerários Formativos e na proposição de especificidades que se afirmam como necessárias para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Assim, os pressupostos inerentes aos respectivos Itinerários Formativos coadunam com a elaboração de um Projeto de Vida, com amparo na realidade histórica do estudante, contextualizada em seu meio sociocultural. Faz-se necessário notar que a implementação do Novo Ensino Médio dá-se com caráter de padronização da educação bem

como da estruturação de um currículo simplificado, em que se desenvolve foco em áreas como matemática e língua materna (língua portuguesa), com a subtração de componentes curriculares que se tornam pulverizados no decorrer dos anos, conforme deliberações dos proponentes do documento ou a partir de acordos realizados junto à comunidade escolar.

Percebe-se, assim, nítida restrição à autonomia sugerida no documento que norteia a aplicação das políticas educacionais do Novo Ensino Médio, pois este pressupõe um padrão global que funciona como modelo de sua implementação. Corroborando com tais discussões, SILVA e CARVALHO (2021) entendem que as reformas que atingem os espaços educacionais possuem autorias de burocratas que idealizam um modelo de sociedade, assim como FERREIRA (2017) defende que os governos apresentam e implementam determinados projetos que atendem a uma agenda globalmente estruturada da educação. Subjaz, dessa forma, que a cada estrutura levada às comunidades escolares, certa ideologia necessita ser perpetuada a fim de empreender a continuidade de planos adequados à ordem capitalista mundial.

Assim, mediante uma perspectiva de modernização, de acordo com CUNHA (2017), o governo de Michel Temer, em 2016, apresenta a Medida Provisória 746/2016, que institui a política de fomento à implementação de Ensino Médio Integral às escolas brasileiras, com significativas alterações curriculares, como a implantação curricular de Itinerários Formativos. Outras inserções são também determinantes para tornar precário o magistério como um todo, como a proposição do notório saber para lecionar componentes curriculares, assim como a subtração de componentes advindos do conhecimento científico acumulado pela humanidade. Nessa esteira, o estreitamento do currículo, a ampliação dos dias letivos e o estímulo a uma padronização do desempenho escolar indicam o rumo a uma concepção de educação globalmente estruturada. A MP 746/2016 passa a vigorar, então, em 2017, sob a forma de uma lei a que os estados devem se submeter a fim de desenvolver, a meu ver, um segmento de ensino médio cujos protagonistas, os alunos, estejam prontos a se adaptarem a um mercado volátil.

Assim, como o mercado caracteriza-se como fluido e instável, as juventudes passam a ter como mote a elaboração de um projeto de vida de forma que o humano também se fluidifique, já que é função da sociedade neoliberal mudar o próprio homem. Conforme DARDOT e LAVAL (2016), as características de adaptabilidade devem estar em ebulição, uma vez que as condicionantes econômicas obrigam à readaptação. Com um currículo aparentemente flexível, o Novo Ensino Médio pretende colocar o estudante diante das

condições adversas da modernidade, porém isso se dá mediante a subtração de conteúdos e componentes curriculares que apontam para a cientificidade, para a crítica e para a autonomia.

Em vista da aplicação da Lei nº13415/2017 em todo o território nacional, é necessário, diante da conjuntura histórica atual, observar que, mais uma vez, os ajustes realizados por especialistas e/ou representantes da classe cultural e socioeconomicamente dominante subordinam os filhos da classe trabalhadora ao jugo de políticas sociais estabelecidas para o atendimento evidente às demandas econômicas inerentes aos projetos colocados. Com caráter progressivo, uma formação técnica e profissional começa a ser ministrada no intuito de responder às questões de acesso ao mundo do trabalho a partir do corpo de conhecimentos assimilado pelo jovem. Assim, há a intenção de apresentar o estudante brasileiro, recém saído do referido segmento de ensino, ao mercado de trabalho.

Em virtude da tamanha ruptura que essa mudança empreende no campo educacional, faz-se necessário desenvolver estudos e questionamentos que possibilitam a compreensão do componente curricular Projeto de Vida, quando consideradas as diversidades que constituem a sociedade atual bem como os desafios que apontam para uma educação crítica, reflexiva e comprometida com os anseios reais das juventudes brasileiras. Compreendendo o avanço neoliberal que dita as tendências internacionais, é urgente, portanto, encontrar espaços para debates referentes à aplicação de políticas públicas que, como o Novo Ensino Médio, tendem a ser desenvolvidas sob o título de promoverem modificações auspiciosas. Diante disso, tais mudanças tendem a induzir explicitamente um caráter de modernização e flexibilização da educação que corroboram com a efetiva empresarização nos programas curriculares nacionais, como o do estado de Minas Gerais.

Referências

BERNARDES, A. C. R., & VOIGT, J. M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos da Escola**, 16(34), 111-125, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

_____. Lei 7044/1982. Diário Oficial da União – Seção 1. 19/10/1982, página 19539.

_____. Lei 5692/1971. Diário Oficial da união, Seção 1. 12/8/1971, página 6377.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CUNHA, L. A. **Ensino Médio: Atalho Para o Passado**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº 139, página 373-384, abr-jun. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2017.v38n139>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, E. B. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso**. Educação e Sociedade, Campinas, v.39, nº139, página 293 a 308, abr-jun. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/i/2017.v38n139>.

MINAS GERAIS. **Secretaria Estadual de Educação**. Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio. Belo Horizonte, MG: SEE-MG, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>.

SILVA, G.; CARVALHO, D.Q.S. **A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990**. Educação em foco, ano 24, nº 44, páginas 397-421, set-dez.

O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE NA ESCOLA TÉCNICA DA REDE FAETEC

Ana Paula Rodrigues Coutinho¹
Antônio Flavio Moreira²

PALAVRAS-CHAVE: Fases na vida dos professores; ETEJLN; Formação de professores.

Introdução

Abordar o ciclo de vida profissional dos professores, em especial os professores de uma escola técnica, pertencente a uma rede, no caso a FAETEC, nos leva a refletir sobre a formação e o trabalho docente. A formação inicial e continuada, o tempo de atuação, a formação específica e suas relações com a escola e a tarefa docente, tão específica de um curso que forma profissionais para o mercado de trabalho.

Existem fases que determinam os momentos profissionais vividos? É possível identificar as fases na carreira de um professor? Em relação à formação do professor, acontece ao longo da carreira ou em momentos estanques?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9395/96 considera a formação continuada como direito de todos os profissionais que atuam em qualquer estabelecimento de ensino. Por meio da Formação Continuada, a progressão funcional pautada na titulação, na qualificação e na competência profissional oferece desenvolvimento aos professores, com plano de cargos e salários, no caso da rede FAETEC.

A descrição do ciclo de vida profissional por Huberman (2007) para análise da carreira profissional traz algumas questões e fases determinantes a cada momento da vida profissional. Huberman (2007) delineou as tendências gerais do ciclo de vida dos professores, apontadas como: Entrada na carreira; Estabilização; Diversificação; Pôr-se em questão; Serenidade e distanciamento afetivo; Conservantismo e lamentações e Desinvestimento.

Metodologia

¹ ANA PAULA RODRIGUES COUTINHO, Doutoranda em Educação pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: ana.42140093@ucp.br.

² ANTÔNIO FLAVIO MOREIRA, professor titular da Universidade Católica de Petrópolis, atuando na graduação e pós-graduação e pesquisador do CNPq. E-mail: afmcju@gmail.com

A pesquisa é um estudo de caso, com o objetivo de investigar o corpo docente da escola ETEJLN – FAETEC. O grupo docente foi escolhido por pertencer ao local de pesquisa da dissertação do Doutorado em curso sobre Currículo Funcional. A ETEJLN conta com 86 professores, nos diversos cursos oferecidos: Administração, Edificações, Eletrônica e Eletrotécnica, da parte Técnica e do Médio. Todos os professores possuem graduação, alguns Mestres e Doutores, concursados da Rede FAETEC. Desses professores, 12 participaram da pesquisa. O instrumento de pesquisa foi a entrevista estruturada. Utilizando - se o Google Formulários, com perguntas fechadas e abertas.

Resultados e Discussões

Tendo por base o ciclo de vida dos professores de Huberman (2007), no qual as fases são: entrada, fase da estabilização, fase da diversificação e continuidade na carreira, serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo e desinvestimento. (HUBERMAN, 2007) e levando em conta os professores de cursos profissionalizantes da ETEJLN, escola de Nova Iguaçu seguem as considerações, nas quais é possível destacar, através dos dados levantados e nas respostas apresentadas, quais fases do ciclo de vida os professores encontram-se na carreira docente. A maioria dos professores não citou salário ou plano de carreira, mas sim posturas profissionais e achados sobre suas práticas.

Dos professores respondentes, temos 03 do Ensino Técnico e 09 do Ensino Médio, dos quais a maioria possui entre 40 e 60 anos, a maioria atua em torno de 25 anos e trabalha na escola há 20 anos. A Formação Inicial deu-se na área de entrada no concurso público da rede Faetec e os cursos de Formação continuada ocorreram nas áreas de aperfeiçoamento e outras especializações, além de outras licenciaturas. A maioria dos professores ainda não tem Doutorado, alguns possuem Mestrado, e muitos cursaram Pós- Graduação lato sensu.

Quanto às fases na carreira docente, mapeando a situação dos docentes em relação às etapas na carreira profissional, o objetivo de verificar as fases dos professores da ETEJLN – FAETEC, foi alcançado na análise dos depoimentos em que as situações apontadas por Huberman (2002) podem ser visualizadas nas falas dos entrevistados, em que eles conseguem perceber a evolução em suas carreiras docentes.

A questão sugerida foi:

Será que há ‘fases’ ou ‘estágios’ no ensino?” “ Será que grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira,

independentemente da ‘geração’ a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?. (NÓVOA, 1995, p. 35).

As respostas dos docentes remetem aos pensamentos sobre a vida profissional dos professores, em que puderam optar por se reportarem ao início, à trajetória ou ainda aos seus cotidianos. É possível perceber nas falas dos professores uma inquietação com a própria formação, quando citam a importância de realizar em cursos e manterem-se atualizados.

Interessante destacar que as falas dos professores entrevistados indicam o aperfeiçoamento de suas funções, bem como a diversificação de suas práticas, demonstrando ter desenvolvido novas formas de lecionar. A fase da Diversificação, na qual: “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas”.

Na fase Conservantismo e Lamentações, os professores passam da serenidade para o conservantismo. Os docentes chegam ao conservantismo de várias maneiras: seja por um questionamento mais prologado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem. Apenas um professor do Médio colocou-se nesse sentido: PEM: Trajetória de muito trabalho e pouco reconhecimento.

Sobre os estágios no ciclo profissional dos professores, Nóvoa (p. 35, 1995) questiona: “As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?” Foi perguntado aos professores se eles concordavam ou não, com essa visão sobre essa “competência” construída com os anos. As respostas indicam concordância e as habilidades e competências que atribuem aos estágios.

Pelo tempo de atuação na ETEJLN dos entrevistados, não temos a fase do Entrada na Carreira, período em que os professores estão recém-chegados na profissão docente

4. Conclusão:

O texto de Huberman (2007) indica a importância da análise da trajetória profissional dos professores da ETEJLN, as formas como cada professor se percebe nesse processo de autorreflexão. Tendo em vista que a maioria dos professores se encontra em idade madura e com muitos anos na escola, era de se esperar que a fase da Diversificação fosse mais apontada, bem como do Desinvestimento.

Importante frisar que a escola se encontra em um tempo de retorno às aulas, pós afastamento social provocado pela COVID- 19, quando os alunos da rede FAETEC ficaram

em Ensino Remoto de março de 2020 a agosto de 2021, ocasião em que se retornou com o modelo híbrido. No ano desta pesquisa, retomou-se o ensino presencial e integral em toda a rede FAETEC.

Diante do exposto, o estudo do ciclo profissional da vida profissional dos professores, com seus perfis - tipo, sequências e fases propõem-se a levantar traços comuns nas trajetórias diversas que têm em comum a escola onde atuam, além de indicar a maneira como ocorre a formação e o trabalho dos professores, por meio da formação inicial e continuada, e nos possibilita categorizar, por suas falas, os momentos em que se encontram em suas carreiras profissionais, em tempos de grandes desafios docentes.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: lei 9394.pdf (mec.gov.br). Acesso em 20 de junho de 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Vida de professores. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. Disponível em: (PDF) Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores Douglas Weiss - Academia.edu . Acesso em 14/04/2022.

A IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O GESTOR ESCOLAR

Cleide Mara dos Santos Rocha¹

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; políticas públicas; gestão escolar.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido trata de parte de uma pesquisa em andamento em políticas públicas sob o recorte de formação para gestores da Rede Municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Para a compreensão e análise da política em questão, adota-se uma perspectiva crítica da trajetória na qual ela se move.

Explicitaremos a formação de gestores públicos, ancorada na sua prática, como mecanismo de contribuição para a gestão democrática., em termos de formação, importância e significados. Serão apresentados conceitos, ofertas e legislações dessa formação e sua importância para a busca da melhoria da qualificação profissional, pessoal e coletiva, no seu processo político, pedagógico e formativo.

De natureza qualitativa e bibliográfica, consultando autores do campo de políticas públicas de formação continuada. No desenvolvimento da argumentação, as contribuições teóricas de Lück, Gatti e Imbernón foram privilegiadas por defenderem uma gestão educacional exercida com o compromisso de gerir uma equipe capaz de promover mudanças consideráveis em um grupo de trabalho e consideram formação continuada de qualidade a que se constrói centrada a partir de trocas de experiências escolares, de vida e a caminho de uma gestão democrática.

Para que o papel do gestor se concretize, se faz necessário apoderar das determinações legais orientados nos documentos das políticas públicas de educação, onde constam princípios importantes que nortearão a prática do gestor como líder e mentor principal no direcionamento das ações na instituição escolar, frente aos desafios enfrentados do seu ofício.

É evidente que uma política pública para o gestor escolar contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, favorecendo o aspecto de gerir uma instituição e interagir como pilares indispensáveis para o bom desenvolvimento de todos os envolvidos.

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro. Cleide.42040046@ucp.br

Podemos afirmar que a formação continuada é algo importantíssimo para todo profissional de educação. Espera-se diante de um contexto marcado por contradições no tocante aos objetivos e às finalidades da educação, contribuir para ampliar o debate sobre a continuidade de formação de gestores escolares à luz da reflexividade prática como mecanismo de fomento à gestão democrática, possibilitando estudar as experiências de educação com a articulação de planejamento de políticas públicas.

A Formação continuada é direito a ser concedido por intermédio de políticas públicas educacionais para a gestão escolar, possibilitando condições em que seja realizada de forma democrática com qualidade e equidade, conduzida e orientada por uma Secretaria Municipal de Educação, fundamentada em uma pedagogia crítica de desenvolvimento para todos.

A presença dessas discussões e diálogos na prática da gestão escolar, no interior das instituições de ensino e na Secretaria de Educação, revelam a natureza harmoniosa do seu trabalho, mas sem lhe dar muita importância. Considera-se que a formação desse profissional, quando alinhada a esses pressupostos, pode contribuir para a reafirmação da importância da gestão escolar em seu ambiente de atuação.

O argumento que sustenta esta investigação é que a formação do gestor escolar, é considerada uma das peças que jamais podem faltar para a construção de uma gestão pedagógica de excelência, quando articulada ao direito à educação e comprometida com a sua dimensão pública, na perspectiva da garantia do acesso à escola, com condições de permanência e aprendizagem, que se traduz na qualidade do ensino oferecido.

O referencial teórico desta pesquisa apoia-se em autores que são ligados ao campo de políticas, formação e gestão. Desta forma, nos apoiaremos em Ball (2012) e Mainardes (2001) quando abordarmos o ciclo de políticas. No caso desta pesquisa, nos apoiaremos no contexto da prática e dos resultados. Os demais contextos serão apresentados apenas para contextualizar o nosso foco de análise. Buscaremos em Paro (2006) e em Lück (2006), os conhecimentos necessários para entendermos o conceito de gestão e a atuação dos gestores nas unidades escolares. Em Imbérnon (2001) e Formosinho (2009), estudos sobre a formação inicial e continuada para a gestão escolar.

OBJETIVO GERAL

Para a realização desta pesquisa, partimos da seguinte hipótese: A política pública de formação para gestores oferecida pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias/RJ aos

gestores das escolas municipais, pode realmente promover mudanças que contribuam para a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos.

Diante de tal questão, a pesquisa tem como objetivo principal analisar as políticas públicas de formação para gestores municipais de Duque de Caxias.

METODOLOGIA

Na busca para alcançarmos as respostas para as nossas indagações, escolhemos como metodologia, a pesquisa qualitativa. Faremos um estudo de caso, na Secretaria de Educação de Duque de Caxias, no departamento de Formação Continuada. Nosso foco será pesquisar a formação oferecida por esta Secretaria e suas repercussões na prática dos gestores escolares deste município. Para a realização da pesquisa, buscaremos estudar os documentos que regulamentam a política de formação continuada, os materiais utilizados para a formação, assim como o instrumento de avaliação utilizado pela SME para verificar os impactos da formação, se houver.

Para coletar os dados, utilizaremos a entrevista com os responsáveis pela formação continuada na SME e com os gestores de 10 escolas da rede municipal que passaram por esta formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos da pesquisa nos apontam para uma reflexão entre o conteúdo da formação e relação à realidade, as demandas dos gestores escolares, criando um binômio teoria x prática.

Espera-se que os dados obtidos na pesquisa, nos padrões pretendidos, sejam de relevância e sustentação acadêmica, possibilitando o repensar da importância da formação de políticas públicas para gestores escolares, uma vez que em nosso entendimento as consequências de uma política não estruturada de formação de gestores escolares podem ser identificadas por meio de gerenciamento ineficaz de recursos e seu impacto negativo nos índices educacionais, nos efeitos de uma má gestão e da necessidade de formação continuada dos gestores.

O percurso formativo do gestor escolar no Brasil e sua prática precisa ser objetivo de um governo que se preocupa com educação. As iniciativas têm sido fortalecidas e voltadas aos

professores, enquanto os gestores escolares recebem formação curta e superficial, com foco em resultados, sob a lógica neoliberal (Medeiros, 2019; V. G. Santos & Keller-Franco, 2020).

Logo, como conseguem realizar uma gestão democrática e de qualidade os diretores escolares em sua atuação sem uma formação continuada? É preciso repensar os problemas políticos que envolvem a escolha desta política pública e os resultados desta formação. A formação de gestores públicos, necessita com urgência de políticas públicas de qualidade em todo âmbito nacional, estadual e municipal, podendo assim ser considerada um mecanismo de contribuição para uma gestão prática e democrática.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos (2013). *O sistema de organização e gestão da escola: organização e gestão da escola-teoria e prática* (4a ed.). Goiânia, GO: Alternativa.

LÜCK, Heloisa (2008). *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. Em Aberto, 17(72), 11-33. Acesso em 28 de agosto de 2023. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>

LÜCK, Heloisa (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba, PR: Positivo.

LÜCK, Heloisa (2011). *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*. São Paulo, SP: Fundação Victor Civita.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (2008). *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares*. Em Aberto, 17(72), 97-112. Acesso em 28 de agosto de 2023. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2640/2378>

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. (2019). *Formação de gestores na/para educação básica: gestão democrática e diversidade*. Laplage em Revista, 5, 56-70. Acesso em 27 de agosto de 2023. file:///C:/Users/Cleide%20Rocha/Downloads/Formacao_de_gestores_napara_educacao_basica_gestao.pdf

SANTOS, Gladmir da Veiga., & Keller-Franco, E. (2020). *A formação do gestor educacional e os desafios da atuação profissional*. Revista Laplage, 6(2), acesso em 28 de agosto de 2023. file:///C:/Users/Cleide%20Rocha/Downloads/A_formacao_do_gestor_educacional_e_os_desafios_da_.pdf

ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DE BAIXA RENDA

Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento¹

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Política Educacional; assistência; Permanência e Êxito escolar.

Partimos da importância de políticas educacionais, uma vez que não basta o acesso universal à escola para vencer as desigualdades reais. Em outras palavras, é preciso que se coloque em prática todos os meios para neutralizar continuamente a desigualdade social e econômica que leva ao distanciamento cultural. Com o objetivo de analisar o processo de implementação da política de assistência estudantil, viabilizados pelo PNAES no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, buscamos verificar os resultados obtidos pelos estudantes assistidos nas diversas áreas de abrangência e o impacto na permanência e êxito destes sujeitos na última etapa da educação básica. Levantamos a hipótese, nesta pesquisa, que a política de assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação com foco na permanência e o êxito dos estudantes de baixa renda é uma importante contribuição para o enfrentamento da evasão e consequente defasagem na educação brasileira. Partimos de pressupostos como a necessidade do acompanhamento da política pública, a verificação se o projeto local de assistência aos estudantes de baixa renda considera o enfrentamento e superação do dualismo de classe, e se a comunidade local foi envolvida na articulação entre a proposta orçamentária, adesão dos educadores e mensuração dos procedimentos, tendo em vista a permanência e o êxito dos estudantes mais desfavorecidos.

Nessa perspectiva, Ciavatta (2012, p. 86), reforça que “historicamente, o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, nos quais se incluíam os filósofos, os sábios, os religiosos”. Ela explicita que a divisão das classes, a apropriação diferenciada dos bens produzidos socialmente, não universalizou a educação, pelo contrário tem aprofundado a exclusão no processo de acesso ao conhecimento. Podemos verificar na reportagem do Jornal Extra de 16 de abril de 2023, da jornalista Ludmila de Lima que a

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais e Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis - RJ, francisco.42240073@ucp.br

evasão no ensino médio custa R\$ 135 bilhões anuais ao país, conforme estudo da Firjan SESI. Com base na reportagem, apenas 46% dos estudantes brasileiros mais pobres concluem a educação básica. O resultado infelizmente é que em nosso país, a desistência escolar é uma tragédia silenciosa que aprofunda as desigualdades sociais. Para o professor Gaudêncio Frigotto da Universidade Federal Fluminense (UFF), “isto se agrava pelo fato de que a grande massa de jovens filhos da classe trabalhadora frequenta um sistema público de educação básica destruído” (2002, p. 53).

Neste contexto, algumas questões que afetam a educação precisam ser respondidas: qual é a especificidade da política pública de assistência social na permanência dos estudantes na educação básica? Quais os cenários que precisam ser analisados e o seu sentido? Dentro da sociedade em que vivemos, sob as atuais relações sociais capitalistas, que relações precisam ser estudadas para entender a eficiência da política pública? Podemos verificar, na análise do professor Frigotto, que aqueles que chegam ao ensino médio são mutilados no tempo, na infraestrutura e no conteúdo, na medida em que existe um projeto societário baseado na cópia e que produz a miséria e se alimenta dela. No caso específico, a questão para uma política pública educacional é se ela é “uma mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade” (FRIGOTTO, 2012, p. 73). A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. No argumento de Ciavatta et al (2012, p. 31), “é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade”. Nessa perspectiva, ao analisar a eficácia do Programa de Assistência Estudantil no contexto de uma escola rural e ofertando o ensino técnico integrado à educação básica, partimos da possibilidade de desconstruir o imaginário das classes populares que enquanto “entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, levam os estudantes mais pobres ao abandono da escola em função do emprego” (Frigotto, 2012, p. 77).

Em outras palavras, o efetivo engajamento da comunidade educativa nas etapas da política e sua viabilidade, a partir do que propõe o ciclo de políticas de Ball e colaboradores poderão descortinar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar a permanência dos estudantes ao longo da educação básica e seus desdobramentos posteriores. Com base em Ball (2006, p. 27), “a compreensão e os efeitos poderão ser percebidos nos acontecimentos sociais”. Podemos verificar que “políticas públicas são os processos pelos quais os diversos grupos da sociedade tomam decisões coletivas que condicionam o conjunto dessa sociedade mediante ações estratégicas a serem compartilhadas” (Rodrigues, 2011). Por um lado, “elas

visam trazer equidade, configurando-se como uma verdadeira distribuição de desigualdades pela igualdade de oportunidades” (Assis, 2012, p. 24). Por outro, no Estado social de direito é a “elaboração e a implementação de políticas públicas que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal” (Duarte, 2007, p. 694).

O decreto 7234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no uso de suas atribuições, fundamentado na Constituição de 1988, no artigo 84, inciso VI, alínea “a”, que deve ser executado no âmbito do Ministério da Educação com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior (art. 1º.), posteriormente ampliada para a Rede Federal nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na rede pública federal (art. 4º.). São finalidades do PNAES,

democratizar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão dos estudos na rede federal; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Art. 2º.).

Para sua efetivação, as ações serão desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Nesse cenário, caberá à instituição federal de ensino definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados. Podemos verificar que o decreto tem uma consideração fundamental em viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Na mesma direção, Mainardes (2009, p. 8), reforça a importância da análise da totalidade das relações envolvidas nas políticas, bem como das contradições. Segundo ele, o esforço do pesquisador demandará uma análise crítica no sentido de,

articular o tema de pesquisa com o contexto político e socioeconômico mais amplo (determinações mais amplas), bem como com o conjunto de políticas implementadas; - evitar análises voltadas à mera legitimação de políticas ou à sua justificação; - buscar explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão “precária, instável, marginal”; - assumir uma atitude contrária a qualquer seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas (2009, p. 8).

Em consonância com a tese de Mainardes, Saviani (2021, p. 87), lembra que “toda prática educativa, contém inevitavelmente uma dimensão política”. O pesquisador no

processo de imersão na realidade a ser estudada, deve estar atento aos sinais de uma marginalidade no processo de escolarização. O posicionamento da pesquisa diante dessa situação se insere num arcabouço teórico-prático onde o neoliberalismo transformou qualquer coisa em mercadoria. O engajamento social da abordagem em construção é um instrumento de equalização social na esteira da superação da exclusão de jovens que são impedidos de concluir a educação básica por um ritual que é material e ideológico, como apropriação dos filhos dos trabalhadores pela produção capitalista (p. 34).

Como pesquisa em ciências humanas, buscamos através dos dados a serem encontrados, uma retomada vigorosa da luta contra a seletividade e discriminação de estudantes de baixa renda que por falta de condições materiais abandonam a escola, legitimando os interesses dominantes que em seu discurso padronizado, defendem o destino e o mito da meritocracia predestinada (p. 42). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em seu projeto de interiorização são oportunidades de abrangência real de um ensino de qualidade que chega a todos com uma nova concepção de educação integral, unindo ciência, trabalho, cultura e tecnologia como ampliação existencial que potencializa as relações através do conhecimento. Mas para que este objetivo seja alcançado se faz necessário considerar as condições atuais dos estudantes e os interesses antagônicos compartilhados na cultura juvenil.

Referências

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. In: ANJOS, Mayla Brandão dos; RÔÇAS, Giselle (orgs.). As Políticas Públicas e o Papel Social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Natal: IFRN, 2017. p. 12-34.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; et al. Noções gerais de direito e formação humanística. São Paulo: Saraiva, 2012.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. : BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: . Acesso em: 16 mar. 2016.

FRIGOTTO. Gaudêncio, CIAVATTA. Maria, RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições* 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas. vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortes, 2007.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 44ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2021.

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS APÓS RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS EM UMA ESCOLA DE JUIZ DE FORA

Gerlúcia Gonçalves de Paiva Toledo¹

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Avaliação Diagnóstica; Ensino Remoto Emergencial; Formação do Professor; Prática Docente.

O presente resumo apresenta uma pesquisa que deu origem a dissertação de mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis, vinculada a linha de pesquisa: “Instituições Educacionais, Políticas Públicas, Práticas Escolares” intitulada: “A contribuição da formação continuada para as práticas avaliativas após retorno as aulas presenciais em uma escola de Juiz de Fora.

A pesquisa tem como ponto central compreender como professores e gestores de uma escola municipal dialogam com os resultados das avaliações diagnósticas em suas práticas pedagógicas cotidianas na alfabetização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental após o retorno as aulas presenciais. Assim, pensar acerca do processo de avaliação diagnóstica implementado pela rede municipal de Juiz de Fora no período de retorno as aulas presenciais despertou a construção da seguinte questão: como uma escola da rede pública municipal de Juiz de Fora reorganizou sua prática pedagógica, após os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas, frente as orientações da Secretaria de Educação, em busca do aprendizado da leitura e da escrita dos alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental após o Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

Para tanto, objetivou-se: compreender como os resultados da avaliação diagnóstica, realizada na rede municipal de Juiz de Fora, puderam contribuir para a reorganização das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores após retorno das aulas presenciais. Sendo assim, como objetivos específicos tem-se:

- a) pesquisar como a escola se (re)organizou para interpretar os resultados da avaliação diagnóstica;
- b) analisar como as informações contidas nos resultados auxiliaram no planejamento da equipe escolar frente aos desafios da alfabetização após o retorno das aulas presenciais;

¹ Doutoranda em Educação – PPGE – UCP - gerlucia.42340048@ucp.br
<https://orcid.org/0000-0002-2584-7721>

c) investigar, através dos resultados alcançados pela escola, se a gestão das informações obtidas por meio das avaliações contribuíram para a melhoria do desempenho da leitura e da escrita dos alunos.

A presente pesquisa estruturou a dissertação a partir das experiências vividas pela pesquisadora em seu processo de alfabetização escolar retratando as suas lembranças nos anos iniciais de escolarização, levando a refletir sobre a professora-pesquisadora, hoje existente. Para isso, faz um resgate das marcas do fracasso escolar, sua presença e permanência na escola pública desde o início da educação brasileira, intensificado com o direito à oferta educacional gratuita e obrigatória, em que uma parcela significativa da população, que até então, não tinha seu direito à educação garantido, passa a frequentar o espaço escolar. Dando continuidade aos temas relacionados às desigualdades sociais da educação brasileira, traz a realidade vivenciada em nosso país durante o contexto da pandemia, destacando o município de Juiz de Fora.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que visa a entender as percepções e as interpretações dos atores envolvidos. Dessa forma, desenvolveu-se um estudo de caso em uma instituição de ensino da rede pública municipal de Juiz de Fora. Como instrumento de pesquisa utilizou-se a análise documental das avaliações diagnósticas e dos relatórios dos alunos. Para produção de dados, foram realizadas entrevistas com a diretora, a coordenadora e com as professoras do bloco pedagógico de alfabetização (primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental) que lecionam a disciplina Língua Portuguesa e também o acompanhamento de reuniões pedagógicas que aconteciam mensalmente na escola.

Após o diálogo com os dados produzidos, foram analisadas às seguintes dimensões analíticas: formação continuada de professores, avaliação diagnóstica, ditado conceitual, registro, consolidação do sistema de escrita-alfabético e currículo. Como referencial teórico traz o diálogo entre os autores: Maria Teresa Esteban, Ana Luiza Bustamante Smolka, Regina Leite Garcia, Magda Soares e Paulo Freire.

As dimensões analíticas foram estruturadas em dois capítulos: “A formação continuada para se (re)pensar as práticas avaliativas na alfabetização”, realiza-se uma reflexão sobre o conceito de avaliação escolar contextualizando-a com a avaliação diagnóstica elaborada pela rede municipal de Juiz de Fora. Assim, estabelece uma discussão sobre o ditado conceitual e o registro como instrumentos avaliativos e um outro capítulo: “A consolidação do sistema de escrita alfabética”, dando continuidade às categorias de análise, traz indicadores de como a escola pensou, coletivamente, novas possibilidades e estratégias de ação educativa e de reconstrução curricular. Como destaque, estabeleceu-se um comparativo entre os resultados

da avaliação diagnóstica realizada pelas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, diante das orientações da Secretaria de Educação (SE), contrapondo-a com a avaliação diagnóstica realizada na escola, campo de estudo.

A avaliação diagnóstica é um importante instrumento da prática educativa que visa a delimitação de estratégias pedagógicas voltadas a potencialização de aprendizagens dos alunos superando a ideia de avaliação enquanto instrumento em que se produz classificações e hierarquizações de excelência. Ela visa a delimitação de pontos de partida ou a necessidade de retomada de processos de ensino, uma vez que, identifica dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Nesse sentido, deve estabelecer uma relação com a avaliação formativa, por meio da qual privilegia-se os processos de ensino aprendizagem.

A pesquisa possibilitou compreender que a escola, ao se organizar para interpretar os resultados das avaliações diagnósticas, estabeleceu como prática momentos de formação continuada no próprio ambiente educativo, sendo assim possível a reconstrução de concepções e práticas, resgatando a autonomia do educador como um pesquisador da própria prática, como um profissional intelectual. No contexto dessa escola, a alfabetização considerada um processo contínuo, estabeleceu que a prática de ensino da leitura e da escrita seria de responsabilidade de todas as professoras. Assim, no campo de estudo, foi perceptível um avanço na concepção de que todas as professoras, independente da disciplina que lecionavam, eram alfabetizadoras.

Os momentos de formação foram importantes para a compreensão daquela realidade a qual a escola estava inserida, pois foi partindo das necessidades do grupo que se estabeleceu a formação continuada. Assim, foi possível compreender as individualidades presentes na comunidade escolar, já que cada escola possui uma singularidade.

Um dificultador encontrado na escola refere-se ao quadro de profissionais, em que o número de professoras concursadas é muito reduzido, o que inviabiliza ou dificulta um trabalho ininterrupto de formação continuada na instituição escolar. Como o contrato na rede pública municipal de Juiz de Fora ocorre no início do ano letivo, não há como prever o retorno das professoras no ano seguinte ao trabalho realizado. Dessa forma, a cada início de ano é possível que uma nova equipe assumira a função de professoras alfabetizadoras da escola.

Para enriquecer a prática pedagógica, a escola fez uso dos registros como instrumento de avaliação e de apoio à própria prática de ensino e aprendizagem. O registro, excelente instrumento para reflexão do professor, tornou-se, também, um documento de pesquisa aos professores recém-contratados na escola para que pudessem ter um primeiro diagnóstico do

trabalho que foi realizado no ano anterior e para que pudessem construir a própria prática pedagógica diante dos avanços já alcançados pelos alunos e pela escola.

Através dos resultados alcançados pela escola foi possível compreender um avanço dos alunos no processo de aquisição de escrita. A escola, ao compreender a alfabetização como um processo, relacionando-a à leitura de mundo, não estabeleceu prazos para a alfabetização, entendendo que não seria possível a todos os alunos aprenderem no mesmo tempo e ritmo, repensando, assim, a questão de tempo e espaço para a alfabetização e garantindo o direito de aprendizagem.

Dessa forma, tornou-se possível estabelecer uma relação entre avaliação na alfabetização e a prática pedagógica. A avaliação é um instrumento capaz de guiar o trabalho docente fornecendo indicadores sobre o currículo, contribuindo para sua reconstrução diante de um olhar voltado para o educando. Assim, as avaliações diagnósticas realizadas pela escola trouxeram contribuições relevantes ao trabalho docente.

A pesquisa apresentou novos pontos de discussão apontando temáticas para futuros estudos dos quais pontuo algumas: o currículo construído no cotidiano escolar; a formação do professor dentro do espaço escolar, o registro como instrumento avaliativo e o tempo e espaço para a alfabetização.

A pesquisa apontou um caminho instigante para se pensar e compreender as avaliações diagnósticas vistas como instrumento a favor do direito de aprendizagem do aluno e como instrumento indissociável da formação continuada dos professores. Dessa forma, traz como relevância para a educação, a importância de os espaços escolares investirem em momentos de formação dentro do próprio ambiente escolar, resgatando a autonomia do professor pesquisador da própria prática, capaz de dialogar com as exigências de tempo e espaço pré-estabelecidos em documentos oficiais para a alfabetização. Compreendendo que não é possível definir tempo para que a alfabetização aconteça de forma igual a todos os alunos, traz, ainda, a necessidade de constante reflexão sobre as práticas curriculares, pois a defasagem da leitura e da escrita é algo que se faz presente em nossa sociedade há longos anos.

Referências

ESTEBAN, Maria Teresa; PINA, Bruna de Souza Fabricante. Silenciando o diálogo na avaliação escolar. *Revista Teias*, v.22, n.67, p.420-33, nov.2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13,123-134. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em 19/12/2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>>. Acesso em 20/08/2019

ESTEBAN, Maria Teresa O que sabe quem erra? Petrópolis. De Petrus et Alii, 2.ed, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. ANPED, 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_06_06.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortes, 1986.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*, ainda um desafio. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite. Aprendizagens e Ensinações no Cotidiano Escolar. In: LINHARES, Célia; Garcia, Regina Leite; CORRÊA, Carlos Humberto Alves. (Orgs). *Cotidiano e Formação de Professores*. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SOARES, Magda. Como fica o letramento e a Alfabetização durante a pandemia? Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em 20 dezembro de 2020.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*. 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2.ed. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Revista Brasileira de Educação*, nº25. 2004.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM CAMINHO PARA INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

José Ribamar dos Santos Silva¹

PALAVRAS-CHAVES: Gestão; Professores; Estudantes.

O presente trabalho faz uma reflexão sobre gestão democrática como caminho ou instrumento de inclusão social e cultural em contexto brasileiro, bem como, analisa os impactos de ações e atitudes democráticas nos espaços escolares e sua gestão administrativa. O objetivo foi analisar o porquê da gestão participativa ser ainda um desafio na teoria e na prática para os gestores/as no contexto social brasileiro.

Para tanto, foram lidas algumas obras de autores que refletem sobre a temática em questão. Após a leitura e análise desses autores/as, percebe-se a existência de desafios como: falta de transparência; crise no papel dos gestores/as; falta de comprometimento da comunidade educativa, dentre outros. Hoje mais do que nunca, é necessário que as escolas, professores/as, alunos e gestores desenvolvam ações mais democráticas em seus espaços.

A diversidade cultural que vivem no Brasil (negros, indígenas, europeus dentre outros) exige uma escola democraticamente mais aberta que ajude a criar uma sociedade mais justa e igualitária. No momento histórico atual de pós-pandemia precisamos fortalecer o diálogo entre escola, família, sociedade e isso só é possível em um tipo de gestão que se desenvolva na teoria e na prática na forma participativa, partilhada e que valorizem os princípios democráticos contidos na Constituição Federal e na LDB de nosso país.

O contexto brasileiro atual se constitui, pois, num momento desafiante que estamos vivendo no qual os/as gestores/as são desafiados/as constantemente pelas mudanças culturais, políticas e sociais de nosso tempo. Essas mudanças rápidas têm provocado quebra de paradigmas na gestão e na educação como um todo (Saviani, 2015).

Conforme Saviani (2015), muitas universidades brasileiras, por meio de seus cursos ligados à educação e pedagogia, têm dado atenção à gestão na educação que, como um conceito novo, busca superar o enfoque limitado de administração escolar, e se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como

¹ Universidade Católica de Petrópolis-RJ
E-mail: jose.42140026@ucp.br

condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, bem como, a qualificação dos agentes escolares.

Neste trabalho, procuramos entender a gestão democrática da escola como algo que se traduz no dia a dia como ato político libertador, pois implica sempre em uma tomada de posição dos pais, professores, funcionários, estudantes e de toda a comunidade escolar com sua diversidade humana presente em seus ambientes.

O contexto escolar, se torna cada vez mais complexo e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento. É de vital importância que se criem escolas que considerem a diversidade cultural e humana que há no Brasil (Oliveira, 1997).

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. Significa que a gestão democrática deve estar baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) deve ser considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola.

É comum se perceber que a gestão democrática ainda é complexa em sua organização em muitos ambientes escolares, as fragilidades nas políticas públicas, os gestores mal preparados, famílias e equipe de trabalho desengajadas com o ser democrático têm gerado muitos desafios que ainda levarão tempo para serem resolvidos no Brasil. Além disso, a temática é recorrente nos diversos espaços da sociedade brasileira não constituindo privilégio da escola.

O conceito de gestão escolar democrática participativa dá conta de uma participação ativa e efetiva de todos/as que fazem parte da escola como: pais, alunos, funcionários, professores, diretor escolar e toda a comunidade do entorno que desejam uma escola eficiente e eficaz em seu processo de ensino-aprendizagem, na tomada de decisões dentro da escola, em todos os sentidos e aspectos. É um processo partilhado onde se cria um processo em que envolve todos os agentes escolares nas decisões escolares (Freitas, 2016).

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque, democracia pressupõe muito mais que tomar decisões ela envolve a consciência de construção

do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva (Luck, 2009, p. 71).

Em contexto brasileiro, a ideia de gestão democrática escolar encontra amparo em vários documentos oficiais do governo brasileiro, começando pela Constituição Federal de 1988, que, em seu Art. 206, no inciso VI, registra a expressão “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Também na LDB (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 14, trata da gestão democrática nas instituições públicas de ensino. Esse amparo legal que a gestão democrática vem recebendo dos órgãos oficiais do governo está associado a uma espera de melhoria da qualidade da educação brasileira. Isso também se deu incentivado pelos múltiplos debates em torno da educação decorrido em décadas dos governos progressistas e democráticos no Brasil.

Aprofundando o assunto Hora (2002) relata que existem três aspectos básicos que tem que ser citados e analisados para a questão da democratização da escola: primeiro, democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; segundo, a democratização dos processos pedagógicos; e terceiro, democratização dos processos administrativos.

Avançando e ampliando a temática Libâneo (2005), defende que gestão democrática é acima de tudo acreditar em uma educação com relevância social e, logo, em uma escola construída a partir da ação coletiva da escola e sociedade. Assim, se o propósito é formar cidadãos honestos e responsáveis, a gestão democrática é a política mais necessária para qualquer gestor escolar. Para ele, só se constrói uma sociedade democrática com indivíduos formados democraticamente para isso.

Também Freire (1998), defende que deve-se fazer tudo o que puder no sentido de incentivar e convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola para a participação na gestão. Eis aqui um dos grandes desafios para os gestores democráticos do século XXI. Tornar a escola cada vez mais inclusiva considerando a diversidade do contexto social, cultural e político brasileiro. Convocar, motivar e incentivar deve ser um trabalho permanente por parte dos gestores/as.

Na atualidade brasileira, existem muitas dificuldades na implantação de uma gestão democrática no estilo libertador, pois além da resistência dos profissionais de ensino às inovações tecnológicas, formação continuada, trabalho coletivo etc, a própria comunidade escolar esta descomprometida com o ensino, ocorre também o descaso por parte de um grande numero de gestores/as em relação a democratização na escola, preferindo uma gestão individualista. Acompanhemos o que relata Gadotti (2004),

A construção de uma comunidade democrática vai muito além de uma ou outra prática democrática. O espaço escolar deve estimular e conceder oportunidades para que todos/as participem da construção da escola, a começar pelos estudantes, pois, a escola precisa formar o cidadão, mas não apenas para ele entrar no sistema, mas para mudar. Os adolescentes, jovens e crianças precisam, também, de aprender a tomar decisões, pois ninguém aprende a fazer escolhas se sempre existirem pessoas que façam isso por nós. Aprendemos a decidir tomando decisões (Gadotti, 2006).

Conforme Gadotti (2006), é a inclusão dos alunos/as da educação básica como sujeitos participantes dos conselhos escolares e equivalentes. As estruturas dos espaços de controle social estão excluindo as crianças, sobretudo os estudantes da educação infantil.

Um grande desafio para os gestores democráticos é aquilo que Gadotti (2006), chama de participação ou espaços de controle social. Os instrumentos que funcionam por representação necessitam representar as diferenças culturais e sociais no caso dos conselhos escolares, dos sujeitos das comunidades escolares e no caso do conselho municipal e das conferências, da população dos municípios. É de vital importância fortalecer o elemento representatividade nos espaços educativos.

Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho nos possibilitou fazer uma breve análise e reflexão sobre alguns pontos de vistas sobre gestão democrática, seus impactos e sua relação com a qualidade da educação processo de inclusão social. Além disso possibilitou-nos compreender alguns desafios da gestão participativa em contexto brasileiro.

Somos conscientes de que a gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição escolar de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, tais como acontecem nas chamadas escolas democráticas. Isso só é possível com inclusão social de todos os agentes envolvidos no processo.

A gestão partilhada tem como base a coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários dentre outros) são considerados sujeitos ativos em os processos da gestão, participando de todas as decisões da escola.

Por fim, se percebe que os próprios ambientes escolares precisam ser mais participativos e inclusivos. A escola precisa respirar democracia. A gestão precisa fortalecer a questão da inclusão em seus espaços a começar pelos diferentes agentes escolares. Considerar de forma ética as diversas representatividades culturais e sociais existentes no contexto

brasileiro. Enfim, motivar a participação e acompanhamento da comunidade educativa é de vital importância para o bom andamento do espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, 86 pp.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GADOTTI, Moacir. Pedagogias Participativas e qualidade social da educação. In: **Anais do Seminário Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas**. Brasília: MEC, 2006, p. 171, 228 pp.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 9ª ed. Campinas: Papyrus, 2002. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 2 ed. SP: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. 4ª impr. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e o tempo da história:** estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados; 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PSICOLOGIA ESCOLAR: BREVE ANÁLISE SOBRE A LEI 13.935/2019 E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR

*Josely Ferreira Ribeiro¹
Fernanda Gonçalves Doro²*

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar; Papel do Psicólogo; Educação Básica.

Introdução

A atuação do psicólogo na escola é alvo de muita discussão e pesquisa. Por vezes, é vista com descrédito por parte da comunidade escolar devido às diversas demandas a ele atribuídas, dificultando sua capacidade em resolver problemas dessa instituição. Por outro lado, o psicólogo é visto como o profissional que tem múltiplas soluções para os problemas, sejam eles individuais ou institucionais.

Um dos desafios do psicólogo dentro da instituição escolar é evitar a continuidade do modelo clínico, o qual tem em vista o atendimento individual, com o foco na condição de solucionador de problemas. Contudo, o ambiente escolar tem uma grande demanda e o profissional deve buscar outros meios, apesar de atendimentos individualizados, quando necessários.

Nesse contexto, a problemática central desse estudo está em revisitar o papel desse profissional e sua atuação considerando a atual legislação que prevê sua inserção nas escolas. Essa realidade amplia sua atuação, do contexto clínico ao institucional, fazendo a importante reflexão dessas ocupações, bem como a distinção de cada função.

Para alcançar essa proposta, buscou-se realizar o cotejamento com a lei que garante a inserção efetiva desse profissional no campo escolar, na forma de obrigatoriedade, ampliando ainda mais as possibilidades. A metodologia utilizada buscou amparo nos estudos de cunho qualitativo, usando como instrumento principal a revisão de literatura sobre a temática, bem como a legislação recente sobre o assunto. Os resultados apontaram para a necessidade de constante fiscalização por parte do poder público para que a lei seja cumprida e investimento

¹ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG. E-mail: josely@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Petrópolis. Bolsista da CAPES. E-mail: fernanda.42140096@ucp.br.

na formação específica para o profissional da psicologia que atuará dentro das instituições de ensino.

A atuação do psicólogo nas instituições de ensino

A escola é um campo de desenvolvimento da cultura e da subjetividade. Nesse sentido, o papel do psicólogo é trabalhar juntamente com outros profissionais para a potencialização do aprendizado, já que depende de muitas variáveis, não apenas do trabalho do pedagogo ou da direção.

Seguindo essa compreensão, tomando como base os termos do parágrafo 5º, do art. 66, da Constituição Federal, a Lei 13.935/2019 apresenta a inclusão obrigatória de profissionais de Psicologia e de Serviço Social em redes públicas de educação básica. A partir de então, profissionais dessas áreas tiveram a possibilidade de fazer parte do atendimento às escolas.

A Psicologia e o Serviço Social são campos de atuação que apresentam significativa contribuição para a área educacional, especialmente na escola contemporânea com as múltiplas exigências e demandas intrínsecas dos tempos atuais.

Em dezembro de 2021, a Lei 13.935 foi legalmente inserida como ação a ser fomentada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual atribuiu parcela de 30% dos recursos recolhidos, podendo ser utilizados pelos municípios, estados e o Distrito Federal para custear ações na área. Dessa maneira, a garantia da inserção do profissional passou, legalmente, a ser garantida e também custeada pelos cofres públicos.

A inserção do psicólogo no espaço escolar é um grande desafio que envolve questões como a disponibilidade de recursos financeiros, a formação adequada dos profissionais envolvidos e a definição clara das suas atribuições e responsabilidades nas escolas públicas. O Fundeb é um importante mecanismo de financiamento para a implementação dessa lei. No entanto, a forma como os recursos são distribuídos e utilizados pode impactar significativamente a efetividade da política pública.

De acordo com a Lei 13.935/2019, a presença do psicólogo na rede pública de educação básica é obrigatória em caráter permanente e exclusivo nas escolas que oferecem atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. Além disso, a lei também prevê a atuação do psicólogo nas escolas de educação básica em geral, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do processo educacional. Vale ressaltar que a atuação do psicólogo na escola deve ser pautada pelo respeito aos princípios éticos da profissão e

pelas diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

A Lei 13.935/2019 representa um avanço significativo na garantia do acesso à saúde mental e ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes na rede pública de ensino. No entanto, a sua implementação apresenta desafios complexos e variados que demandam reflexão e ação dos profissionais envolvidos.

Embora a lei citada permita que os recursos do Fundeb sejam utilizados para investir na atuação desses profissionais nas instituições de ensino, muitos estados e municípios brasileiros enfrentam dificuldades financeiras para cumprir essa obrigação. Além disso, há uma falta de clareza sobre as atribuições e responsabilidades dos profissionais de psicologia nas escolas públicas. A lei não especifica quais atividades esses profissionais devem realizar e como eles devem se relacionar com outros membros da equipe escolar, o que pode gerar conflitos e desentendimentos.

As diversas atuações do psicólogo da instituição escolar dividem-se em duas categorizações: uma abordagem tradicional e outra emergente. De acordo com Martinez (2010), o viés tradicional está relacionado às ações de avaliação e diagnóstico; atendimento; encaminhamento de alunos com dificuldades escolares. Já no viés emergente, o autor aponta uma forma de atuação do psicólogo associado às dimensões psicoeducativa e psicossocial, permitindo ao profissional o delineamento de estratégias de trabalho que, a partir da articulação das duas dimensões, sejam mais efetivas para a otimização dos processos educativos. Nessa perspectiva, a atuação do psicólogo está atrelada à equipe escolar; à coordenação do trabalho em grupo; à mudança de representações, crenças e mitos; à definição coletiva de funções; e ao processo de negociação e resolução de conflitos, os quais são frequentes em qualquer tipo de trabalho coletivo que implique o encontro de pontos de vistas diferentes.

Outro ponto importante na atuação do psicólogo é a coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, já que, com maior frequência, são incluídos nas propostas pedagógicas das escolas, espaços curriculares não tradicionais. Alguns desses componentes curriculares, em forma de disciplinas, projetos de trabalho, oficinas ou outras, abordam temas de conteúdo propriamente psicológico.

Um dos grandes desafios da inserção do trabalho de psicologia nas instituições escolares é a falta de formação adequada dos profissionais para atuarem nas escolas públicas. Muitos desses profissionais possuem formação voltada para a atuação clínica, e podem enfrentar dificuldades para adaptar suas práticas ao contexto escolar, com ênfase em

competências como a compreensão do contexto escolar, a promoção do trabalho em equipe e a articulação com outros profissionais da escola. Além disso, é importante que o profissional esteja constantemente atualizado e aberto a novas práticas e intervenções.

Assim, há uma demanda significativa de formação mais específica e articulada do psicólogo para atuação no contexto escolar, considerando-se as particularidades desse ambiente e a interdisciplinaridade necessária para o trabalho em equipe. Sendo necessário, ainda, que as instituições de ensino superior sejam sensíveis às demandas da sociedade e que adaptem seus currículos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Algumas Conclusões

Ao analisar as implicações da Lei nº 13.935/2019 para a prática do psicólogo na rede pública de educação básica, notou-se a necessidade de adequação dos currículos por parte dos cursos de graduação em Psicologia de universidades públicas e privadas, com o intuito de compreender as diretrizes curriculares, a estruturação dos currículos e a articulação entre teoria e prática para atuação no contexto escolar. Considera-se que outras discussões devam ser desdobradas em um espaço mais amplo, com maior ênfase em assuntos específicos, como é a questão da deficiência e dos transtornos infantis, na perspectiva de prevenção e promoção de saúde mental. Tão logo, sugere-se que esses desdobramentos apontam para novas reflexões.

Além disso, é preciso que o poder público esteja atento à aplicação da lei em todo o território brasileiro e que fiscalize o direcionamento das verbas encaminhadas para tal empreendimento. A demanda pela atuação do serviço de psicologia dentro das instituições escolares nunca foi tão grande como na atualidade. A sociedade evolui numa velocidade irrefreável, e associada à essa evolução natural, novos grupos, novos pensamentos, novas realidades surgem e vão se inserindo no contexto escolar. É hora de cuidar e garantir a saúde mental das instituições de educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 23/03/2023.

BONFIM, F.; ROSSATO, M. A expressão da subjetividade na atuação em psicologia escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, 2023.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o Cotidiano. Dossiê: "Cotidiano escolar". **Educ. Soc.** 28 (98) Abr 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/>. Acesso em: 09/09/2023.

MARTINEZ, Albertina, M. O que pode fazer o psicólogo na escola. **Em Aberto**, Brasília, V. 23, n.83, p.39-56, mar. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2456>. Acesso em: 09/09/2023.

TIPOS E FONTES DE CONFLITOS ESCOLARES

Lourdes Glauseni de Oliveira Silva¹

PALAVRAS-CHAVE: conflito; escola; tipos de conflito.

Os conflitos nas escolas é uma grande preocupação dos educadores, estudantes, pais, políticos, enfim, por toda a sociedade, pois a escola esta presente na vida de todos diretamente (estudando ou trabalhando) ou indiretamente (parentes ou amigos estudam ou trabalham).

Na escola ou em qualquer outro lugar que exista troca de ideias, pode surgir falta de entendimento, principalmente quando há necessidade de escolha entre ideias divergentes. As tensões entre as opiniões podem transformar os conflitos em violência causando grandes transtornos para os envolvidos.

Não há a possibilidade de viver em um clima sem conflitos, pois eles são inerentes ao ser humano, todavia é possível saber lidar com as opiniões divergentes e defender os pontos de vista e fazer escolhas de forma positiva.

A construção deste comportamento positivo é um desafio para os educadores por isso, vejo que é importante um estudo sobre os tipos de conflitos escolares, a fim de planejar estratégias de atuação para o desenvolvimento de um trabalho votado a melhoria de convivência na escola e que se propague também fora dela, transformando a sociedade em seu conjunto.

Assim, o objetivo desta pesquisa é conhecer os tipos de conflitos que podem surgir nas escolas baseando-se numa revisão bibliográfica e na experiência da pesquisadora enquanto professora do ensino fundamental série iniciais por 32 anos.

O método para escrever sobre a temática em questão, foi a revisão bibliográfica realizada em depositórios de dissertações, livros e artigos da área específica de conhecimento e Google Acadêmico.

¹ Universidade Católica de Petrópolis - lourdes.42240043@ucp.br

Discussão dos resultados

Para Prawda, 2011, em geral, os conflitos se originam em interesses que não coincidem e se enfrentam. Como resultado há uma ruptura do equilíbrio que prejudica a um, a muitos ou a todos que convivem em um âmbito determinado. A autora nos diz que há dois tipos de conflito: os intrapsíquicos (conflitos consigo mesma) e os chamados interpessoais (são os conflitos de pessoa para pessoa, de pessoa para grupo e de grupo para grupo.) Alguns autores classificam estes conflitos em intrapessoal, interpessoal, intragrupo e intergrupo.

Aguilar, 2011, nos diz que os conflitos podem ser classificados em 2 tipos: destrutivos e construtivos. Os destrutivos são aqueles em que há interesses contrapostos e sua resolução visa dominar ou ameaçar o adversário. Os conflitos construtivos partem do suposto de que o conflito é administrado simbolicamente (diálogo cara a cara, por exemplo) permite o crescimento pessoal dos envolvidos. A forma no qual as pessoas tratam com as emoções geram os efeitos positivos e negativos.

Citando Martinez Zampa (2005, pp 30-31), Chrispino (2011, pp 54-55), nos mostra que há quatro tipos diferentes de conflitos escolares: O conflito em torno da pluralidade de pertencimento (professor que atua em níveis ou escolas diferentes); conflitos para definir o projeto institucional (opiniões diferentes na construção do projeto); conflito para operacionalizar o projeto institucional; conflito entre as autoridades formal e funcional (quando não é a mesma autoridade diretor e líder).

Para Nebot (2000, pp 81-82), os conflitos escolares se apresentam em 4 tipos: organizacionais, culturais, pedagógicos e atores (as pessoas). Os conflitos organizacionais são os que se produzem a partir da diversão de trabalho; o salário e as formas como o dinheiro se distribuem no coletivo, afetando a qualidade de vida dos educadores e se as organizações são públicas ou privadas.

Os conflitos culturais referem aos comunitários onde está situada a escola. Inclui as organizações sociais dos habitantes do bairro, as raças, identidades, suas características, hábitos, etc... Os conflitos pedagógicos são aqueles referentes a formação, as formas de ensinar, a qualidade do ensino, ajustes do currículo, organização de horários, avaliações, etc. Os conflitos com os atores são os de grupos e subgrupos que ocorrem na turma, no corpo docente, na direção, nas famílias do aluno e os individuais.

As situações conflitivas são apresentadas por, Vorinfeld, Levy e Rascovan (2007), a partir de uma reflexão com educadores que destaca os conflitos principalmente em relação as questões de políticas educativas: baixos salários de professores, inadequada ou insuficiente

capacitação docente, escassa participação e consenso nas políticas educativas; questões institucionais: contratos pedagógicos, retenção e exclusão de alunos, participação e envolvimento da comunidade educativa, trabalho em equipe, a violência entre alunos, a relação família/escola; questões psicossociais: consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas, violência sexual geral e a familiar particular, os abusos sexuais, os robôs, os transtornos de conduta, os abandonos, a exploração de menores.

Para Chrispino (2007), os conflitos podem acontecer entre docentes por: falta de comunicação; interesses pessoais, relacionados com o trabalho e com a vida cotidiana fora do trabalho, de materiais e de poder; valores diferentes, ideologias diferentes. Entre alunos e professores porque o estudante sente que não te explicam corretamente os conteúdos; tem divergências sobre critérios de avaliação, porque o discrimina, não é escutado, não é querido ou não é levado em conta e outros. Entre alunos e docentes também porque o professor sente que o aluno não estuda, não escuta, nem presta atenção nas explicações; os pais falam mal do professor para os filhos e não se ocupam em ajudar nas tarefas escolares. Não participam das reuniões que são convidados. Os alunos podem ter conflito entre eles por mal entendido, discriminação, rivalidades entre grupo, perda de material, diferenças ideológicas ou religiosas entre outros. Entre os pais, professores e administradores pode ocorrer conflitos pelos critérios de avaliação, faltas, uso de uniforme entre outros.

As formas de conflito são diversas como: luta pelo poder; necessidades individuais não atendidas; escassez de recursos; divergência de metas; direitos não atendidos; direitos não conquistados; medo; expectativa não atendida; carência de informação; carência de tecnologia; diferenças culturais; diferenças individuais; emoções não expressadas; obrigação de consenso; preconceito, entre outros.

Todas estas fontes tem uma raiz, que se originará de necessidades insatisfeitas.

Concluindo

Segundo Redorta (2004), ao classificar, definimos e ao definir tomamos uma decisão a respeito da essência de algo (p.45). Além dos tipos citados existe uma grande gama de estudos que oferece reflexões a respeito deste tema.

Para criar alternativas que atendem as necessidades de cada pessoa envolvida no conflito, é necessário compreender suas necessidades, pois as melhores soluções só se podem criar se as pessoas antes de discuti-las compreendam o que esta sucedendo.

A metáfora de um iceberg do conflito nos mostra que muitas vezes o que não vemos em um conflito é bem mais profundo do que está exposto e por isso se faz necessário compreender a sua estrutura, sua dinâmica, sua dimensão. Este trabalho buscou refletir sobre a ponta deste iceberg para trilhar um caminho de possibilidades para a solução positiva do conflito.

Bibliografia

AGUILAR, M. La Educación y la gestión de los conflictos; mediar: ¿ como y para qué? Montevideo/ Uruguay: Concepto. 2011.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel; A mediação do conflito escolar. São Paulo. Biruta, 2ª ed 2011.

KORINFELD, Daniel; Levy y, Daniel, Rascovan Sérgio. Vida cotidiana y conflictos em las escuelas. In Violencia y escuela: propuestas para comprender y actuar. Buenos Aires. Aique 2007.

NEBOT, Joaquim R. “Violência y Conflicto em los âmbitos educativos”. In Ensayos Y Experiencias. Buenos Aires. Ano 7 n. 35. 2000, pp 77.

PRAWDA, H.A. Mediación Escuelas Sin Mediadores. Buenos Aires: Bonum, 4ª ed 2011.

REDORTA, Joseph. Como analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica AS, 2004.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ECONOMIA

Mara da Silva Costa Padula¹

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas; educação; economia; política; governo.

As políticas públicas são um conjunto de decisões governamentais como programas, planos, ações e projetos que pretendem garantir os direitos estabelecidos pela Constituição Federal. “O Brasil tem se caracterizado como um país com frágeis políticas sociais, o que lhe imprimiu dois traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo” (CONAE, 2012, p. 19).

As políticas públicas educacionais vêm atuando de forma mais incisiva, buscando uma escola pública ativa e moderna, tendo em vista uma educação de maior qualidade, procurando diminuir os déficits de aprendizagem.

O panorama excludente tem reflexos no campo da educação, pois da população com mais de sete anos, 11,2% é analfabeta, das quais aproximadamente 2,5 milhões estão na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos). Dentre os/as maiores de dez anos, 11,2% não têm escolaridade, ou estiveram na escola pelo período de até um ano; 27,5% têm até três anos de escolaridade; e mais de 2/3 da população (60,4%) não possuem ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de escolaridade. (CONAE, 2012, p. 19)

Segundo Silva (apud CHAUI 2006, p. 7), política vem do grego *politika*, Polis era a Cidade, ou seja, comunidade organizada, formada por cidadãos-politikus, portadores de dois direitos: isonomia (igualdade) e isegoria- direito de expor e discutir em público suas opiniões.

Público, segundo o Dicionário é tudo aquilo pertencente ou destinado ao povo, à coletividade.

A implementação de Políticas Públicas quer uma disseminação do conhecimento, com a garantia de acesso a pessoas e aos recursos de recuperação da educação, e isto não demanda apenas investimento adequado, mas também pessoal habilitado a lidar com ferramentas para que tais ações possam ser concebidas realmente como públicas. (SILVA, 2006, p.10)

¹ Professora atuante na rede de ensino público nos municípios de Juiz de Fora e Ewbank da Câmara. Mestranda na Universidade Católica de Petrópolis. mara.42240065@ucp.br

Segundo Cordioli (2011, p. 22), “educação, estado e política são três conceitos que estão articulados, sendo que toda análise e estudo da educação implica, conexões com a política e as ações do Estado.”

De acordo com Silva et al (2019) a presença dos organismos internacionais no cenário político educacional não possui somente a intenção de contribuir com o processo de desigualdade social, econômico e cultural da sociedade brasileira, mas de subjugação de ideologias de caráter dominante.

Segundo Cordioli (2011, p. 44) para entender as políticas educacionais do séc. XX, é preciso saber que educação e economia sempre estiveram relacionadas, podemos citar dois exemplos bastante difundidos no final do séc. XIX: o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo.

Segundo o princípio do Taylorismo, o trabalhador deveria atuar num posto de trabalho, realizando uma tarefa específica e repetindo-a o maior número de vezes, assim o trabalho foi racionalizado, dividido em micro tarefas, assumidas cada uma, por um trabalhador. O Taylorismo generalizou-se pelo mundo e passou a impactar as políticas públicas, pois requeria que os sistemas educativos formassem trabalhadores alfabetizados e adestrados para as tarefas repetitivas. Daí as escolas tecnicistas, baseadas na pedagogia tradicional, privilegiando a memorização e a repetição. Cordioli (2011)

A gestão do trabalho pedagógico passou a ser similar á do trabalho fabril, na qual os professores foram especializados em disciplinas; os supervisores e os inspetores foram instituídos para verificar o desenvolvimento dos programas curriculares pré-definidos; os estudantes passaram a cumprir metas de aprendizagem a fim de alcançarem determinadas notas, o que era a condição de promoção para a série seguinte. Cordioli (2011)

Já o Fordismo foi o modelo industrial que incorporou o Taylorismo, no início do sec. XX, e instituiu o modelo de gestão de trabalho para grandes empresas, onde a produção era controlada por uma esteira rolante. Os trabalhadores precisavam ter condições de vida adequadas, como moradia, saúde, segurança e lazer. Para atender as necessidades do modelo industrial fordista, os governos, além de ofertarem escolas públicas para formar a mão-de-obra, também passaram a instituir políticas públicas que suprissem a necessidade de moradia, saúde e lazer. Cordioli (2011)

Na segunda metade do séc. XX surgiu o Toyotismo, outro modelo de organização social do trabalho capitalista, sua característica principal é a flexibilidade, que implicou mudança de atuação e do perfil de qualificação dos trabalhadores como, por exemplo: atuação multifuncional, em que o trabalhador desempenha diversas funções; atuação em

células de produção: qualificação do funcionário para trabalhar em grupo, destacando as relações interpessoais, criatividade e capacidade permanente para inovação; utilização de equipamentos baseados na robótica e na informática, que estão sempre se renovando, requerendo qualificações de aprendizagem rápida de novas tecnologias. Cordioli (2011)

Sendo assim, empresários e autoridades governamentais passaram a exigir mudanças tanto nos programas curriculares como nos encaminhamentos pedagógicos. Era preciso estimular a criatividade e a capacidade de inovação, preparar para o trabalho colaborativo, capacitar para as mudanças rápidas das novas tecnologias.

De acordo com Silva (2006) analisar a atuação política pública atual, no que diz respeito ao financiamento no setor educacional, representa uma oportunidade para poder analisar como está evoluindo a política de descentralização do Estado brasileiro e o caminho das escolas rumo à autonomia.

Com a descentralização, iniciada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, existe uma descentralização das políticas sociais onde estados e municípios passaram a ser politicamente autônomos. Sendo assim o nível de riqueza, o porte populacional dos municípios e a capacidade fiscal dos estados e municípios interferem na adesão de uma política e na tomada de decisão de um governo assumir responsabilidades de gestão de políticas sociais.

Os bons resultados da eficiência e a qualidade das políticas públicas desenvolvidas dependem da capacidade de gestão da autoridade públicas (...), A renovação de governantes faz com que alguns abandonem projetos de seus antecessores como forma de não reforçar ações governamentais de referências ou, então, para implementar projetos que supostamente deixariam sua marca pessoal no governo. Assim, diversas políticas importantes e bons projetos educacionais passam a ter vida curta. (CORDIOLLI, 2011, p. 40)

Segundo Silva (2006) a política pública da escola refere-se à ação dos governantes que detêm a autoridade e o poder para dirigir a coletividade organizada, bem como às ações da coletividade em apoio ou contrárias a autoridade governamental para atuarem em prol da melhoria da educação.

Um dos mais importantes exemplos de programa de política pública é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, que foi um mecanismo de política pública com a finalidade de assegurar recursos para o ensino fundamental em todo o território nacional.

Em 2006 o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, mais abrangente, incluindo o ensino infantil e ensino médio.

Programas de políticas públicas nos últimos 30 anos

Governo Sarney 1985- 1990
1985: Programa Nacional do Livro Didático
Governo Collor 1990 - 1992
1990: Declaração Mundial de Educação para Todos
1990: Estatuto da Criança e do Adolescente
Governo Itamar Franco 1992- 1994
1993: Plano Decenal de Educação para Todos
1994: Política Nacional de Educação Especial
Governo Fernando Henrique Cardoso 1995-2003
1995: Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE
1996: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental do Magistério Fundef
1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
1997: Parâmetros Curriculares Nacionais
1999: Financiamento estudantil nas universidades
2001: Plano Nacional de Educação
2001: Programa Bolsa Escola
Governo Lula – 2003- 2010
2003: Programa Bolsa Família
2004: Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
2005: PROUNI nas faculdades particulares
2006: Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
2007: IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
2007: Plano de Desenvolvimento da Educação
2008: Piso Nacional para os professores
2009: Mais recursos para a educação
Governo Dilma 2011-2016
2011: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
2012: Lei de Cotas
2013: Royalties de Petróleo e do pré-sal para a educação

Fonte: Fundação FHC

A Constituição de 1988 em seu artigo 205, assegura o direito à todos a Educação, bem como dever do Estado e da família. Por ser direito assegurado, houve a partir desse momento uma implementação de políticas públicas educacionais, ou seja, ações do Estado, que garante o direito de todos à educação. Sendo assim as políticas públicas estão ligadas às decisões que o poder público toma em relação à planos, projetos, programas e fundos.

As políticas públicas educacionais estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento social. Objetivando assim, a universalização do ensino, a erradicação do analfabetismo, a profissionalização e o acesso à tecnologia.

De acordo com Coelho (2021) num país como o Brasil, com uma extensão continental imensa existe um alto índice de desigualdade social, as políticas públicas educacionais objetivam corrigir, atenuar essas distorções sociais, através de programas e planos como: PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar, PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, Pro-Info- Programa Nacional de Tecnologia Educacional, PNBE – Programa Nacional Biblioteca da escola.

Importante mencionar também o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais do Magistério, PROUNI – Programa Universidade para Todos, o Sistema de Cotas que buscam promover e equalizar o acesso e permanência na escola, desde o ensino infantil até a educação superior. As políticas públicas devem ser construídas de forma democrática através da escuta e do diálogo com a sociedade, comunidade escolar e Conselhos.

Referências

COELHO, Raphael. *Como são aplicadas as Políticas Educacionais no Brasil?* Disponível em <<http://www.tutormund.com/blog/politicas-educacionais-do-brasil>> Acesso em: 29 ago 2023.

CORDIOLLI, Marcos Antônio. *Sistemas de ensino e políticas públicas educacionais no Brasil*. Curitiba: Ipbex, 2011

BRASIL, MEC. Ministério da Educação e da Cultura. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/pne.mec.gov/images/pdf/conae2012>>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FUNDAÇÃO FHC. Disponível em: <http://www.fundacaofhc.org.br>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. *O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências*. **Rev. Exitus**, Santarém, v.9, n.1, p.258-285, jan. 2019. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602019000100258&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SILVA, Rosana C.F. *Políticas Públicas Educacionais*, Três Corações: Prominas, 2006. Disponível em < http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope> Acesso em 16 ago 2023.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIÁLOGOS E RUPTURAS COM A ESCOLA REGULAR

Mayra Barros Pinto¹

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; atendimento educacional especializado; educação inclusiva; articulação; professores.

O presente trabalho tem como proposta investigativa, trabalhar com as relações entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores, bem como suas práticas e ações favoráveis ao desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola na cidade de Juiz de Fora. Apresentamos assim, como objetivo geral, compreender a relação entre o Atendimento Educacional Especializado e os professores das turmas que recebem alunos com deficiências em uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora. Buscamos, com este objetivo, entender como os professores do AEE dialogam e organizam seus planejamentos, junto com os professores das turmas dos alunos atendidos, visando a promoção de avanços no processo de aprendizagem.

Como proposta metodológica, usaremos uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, que terá como instrumento de levantamento de dados, entrevistas semiestruturadas, dirigida para os professores do ensino regular e do AEE. Por meio desses levantamentos buscaremos obter dados para responder às questões sobre os diálogos e rupturas existentes entre o AEE e os professores que ministram aulas para alunos atendidos no AEE.

A partir da definição do conceito de educação inclusiva, descrito por Glat (2007), propomos, analisar as leis e políticas públicas com enfoque no Atendimento Educacional Especializado e compreender o processo de inclusão de crianças com deficiências na escola regular, respeitando suas singularidades com foco nas suas potencialidades.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção, e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Necessita, ainda, realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas

¹ Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: mayra.barros@yahoo.com.br

práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.

A escola inclusiva demanda uma ressignificação do espaço escolar e das atitudes dos profissionais da educação, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência não é especificidade do professor do atendimento educacional. Essas atitudes reproduzem uma exclusão dentro da escola. Segundo Glat (2018) é preciso um trabalho de interação colaborativa com o professor regente, para juntos construírem uma proposta curricular-pedagógica diferenciada, porém contextualizada com o planejamento realizado para a turma. Sendo assim, o trabalho do professor do AEE com o aluno com deficiência, não ocorrerá exclusivamente nas salas de recursos multifuncionais. Será necessário momentos de planejamento entre os professores do AEE e da sala regular para que adaptação de recursos e construção de materiais que atendam a todos os alunos no seu processo educacional.

Por tanto, sendo a escola um espaço de aprendizagem e convivência da pluralidade humana, é necessária uma ressignificação deste espaço. Para Glat (2018) é preciso desconstruir a visão estereotipada de incapacidade e limitação que sempre marcou a trajetória dos alunos público alvo da educação especial.

Para esse propósito, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial (2008) propõe que os alunos público alvo da educação inclusiva, devem estar matriculados na escola comum e ter o atendimento educacional especializado ofertado no contraturno. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. O atendimento educacional especializado tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos alunos com vistas a sua autonomia.

Portanto, o AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola sendo constituído por uma sala de recursos multifuncionais, plano de AEE, professor para exercício da docência do AEE, e articulação entre professores do AEE e os do ensino regular.

Sabemos que ainda há muito que ser feito na efetivação dos princípios da verdadeira inclusão nas escolas. É preciso que sejam quebradas as barreiras atitudinais para que as pessoas com deficiência possam frequentar as escolas como espaço de aprender a conviver com o coletivo e com a diversidade.

Em se tratando da jornada educacional inclusiva no Brasil, Mazzotta (2005) ressalta que o país, inspirado por experiências concretizadas na Europa, Estados Unidos e América do Norte iniciou no século XIX a organização para atendimento a cegos, surdos, deficientes

mentais e físicos. Essas iniciativas para estruturação de atendimentos às pessoas com deficiência ocorreram no período do Brasil Império (1822-1889).

Conforme observamos, a educação ofertada aos alunos com deficiência nesse período, priorizava a segregação em escolas especializadas em detrimento ao atendimento educacional integrado nas escolas regulares.

Podemos verificar que após o período ditatorial do Estado Novo, que durou de 1937 a 1945, o país viveu uma fase de democratização com o governo de Eurico Gaspar Dutra. E o feito de maior significância desse momento, foi a promulgação da Constituição de 1946. No artigo 166, desta Constituição, declara que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, proporcionando a todos, com base na justiça social, igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças.

Ressaltamos que, tanto a Constituição de 1946, quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos tratam da educação como direito de todos, porém, não mencionam sobre os direitos das pessoas com deficiência, de forma específica. Foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Lei nº 4.024/61, o assunto foi tratado pela primeira vez no Brasil. O artigo 88 desta lei, declara que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Reafirma o direito dos “excepcionais” à educação, com objetivo de integrá-los em ambientes escolares, não explicitando a preocupação em oferecer uma educação de qualidade para esse público.

As incertezas relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, podem ser demonstradas, por meio dos documentos legais, que até a década de 70, segundo Mazzotta (2005, p.75) não esclarecem perguntas como: “O que é educação especial? A quem ela destina? Demonstrando controvérsias e incoerências que desfiguram qualquer política de serviços”.

Neste contexto, de restauração da democracia, passa-se a projetar no país, a transformação do sistema educacional, em decorrência de uma série de ações que irão produzir mudanças na educação brasileira. E o grande marco foi a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), garantindo a educação como direito de todos (art.205), igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art.206, inciso I) e no artigo 208, inciso III, o dever do Estado em garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No que se refere a educação inclusiva, na CF/88, foi garantido às pessoas com deficiência acesso e continuidade à educação e atendimento educacional como reflexo do princípio da equidade no contexto de inclusão na rede regular de ensino. Entendemos que, o acesso e a participação das pessoas com deficiência, vão além do assistencialismo relacionado ao cuidar, apresentando uma relação de inclusão social, preparando-as para a sociedade e respeitando suas especificidades.

É neste contexto que em março de 1990, foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtiem, a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), tendo como tema “Satisfação as Necessidades Básicas de Aprendizagens”. Neste documento foram propostos metas e objetivos para aquela década aos países participantes, incluindo o Brasil. A Declaração afirma no artigo 3 “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

Para Mazzotta (2005) o Ministério da Educação (MEC) trata a educação especial até 1990, com sentido assistencial e terapêutico. Após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, o MEC mudou a sua visão sobre a educação especial e se adequou ao contexto global e assim, promoveu a inclusão das pessoas com deficiência na Educação.

Nesse sentido, observamos que a educação vem caminhando no processo de inclusão das crianças com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular. Entretanto, há ainda, uma precariedade de ações humanísticas e democráticas que perceba o sujeito e suas singularidades, contribuindo para o desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico de todos os estudantes.

Na perspectiva, de uma sociedade democrática, o desenvolvimento de políticas públicas torna-se primordial para que seja garantido o direito de todos a uma educação de qualidade. Para Ball (2011) o grande desafio seria combinar política cultural das diferenças com política social da igualdade. Essas ideias impulsionaram para que nos anos 90, houvesse maior desenvolvimento de políticas públicas de educação inclusiva com mudança de olhares dos governantes, comunidade escolar e família. E nessa busca de maior integração social com desenvolvimento das potencialidades de todos, destacaram algumas políticas, entre elas: a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Base da Educação e o Plano Nacional de Educação.

Nessa perspectiva de buscar uma educação de qualidade para todos, o PNE (2014-2024) convocou os estados e municípios para construírem seus planos em consonância com o plano nacional no período de um ano. Nesse período, a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora iniciou a construção do seu Plano Municipal de Educação adequando as metas e estratégias,

com objetivo de ampliar o acesso e permanência de todos os alunos à escola regular e ao atendimento especializado. Esses documentos asseguram o direito de todos à educação atendendo a demanda educacional dos alunos público-alvo da educação inclusiva.

Mas aliado aos textos das políticas públicas, segundo Maguire e Ball (2011) a escola e os professores devem ser considerados participantes ativos do processo de reestruturação das políticas no contexto escolar. Assim sendo, são nos contextos educacionais que devem estar presentes as propostas que definem a integração da diversidade de alunos no ambiente escolar.

Nesse sentido, nosso trabalho possui a pretensão de se tornar uma fonte de consulta que auxilie a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora na criação de ambientes de discussões e reflexões para que professores de ambos os espaços possam juntos, planejar estratégias e diretrizes com objetivo de fortalecer a articulação entre professores do ensino regular e professores do Atendimento Educacional Especializado, consolidando a educação inclusiva no município.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, B. T. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 94, p. 182-206, jan./mar. 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100007>

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. 286 p.

BARBOSA, Marcele; OLIVEIRA, Luciana. **Memórias**: Modos de caminhar em um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Juiz de Fora/MG: Juizforana Gráfica e Editora, S/D.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*. Pelotas, v. 30, p. 187-199. 2008.

BRASIL. Constituição (1946). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso: 18 de set. 2022

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 de set. 2022.

BRASIL. Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Brasília: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 18 set.2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, BR, 18 nov. 2011. v. 1, n. 1, p. 01-01. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº72.425, de 3 de julho de 1973. v. 6, Seção 1, p. 8-8. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 18 set.2022

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. 1 ed. Brasília, 2008. 4 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 20 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Acesso em 18 set.2022. MEC, 2009. Documento Referência: Conferência Nacional de Educação. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 18 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, 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: 23 out.2022

BRASIL. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Acesso 28 de jan.2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em:18 de set.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a próxima década. conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 17 de out. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/ 2007, prorrogada pela Portaria nº 948/ 2007. Brasília, 07 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 17 de out.2022

CORRÊA, Cíntia Chung M. (2021) O Estudo de Caso. Em: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org.). Métodos e técnicas de pesquisas científicas. Petrópolis: Dialética, 2021.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos. São Paulo: Scielo, n. 2005, 23 set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>. Acesso em: 16 set. 2022.

ESPANHA. Conferência Mundial Sobre As Necessidades Educacionais Especiais. Ministério da Educação (comp.). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Elaborada pelo Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social, 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. A Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

JUIZ DE FORA. Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, 2017.

JUIZ DE FORA. Portaria nº 2006, de 15 de maio de 2014. Autoriza o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE. Prefeitura de Juiz de Fora Sistema de Legislação Municipal. Juiz de Fora, MG, 15 maio 2014. p. 01-01. Disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0>. Acesso em: 24 nov. 2022.

JUIZ DE FORA. Resolução nº 13, de 08 de julho de 2005. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Prefeitura de Juiz de Fora Sistema de Legislação Municipal. Juiz de Fora, MG, 11 abr. 2006. Disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000026805>. Acesso em: 21 nov. 2022.

JUIZ DE FORA. Resolução nº 25, de 26 de novembro de 2008. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. Prefeitura de Juiz de Fora Sistema de Legislação Municipal. Juiz de Fora, 26 nov. 2008. v. 1, n. 1. Disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000030703>. Acesso em: 21 nov. 2022.

KUBLIKOWSKI, Ida (2021) A pesquisa qualitativa. Em: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org.). Métodos e técnicas de pesquisas científicas. Petrópolis: Dialética, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORGADO, J. C. O Estudo de Caso na Investigação em Educação. 1 ed. Portugal: De Facto Editores, 2012.

ONU- UNICEF et al. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) Disponível em; <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 14 de set, 2022. (ONU, 1948)

SILVA, Jane Maria Braga; SANTOS, Ana Maria dos; OLIVEIRA, Marta Elaine de. Atendimento Educacional Especializado: contextos, processos formativos e um recorte no ensino de Matemática. Brasília: Educação Matemática em Revista, 2019. 14 p. 14 f. Disponível em: <http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/emr/article/view/1933/pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

OS DISCURSOS SOBRE QUALIDADE NA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Michelle Maria Freitas Neto¹
Tertuliano Soares e Silva²
Ana Carolina Carius³
Jardelino Menegat⁴

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Qualidade; Curso Superior; Análise Textual Discursiva.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte do diálogo de dois resultados parciais de pesquisas bibliográficas que ora dialogam, a saber, o uso da Metodologia de ATD (Análise Textual Discursiva) na discussão sobre Educação e Tecnologias no projeto de pesquisa em andamento da doutoranda Michelle Maria Freitas Neto, sob orientação da professora Ana Carolina Carius, e dos estudos sobre percepções de qualidade na regulação de cursos de graduação a distância em Direito, realizado pelo doutorando Tertuliano Soares e Silva sob orientação do professor Jardelino Menegat.

De acordo com Mill (2018), apesar da expansão da EaD (Educação a Distância) nos últimos anos, há carência de pesquisas científicas sobre seus fundamentos. O autor destaca que a EaD perpassa todos os níveis do sistema educacional brasileiro, ou seja, da educação básica à educação superior e deve ser vista de forma ampla e num olhar para a interação entre educador e educandos, e em destaque ao processo de ensino-aprendizagem, ao estudante e à construção de conhecimento compartilhada. Mill (2018) também afirma que a EaD passou por algumas gerações com diferentes formas de tecnologias usadas na mediação entre educadores e educandos, mas que apesar da mudança tecnológica, o conceito é o mesmo, ou seja, promoção de ensino-aprendizagem de qualidade.

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) e Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: michelle.42140138@ucp.br.

² Advogado e consultor em EaD. Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: contato@tertulianosoaressilva.adv.br

³ Professora da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: ana.carius@ucp.br

⁴ Professor da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: jardelino.menegat@ucp.br

Ao investigar os discursos sobre a percepção de qualidade de EaD na nota das Associações e Conselhos Profissionais de Psicologia, Enfermagem, Odontologia e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) publicada em 05 de junho de 2023, os autores aplicaram a ATD para identificar e descrever os possíveis preconceitos, estereótipos e representações sociais sobre EaD. Assim, o objetivo deste artigo é compreender como os discursos dos Conselhos Federais de Profissão lidam com as possibilidades de EaD em cursos de graduação.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa de natureza exploratória. De acordo com Creswell e Creswell (2021), pesquisas qualitativas são voltadas para a exploração e compreensão do significado atribuído a um problema social ou humano e envolvem a análise de dados que parte de circunstâncias particulares para temas gerais e consideram interpretações do pesquisador. Como ferramenta de interpretação de dados foi realizada a ATD no texto da nota pública emitida pelos conselhos profissionais.

A metodologia de análise, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006), inicia pela unitarização, etapa em que o texto original é fragmentado e são criadas as chamadas unidades de significado constituídas por um movimento de interpretação do pesquisador associado a outras interpretações teóricas. Após essa etapa é feita a categorização, um ao agrupar unidades com significados semelhantes e que pode gerar vários níveis de categorias, para mediante um processo recursivo e com um movimento de interpretação e argumentação resultar em meta-textos analíticos (MORAES; GALIAZZI, 2006).

O PROCESSO DE ANÁLISE REALIZADO

A etapa de unitarização culminou em 22 (vinte e duas) unidades de significado com uma codificação criada pelos pesquisadores e constituída pelo prefixo “NOT01” seguido de um número sequencial. Portanto, o código “NOT01-08” refere-se à oitava unidade de significado da nota pública analisada. Além do código, a cada unidade foi atribuído um título. A oitava unidade, por exemplo, se chama “Impossibilidade de formação prática pela EaD”.

Vale mencionar que o processo foi impactado pela apropriação de outras vozes teóricas como preconizam Moraes e Galiazzi (2006). Isso ocorreu implícita e explicitamente. De forma explícita, oito unidades teóricas foram codificadas com o prefixo “UT” seguido do número de referência ao autor e de um número sequencial. Por fim, as unidades de significado

e as unidades teóricas explícitas foram agrupadas em categorias iniciais conforme apresentado no Quadro 1, enquanto o texto produzido em função da análise está descrito na próxima seção com o título da categoria final.

QUADRO 1 - Unidades e Categorias no processo de ATD realizado

<p><u>Categoria Inicial: Mitos e Representações Sociais sobre EaD</u> UT 04-03: Preconceitos sobre a Qualidade da EaD NOT 01-04: Mito da impossibilidade de formação prática pela EaD NOT 01-11: Impossibilidade da EaD oferecer interações sociais NOT 01-18: Colapso e prejuízos na oferta de educação superior NOT 01-21: Impossibilidade de formação prática pela EaD NOT 01-14: Impossibilidade da formação virtual do psicólogo NOT 01-10: Impossibilidade de formação prática pela EaD NOT 01-09: Impossibilidade do cuidado via TICS NOT 01-08: Impossibilidade de formação prática pela EaD</p>	<p><u>Categoria Final:</u> <u>Regulação e</u> <u>qualidade da EaD</u> <u>em cursos de</u> <u>graduação</u></p>
<p><u>Categoria Inicial: Conflitos de competência regulatória entre MEC e Conselhos</u> UT 03-01: Previsão constitucional das competências de regulação UT 02- 01: Regulação da oferta de Carga Horária de EaD NOT 01-13: Competências práticas dos profissionais da Psicologia NOT 01-03: Regulação da oferta de EaD NOT 01-22: Conselhos Federais Profissionais envolvidos na nota NOT 01-15: Papel dos Conselhos Regionais na regulação da EaD NOT 01-20: Papel dos Conselhos na Regulação de EaD</p>	
<p><u>Categoria Inicial: Competências profissionais de natureza prática</u> UT 03-02: A formação prática pelas DCNS do Direito UT 01-02: A formação prática por meio de EaD NOT 01-12: Competências práticas dos profissionais da Psicologia NOT 01-07: Exemplo de competência profissional em Direito NOT 01-06: Estratégia de formação para aquisição de competência NOT 01-05: Exemplos de competências práticas</p>	
<p><u>Categoria Inicial: Parâmetros de Qualidade na Educação Superior</u> UT 01-01: Objetivos da EaD UT 04-02: Qualidade da EaD e perspectiva polissêmica UT 04-01: Conceito de Qualidade na EaD e coletividade NOT 01-17: Discursos sobre Qualidade da Educação</p>	
<p><u>Categoria Inicial: Opinião dos Conselhos Profissionais sobre oferta de EaD</u> NOT 01-19: Posição contrária a graduação na modalidade EaD NOT 01-16: Impossibilidade da EaD como modalidade de Educação NOT 01-02: Conselhos Profissionais que se opõe a EaD NOT 01-01: Posição contrária a graduação na modalidade EaD</p>	

FONTE: Os autores (2023)

REGULAÇÃO E QUALIDADE DA EAD EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

A discussão sobre a oferta e qualidade da EaD em cursos de graduação não é recente. Segundo Silva e Menegat (2022), desde a ocasião da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, existe um debate regulatório sobre seus parâmetros que se materializou em decretos, portarias, pareceres e regulamentos diversos que foram sendo aprimorados até os dias de hoje.

A Portaria MEC 2.117/2019 é uma determinação com força executiva da autoridade máxima do ministério cujo objetivo é regular que até 40% da carga horária de uma graduação possa ser oferecida pela modalidade EaD. A normativa compõe o arcabouço legal da EaD no Brasil sendo que, no *corpus* de análise, é mencionado, reiteradamente, como um ato regulatório negativo para a formação profissional.

A partir da crítica contida na nota pública supracitada, contra o conteúdo regulatório da Portaria MEC 2.117/2019, as signatárias externam uma posição comum pela redução de 40% para 20% no máximo de carga horária em EaD em cursos presenciais e contra a oferta de cursos de graduação a distância para suas categorias.

Com a ATD foi possível reconhecer um debate público sobre a regulação e qualidade da oferta de EaD em cursos de graduação. Na narrativa dos atores sociais envolvidos há indicativos de mitos e representações sociais sobre a qualidade e EaD, concepções que prejudicam a sua ação política pela negação das possibilidades de uso da EaD na formação profissional - em destaque à OAB (VIANNEY *ET AL*, 2019).

Os dados obtidos pela ATD evidenciam que os atores envolvidos desejam influenciar a regulação da EaD por meio da difusão de suas posições junto à opinião pública. As unidades de significado indicam a ocorrência de conflitos de competência entre os signatários e o MEC onde os primeiros desejam mais poder de regulação enquanto o segundo detém a competência exclusiva sobre a matéria. Segundo Silva e Menegat (2022), a Constituição reserva à União a competência exclusiva para legislar sobre educação, incluindo a definição das "diretrizes e bases da educação".

Além disso, a Constituição estabelece que a União deve colaborar na organização dos sistemas de ensino estaduais e municipais, buscando a universalização do ensino obrigatório. Os conselhos federais e a OAB podem oferecer pareceres e aconselhamentos não vinculando o MEC ao seu atendimento, portanto, impondo aos primeiros maior esforço político para terem atendidos seus interesses.

Outra unidade de significado obtida pela ATD foi a premissa adotada pelos signatários da nota de impossibilidade de formação prática pela EaD em suas profissões. A

OAB se destacou em 2019 quando ingressou com uma ação judicial, ainda em curso pelo processo nº 1034657-04.2019.4.01.3400, que tramita na 7ª Vara Federal Cível da Seção Judiciária do Distrito Federal, e que têm em comum o discurso de inviabilidade de formação prática do profissional que é recorrente nos demais posicionamentos.

Vianney *et al.* (2019) apontam que a OAB argumenta contra a oferta de cursos de Direito na modalidade EaD, alegando que o aprendizado prático é essencial durante a formação. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso estipulam que as práticas devem ser vivenciais para permitir aos alunos a aprendizagem com o mundo profissional, o que já ocorre em outras carreiras oferecidas na EaD (como os estágios obrigatórios). Portanto, há um conflito de argumentos sobre a viabilidade da EaD.

Todavia, a argumentação da OAB é questionável, pois não considera as DCNs mencionadas. Sobre as DCNs para o curso de Direito e para cursos de graduação EaD, Silva e Menegat (2022, p. 72) concluem que “não há nada que obste a integralização do curso na modalidade a distância uma vez que a viabilidade de aprendizado e completa possibilidade de formação prática possa ser desenvolvida na forma das DCNs”.

Enfim, a questão da ausência de qualidade da oferta de EaD por novos e futuros entrantes é reconhecida em diversas unidades de significado, que convergem para um entendimento comum: de impossibilidade dessa modalidade de educação na formação dos profissionais de sua categoria - a nota oficial é um exemplo desse discurso. Tais conselhos afirmam não ter qualidade aquilo que ainda não foi avaliado, sequer ofertado, por exemplo, os cursos de graduação em Direito a distância.

Porém, há uma avaliação inequívoca do sucesso da educação jurídica a distância realizada por Vianney *et al.* (2019) que informa que a OAB não pode ignorar que a maioria dos primeiros colocados nos concursos mais concorridos do país são formados por egressos de cursos preparatórios a distância - como o próprio exame de ingresso na OAB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre qualidade da educação não pertence somente ao Estado e de quem dele se apropria, mas a toda a sociedade. Assim, o papel das personagens desse debate social sobre a formulação de políticas públicas educacionais estão dentro da ordem constitucional e fortalece a democracia, desde que as posições de todos os envolvidos estejam amparadas na ciência em seus resultados contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-23267091>. Acesso em: 10 set.2023.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. 234 p.

MILL, Daniel. Educação a Distância. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus Editora, 2018. p. 385-387.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132006000100009>

Ordem dos Advogados do Brasil (Brasilia). **Nota dos conselhos de profissões regulamentadas contra o ensino EaD em cursos de graduação.** 2023. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/61061/nota-dos-conselhos-de-profissoes-regulamentadas-contra-o-ensino-ead-em-cursos-de-graduacao?argumentoPesquisa=EAD>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, Tertuliano Soares e; MENEGAT, Jardelino. Viabilidade jurídico-legal da oferta de cursos de graduação a distância em direito. **Direitos Democráticos & Estado Moderno**, [S.L.], v. 1, n. 4, p. 57-88, 31 maio 2022. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/ddem.v.1.n.4.57729>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/DDEM/article/view/57729/39743>. Acesso em: 10 set. 2023.

VIANNEY, João *et al.* **OAB erra no foco e se perde contra o Direito na Educação a Distância.** 2019. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/OAB_perdeu_o_foco_em_acao_contra_a_EaD_Joao_Vianney.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PAINEL

**OUTROS SUJEITOS, OUTRAS
TEMÁTICAS, OUTROS CAMINHOS
METODOLÓGICOS:
diálogos sobre metodologias de pesquisa**

CABOCLA NÃO TEM CAMINHO PARA CAMINHAR

Ricardo Tammela¹

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; extensão; sentipensante; alteridade.

*“Caboclo não tem caminho para caminhar
Caminha por cima da folha
Por baixo da folha
Em todo lugar”*

(Louvação aos Caboclos – música tradicional da cultura afro-indígena brasileira)

“Mire veja:” (ROSA, 2015) os caminhos não estão feitos, não estão traçados. Os caminhos vão sendo riscados quando caminhamos. “A direção é a pessoa do vento e os rumos não têm termômetro”² (Manoel de Barros). A extensionista que está na experiência com os cotidianos das gentes que encontra quando caminha, é essa cabocla que caminha por cima da folha, por baixo da folha, por todo lugar.

Ao longo deste artigo, vamos conversar sobre uma experiência em extensão universitária. É do entendimento comum que extensão universitária é uma dimensão da formação universitária, assim como ensino e pesquisa e essas três dimensões, são indissociáveis. É do entendimento comum também, que extensão é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político e é a área da universidade que vai dialogar com a sociedade em uma interação transformadora (NOGUEIRA, 2013). Nesse entendimento, estabeleceu-se uma metodologia, uma prática, que nega à uma parcela grande da sociedade (que são todas essas gentes que a modernidade com sua ideia de desenvolvimento vai largando pelo caminho), sua história, seus saberes, sua autonomia, sua cosmogonia, afirmando como única verdade, aquela que vem da universidade.

A experiência que venho contar, atua na fresta desse entendimento e risca outros jeitos de se fazer extensão. É uma experiência que dialoga com outras experiências e pensamentos que também acontecem nas frestas do sistema. O que venho contar é sobre uma experiência que me acontece e que me afeta. Ela começa quando me ex-ponho como extensionista em um bairro de classes populares da cidade de Petrópolis e me coloco a pesquisar outros modos de

¹ mestre em educação pela UCP, coordenador de extensão na UNIFASE, extensionistapesquisador com os cotidianos, integrante do grupo de pesquisa IDA, coordenado pela Professora Fabiana Eckhardt – ricardo.tammela@gmail.com.

² Frase adaptada de dois versos da poesia “O Andarilho”, de Manoel de Barros. Os versos originais são: “A minha direção é a pessoa do vento. / Meus rumos não têm termômetro.”

fazer extensão e que faz do caminhar à deriva pelas suas ruas e servidões, dialogando com as gentes que encontra e recolhendo pistas e sinais, uma metodologia.

O Vale do Carangola é um bairro das classes populares. Ângela fala que tem mais de 7.000 gentes morando ali, mas oficialmente é menos, são 4.133 pessoas ativas cadastradas no e-SUS. O lugar tem uma história bonita, de quando fazia parte de uma fazenda e se chamava *Saudades do Sertão*. Com as chuvas de 1988, começou a receber refugiadas, refugiades e refugiados dos eventos extremos de chuva, que castigam as gentes das classes populares em Petrópolis. O Vale do Carangola é um campo de pesquisa com os cotidianos em extensão comunitária, uma pesquisa sobre outro jeito de fazer extensão, uma extensão sentipensante. Foi com essa experiência que escrevi minha dissertação de mestrado “nos caminhos de uma extensão sentipensante”³ e esse artigo, é uma trama dessa trama maior, que vamos tecendo com fios de sentipensar, fios que vamos cardando com os encontros que nos acontecem com as gentes do Vale do Carangola.

O caminho “não chama ninguém às claras; mais, porém, se esconde e acena.” (ROSA, 2015). Regina Leite Garcia nos conta que:

O cotidiano assusta, dá medo, intriga, fascina. Há quem se assuste, há quem fique intrigado, há quem morra de medo e há também os afortunados, eu diria, modestamente, mais afortunadas do que afortunados, que ficam absolutamente fascinadas com o misterioso cotidiano, que vive a nos revelar suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia. (GARCIA, 2003).

Logo que comecei a caminhar pelo Vale do Carangola, eu não sabia que caminhar era a forma como me coloco no mundo. Descobri que era assim quando cheguei no mestrado e fui conversando com todas essas gentes que me ajudaram nesses entendimentos. Trazia desassossegos e intuições e a imprevisibilidade da vida me fascinava. Com minha orientadora, fui compreendendo que esse imprevisível da vida é o cotidiano das gentes com quem me comprometo. Essas gentes sujeitas de minha pesquisa, com quem encontro e juntas, pronunciamos outras possibilidades de caminhos.

Se nos comprometemos nessa pronúncia, precisamos nos ex-por – nos colocar para fora e aceitar a direção que o caminho nos conduz. Chamo essa condição de “estar à deriva”.

A direção que o caminho nos conduz vai revelando o que à primeira vista não aparece. O caminho vai sendo atravessado por ventos e movimentos, pequenos ou grandes, surgidos no

³ O texto da dissertação pode ser encontrado na biblioteca da UCP.

próprio cotidiano das ruas e servidões do Vale do Carangola ou surgidos além vale e que afetam as vidas “miúda e quase sem brilho (...) do povo que mora no vale”⁴.

Quando caminho, traço percursos... linhas sinuosas desenhadas nas errâncias que me acontecem. O caminhar me serve como um ato de transgressão à modernidade... essa locomotiva enlouquecida que ruma ao abismo e que é espaço de desencontros e de distanciamentos... o caminhar surge como modo “de criar paisagens” (CARERI, 2013), o caminhar como “forma de intervenção” (CARERI, 2013), como forma de resistência. O caminho é meu território, sou andarilho da vida no mundo, “desperto e amoroso como cabe a um viajante à deriva” (OLIVEIRA, 2021).

O caminhar mistura o tempo e estabelece diferentes temporalidades, pois ao mesmo tempo que caminho para resgatar histórias apagadas, caminho para intervir no presente. O presente como um tempo contínuo, expandido. O futuro é um porvir qualquer, não importa qual seja... o caminhar expande o presente, encurta o futuro e encontra o passado. Quando caminho, faço movimentos para alargar o presente, para “apostar nas outras formas possíveis, navegar na espiral do tempo” (SIMAS & RUFINO, 2019).

Não caminho para chegar em algum lugar, mas para me encantar com o que vou apanhando no percurso. Sou atravessado por pessoas, objetos, cores, sons, cheiros, sentimentos, sensações... caminho à deriva por lugares onde a história não foi contada, “áreas esquecidas que formam o negativo da cidade contemporânea, que contém em si mesmas a dupla essência de refugio e de recurso.” (CARERI, 2017).

Estar à deriva é uma condição que escolho, não é um estado alheio à minha intenção. No senso comum, estar à deriva remete à ideia de que estamos perdidos, sem rumo. Meu senso é incomum e não é isso que me acontece quando caminho. O rumo que sigo, não é qualquer um, é o rumo traçado pelo caminho, pelas forças que encontro e pelos encantamentos que o caminho me apresenta. Eu e o caminho vamos sempre juntos, à deriva – “uma palavra que carrega consigo a ideia surrealista do acaso e do navegar ao sabor das correntezas, como um veleiro que se move sem vento e sem mapa e que vai...” (CARERI, 2017). Nesse ir, eu e caminho, vamos mudando. Maturana fala que “organismo e meio vão mudando juntos, uma vez que se desliza na vida em congruência com o meio” (MATURANA, 2006).

Quando caminhamos à deriva, nos colocamos a possibilidade do encontro – o encontro com o meio, o encontro com a outra, o encontro comigo mesmo. Quando há o encontro, ele me acontece, pois me coloco como um sujeito aberto, exposto, território sensível, passivo,

⁴ Trecho da música *Itamarandiba* de Milton Nascimento.

“porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção” (LARROSA, 2002). O encontro me afeta, provoca interações e transformações. As transformações acontecem por que somos esse sujeito inconcluso que Paulo Freire fala (2020). Compreendendo-me como um ser inacabado, em constante transformação, entendo o que Maturana me diz quando considera que nossa vida é “uma deriva de mudança estrutural contingente com nossas interações” (MATURANA, 2006), com os encontros que nos acontecem quando nos colocamos à deriva no caminho – “uma expansão de um domínio de coordenações consensuais de condutas” (MATURANA, 2006).

Foi observando meu caminhar, inspirado pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg e buscando diálogo com um referencial teórico-metodológico intencionado a compreender e aprender mais do que explicar e ensinar, que vim construindo um modo de fazer extensão e pesquisa, pesquisa e extensão. Esforçando-me para ampliar meus sentidos, intencionando produzir “pistas, indícios e sinais” (GINZBURG, 1989), aceitando e reconhecendo o valor de estar à deriva na vida e na pesquisa.

Maturana (2006) fala que como condição inevitável da história de encontros e de interações recorrentes, surge a linguagem. Retomando o meu ato de caminhar, o percebo como meio de me encontrar com a experiência, a experiência na vida, a experiência da vida, o que dá forma às metáforas das escolhas da vida e do cotidiano. Quando caminho, assisto ao nascimento do que me acontece. Quando caminho, como educador, junto com as extensionistas e os extensionistas que caminham junto comigo, o caminho vai sendo riscado nos territórios por onde escolhemos caminhar. Quando caminho à deriva pelas linhas tortas do Vale do Carangola, me exponho aos encontros possíveis, com moradoras – mulheres, homens, velhos e velhas, crianças, jovens e adultos e adultas, encontro com lugares e objetos, encontro com instantes que acontecem apenas naquele momento em que passo e que se voltar pelo mesmo caminho, já será outro instante. Em cada encontro, a possibilidade da interação – “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”... e se a interação for recorrente, a linguagem... pela palavra, pela expressão, pelo movimento. E quando o encontro acontece com objetos, coisas ou instantes, a interação acontece de forma diferente, acontece a linguagem, mas um outro tipo de linguagem – uma linguagem corporal, uma linguagem *sentipensante*, ou seja, corpos expressando através de gestos e movimentos, os contratempos experienciados durante o caminho, corpos que esperam, corpos que respeitam os tempos, corpos que pensam e carregam sentires ligados à natureza e aos ancestrais.

Quando caminho, vou apanhando coisas que estão no caminho – apanho cores, apanho sons, apanho impressões, apanho expressões, apanho emoções, apanho formas... apanho palavras, apanho pistas e sinais.

Extensionista quando caminha, não tem caminho para caminhar, caminha por baixo da folha, por cima da folha, por todo lugar... desenha cartografias...

vou acontecendo e mudando a partir do que me acontece. Os encontros com outras gentes, os caminhos que vou, as palavras que apanho e outras que me são dadas, os territórios que me atravessam... são o que me acontece, o que me afeta, o que me toca, o que me desassossega. As experiências com que vou tecendo minha história vão dando sentido ao jeito como me coloco no mundo, ao jeito como pronuncio meu sentido. Quando caminho pelo Vale do Carangola, que um dia foi Sertão, sou esse tudo que me aconteceu. Esse amontoado de sentimentos, de palavras, de verdades, de cores, de formas, de perguntas, de desassossegos que carrego junto comigo. (TAMMELA. [Diário de Sentimentos de Campo]. Petrópolis, 2020. Não publicado).

Bibilografia

CARERI, Francesco. **Walkscapes: O caminhar como prática estética**. São Paulo: G. Gili, 2013.

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. São Paulo: G. Gili, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite et al. **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003a.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **A construção da extensão universitária no Brasil: Trajetória e desafios. In: Avaliação da extensão universitária: Práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

OLIVEIRA, Eduardo. Território de ancestralidade: derivas e quintais: **A beleza é a deriva da liberdade, tal como a onda é a deriva do mar. A estética é a deriva da ancestralidade, tal como a liberdade é a consequência de gingar**. Cult - Revista Brasileira de Cultura: Pensamentos guerreiros contra a colonialidade, São Paulo, ano 24, ed. 271, julho 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CEIS¹ COMO PONTO DE ENCONTRO DAS MEMÓRIAS DAS ORIENTADORAS ESCOLARES: PRODUZINDO DIÁLOGOS, TECENDO NARRATIVAS PARA REGISTRAR EXPERIÊNCIAS

Sandra Cristina Motta Bortolotti²

PALAVRAS-CHAVE: Experiência, memória, narrativa, formação continuada, Orientador Escolar

INTRODUÇÃO

Este texto é o resumo da tese que teve como sujeitos do estudo as primeiras Orientadoras Escolares dos CEIs de Petrópolis, RJ, buscando dialogar com suas experiências nos espaços/tempos de formação continuada nessas instituições. Buscou-se construir um retrato da realidade a partir da perspectiva dos participantes ancorada na postura dialógica, considerando os princípios freireanos.

O estudo considerou os fazeres dos Orientadores Escolares ancorado no perfil delineado por Placco (2015) que define como o profissional que pode articular, formar e transformar o cenário educacional nas instituições, destacando-as como locus de construção de saberes para a formação continuada de professores.

Isto posto, o estudo se organizou em torno da questão: **o que revelam as narrativas das Orientadoras Escolares a partir de suas experiências de formação continuada nos CEIs da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis?**

“Dar escuta” a esses sujeitos, significa valorizar suas experiências como uma possibilidade de produção coletiva de conhecimentos a partir da reflexão, podendo até vir a serem conselhos.

Diante do exposto o estudo objetivou conhecer as experiências vividas pelas Orientadoras Escolares nos espaços/tempos de formação continuada, a partir de suas narrativas, produzindo conhecimentos de forma compartilhada, de modo dialógico, num encontro de memórias individuais e coletivas.

¹ Centros de Educação Infantil

² Universidade Católica de Petrópolis (e-mail: sandra.motta@ucp.br)

METODOLOGIA

O embasamento teórico pautou-se nos conceitos experiências, memórias e narrativas a partir dos estudos de E. P. Thompson (1981) e Walter Benjamin (2012), bem como nas narrativas na investigação em educação a partir dos estudos de Lima e Geraldini (2015) que compreende as instituições educacionais como espaço de produção de saberes. Complementando as discussões sobre pesquisas com narrativas dialogamos também com Guilherme Prado (2015), que ressalta a potência da narrativa como produção de saberes e conhecimentos docentes como dados de pesquisa. Para o autor as Narrativas Pedagógicas são materiais importantes para compartilhar os saberes e conhecimentos oriundos da experiência, ressaltando também que estas se dão a partir do processo intencional de reflexão sobre a prática no cotidiano, que desestabiliza as ações rotineiras provocando-as para trazer à tona o que estava invisibilizado.

A metodologia utilizada foi a troca de cartas pedagógicas (FREIRE, 1995; CAMINI, 2012; DICKMANN & PAULO, 2020), para ouvir as vozes, coletando memórias sobre as experiências e produzir os dados para o estudo. Tais cartas, como compreendido na literatura especializada têm, obrigatoriamente, que ter objetivos claros na sua composição o que levou a organização de um enredo de reflexões de modo a permitir a construção de narrativas a partir de experiências, dando sentidos ao vivido.

O caminhar a partir do pressuposto de que os sujeitos que iniciaram o trabalho de Orientador Escolar nos CEIs teriam contribuições importantes a serem anunciadas, dando escuta a essas vozes e me deixando afetar por elas, possibilitou encontrar pistas que se abriram como trilhas pelas quais eu poderia seguir, produzindo dados que foram interpretados a partir do paradigma indiciário (GINSZBURG, 1989). Assim, as memórias ao serem narradas registraram experiências que possibilitam ampliar as discussões acerca dos fazeres dos Orientadores Escolares a partir de seus cotextos.

DISCUSSÕES

Para além da apresentação de resultados, as reflexões tecidas no processo de troca das cartas pedagógicas anunciaram alguns pontos há muito delineados em outros estudos, a saber: identidade profissional do Orientador Escolar, os desafios e possibilidades da função, a relevância da formação continuada no lócus da instituição educacional e a organização de seus espaços e tempos.

Assim, o narrado caracteriza-se como uma possibilidade de engrossar os discursos sobre a necessidade de se fortalecer a identidade deste profissional que vai buscando seu caminho para exercer a função nos CEIs. A partir das narrativas pudemos perceber as contradições que permeiam esse lugar, gerando angústias oriundas entre o querer fazer e as condições impostas pelas urgências do cotidiano.

Em diálogo com a questão apresentada acima, tem-se a problemática da formação continuada para profissionais que trabalham com as crianças que não têm a formação mínima para a função docente, e o quanto isso ressalta impasses para o avanço das discussões acerca da função da primeira etapa da educação básica. A ideia assistencialista ainda é muito presente e, para que as instituições educacionais conquistem o status de *locus* de formação continuada e em serviço requer de todos a criação de uma cultura de formação para problematizar muitas das questões e tensões que permeiam os contextos educacionais e sociais.

Compreende-se que a formação inicial é essencial para a fundamentação teórica, todavia, a continuada possibilita uma prática refletida a partir do contexto real das instituições educacionais. A partir da postura dialógica que a formação coletiva demanda, há a possibilidade do processo de construção de conhecimentos outros, possíveis e necessários, que se dá no cotidiano, contexto profícuo para o diálogo, pois, é onde a vida acontece, havendo o encontro de pessoas diferentes para realizarem um projeto educacional coletivo. Assim, o estudo revelou, que o Grupo de Estudos (GE) como espaço tempo de formação coletiva se caracteriza como espaço potente para a *práxis*, para a mudança que se pretende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com Benjamin (2012) aprendemos que “o narrador é um homem que sabe dar conselhos”, e “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores (p.198). Por isso, intercambiar essas experiências para prosseguir na luta por fazê-las ressoar, possibilita a escrita de outra história, construindo conhecimento coletivamente pois, estão encharcadas de ensinamentos, sendo nossa responsabilidade resgatar, superando a “morte” da narrativa uma vez que a experiência está viva. Por isso, continuando na perspectiva do autor podemos também permutar experiências a partir de alguns conselhos na tentativa de construir saberes a partir daqueles construídos na prática.

Os sujeitos desta pesquisa contribuíram com valiosos conselhos para novos profissionais que pretendem exercer a função de Orientadores nos CEIs. O primeiro é se dispor a **ouvir** para que possa conhecer e se aproximar do contexto da instituição. Imbuídos desse movimento de escuta, alguns conselhos foram direcionados ao ato de **estudar**, ressaltando a percepção de nosso inacabamento. A esses dois conselhos, se juntaram a **humildade** como uma dimensão significativa para o exercício da função. O entendimento da **coletividade** como potência para a superação dos limites pessoais, no qual o exercício dialógico é fundamental foi outro conselho que, se juntando à **amorosidade** como compromisso com o outro se organizaram como saberes da experiência feita.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAMINI, I. Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

DICKMANN, I; PAULO, F. S. Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020.

FREIRE, P. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 69. ed / Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIMA, M. E. C; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 31, nº 01, p. 17-44. Jan/mar, 2015.

PLACCO, V. M. N. O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PRADO, G.do V. T.; SERODIO, L. A. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. IN: Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um Planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

A PESQUISA COM COTIDIANO E A EDUCAÇÃO POPULAR COMO FUNDAMENTOS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA

Tallita Stumpp¹

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa com o cotidiano, educação popular, leitura.

Onde ou quando se dá início a uma pesquisa? Essa pergunta é rodeada de perigos, pois, ao buscarmos um início, corremos o risco de adentrarmos em uma linha reta e, sem percebermos, atribuir o sentido dessa linha à pesquisa e a todos os elementos que a compõem, ou de atribuir o sentido dessa linha à própria vida. Mas se pararmos para refletir um pouco mais sobre o sentido dessa linha, perceberemos que ela é imaginária.

Adentrar a linha reta e esquecer-se de que ela é imaginária é assumir o risco de simplificar o que se mostra complexo e, embora isso pareça facilitar a compreensão em um primeiro momento, num segundo momento isso resulta em perdas de pequenas preciosidades. Quando digo que a linha reta é imaginária, não o faço na perspectiva de propor um sentido material e objetivo em seu lugar. Mas se a linha reta é imaginária, por que não inventar um zigue-zague, umas curvas de ida e de volta que permitam imaginar sentidos outros?

Quando falamos em pesquisa, os termos teoria e metodologia logo aparecem em destaque. Há muitas formas de compreendê-los, mas vou seguir, a princípio, o diálogo com Paulo Freire (2018) e bell hooks (2017) acerca da teoria como prática libertadora. hooks nos diz que chegou à teoria porque queria “fazer a dor ir embora”, porque estava machucada e “queria compreender”. Por isso, a teoria foi percebida como “um local de cura” (HOOKS, 2017, p. 83). Para Freire, a vocação do ser humano está voltada para a humanização, pois sendo inquieto e inacabado, está sempre movimentando-se na busca do *ser mais*, buscando conhecer o mundo e a si mesmo. O *ser mais* é o que nos desafia à libertação da desumanização imposta.

Cheguei à pesquisa em Educação porque queria fazer a dor ir embora, porque queria compreender, assim como hooks, embora nossas dores e nossos desejos de compreender fossem diferentes. Parto de minhas experiências, pois nelas busquei os fios para compreender

¹ Graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Pós-graduanda no curso de especialização em Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e Pesquisadora da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) por meio dos Grupos de Pesquisa Infâncias, Docências e Alteridade (IDA) e Teoria da História e Educação (GEPETHE). Email: tallitastumoreira@gmail.com.

o problema e formular as perguntas da pesquisa. Cheguei à pesquisa em Educação porque angustiava-me com a compreensão de leitura que tinha, que a todo tempo negava minhas experiências enquanto leitora, trazendo-me a sensação de atraso, de quem ficou para trás e precisava correr muito para tentar alcançar o correto, correto este que não se encaixava de forma alguma em minha experiência.

A leitura literária fez-se presente em minha vida porque tive a oportunidade de ler os livros disponibilizados pelas bibliotecas das escolas públicas nas quais estudei. As experiências de leitura deste período adquiriram um peso significativo quando chegou o final do Ensino Médio e pude me inscrever no ProUni, processo seletivo para estudantes de escolas públicas e de baixa renda ingressarem em universidades particulares. No curso de Licenciatura em Letras pude conhecer muitos(as) autores(as), muitas histórias e muitas formas de narrar. Fui aprendendo que como se conta não se separa daquilo que se conta, mas também que aquilo que eu lia, a literatura de massa (SODRÈ, 1978), era uma literatura ruim, de pouca qualidade, o que fazia com que as minhas experiências de leitura fossem retrospectivamente adjetivadas como experiências ruins, de pouca qualidade.

Acontece que formei-me em Licenciatura e, portanto, seria professora. Ao encontrar-me com estudantes nas escolas nas quais fui estagiária, encontrei-me com as mesmas leituras que fazia, a literatura de massa; encontrei-me com outros(as) leitores(as) dessa literatura ruim e sem qualidade também em páginas e grupos do Facebook. No entanto, ao ouvir o que diziam sobre suas leituras, fui percebendo que a compreensão de leitura que eu tinha negava as experiências de leitura desses leitores(as). Mas eu seria professora... e compreender essas leituras como produtoras mecânicas de leitores(as) passivos e alienados negava não somente minhas experiências, mas também a desses(as) leitores(as). Eis o problema que me levou às perguntas com as quais guiei-me na pesquisa.

Se o objeto da pesquisa era formado pela leitura e parte do problema da pesquisa era formado pelas concepções de leitura que desconsideram essas experiências e, por isso, os sujeitos dessas experiências, como pesquisar sem esses sujeitos? Ou como pesquisar esse problema tomando esses sujeitos como objetos de pesquisa e não como sujeitos? Se compreendermos a teoria “como local de cura” (HOOKS, 2017, p. 83), esta não pode colaborar para perpetuar parte do problema; e se assim é a teoria, a metodologia também não pode prescindir desse princípio. Adentrar a linha reta que informa a pesquisa tradicional, dividida e ordenada primeiro pela teoria, depois por uma metodologia e, por último, uma

análise de dados, simplificaria o processo, mas resultaria na perda de pequenas preciosidades e manteria invisível o que a “objetividade” esconde.

A pesquisa, então, foi realizada tendo como seus fundamentos teórico-metodológicos a pesquisa *com* o cotidiano e a educação popular. Eckhardt, Silva e Moreira (2021) apresentam-nos um panorama dos diálogos que teceram esses fundamentos, frutos do encontro entre a Educação Popular e o campo da Sociologia do Cotidiano. Na pesquisa em Educação, destacam-se os trabalhos de Regina Leite Garcia e Nilda Alves. Embora ambas apresentem perspectivas convergentes, Regina Leite Garcia propôs a pesquisa *com* o cotidiano com base no posicionamento político de que a pesquisa é realizada *com* o cotidiano, *com* os sujeitos da pesquisa, compreendendo o cotidiano dos sujeitos das classes populares.

Neste sentido, o diálogo torna-se imprescindível, como fundamento da educação popular (MEJÍA, 2020). É por meio do diálogo, então, que a pesquisa *com* o cotidiano se desenvolve, na tentativa de visibilizar movimentos, conhecimentos e saberes-fazeres tecidos em *redes* no cotidiano, buscando visibilizar o que a linha reta simplifica e oculta. Isso porque o cotidiano é compreendido como espaço no qual os sujeitos vivem, formam-se e são formados e dão sentido ao que é vivido.

A pesquisa foi realizada durante o período pandêmico, logo estávamos todos(as) em casa devido às medidas de isolamento social que se fizeram necessárias ao enfrentamento dos altos índices de contaminação e superlotação de hospitais. Mas era preciso o encontro, o diálogo. “A busca por outras possibilidades de destino força-nos a inventar outros caminhos” ((ECKHARDT; SILVA; MOREIRA, 2021, p. 90), e o caminho inventado foi a invenção de um “cotidiano” por meio da formação de um grupo no WhatsApp.

Um convite para a participação na pesquisa foi postado em grupos do Facebook voltados para leitores(as) da literatura de massa. A partir deste convite, o grupo foi criado em junho de 2020, composto por 20 participantes com idades entre 13 e 18 anos de diferentes estados do Brasil. Embora a pesquisa com o cotidiano se debruce sobre o *espaçotempo* do cotidiano escolar, a compreensão do cotidiano, no singular, como espaço no qual a vida é vivida e os diferentes sentidos sobre o que é vivido são produzidos (ESTEBAN, 2003) e a educação popular, como prática política e pedagógica situada nos contextos em que se encontram os diferentes sujeitos, permitiram-me a invenção de um *espaçotempo* virtual.

Ao iniciar as conversas com Maria Luisa, Julia, Michele, Isabella, isadora, Kerolaine, Melyssa, Valéria, Éder, Maria Eduarda S., Luiza, Maria Eduarda M., Ana Clara, Gabriely S, Gabrielly O., Caroline, Gabriela, Gabrielly G., Sophia e Victoria inventamos o grupo

Leitoras e suas páginas ao vento. Compreendendo que o método vai sendo construído coletivamente (GARCIA, 2003) e que a “deriva nos ajuda a compreender o processo através do qual os sujeitos vão sendo singularmente marcados em processos coletivos e neles também vão deixando marcas singulares” (ESTEBAN, 2003, p. 203), fui mergulhando no cotidiano. Neste mergulho encontrei-me com sujeitos leitores e com diferentes experiências, histórias, livros, autores(as), angústias, felicidades, saberes e práticas de leitura.

A partir do *paradigma indiciário* e do *rigor flexível* (GINZBURG, 1989) busquei atentar-me para os *indícios* que emergiram em nossas conversas. Nelas, a leitura da palavra mostrou-se entrelaçada à leitura de mundo (FREIRE, 1989), o que trouxe à pesquisa muitas reflexões que não poderia tecer sozinha, mas que fizeram-se preciosas porque tecidas coletivamente, no diálogo com os sujeitos da pesquisa. Esses indícios foram recolhidos e organizados a partir de temas comuns, que deram forma aos capítulos na escrita da dissertação: leitura do mundo, sujeito leitor e escola. Perceber esses indícios e tecer as reflexões a partir deles também não foram atividades realizadas na solidão da autoria, mas em companhia de muitos(as) companheiros(as), tanto pela participação em orientações coletivas quanto pelos(as) autores(as) que compuseram a bibliografia do trabalho, ajudando-me a compreender a complexidade que o cotidiano me apresentava.

Para trabalhar com esses indícios, coloquei-me a perguntar e a escovar palavras. Se a pesquisa com o cotidiano não se propõe a analisar a fala do outro, mas com ele dialogar, era preciso trabalhar os indícios de forma igualmente dialógica, por isso encontrei em *Por uma pedagogia da pergunta* (2021), de Paulo Freire, o início das reflexões: aprender a perguntar, exercício exigido por uma compreensão democrática da produção do conhecimento. Em *O outro sou eu também* (2020), de Fabiana Eckhardt, encontrei uma forma de trabalhar com as palavras, no exercício de escová-las para tentar compreender as camadas de sentidos que elas carregam.

Onde ou quando se dá início a uma pesquisa? Não consigo dizer ao certo sequer se a terminei, pois quando começo a refletir sobre as questões nela levantadas coletivamente, como a esperança, as muitas formas de ler, a voz e a autoria, a partilha de sentidos, vou-me dando conta de meu inacabamento. Mas é

“a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades que a educação, fenômeno tipicamente humano, torna-se possível. Aprendemos, educamo-nos porque somos seres inacabados, incompletos e temos consciência desse inacabamento, da abertura infinita [...] ao ser mais” (TROMBETTA;TROMBETTA, 2019, p. 261).

Esse movimento que faz da pesquisa com o cotidiano uma metodologia participativa (ECKHARDT; SILVA; MOREIRA, 2021) é parte do próprio movimento do cotidiano, do mundo no qual vivemos: ainda bem que ele é inacabado, pois assim podemos lê-lo juntos(as) e reescrevê-lo.

Referências

ECKHARDT, Fabiana. O outro sou eu também: a formação de professores das classes populares em diálogo com Paulo Freire e Enrique Dussel. Curitiba: Appris, 2020.

ECKHARDT, Fabiana; SILVA, Fabiano Soares; MOREIRA, Renato Simões. Pesquisa com o cotidiano: ação, participação e transformação na educação pública. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 86-99, mai./ago. 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-2012.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 66^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Regina Leite (org.). A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. Método, métodos e contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-180.

HOOKS, bell. A teoria como prática libertadora. In: HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 83-104.

MEJÍA, Marco Raúl. Educación popular: Raíces y Travesías: de Simón Rodríguez a Paulo Freire. Bogotá: Ediciones Aurora, 2020.

SODRÉ, Muniz. Teoria da literatura de massa. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1978.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Inacabamento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 260-261.

ISBN: 978-65-89539-16-2

BR



9 786589 539162