LES

ISSN 1518-0743 (Impressa)
ISSN 2526-8449 (Eletrônica)

UFPI / CCE / PPGED
Linguagens, Educação e Sociedade

Revista LES

do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 26 | nº 49 | set.dez| 2021

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

edufpi

LES { Linguagens Educação Sociedade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI
Reitor | Gildásio Guedes Fernandes
Vice-Reitor | Viriato Campelo
Pró-Reitor de Pesquisa | Luiz de Sousa Santos Júnior
Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regilda Saraiva dos Reis Moreira-Araújo
Superintendente de Comunicação Social | Fenelon Martins da Rocha Neto
Diretor da EDUFPI | Cleber de Deus
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | *CAMPUS* MINISTRO PETRONIO PORTELA
Diretora | Eliana Sousa Alencar Marques
Vice-Diretor |

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Coordenador | Elmo de Souza Lima
Vice Coordenadora | Maria Vilani Cosme de Carvalho

Editora |
Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes

Editoras Adjuntas |
Dra Maria da Glória Carvalho Moura – Universidade Federal do Piauí
Dra Eliana Sousa Alencar Marques - Universidade Federal do Piauí
Dra Shara Jane Holanda Costa Adad - Universidade Federal do Piauí
Dra Carmen Lúcia de Oliveira Cabral- Universidade Federal do Piauí

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
António Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra-Portugal
Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Universitá di Verona | Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Jurací Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro
Maria Salonilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Neide Cavalcante Guedes | Universidade Federal do Piauí
Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Vidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço para contato
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista "Linguagens, Educação e Sociedade"
***Campus* Min. Petrônio Portela – Ininga**
64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
www.ojs.ufpi.br
Web:<http//:www.ufpi.br>
Versão eletrônica: <http//:www.ufpi.br/ppged.>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN 1518-0743 (IMPRESSA) ISSN 2526-8449 (ELETRONICA), Ano 26, n. 49, set./dez. 2021.

Revista de divulgação cientifica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piaui. Com publicação quadrimestral. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.
Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento cientifico e com o intercâmbio de informações.

Versão on-line: http//:www.ufpi.br/ppged
Projeto Gráfico/Capa/Diagramação: Neide Cavalcante Guedes
Revisora do Idioma Inglês: Renata Cristina da Cunha
Instrução para os colaboradores/autores Vide final da revista
Pede-se permuta We ask for Exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 26, n. 49 (2021)
Teresina: Ed. UFPI, 2021 – 303p
Desde 1996
Periodicidade quadrimestral
(mai./ago. 2021)
ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)
ISSN 2526-8449 (ELETRONICA)
1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

LES Linguagens Educação Sociedade

INDEXADORES, BASE DE DADOS E REPOSITÓRIOS.

Google Acadêmico
iresie Banco de datos sobre educación
Edubase
BBE BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
latindex
Scilit
Crossref
DIADORIM
CiteFactor Academic Scientific Journals
ADVANCED SCIENCES INDEX
MIAR
SIS Scientific Indexing Services
sumários.org Sumários de Revistas Brasileiras
LivRe Revistas de livre acesso
I2OR International Institute of Organized Research (I2OR)
INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL
Academic Resource Index ResearchBib
ESJI Eurasian Scientific Journal Index www.ESJIndex.org
DRJI Directory of Research Journal Indexing
LatinREV
Cariniana Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital
ROAD DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES
ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER

Licencianda em: Creative Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)
CC BY 4.0

LES Linguagens Educação Sociedade

U F P I / C C E

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 26 | n. 49 | set./dez. | 2021

LES Linguagens Educação Sociedade

Editorial | 13

Artigos

CURRÍCULO, PENSAMENTO CRÍTICO E CONHECIMENTO SOCIAL NO ENSINO MÉDIO LATINO-AMERICANO | 18
DALIA ARGÜELLO.
SEBASTIÁN PLÁ.

DIVERSIDADE DE GÊNERO: A DESCONSTRUÇÃO DE BARREIRAS SÓCIOS COMPORTAMENTAIS EM BUSCA DO ENFRENTAMENTO DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR | 46
MARIA BEATRIZ RIBEIRO PRANDI-GONÇALVES
CLEISON CAPUZZO SISCATI
LUZIA BEATRIZ BONATO FERNANDES

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS PELO DIREITO DE APRENDER | 78
MARIA CRISTINA MESQUITA SILVA
AIRTON RODRIGUES GONÇALVES DE PAIVA
RENATO DE OLIVEIRA BRITO

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DOS CONCEITOS DE LIBÂNEO E MIZUKAMI PARA PENSAR A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO SUPERIOR | 100
KAREN KAUFFMANN DA SILVA
LEONETE LUZIA SCHMIDT

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ESCOLA COMO LOCÚS DE APRENDIZAGEM | 123
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
NEIDE CAVALCANTE GUEDES

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES | 145
ANDRÉA JANE SILVA
IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS MARQUES

O EDUCADOR GOVERNANTE E A FORMAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO EM EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO | 169
JULIANA DA SILVA LOPES KALOCZI
CARLOS BETLINSKI

FILOSOFIA E PRÁTICA DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO | 191

JONAS DE OLIVEIRA BERTUCCI

O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS PARA AS MULHERES NO BRASIL | 217
POLYANA RAQUEL PEDROSO
MARIA LOURDES GISI

CONTEXTO DE TRABALHO E FATORES ESTRESSORES DE DOCENTES DO ENSINO AGRÍCOLA: UM OLHAR PARA AS PARTICULARIDADES DO CAMPO | 239
TATIANA PEREIRA SODRÉ
ARGEMIRO SANAVRIA
GILMAR FERREIRA VITA

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM MEIO À PANDEMIA DA COVID 19: DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. | 269
ANDRÉ LUIZ FERREIRA DE CARVALHO MELO
ANA VALÉRIA BORGES DE CARVALHO MELO

PARECERISTA DO ANO DE 2021 | 290

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 291

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 301

FICHA DE ASSINATURA | 302

LES Linguagens Educação Sociedade

Editorial | 13

Articles

CURRICULUM, CRITICAL THINKING AND SOCIAL KNOWLEDGE IN THE LATIN AMERICAN HIGH SCHOOL | 17
DALIA ARGÜELLO.
SEBASTIÁN PLÁ.

GENDER DIVERSITY: THE DECONSTRUCTION OF SOCIAL BEHAVIORAL BARRIERS IN SEARCH OF THE FACING OF BULLYING IN THE SCHOOL CONTEXT | 46
MARIA BEATRIZ RIBEIRO PRANDI-GONÇALVES
CLEISON CAPUZZO SISCATI
LUZIA BEATRIZ BONATO FERNANDES

TEACHING TRAINING TO WORK IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: WAYS FOR THE RIGHT TO LEARN | 78
MARIA CRISTINA MESQUITA SILVA
AIRTON RODRIGUES GONÇALVES DE PAIVA
RENATO DE OLIVEIRA BRITO

PEDAGOGICAL APPROACHES: A STUDY OF THE CONCEPTS OF LIBÂNEO AND MIZUKAMI TO THINK ABOUT TEACHER AND STUDENT RELATIONSHIP IN UNIVERSITY EDUCATION. | 100
KAREN KAUFFMANN DA SILVA
LEONETE LUZIA SCHMIDT

CONTINUING TEACHER TRAINING: SCHOOL AS LEARNING LOCATIONS | 123
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
NEIDE CAVALCANTE GUEDES

PORTUGUESE TEACHER´S TRAINING PROCESS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES | 145
ANDRÉA JANE SILVA
IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS MARQUES

THE GOVERNING EDUCATOR AND THE SOCIAL FORMATION OF THE INDIVIDUAL IN EMÍLIO OR ON EDUCATION | 169
JULIANA DA SILVA LOPES KALOCZI
CARLOS BETLINSKI

PHILOSOPHY AND PRACTICE OF DEMOCRATIC SCHOOLS: AN EXPLORATORY STUDY | 191
JONAS DE OLIVEIRA BERTUCCI

THE HISTORICAL PROCESS OF HUMAN RIGHTS FOR WOMEN IN BRAZIL | 217
POLYANA RAQUEL PEDROSO
MARIA LOURDES GISI

WORK CONTEXT AND STRESSORS FACTORS OF AGRICULTURAL EDUCATION TEACHERS: A LOOK AT THE PARTICULARITIES OF THE FIELD | 239
TATIANA PEREIRA SODRÉ
ARGEMIRO SANAVRIA
GILMAR FERREIRA VITA

IMPLEMENTATION OF REMOTE EDUCATION IN THE MIDDLE OF THE COVID 19 PANDEMIC: DILEMMAS, CHALLENGES AND PERSPECTIVES | 269
ANDRÉ LUIZ FERREIRA DE CARVALHO MELO
ANA VALÉRIA BORGES DE CARVALHO MELO

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 291

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 301

FICHA DE ASSINATURA | 302

LES Linguagens Educação Sociedade

Editorial |13

Artículos

CURRÍCULUM, PENSAMIENTO CRÍTICO Y CONOCIMIENTO SOCIAL EN EL BACHILLERATO LATINOAMERICANO | 18
DALIA ARGÜELLO.
SEBASTIÁN PLÁ.

DIVERSIDAD DE GÉNERO: LA DECONSTRUCCIÓN DE BARRERAS SOCIALES DE COMPORTAMIENTO EN LA BÚSQUEDA DEL ENFRENTAMIENTO DEL BULLYING EN EL CONTEXTO ESCOLAR | 46
MARIA BEATRIZ RIBEIRO PRANDI-GONÇALVES
CLEISON CAPUZZO SISCATI
LUZIA BEATRIZ BONATO FERNANDES

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ATUACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: CAMINOS PARA EL DERECHO A EL APRENDIZAJE | 78
MARIA CRISTINA MESQUITA SILVA
AIRTON RODRIGUES GONÇALVES DE PAIVA
RENATO DE OLIVEIRA BRITO

ENFOQUES PEDAGÓGICOS: UN ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS DE LIBÂNEO Y MIZUKAMI PARA PENSAR EN LA RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO EN LA EDUCACIÓN SUPERIORABSTRACTO | 100
KAREN KAUFFMANN DA SILVA
LEONETE LUZIA SCHMIDT

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: LA ESCUELA COMO LUGAR DE APRENDIZAJE | 123
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
NEIDE CAVALCANTE GUEDES

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE PORTUGUÉS: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES | 145
ANDRÉA JANE SILVA
IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS MARQUES

EL EDUCADOR GOBIERNO Y LA EDUCACIÓN SOCIAL DEL INDIVIDUO EN EMILIO O EDUCACIÓN |169
JULIANA DA SILVA LOPES KALOCZI
CARLOS BETLINSKI

FILOSOFÍA Y PRÁCTICA DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO | 191
JONAS DE OLIVEIRA BERTUCCI

EL PROCESO HISTÓRICO DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES EN BRASIL | 217
POLYANA RAQUEL PEDROSO
MARIA LOURDES GISI

CONTEXTO DE TRABAJO Y FACTORES ESTRESORES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN AGRÍCOLA: UNA MIRADA A LAS PARTICULARIDADES DEL CAMPO |239
TATIANA PEREIRA SODRÉ
ARGEMIRO SANAVRIA
GILMAR FERREIRA VITA

IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MEDIO DE LA PANDEMIA DEL COVID 19: DILEMAS, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS. | 269
ANDRÉ LUIZ FERREIRA DE CARVALHO MELO
ANA VALÉRIA BORGES DE CARVALHO MELO

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 291

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 301

FICHA DE ASSINATURA | 302

EDITORIAL

Neide Cavalcante Guedes
Editora Chefe da Revista Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí tem a grata satisfação de apresentar seu número 49, reafirmando o compromisso em publicar artigos que tragam contribuições para o campo da educação, além de promover a interação entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Fechando o ano de 2021 a presente edição conta com 11(onze) artigos que são frutos de estudos e pesquisas que aprofundam discussões em torno de temáticas variadas das quais destacamos: A Formação de Professores e a Prática Docente

Iniciamos trazendo o artigo intitulado "**CURRÍCULUM, PENSAMIENTO CRÍTICO Y CONOCIMIENTO SOCIAL EN EL BACHILLERATO LATINOAMERICANO**" onde os autores Dalia Argüelo e Sebastián Plá apresentam um estudo comparativo dos usos do pensamento crítico na área de ciências sociais do ensino médio obrigatório na América Latina. Na compreensão dos autores a pesquisa mostrou que, mesmo com nuances, todos os programas estudados visam formar cidadãos ativos e defensores dos direitos humanos. Segundo eles, o modelo canônico está vinculado na tradição, e em certa medida se assemelha ao modelo neoliberal na medida em que ambos mantêm fidelidade a um paradigma epistemológico, embora se distanciem na concepção do modelo socioeconômico neoliberal que tem mostrado efeitos negativos para a convivência democrática e a preservação da vida.

Em "**DIVERSIDADE DE GÊNERO: A DESCONSTRUÇÃO DE BARREIRAS SÓCIOS COMPORTAMENTAIS EM BUSCA DO ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR"** os autores Maria Beatriz Ribeiro Prandi-Gonçalves, Cleison Capuzzo Siscati e Luzia Beatriz Bonato Fernandes buscam contribuir, identificar e reconhecer condutas pedagógicas que promovam a ampliação e a conscientização da diversidade sexual e

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

de gênero demonstrando, por meio da pesquisa bibliográfica, que a escola pode ser um local promovedor ao enfrentamento de preconceitos e do *bullying*, capaz de romper barreiras sócio comportamentais historicamente construídas. Os autores reafirmam ser relevante, o aprofundamento de estudos e propostas pedagógicas concretas que conduzam a escola a um real enfrentamento do bullying. Tais discussões ainda devem permear contexto escolar e pedagógico por muitos e muitos anos, mas podemos enxergar caminhos de reflexão positivas nesse sentido quando detectamos que por meio da união de esforços entre a escola e a sociedade, respostas positivas foram possíveis, integrando a escola as demandas sociais urgentes de nossa sociedade.

Maria Cristina Mesquita Silva, Airton Rodrigues Gonçalves de Paiva e Renato de Oliveira Brito no artigo "**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS PELO DIREITO DE APRENDER"** investigam o atual cenário da formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Os autores apresentam uma análise descritiva da atual legislação sobre a EJA e sobre a formação inicial e continuada de professores, contextualizando a modalidade como de estratégica relevância para a Educação Básica, e discutem a importância e atualidade de pautar a formação de professores para a EJA, à luz das mais recentes normatizações instituídas e a partir das concepções e perspectivas teóricas de referência. Os autores concluem reafirmando o anseio deque a modalidade possa vir a ser reconhecida e valorizada, para que possa melhor contribuir para a construção de um futuro digno e equânime aos jovens e adultos educandos.

No artigo "**ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DOS CONCEITOS DE LIBÂNEO E MIZUKAMI PARA PENSAR A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO SUPERIOR**" Karen Kauffmann da Silva e Leonete Luzia Schmidt apresentam conceitos, classificações e apontamentos relacionados às abordagens pedagógicas de Libâneo (1985) e Mizukami (1986) e sua implicação na relação professor aluno no ensino superior. Na perspectiva das autoras em cada situação que vive, o professor se aproxima ou se afasta de determinada tendência, podendo utilizá-las inclusive de forma conjunta, mesmo que, muitas vezes, sem um conhecimento prévio ou aprofundado dos estudos das abordagens pedagógicas. Afirmam ainda que em cada situação e momento de vida o professor pode se aproximar ou se afastar de determinada tendência, inclusive as utilizando de forma conjunta a

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

partir de suas convicções e afinidades, mesmo que, muitas vezes, sem um conhecimento prévio ou mais aprofundado dessas tendências.

Em **"A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ESCOLA COMO LOCÚS DE APRENDIZAGEM"** Laurilene Cardoso da Silva Lopes e Neide Cavalcante Guedes fazem uma reflexão sobre a formação continuada de professores tendo a escola como lugar de aprendizagem e *lócus* de formação continuada dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Para as autoras compreender a função do professor reflete diretamente na análise de sua formação e nos faz pensar mais largamente sobre o tema, uma vez que sua função não se refere somente a atuação direta em sala de aula, sua formação também precisa considerar outros conhecimentos e concluem afirmando que existe uma tendência para que a formação continuada dos professores aconteça na escola, pois esse espaço, enquanto comunidade de aprendizagem e articulação de saberes promove conhecimentos. Revelou ainda, que as discussões existentes apontam para a escola como lócus de formação uma tendência cada vez mais fortalecida vista as necessidades que emanam da sala de aula, do processo de formativo dos professores, da profissionalização docente dos saberes e fazeres construídos na prática.

No artigo **"A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES"** as autoras Andréa Jane Silva e Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques discutem discutir os principais problemas que circundam a formação inicial do professor de Português, tendo como base um estudo exploratório ancorado em dados construídos via pesquisa documental. As autoras consideram ser necessário repensar a formação inicial de professores na tentativa de romper as barreiras disciplinares, compreendendo a formação de professores como um ofício pedagógico e que os órgãos reguladores e os currículos da formação precisam encontrar equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas diárias.

"O EDUCADOR GOVERNANTE E A FORMAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO EM EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO" de autoria de Juliana da Silva Lopes Kaloczi e Carlos Betlinski analisa o lugar do educador no contexto da pedagogia rousseauniana e tem-se como objeto de investigação a obra *Emílio ou Da Educação* (1762). Para os autores o pensador genebrino propôs uma pedagogia inovadora para seu tempo, na medida em que revoluciona a

relação entre educador e educando e entre educação e sociedade, vínculos estes que são evidenciados em nossas análises e concluem afirmando que cultivar a autorreflexão em sua prática pedagógica é um bom caminho para o debate sobre a formação continuada e sobre o exercício de liberdade e de autonomia que são pilares do próprio ofício do educador, de seu próprio autogoverno.

No artigo **"FILOSOFIA E PRÁTICA DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO"** Jonas de Oliveira Bertucci analisa aspectos da filosofia e da prática das Escolas Democráticas, também conhecidas como Escolas Livres, a partir do traçado de um breve histórico do paradigma educacional atual, no qual se baseiam os sistemas educacionais tradicionais, com um enfoque particular sobre o contexto brasileiro e conclui enfatizando a existência de uma série de desafios e questões que podem servir de inspiração para refletir sobre as práticas tradicionais de ensino.

Em **"O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS PARA AS MULHERES NO BRASIL"** Polyana Raquel Pedroso e Maria Lourdes Gisi analisam os direitos das mulheres em documentos nacionais e internacionais e para tanto foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, mediante análise de: declarações, convenções, conferências, planos, estatutos, leis e políticas públicas. O estudo se apoia nos argumentos teóricos de Michel Foucault (1988), com base nos estudos de gênero de Judith Butler (2015), e das contribuições de Simone de Beauvoir (1980). Segundo as autoras e considerando a análise dos documentos internacionais e nacionais, ficou constatado como a luta pelos direitos das mulheres foi intensa, envolvendo grande discriminação e inferiorização da capacidade feminina. Dentro dessa perspectiva, no Brasil, foram assegurados direitos exclusivos da mulher, que influenciaram o seu lugar dentro do cenário nacional, no entanto, a materialidade dos direitos das mulheres ainda precisa fazer parte da luta pela igualdade de gênero no país. As autoras reafirmam ainda a importância de se investir em políticas públicas que superem o estigma, as violências, as discriminações, as desigualdades, as condições de exclusão social e de vulnerabilidade que marcam o cotidiano dos milhares de mulheres brasileiras.

Tatiana Pereira Sodré, Argemiro Sanavria e Gilmar Ferreira Vita, no artigo **"CONTEXTO DE TRABALHO E FATORES ESTRESSORES DE DOCENTES DO ENSINO AGRÍCOLA: UM OLHAR PARA AS PARTICULARIDADES DO CAMPO"** analisam a percepção sobre o contexto do trabalho e os fatores estressores dos docentes dos campi

agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Para os autores o processo ensino-aprendizagem de uma instituição de ensino pode ocasionar danos à saúde e segurança do servidor, em decorrência de uma gama de riscos e sobrecargas de trabalho; e no caso dos docentes dos campi agrícolas do IFRR, exposição aos riscos normalmente comuns a todos os professores, bem como, aos riscos dos trabalhadores rurais, um duplo risco. Nesta pesquisa não foi avaliado o nível de frequência de risco, por entender que independente disso, o risco está posto e necessita de gerenciamento e controle.

Fechando essa edição no artigo **"IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM MEIO À PANDEMIA DA COVID 19: DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS"** André Luiz Ferreira de Carvalho Melo e Ana Valéria Borges de Carvalho Melo analisam os desafios da investigação em educação é o fato de pesquisar sobre as múltiplas relações entre o uso de tecnologias e a sala de aula. Ao levarmos em consideração o atual contexto de pandemia. Os autores destacam no que se refere à ação dos docentes, que alguns desafios pedagógicos como a necessidade de adaptação da plataforma utilizada (Google Classroom), de construção de uma política institucional de formação continuada para melhorar a atuação docente nesse contexto e de melhoria na construção de metodologias de ensino, ferramentas didáticas e recursos para atender de forma mais eficaz esse modelo de atividade educativa.

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade reafirma o seu compromisso de estabelecer uma dinâmica de divulgação da pesquisa cientifica na área de Educação contribuindo com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações e, diante da diversidade de estudos aqui apresentados, encerra o ano de 2021 ensejando que as reflexões desenvolvidas pelos autores possam contribuir e estimular os debates pertinentes ao campo da educação, abrindo novas perspectivas de investigações. Desejamos aos autores e leitores um ano de 2022 repleto de luz, esperança e garantias de que a pesquisa sempre será um espaço institucionalizado de propagação de novos saberes. E que viva a Ciência!

Boas Festas!

Feliz Ano Novo!

CURRÍCULUM, PENSAMIENTO CRÍTICO Y CONOCIMIENTO SOCIAL EN EL BACHILLERATO LATINOAMERICANO

DALIA ARGÜELLO.
Doctora en Pedagogía para el Universidad Nacional Autónoma de México.
UNAM. Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
EMAIL: daliahistoria@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0629-9827

SEBASTIÁN PLÁ.
Doctor en Pedagogía para el Universidad Nacional Autónoma de México.
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM).
EMAIL: sebastianpla@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8613-1607

RESUMEN
Se presenta aquí un estudio comparativo de los usos del pensamiento crítico en los currículos del área de ciencias sociales de bachillerato obligatorio en América Latina. A partir de la oposición entre perspectiva analítica y perspectiva deconstructiva del pensamiento crítico y su relación con cuatro tipos curriculares de la enseñanza de las ciencias sociales: canónico, neoliberal, critico funcional y contranarrativo, se exponen las semejanzas y las diferencias a lo largo de la región, sobre la función educativa que se le otorga al pensamiento crítico dentro de los contenidos curriculares destinados al conocimiento social. Se resalta, asimismo, su papel en la formación ciudadana y la educación política que subyace en el uso curricular de pensamiento crítico. Es un comparativo, cualitativo y de carácter interpretativo basado en primera instancia en un proceso de codificación de la teoría fundamentada y en un segundo momento en el análisis político del discurso curricular.

Palabras clave: Pensamiento crítico. Enseñanza de las ciencias sociales. Bachillerato.

CURRÍCULO, PENSAMENTO CRÍTICO E CONHECIMENTO SOCIAL NO ENSINO MÉDIO LATINO-AMERICANO

RESUMO
Apresenta-se aqui um estudo comparativo dos usos do pensamento crítico na área de ciências sociais do ensino médio obrigatório na América Latina. A partir da oposição entre perspectiva analítica e perspectiva desconstrutiva do pensamento crítico e sua relação com quatro tipos curriculares de ensino de ciências sociais: canônico, neoliberal, crítico funcional e contranarrativo, as semelhanças e diferenças são expostas em toda a região, sobre a função educativa que é dada ao pensamento crítico dentro dos conteúdos curriculares voltados para o conhecimento social. Da mesma forma, destaca-se o seu papel na formação cidadã e na educação política que fundamenta o uso curricular do pensamento crítico. Trata-se de um caráter comparativo, qualitativo e interpretativo baseado em um primeiro momento em um processo de codificação da teoria fundamentada e em um segundo momento na análise política do discurso curricular.

Palavras-chave: Pensamento crítico. Ensino de Ciências Sociais. Bacharelado.

CURRICULUM, CRITICAL THINKING AND SOCIAL KNOWLEDGE IN THE LATIN AMERICAN HIGH SCHOOL

ABSTRACT
We present a comparative study of different uses of critical thinking in the curricula of the compulsory high school social sciences area in Latin America. We interwove two perspectives of critical thinking, analytical and deconstructive, with four curricular types of social science teaching: canonical, neoliberal, critical-functional, and counter-narrative, to identify the similarities and differences throughout the region, on the educational functions that have given to critical thinking within the curricular contents aimed at social knowledge. Likewise, we highlight the role in civic education and political education that underlies the curricular use of critical thinking. It is a comparative, qualitative, and interpretive study based in the first instance on a codification process of the grounded theory and in a second moment on the political analysis of the curricular discourses.

Keywords: Critical Thinking. Social Studies. High School.

INTRODUCCIÓN

Pensamiento crítico es en el discurso educativo contemporáneo uno de esos conceptos que todos dicen poseer. Por eso, todos lo enseñan. El positivismo lo hace a través del método científico, la teoría crítica a través del análisis de las condiciones de dominación y el constructivismo a través de un conjunto de habilidades y esquemas de pensamiento, entre otras maneras de promoverlo. El resultado puede variar desde el aprendizaje de una competencia laboral, desarrollar una herramienta para la ciudadanía informada, hasta un instrumento de lucha por la justicia social. Pero a pesar de estas diferencias, todas las posiciones parecen tener como común denominador cierto elemento analítico y cierta potencialidad libertadora. Por ejemplo, si los alumnos desarrollan el pensamiento crítico serán capaces de discriminar información verdadera de la falsa, habilidad fundamental para una ciudadanía contemporánea amenazada por el bombardeo de *fakenews*. Da autonomía para la libre elección al sujeto. Otros, más políticos, darán al pensamiento crítico una función liberadora de las condiciones de dominación en una sociedad. Emancipa o por lo menos es una condición necesaria para la emancipación. Para unos más, cercanos al mundo del trabajo, el pensamiento crítico es parte del capital humano para desempeñarse con éxito y creatividad en el mercado laboral flexible. Libera del desempleo. Sea como sea, el pensamiento crítico es un contenido educativo que se universaliza cada vez más, junto a otros como los derechos humanos (Ramírez, Suárez y Meyer, 2007), la educación ambiental y, en América Latina las perspectivas de género y la interculturalidad (Plá, en prensa). Este artículo trata sobre este

crisol de definiciones curriculares del pensamiento crítico en el bachillerato obligatorio en Latinoamérica.

A diferencia de otros contenidos curriculares relativamente autónomos, como los que pueblan los programas de estudio de matemáticas, biología y geografía, el pensamiento crítico debe atarse a dichas asignaturas para poder subsistir. No se enseña solo ni existe por sí mismo. Es parte del método científico o del pensar históricamente, por lo que debe enseñarse con ellos y a través de ellos. Esto lo ubica en un lugar paradójico, fuerte y débil a la vez. Es una condición necesaria para alcanzar un pensamiento complejo en, supongamos, biología, pero necesita de esta ciencia para poder ser enseñado. Digámoslo así, sin biología no se puede enseñar el pensamiento crítico en la escuela, pero sin pensamiento crítico no hay pensamiento científico. Por eso, a nuestro parecer, estudiarlo en los currículos para la escolarización obligatoria de manera aislada reduce su comprensión como contenido curricular. Para evitar esto, estudiamos aquí el pensamiento crítico con relación a las diversas asignaturas de conocimiento social ubicadas comúnmente en la región latinoamericana en el área de Ciencias Sociales, aunque en caso como el costarricense se denomina Estudios Sociales. Dichas asignaturas son por lo general Historia, Geografía, Economía, Antropología, Introducción a las Ciencias Sociales, Filosofía y Formación ciudadana, éstas dos últimas en ocasiones ubicadas fuera del área social. Ante esta pluralidad, hemos preferido el término de conocimiento social para referirnos a asignaturas con contenidos que tratan sobre lo social, lo político y lo humanístico (Plá y Rodríguez, 2017).[1] De esta manera, pretendemos estudiar aquí el pensamiento crítico como contenido curricular del área de Ciencias Sociales y de las asignaturas con contenido social en el currículum de bachillerato en América Latina.

Lo anterior nos permitió formular las siguientes preguntas: ¿qué papel juega el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina? ¿Cómo las ciencias sociales en bachillerato configuran las definiciones de pensamiento crítico? ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran en la enseñanza de las ciencias sociales y el pensamiento crítico en el bachillerato latinoamericano? Para responder estas preguntas hemos organizado el presente texto en tres grandes partes. En la primera definimos qué entendemos por currículum, pensamiento crítico y enseñanza de las ciencias sociales, al mismo tiempo

[1] Por razones de estilo, a lo largo del capítulo hacemos uso indistinto de área de ciencias sociales, estudios sociales, asignaturas destinadas al conocimiento social, a pesar de reconocer sus diferentes orígenes e intenciones.

que enunciamos los principios metodológicos de nuestra investigación y las principales características de nuestro referente empírico. La segunda parte es una síntesis histórica de las modificaciones que han experimentado los estudios sociales en América Latina y los distintos usos del concepto pensamiento crítico en los currículos de bachillerato de los últimos treinta años. Esta delimitación temporal obedece al proceso global de reforma educativa iniciado en la última década del siglo XX. En la tercera y última parte, presentamos la relación entre pensamiento crítico y enseñanza de las ciencias sociales a partir de cuatro tipos curriculares que hemos venido trabajando con anterioridad (Plá, 2019, en prensa, en proceso editorial): canónico, neoliberal, funcional crítico y contranarrativo. Cerramos con unas conclusiones generales.

El texto presenta, a nuestro parecer, cómo el complejo entramado de las definiciones del pensamiento crítico, como parte de los estudios sociales en el bachillerato latinoamericano, tienen implicaciones más allá de las actividades estrictamente escolares y conciernen a un espacio de lucha sobre el control simbólico y discursivo acerca del desarrollo y el progreso de un país, sobre cómo se entienden las relaciones pasado, presente y futuro, las bases del proyecto de nación y la definición de ciudadanía en los distintos países, por lo que las nociones asociadas al pensamiento crítico están en tensión e incluso en contradicción permanente. Asimismo, estudiar el currículum de bachillerato en América Latina muestra más diversidad que homogeneidad en las formas de prescribir la enseñanza del pensamiento crítico y las ciencias sociales. Sin embargo, las variaciones nacionales no han impedido encontrar a su vez aspectos comunes que demuestran la permanencia de las reformas educativas como un proceso más amplio de universalización de los procesos de escolarización. En ciertas medida, este artículo permite observar procesos globales y manifestaciones locales.

APUNTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Lo que se presenta aquí es un estudio cualitativo y de carácter interpretativo. Como centro de dicha metodología está la lectura a profundidad (Plá, 2022). A partir de ella, se establecen relaciones entre lo educativo, lo político, lo económico, lo filosófico, lo cultural, lo histórico y lo epistemológico. Para el presente capítulo nos limitamos a la dimensión curricular de lo educativo, es decir, a la organización de saberes sociales que se consideran

valiosos para ser enseñados a los jóvenes. Específicamente, estudiamos qué lugar ocupa el pensamiento crítico en ellos.

También, realizamos un estudio genealógico sobre las condiciones que hicieron posible la emergencia del concepto de pensamiento crítico como una condición y objetivo de la enseñanza. Explicar la influencia del entorno social político y económico en la definición de qué y cómo se enseñan los estudios sociales en el nivel medio superior latinoamericano representa solamente la primera parte del análisis. De manera simultánea, se analiza cómo ha sido la reelaboración conceptual y la resignificación del concepto de pensamiento crítico en los cuatro tipos de programas de estudio. Lo anterior se realiza a partir de la distinción entre dos grandes corrientes curriculares del pensamiento crítico: la que lo concibe como factor para la transformación social y la que lo entiende como habilidad cognitiva (Argüello, 2020).

El trabajo empírico son los currículos de educación media en las trece naciones que tienen el nivel de escolarización como obligatorio[2]. La selección de planes de estudio se limitó al bachillerato general publicados en la segunda década del siglo XXI, con excepción de Uruguay, dado que la tendencia regional se dirige hacia la generalización del nivel por sobre su especialización (Kamens y Benavot, 2007). De las asignaturas se seleccionaron aquellas con contenido social: estudios o ciencias sociales, filosofía y formación ciudadana, arte y literatura. A pesar de estos límites, el corpus documental sigue siendo inmenso, por lo que inevitablemente sólo podemos presentar, por el momento, una mirada general y comparativa al pensamiento crítico en el área de ciencias sociales.

El análisis de resultados del corpus documental se dio a través de codificación bastante similar a la teoría fundamentada (Flick, 2009). En un inicio, se reconocieron más de quinientos códigos que fueron reorganizados en lo que se podría llamar nueve rubros y tres dimensiones. Una de estas tres grandes dimensiones es ciudadanía, con la que vinculamos pensamiento crítico. Para analizar el pensamiento crítico en el currículum como un elemento común a la formación ciudadana en bachillerato, hicimos tres niveles de análisis: el currículum de educación media superior, los usos y definiciones de pensamiento crítico y los

[2] La obligatoriedad de la escolarización media superior en América Latina fue así: Venezuela, en 1999, Chile y Perú, en 2003, Argentina, en 2006. Ecuador, en 2008. Bolivia, Brasil y Uruguay, en 2009. República Dominicana y Paraguay, en 2010. Honduras y Costa Rica, en 2011, y México, en 2012. (Siteal, 2019: 3)

contenidos sociales relacionados a él.[3] Esto permitió acuñar cuatro tipos curriculares de las ciencias sociales en la región y vincularlos con tres formas de pensamiento crítico: canónico-cientificista, neoliberal-analítico, crítico funcional-analítico y contranarrativo-deconstructivo. Se explican cada una de ellas en el tercer apartado del texto.

El concepto de currículum y el campo de estudio curricular ha sido trabajado desde múltiples miradas: como disciplina que estudia cómo gestionar de manera científica a la escuela, como canon cultural o como espacio de disputa ideológica, entre otros. En América Latina hay estudios muy importantes. Un excelente estado del conocimiento sobre estas investigaciones en la región puede verse en el libro de Díaz Barriga y García Garduño (2014). Citar todas las investigaciones aquí es imposible. Con relación a nuestro tema de estudio, hay pocas investigaciones comparativas que incluyan conocimientos sociales en América Latina. Las investigaciones de Cristian Cox son las más relevantes (2014; Cox, Lira y Gazmurri, 2009). Otros estudios comparativos del currículum en ciencias sociales en la región se han centrado en reformas curriculares (Plá, 2014), la justicia social (Plá, 2016) y la historia reciente (Pagés y Marolla, 2017).

Entendemos por currículum un texto compuesto por nociones epistemológicas, de género, de etnia, de edad y de sociedad que representa, en buena medida, un proyecto cultural de una nación o, por lo menos, de la administración política que lo escribió. William Pinar (2004) afirma que es un texto político, histórico, racial, de género e institucional, entre otras características. En cuanto texto, el formato que se presenta es tan importante como lo que dice. En este trabajo nos referimos exclusivamente, dentro de la idea del currículum, a los planes y programas de estudio y a sus niveles de desarrollo dentro de la tecnología del diseño curricular.

En cuanto a la definición de pensamiento crítico existe toda una línea de investigación desde la perspectiva cognitivista basada en autores como James Mc Millan, Mathew Lipman, Robert Ennis y Peter Facione que comparten las premisas del documento “Pensamiento crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción

[3] Esta parte de la investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de Daniel Rivera Castillo, Montserrat Álvarez Morales y Natalia Mosso Castillo.

Educativa"[4], relacionados también con investigadores como Robert Swartz, Art Costa y David Perkins creadores del Centro para la Enseñanza del Pensamiento (Center for Teaching Thinking, CTT) de la Universidad de Massachusetts donde se abrió el programa sobre Pensamiento Crítico y Creativo desde los años ochenta.

En esta investigación partimos de la dimensión política de la educación para definir al pensamiento crítico como actividad intelectual que se opone al pensamiento único, que promueve la indagación sobre lo humano dentro de la posibilidad de la transformación del mismo sujeto y de su realidad social (Horkheimer, 2003). En este sentido, asumimos la relación entre el pensar y el actuar, desde la que los sujetos pueden desafiar la injusticia a través de sus palabras, diálogos, luchas y actitudes y donde el ejercicio educativo promueva el cuestionamiento, el debate y la creación (Niño, 2019). Desde una perspectiva pedagógica, implica que dicha noción de pensamiento crítico reconoce las diferencias, la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales de la producción del conocimiento y también del aprendizaje. Incluido en esta ambivalencia e incertidumbre, por supuesto, a la propia definición y a los usos del concepto de pensamiento crítico. Por eso retoma la noción de crítica en las ciencias sociales como la posibilidad de evaluar los discursos de verdad, aquellos dispositivos de poder que los sostienen y sus efectos en las relaciones sociales concretas. Finalmente, nuestro posicionamiento se acerca a la vertiente del Pensamiento Crítico Latinoamericano que se ha definido desde tres ejes: el sentir, discernir e imaginar. Sentir frente a las injusticias cotidianas, discernir entendiendo las lógicas sistémicas e imaginar horizontes utópicos y producción de esperanzas (Gallardo, 2011).

LA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En sus diversas manifestaciones, los estudios sociales han tenido presencia en la educación obligatoria latinoamericana desde la fundación de los sistemas educativos nacionales modernos. En la vuelta de los siglos XIX y XX disponer de conocimientos con base científica para la comprensión de los fenómenos sociales fue fundamental para la

[4] Este documento fue resultado del Proyecto Delphi de la Asociación Filosófica Americana en 1988 que reunió a especialistas para definir el pensamiento crítico en educación. El resumen ejecutivo puede consultarse en < https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf>

construcción de los nacionalismos y sus nuevos ciudadanos, que darían sentido a las nuevas formaciones geopolíticas, de manera que la noción de un pasado común, unas fronteras bien delimitadas, junto con una lengua oficial conformaron el sentido de identidad, cohesión y pertenencia que hizo posible la formación de la ciudadanía moderna. La identidad se tornó homogénea y por medio de la centralización monocultural y monolingüe se definió lo que era ser colombiano, argentino o mexicano. Esta identidad estuvo acompañada, en tensión a veces y en armonía en otras, con los procesos de industrialización y con la consolidación del pensamiento científico e ilustrado, donde la crítica, el pensamiento crítico fue, y en buena medida continúa siendo, condición y posibilidad del conocimiento humano. Esto es lo que se ha denominado comúnmente racionalidad occidental moderna (Zermeño, 2010)

La racionalidad científica moderna, basada fundamentalmente en el pensamiento kantiano, explicó aquello que hace posible el conocimiento dentro de una lógica de paulatino progreso, guiado por las leyes de la razón humana. En tanto la razón se postula como un ideal, la crítica surgió entonces como la capacidad de reconocer los límites del conocimiento. Esta línea de pensamiento sentó las bases de una concepción política y moral en la que el privilegio de la razón y, sobre todo, su capacidad de crítica al examinar la legitimidad de todo juicio haría posible la superación del dogmatismo y la imposición. De esta manera, la razón moderna funcionó también como la promesa de una futura emancipación de los atavismos de la tradición, de la ignorancia y de la servidumbre, que sería posible gracias al establecimiento de estados seculares, el avance del conocimiento científico, así como a la formulación de leyes que garantizaran la igualdad universal de derechos.

En la investigación social la crítica y la emancipación se asociaron a una matriz de racionalidad política y epistemológica que tiene su origen en la modernidad occidental, pero con el paso del tiempo sus expresiones históricas se diversificaron e incluso se contrapusieron, cuando ambos conceptos pudieron asumir “contenidos políticos que diferían completamente entre sí sin perder por ello su plausibilidad general” (Koselleck, 2012, p. 119).

Las Ciencias Sociales surgidas en este contexto, se han legitimado como forma de entender e intervenir el mundo por medio de las nociones de crítica y emancipación, ya sea para legitimar los poderes y el orden establecido (como la Historia, la Sociología y la Antropología al servicio de las causas colonialistas y expansionistas) como para cuestionarlo (cuando estas mismas disciplinas han buscado dar elementos y fortalecer acciones hacia el

cambio social). Por su parte, los contenidos escolares asociados a estas disciplinas académicas legitiman su base de cientificidad y crítica y, con ello, validan su papel en la responsabilidad de la formación ciudadana.

Pero el paso de la crítica al pensamiento crítico en educación no sucedió de manera inmediata y fue hasta la década de los setenta y sobre todo en los ochenta del siglo XX,[5] cuando se inició una expansión generalizada que no se ha detenido. En los sistemas educativos modernos, el concepto de pensamiento crítico surgió junto a la enseñanza del método científico y sobre todo de los estudios sociales o la enseñanza de las ciencias sociales, tanto desde los aspectos cognitivos como políticos, con diferente peso en una u otra vertiente según los distintos momentos históricos. Esta polarización entre lo cognitivo y lo político y sus relativas imbricaciones, marcarán el pensamiento crítico como contenido de las ciencias sociales en los currículos de educación obligatoria en toda América Latina.

Una breve historia de esto puede ser narrada así: a partir de la década de los sesenta del siglo XX, se introdujeron tres elementos en los currículos escolares que, aunque no sin contradicciones ni tensiones, ejercieron una importante influencia. Primero, la llamada "revolución cognitiva" y los estudios de la mente dieron paso a perspectivas interdisciplinarias sobre los aspectos epistemológicos y métodos de enseñanza en función del aprendiz. En especial el pensamiento de Jean Piaget y el aprendizaje por descubrimiento fue relevante en la región latinoamericana. Este movimiento se entrelazó con relativo éxito con principios pedagógicos de la Escuela Nueva, en especial las propuestas de Celestín Freinet y María Montessori. En segundo término, la tecnología educativa y el "eficientismo" que, de la mano de la United States Agency for International Development (USAID), expandieron la influencia de Hilda Taba y Ralph Tyler por la región (Díaz Barriga and García Garduño, 2014), renovando el pensamiento curricular en la región, a veces en procesos de hibirdación teórica y en ocasiones siguiendo la lógica económica imperante, enfocada a la capacitación para la producción y el aumento de competitividad en el mercado internacional, en un contexto que preponderaba la racionalización de las empresas públicas y las labores del estado, entre ellas, las del ámbito educativo. Aquí destaca la pedagogía por objetivos de

[5] Basta ver Ngram para ver el crecimiento exponencial de la aparición del concepto *critical thinking*. La gráfica resultante no cruza variables, por ejemplo, cuando se usa como contenido curricular o como competencia laboral. Sin embargo, si tomamos en cuenta que parte sustantiva de las reformas educativas estuvo inmersa en un conjunto de reformas estructurales y culturales más amplias, se puede pensar que el crecimiento educativo del pensamiento crítico es parte de un proceso nominativo generalizado.

Benjamin Bloom (1990). El tercer elemento tiene que ver con el contexto internacional de convulsión social y las luchas revolucionarias que favorecieron que el materialismo histórico se difundiera extensamente como método de investigación en las Ciencias Sociales, junto con el marxismo, como bandera para la crítica y la acción política de las izquierdas. Cognición y escuela nueva, tecnología educativa y teoría curricular e impacto de los movimientos de liberación nacional y una fuerte presencia del marxismo marcarán parte importante de los cambios educativos a principios de los sesenta.

En este contexto, parte de los estudios sociales que influyeron en América Latina provenían de una renovación pedagógica de su enseñanza en otros espacios, como *New Social Studies* en Estados Unidos, la *l´éveil* en Francia y por el estudio del medio en España (Pagés y Plá, 2014), lo que permitió combinar la enseñanza de los métodos de la historia y la geografía con una perspectiva crítica y transformativa de la educación popular. Las propuestas pedagógicas y los cambios curriculares en Chile (Turra-Díaz, 2022) siguen esta línea, así como, por ejemplo, en México la reforma educativa de 1970 imprimió a la Historia en el bachillerato un carácter militante y con miras a la emancipación y la transformación (Argüello, 2017). No obstante, lo anterior no debe sobredimensionarse ni llevarnos a asumir que la corriente de crítica para la transformación social fue la dominante en los sistemas educativos de la región. Para la década de los ochenta, tras violentas dictaduras en casi toda la región, la planeación curricular privilegió los aspectos psicológicos del aprendizaje para la selección, ordenación y evaluación de los objetivos, más centrados en el alumno. Esto quiere decir que la planeación basada en objetivos buscó cada vez más precisión tanto en los medios para lograrlos, como en los resultados en términos de cambios experimentados en la conducta, de manera que su eficiencia pudiera ser medible a través de técnicas que disminuyeran los márgenes de error (Gimeno, 1988).

Los años noventa del siglo XX fueron testigo de las reformas educativas en la región más simultáneas y homogéneas que se tenga registro (Plá, 2014; López, 2007). Esta nueva etapa educativa fue la de los expertos, los organismos internacionales y la globalidad. Con la publicación en 1992 de *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Cepal/Unesco) comenzó un efecto dominó en los sistemas educativos. Las reformas ampliaron los años de escolaridad obligatoria y cambiaron las políticas de gestión; modificaron las condiciones laborales docentes bajo el principio de la profesionalización y la

evaluación; y se reformaron los currículos de todos los niveles (Tedesco, 2002). Con estas reformas, se proclamaron nuevas leyes educativas y se unificó el discurso educativo bajo los significantes paraguas de calidad, equidad, inclusión y aprendizaje (Plá, 2018a). En el ámbito curricular, el constructivismo de origen español se convirtió en la base psicológica de los planes y programas de estudio, las competencias ocuparon un lugar protagónico, los derechos humanos se expandieron como contenidos de enseñanza (Ramírez, Suárez and Meyer, 2007) y se incluyeron como contenidos obligatorios a la educación ambiental el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC y la educación ciudadana para siglo XXI (Plá, en proceso editorial).

Por lo general, la enseñanza de las ciencias sociales de la última década del siglo XX compactó las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Cívica en Ciencias Sociales, con excepción de México (Plá, 2014). En segundo lugar, la presencia del constructivismo y su propuesta para el desarrollo y aprendizaje del tiempo histórico o el espacio geográfico, así como la reducción de contenidos fueron relevantes (Plá, 2011). Bajo estos principios, los personajes históricos redujeron su protagonismo. Fueron currículos del fin de la historia (Plá, 2012), donde la democracia liberal y el capitalismo financiero ocuparon los papeles estelares en los programas de estudio. Las habilidades cognitivas se fueron amalgamando en aquello que se define como la forma de pensar profesional o científica (Plá, 2014). El civismo se metamorfoseó en formación ética sin política (Plá, 2018b). Estas propuestas son vigentes en Chile, México y Perú.

El siglo XXI trajo vientos de izquierda en la región con el chavismo en Venezuela, Movimiento al Socialismo (MAS) en Bolivia, Néstor Kirchner en Argentina, el Frente Amplio en Uruguay y los gobiernos de Rafael Correa en Ecuador y Luz Ignacio Lula de Silva en Brasil. Sin menoscabar los particularismos nacionales, muchos de estos países rediseñaron su currículos en oposición directa a lo que denominaron las reformas educativas neoliberales de los años noventa. Argentina y Uruguay hicieron nuevas leyes educativas en 2006 y transformaron la enseñanza de las ciencias sociales. Bolivia, con la *Ley de la educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"* en 2010 y Ecuador con la *Ley orgánica de educación intercultural* en 2011, también entraron en el ciclo de reformas. Brasil, a pesar de hacer cambios importantes para los estudios sociales en educación básica, como la inclusión de la enseñanza de la historia afrobrasileña con la *Lei Federal 10.639/2003* de 2003, dieron

continuidad a los parámetros curriculares nacionales de 1996. Podemos decir, que los cambios se dieron en cascada.

En Bolivia, se crearon otras maneras de organización curricular distantes de las áreas tradicionales del currículum ilustrado. En Ecuador, la población indígena y afroecuatoriana cobraron presencia, se reconocieron los saberes originarios y se declaró al colonialismo y al capitalismo como males a extirpar. Estos casos, junto como los programas de estudio argentinos y venezolanos, conciben a la enseñanza de las ciencias sociales como educación política. En contraste, Uruguay es particular, pues recuperó en 2006 su larga tradición canónica occidental de asignaturas a imagen y semejanza de las disciplinas en educación superior.

Con respecto al pensamiento crítico, la dimensión política dejó paso a la dimensión cognitiva, analítica. En 1994 Richard Paul y Linda Elder crearon la *Fundación para el Pensamiento Crítico* que amplió rápidamente su influencia en la investigación educativa en América Latina[6] acuñando una definición del concepto como un modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y someterlas a estándares intelectuales, por lo que supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso (Paul y Elder, 2003).

Desde esta perspectiva, existen "Estándares Intelectuales Universales" (Paul y Elder, 2003). Pensar críticamente implica aprender a pensar bien, reestructurar el pensamiento después de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva. Un pensador crítico ideal sería aquel que se conduzca a partir de la imparcialidad, el valor intelectual y la confianza en la razón. Esta visión conlleva la idea de que existe una razón universal y una neutralidad deseable en todo conocimiento. Reconocer que hay una "mejor" manera de pensar significa que el aprendizaje depende sobre todo de dominar procedimientos adecuados para adquirir de manera más eficiente los contenidos, lo cual implica también que los procesos estandarizados de pensamiento llevarían necesariamente a un conocimiento verdadero y esencial de contenidos disciplinares, como si éstos existieran por sí mismos como un cúmulo de

[6] Linda Elder y Richar Paul han dictado cursos en Universidades de Estados Unidos y otros países europeos por más de 20 años. La gama de actividades que desarrolla la Fundación es amplia e incluye desde programas de capacitación docente, para educación superior, cursos en línea y asesorías para grupos profesionales y de negocios, incluidos el ejército y gobiernos.

conocimientos asequibles para todo aquel que se prepare para ello.

En oposición a esta postura, desde la teoría crítica, Joe Kincheloe (2004) defendió la existencia y pertinencia de un pensamiento posformal, aludiendo a un movimiento de ruptura con respecto al pensamiento moderno basado en la univocidad y los universales, y apelando a una teoría cognitiva sociopolítica que comprenda la manera en que el mundo que nos rodea forma nuestra subjetividad y promueva el pensamiento crítico como un acto de resistencia y contra hegemónico.

En el ámbito educativo la Pedagogía Crítica posicionó al pensamiento crítico como elemento para cambiar la realidad. Esta corriente, que surgió en universidades estadounidenses relacionada con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, fue difundida ampliamente en América Latina por medio de autores como Henry Giroux (1990, 1992), Michel Apple (1987,1997) y la obra de Paulo Freire.[7]

Esta perspectiva, cuestiona los modelos cognitivistas que abstraen los procesos de aprendizaje de los contextos y los sujetos en los que ocurren y se oponen a reducir el pensamiento crítico al campo de la psicología, porque parten de un posicionamiento ético de la labor pedagógica y escolar orientado a la justicia y el cambio social. Por lo tanto, consideran que la enseñanza ha de servir, primero, para el fortalecimiento personal y social, y no solo para el dominio de las habilidades técnicas que son priorizadas por la lógica del mercado (Giroux, 1997).

En los currículos latinoamericanos de estudios sociales es posible encontrar ambas posturas y en ocasiones, se mezclan de manera ambigua y contradictoria. Aunque se recuperan propuestas de la pedagogía crítica y se enfatiza el papel de la educación para cuestionar el entorno y transformarlo, los programas de estudio no necesariamente aclaran cómo estimularlo más allá de un posicionamiento ideológico. En otras palabras, no se cuestiona si el aprendizaje histórico y social deriva en un ejercicio crítico específico, sino que se aborda como una habilidad cognitiva que puede ser transferida a cualquier otro ámbito académico o cotidiano. Esto se desarrollará más extensamente en el siguiente apartado.

[7] La proximidad entre teoría crítica y pensamiento crítico ha generado una serie de confusiones comunes (Ross, 2007; Burbules, N. C., & Berk, 1999) Baste con mencionar aquí que aunque la teoría crítica implica un pensamiento crítico, la primera hace referencia a un conjunto de teorías políticas, filosóficas, comunicacionales y psicoanalíticas, mientras que el segundo hace referencia a la habilidad cognitiva o al ejercicio intelectual de analizar y pensar una realidad. En este sentido, la teoría crítica tiene entre sus componentes una definición de pensamiento crítico, pero el pensamiento crítico no se reduce a la teoría crítica.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y ESTUDIOS SOCIALES EN EL CURRÍCULUM

La diversidad curricular del área de ciencias sociales en los bachilleratos latinoamericanos no impide ver ciertos aspectos comunes, en especial, si tomamos algunos criterios analíticos como la formación ciudadanía, la idea de conocimiento social y la propia tecnología curricular utilizada. Aquí, como hemos expuesto en el apartado de metodología, exponemos los cuatro tipos de currículos identificados, es decir, canónico, neoliberal, crítico funcional y contranarrativo y se tejen con formas de concebir el pensamiento crítico: cientificista, analítico y deconstructivo. Como se podrá observar, hay relativa concordancia entre formas curriculares y de pensamiento crítico, quedando los grupos en canónico-cientificista, neoliberal-analítico, crítico funcional-analítico deconstructivo y contranarrativo-deconstructivo. Sin embargo, vale la pena aclarar una vez más, que lo que se presenta aquí no son tipos fijos, sino exploraciones comparativas para comprender las manifestaciones de fenómenos educativos globales en las realidades curriculares de la región latinoamericana y sus particularidades nacionales. De la misma manera, por motivo de espacio, no incluimos puntualmente análisis de todos los países, sino aquellos ejemplos que nos han parecido más representativos, como puede ser Uruguay para el canónico-cientificista, Ecuador para el crítico funcional-analítico, o Bolivia para el contranarrativo-deconstructivo.

CANÓNICO- CIENTIFICISTA

Este tipo de currículo responde al canon filosófico occidental y representa la permanencia de la visión del enciclopedismo ilustrado. Los estudios sociales están vinculados al nacionalismo, aquel que, desde el siglo XIX exaltó la homogeneización cultural y racial y legitimó el conocimiento científico de base empirista como el único válido para ser enseñado en las escuelas. Un ejemplo de este tipo de currículo se encuentra en el bachillerato uruguayo, que está organizado con un estricto enfoque disciplinar de larga tradición en los liceos de ese país. En este sistema educativo, la historia de la filosofía y de la literatura forman un sujeto culto, con remembranzas al hombre liberal del siglo XIX y renuncia a tecnologías curriculares contemporáneas que puntualizan cada una de las habilidades de pensamiento, por lo que éstas aparecen de manera genérica. De manera parecida, en el currículo de Honduras se habla de

fomentar valores universales y hay poco peso al desarrollo de habilidades cognitivas (SE. Honduras, 2014). En este aspecto, la forma canónica es uno de los pocos currículos que defiende el saber por el saber, sin utilidad laboral, política o personal representado en la actualidad por conceptos como competencias para el pensamiento flexible y el trabajo en equipo entre otros.

En el currículum uruguayo, aparece el modelo canónico- cientificista porque define al pensamiento crítico como una ciencia que contribuye a la formación de los ciudadanos. Se encuentra principalmente en las asignaturas de Arte, Literatura; Historia, Filosofía y todas las relacionadas a Economía. Se habla de "capacitar" en el desarrollo de habilidades críticas y de un "juicio crítico" que supone actuar con independencia de criterio, desarrollando actitudes de respeto, valoración hacia el otro y hacia otras culturas, así como manifestar y actuar con solidaridad y cooperación. A esto, se le suma una visión muy disciplinar, como en filosofía que entiende por la función docente y la enseñanza de una reflexión crítica como una acción que permite "potenciar las instancias de coordinación promoviendo enfoques epistemológicos en todas las asignaturas: explicitando la pregunta por el estatuto de cada disciplina, la reflexión "crítica" sobre su sintaxis -es decir, los tipos de enunciados que conforman el discurso-, las formas propias de justificación del conocimiento, la estructura lógica de las teorías, etc." (CES. Uruguay, 2006; 1). Esta concepción parte de la organización disciplinar del currículo heredada del pensamiento ilustrado. El pensamiento crítico de tipo canónico-cientificista encuentra sus raíces en la filosofía kantiana, en la confianza en la razón humana y la acumulación de conocimiento en línea progresiva, donde no se deja espacio para el cuestionamiento de los paradigmas dominantes ni la historización de la racionalidad hegemónica del canon ilustrado.

NEOLIBERAL- ANALÍTICO

Los gobiernos neoliberales en la región reformaron el currículum a partir de los años noventa y sus productos todavía son predominantes. Los podemos ver aún vigentes en países como Perú, Chile, Costa Rica, Paraguay, República Dominicana y México, aunque con ciertos matices que los distinguen unos de otros.

Este tipo de currículo mantienen mayoritariamente un relato lineal y monocultural, con un predominio de la historia contemporánea enfocada en el liberalismo y la democracia. En términos de la formación ciudadana, el cambio ha sido notable, pues se pasó de un civismo basado en la memorización de leyes y comportamientos morales a una formación que privilegia la formación ética del sujeto por sobre la formación política. En Chile la ciudadanía ocupa un lugar de privilegio sobre el resto de las asignaturas sociales (ME. Chile, 2019) y en Costa Rica el currículum en su conjunto tiene la finalidad de educar para la ciudadanía (MEP, 2016). En Brasil (2018), República Dominicana (2017) y Perú (2016), la enseñanza cívica se complementa con asignaturas de religión. También hay una notable presencia de la ciudadanía global, planetaria o mundial, como en los casos de Chile (2019), México (2018) y Costa Rica (2016).

Este modelo curricular puede comprenderse mejor a la luz del contexto histórico de un avance en la investigación científica especializada; la introducción masiva de la tecnología en todos los ámbitos de la vida y la circulación del conocimiento a escala global que impactó en los sistemas escolares con la introducción del enfoque por competencias a principios del tercer milenio, bajo los imperativos directos de la innovación tecnológica y la competencia empresarial y laboral. La configuración de este modelo organizativo, que se ha denominado Economía del Conocimiento[8], está basada en el uso capitalista del conocimiento que se convierte en información y el uso de la información como insumo y fuente de productividad que incrementa el valor de uso de los bienes.

Para los estudios sociales la labor de pensar críticamente desdibujó su dimensión política para convertirse en un elemento técnico de procedimientos para el manejo de la información y la investigación, absorbido paulatinamente por el pensamiento instrumental. El currículum neoliberal recupera un tipo de conductismo de estimulo- respuesta, o de manera más contemporánea, de un *input-output* en el que implementa un didáctica lineal de habilidades esquemática que dan como resultado un conjunto complejo: pensar críticamente. En la asignatura de Historia, por ejemplo, es notable una progresiva despolitización del discurso, en el sentido en que se dejaron de usar conceptos surgidos desde las ciencias

[8] De acuerdo con Miguel Ángel Rivera, (2007, 57) "Economía del conocimiento" se define como la conversión masiva de conocimiento en información y el uso de la información como insumo productivo que incrementa el valor de uso de los bienes, es decir, el uso capitalista del conocimiento a partir del procesamiento de la información como principal fuente de incremento de la productividad.

sociales que describen formas de dominación, desigualdad social o jerarquías sociales entre otros, para dar paso a unos contenidos más descriptivos que simplifican la realidad social, además de que disminuyeron los contenidos teóricos y los temas de historia reciente.

A partir de los lineamientos difundidos por la OCDE en los documentos del proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencie*)[9] de 1997, el pensamiento crítico fue posicionándose como un concepto central de las reformas educativas al definirlo como habilidad para manejar la información, resaltando el aspecto analítico y la función del conocimiento para la libertad individual en un contexto democrático liberal.

En el currículo chileno se ve claramente la predominancia del aspecto analítico cuando se afirma que

> el pensamiento crítico permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello. También favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información (ME. Chile, 2019; 25)

En Costa Rica, por su parte, se sostiene que el pensamiento crítico es la habilidad para mejorar la calidad del pensamiento y apropiarse de las estructuras cognitivas aceptadas universalmente (claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, importancia) (MEP, 2016; 30). Esta misma línea siguió México, en el marco de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, cuando se estableció al pensamiento crítico como competencia genérica para el perfil de egreso. Es decir, lo concibió en su vertiente cognitiva, como indispensable para el acceso a la información, su análisis y su síntesis, transferible a cualquier campo de conocimiento. Por esta razón el pensamiento crítico no apareció como competencia disciplinar de las Ciencias Sociales y la Historia, puesto que no se consideró como habilidad específica de una manera de pensar el pasado en el ámbito escolar (SEP, 2008)

Desde esta visión neoliberal y analítica al concluir su educación obligatoria en estos países, un joven que aprenda a pensar críticamente será además un ciudadano global y comprometido capaz de tomar decisiones sobre los asuntos públicos de manera informada; un

[9] El Proyecto *Definition and Selection of Competencie* tuvo como objetivo servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y la medición internacional del nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, se convirtió en un marco relevante para las políticas educativas de los países miembros de la OCDE. *The definition and selection of key Competencies. Executive Summary*, DeSeCo Project,2005.

trabajador competitivo capaz de desempeñarse con éxito en un mercado laboral flexible; y un sujeto emocionalmente inteligente.

CRÍTICO FUNCIONAL-ANALÍTICO DECONSTRUCTIVO

En esta categoría ubicamos a los currículos que imbrican las dos o más perspectivas curriculares pedagógicas, produciendo en ocasiones algunas ocasiones resultados novedosos, en otras paradojas y, en una más, llanas y plenas contradicciones curriculares. Son planes y programas de estudios que muestran con nitidez un proceso histórico de superposición de estratos políticos, técnicos y escolares. En la primera capa, tenemos unos estudios sociales que conservan su función de construir metarrelatos para fomentar identidades nacionales. Sobre esta capa, se construyó un novel sentido narrativo. El nuevo imaginario nacional es multicultural, plurilingüe, feminista, anticapitalista y decolonial. A su vez, se suma la didáctica constructivista de procedencia española que promueve el desarrollo de habilidades por sobre la enseñanza de contenidos específicos del pasado o la realidad social. Pero la trama curricular está tejida por la más avanzada tecnología de control curricular, que prescribe el orden, el enfoque, la forma de enseñanza y, sobre todo, la evaluación de cada contenido, competencia y aprendizaje.

Los diseños curriculares de Brasil y Ecuador caben en esta categoría puesto que ambos presentan contenidos interculturales e interpretaciones históricas que se aproximan a posicionamientos decoloniales que cuestionan las relaciones de poder y discriminación, pero lo hacen en un formato muy evolucionado de tecnología curricular. Aún así tienen diferencias, pues el brasilero, tras el giro brusco hacia la derecha en el país, matizó de manera relevante el carácter contranarrativo e impulso con fuerza la tecnología curricular de control.

Por su parte, Ecuador es el ejemplo más paradigmático de este tipo de currículum de ciencias sociales en la educación media superior de América Latina, pues conjunta una potente tecnología curricular heredera de la administración científica del currículum, ubica a la interculturalidad como contenido transversal para la formación ciudadana y del trabajador y basa sus principios de justicia social en acciones potencialmente transformativas para las relaciones étnicas dentro del país (Plá, 2016). Además, el currículo ecuatoriano abreva de la tradición marxista (ME. Ecuador, 2016; 349), de ahí que conceptos como modos de

producción, herramientas, conciencia social y trabajo son considerados básicos para una enseñanza de los estudios sociales para la justicia social y la transformación con base en la crítica al eurocentrismo y la denuncia de los efectos devastadores del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. En congruencia con esto, se promueve un pensamiento crítico que propicie en el estudiante el cuestionamiento de su propio sistema de creencias, para que llegue a construir sus propias ideas y adopte una posición adecuada sobre los problemas del mundo (ME. Ecuador, 2016; 10).

Sin embargo, en la práctica, el currículum ecuatoriano es sumamente técnico, escrito en un lenguaje complejo que abusa de códigos, está basado en objetivos que llegan a ser demasiado rígidos, de difícil aplicación en el aula y con énfasis en la evaluación estandarizada como eje de toda la práctica educativa. Esto genera una ambivalencia significativa para la enseñanza de las ciencias sociales ya que, por un lado, promueven visiones contra hegemónicas e inclusivas pero, por otro, restringen la autonomía de docentes y estudiantes y limitan el ejercicio de aprendizaje situado, por lo que terminan ajustándose a las propuestas de las reformas globales que se centran en los aspectos intrasubjetivos de la cognición. Consideran menos las condiciones socioculturales que posibilitan todo acto de conocimiento y sin este contexto, se "despolitiza" la enseñanza de las ciencias sociales. En un currículum, entendido como un texto, la forma es fondo.

La investigación sobre pensamiento crítico en el bachillerato mexicano, aunque aún es incipiente,[10] ha mostrado que, aunque en los programas de estudio se planteen objetivos hacia una educación emancipadora, estos no pueden llevarse a la práctica ni ser congruentes con la formación de jóvenes que se asuman como agentes de cambio si las circunstancias institucionales y normativas no son adecuadas (Argüello, 2020).

Cuando las condiciones laborales y burocráticas minaron los espacios de organización, actualización y capacitación docentes, también se vio afectada la producción teórica al interior de las instituciones, la elaboración de materiales propios y la capacidad de planeación colegiada con perspectiva interdisciplinaria. Si afirmarnos que la perspectiva crítica de un currículo tiene que ver con la capacidad de agencia de los profesores en su

[10] En México, la investigación sobre pensamiento crítico y bachillerato se ha desarrollado sobre todo en tesis e investigaciones de grado en las principales instituciones de formación docente como la Universidad Pedagógica Nacional, las Escuelas Normales y Superiores y distintos programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México como la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS).

diseño y aplicación, así como de su preparación, no sólo en técnicas didácticas, sino también en sus áreas de conocimiento (Torres 2001, 2009), el currículum ecuatoriano camina en sentido inverso. Es por esta razón que la categoría crítico funcional alude a una contradicción entre lo que se enuncia y la forma como pretende llevarse a cabo, entre el discurso político y su conversión curricular.

En las últimas décadas la mayoría de los programas de estudio para el área de ciencias sociales han modificado sus contenidos agregando nuevos elementos y personajes, como las mujeres, las minorías étnicas, o enfoques culturales sobre el patrimonio y la multiculturalidad. Sin embargo, al no cuestionar las bases epistemológicas de los metarrelatos o las relaciones de poder implícitas en la producción y difusión del conocimiento, la crítica termina siendo solo un elemento retórico (Argüello, Guajardo, 2022). En estos diseños curriculares, implícitamente se asume que es el contenido en sí mismo el que promueve el pensamiento crítico, y no la acción reflexiva o la habilidad de controvertir la información de los sujetos que enseñan y que aprenden.

CONTRANARRATIVO- DECONSTRUCTIVO

Los tres currículos ubicados en este tipo se escribieron deliberadamente en contra de la narrativa educativa de la última década del siglo XX. Venezuela lo hace desde el chavismo, Argentina desde el kirscherismo y Bolivia desde el MAS. Son distintos entre sí, pero comparten algunos principios políticos básicos. Todos valoran a los saberes originarios, promueven perspectivas de género, identifican negativamente al capitalismo, dan peso a la historia del colonialismo y los tres tienen miradas latinoamericanas. Finalmente, los tres consideran la educación y la formación del ciudadano como acciones transformativas que ayudarán a revertir los años o siglos de dominación.

El currículo boliviano es un ejemplo muy claro de la postura contranarrativa y de crítica deconstructiva, puesto que entrelaza la preparación escolar con la organización social que se requiere para la construcción de una sociedad más justa:

> En la revolución democrática y cultural la educación sociocomunitaria productiva contribuye a la consolidación del Estado Plurinacional a través de la formación integral y holística de mujeres y hombres con pensamiento crítico, acción transformadora, propositiva y con valores sociocomunitarios, coadyuvando al cambio de esquemas mentales individualistas, racistas y

> discriminadoras, a través del establecimiento del diálogo intercultural entre los pueblos y naciones indígena originario campesinos, comunidades interculturales, afroboliviana y el mundo (ME, Bolivia, 2012; 46).

Desde este planteamiento el pensamiento crítico no es solo una habilidad cognitiva para el manejo de la información, sino que implica una capacidad de cuestionar las bases políticas e ideológicas de aquellas ideas que se han naturalizado, de deconstruir el pensamiento impuesto identificando el papel intersubjetivo del conocimiento, dentro del proceso histórico social que lo hace posible. El currículo de Bolivia lo define como la capacidad de abstraer, entender, emitir juicios, elaborar propuestas, construir estructuras discursivas, resignificar y crear nuevos conceptos, con la capacidad de leer la realidad a partir del análisis que hagamos de ella, desde un posicionamiento ideológico-político que hoy se denomina geopolítica del conocimiento (ME. Bolivia, 2012b; 13). Por su parte, en Argentina se habla del pensamiento crítico latinoamericano como una forma de aproximación al concepto de colonialidad que cuestiona los saberes, modos de pensar, prácticas, valores e instituciones heredados de la modernidad (ME, Argentina, 2012; 15).

Los cambios en los tres países mencionados responden también a la producción académica latinoamericana que en las últimas décadas se ha enfocado en estudios decoloniales, así como proyectos de pedagogías alternativas y nuevos campos interdisciplinarios para tratar asuntos de género, migración, ciudadanía y derechos sociales y demás temas de frontera detonados por las movilizaciones sociales. Estas perspectivas teóricas y epistémicas problematizan la configuración de las relaciones de poder articuladas en las prácticas socioculturales, contextos y sujetos, y sus consecuencias en la resistencia y/o reproducción del sistema imperante. La emergencia de estas otras formas de comprender derivó en nuevos giros conceptuales que postulan no solo la necesidad de la lucha sino del estudio y comprensión de las relaciones y las causas que las originan (Medina y Baronnet, 2016).

Lo que muestran los ejemplos de estos países es que en las ciencias sociales de estos bachilleratos latinoamericanos el pensamiento crítico asume una orientación ética y moral que responde a acuerdos subyacentes en la sociedad sobre aspectos como la democracia, lo bueno, lo normal y lo deseable, entre otros. Por esto, el ejercicio de la crítica tendría que centrarse en aquellos regímenes de verdad en los que descansan los saberes disciplinares, la noción de Historia que promueven y la moralidad que difunden. En este sentido, la formación de

pensamiento crítico en la escuela puede ser la posibilidad de hacer visible no solo la verdad sobre el pasado y la sociedad, sino las reglas para decir esa verdad y situar al conocimiento social en su calidad de producto cultural e histórico.

CONCLUSIONES

El estudio comparativo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales para la educación media en Latinoamérica muestra discrepancias importantes entre las naciones que tienen que ver con posturas divergentes acerca de la función social del conocimiento y el papel crítico de la educación. Se pueden ver diferencias en la relevancia que se le otorga a ciertos personajes y procesos históricos desde la democracia, el liberalismo y la globalización o del colonialismo, la dominación y la desigualdad. La presencia de sujetos como los trabajadores, los movimientos sociales y las mujeres varían en profundidad e interpretación, así como la inclusión de saberes originarios que se combinan o mantienen invisibilizados frente al discurso escolar moderno. Estas diferenciaciones también tienen que ver con el peso que se le da al desarrollo de habilidades cognitivas por sobre el contenido disciplinar, así como por la perspectiva de pensamiento crítico en las que se pueden ubicar dos grandes tendencias, que interactúan y se mezclan de diferentes formas.

En un sentido, el pensamiento crítico para la transformación social concibe a la escuela como institución social determinada históricamente y atravesada por relaciones de poder. El conocimiento crítico busca contribuir a cambiar las condiciones de injusticia, opresión y explotación desde la formación de sujetos comprometidos socialmente. En otro sentido, el pensamiento crítico como habilidad cognitiva pone énfasis en los aspectos operativos e intrapsicológicos del individuo y llega a postular criterios de razón, verdad y legitimidad abstractos y generalizables. Al respecto, los programas de estudio y otros materiales didácticos de los distintos países aluden a ambas visiones de maneras más o menos congruentes, aunque el análisis de cómo se fomenta el pensamiento crítico depende no solo de los contenidos, sino de toda la dinámica escolar e institucional. Por lo menos en lo que analizamos aquí, el currículum pensado, no vivido (Furlan, 1998).

La investigación ha mostrado que, aún con matices, todos los programas estudiados pretenden formar en una ciudadanía activa y defensora de los derechos humanos. El modelo

canónico se enlaza en la tradición, y en cierta medida se asemeja al neoliberal en tanto ambos mantienen lealtad a un paradigma epistemológico, aunque se alejan en la concepción del modelo socio económico de corte neoliberal que ha mostrado efectos negativos para la convivencia democrática y la preservación de la vida. Por otro lado, la postura crítica funcional no brinda elementos suficientes para que los estudiantes utilicen su conocimiento para comprender su realidad social e incidir en ella, en tanto el currículum se concibe como un mecanismo de control y vigilancia de lo que sucede dentro del aula y la escuela. Por último, los modelos contranarrativos promueven un pensamiento crítico deconstructivo, aunque en ocasiones lo hacen con una enseñanza de las ciencias sociales demasiado cerradas en lo local (Plá, 2106).

Desde la perspectiva hegemónica actual, en el que ya no se concibe la emancipación social como utopía, sino que ofrece el ejercicio individual de libertades, parece urgente recuperar su dimensión transformadora y entenderlo como capacidad auto reflexiva, actitud activa, creativa responsable ante el mundo y en la lucha por el bien común. Fomentar pensadores críticos en la escuela no es sólo una habilidad para interpretar la información que otros producen, es más bien el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad. Es decir, es una forma de vivir desde la "indocilidad reflexiva" (Foucault, 1995). Y esa es, sin duda, una de las funciones sustantivas de la enseñanza de las ciencias sociales en bachillerato.

REFERENCIAS

APPLE, M. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós,1987.

APPLE, M. **Ideología y currículo**. Madrid: Akal, 1991.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Filosofía. Formación Ética y Ciudadana.** 2012.

ARGÜELLO, D. **¿Enseñamos a pensar críticamente cuando enseñamos Historia? Estudio de la relación del pensamiento crítico y la Enseñanza de la Historia en el bachillerato mexicano, 1970- 2012**. 2020. 297 p. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.

ARGÜELLO, D. Cuando la clase de historia se volvió militante: La emergencia del discurso crítico en la didáctica pos 68. **Caminos de la Enseñanza de la Historia, Memorias del VII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia**, Universidad Autónoma de Querétaro, p. 487- 503, 2017.

ARGÜELLO, D.; GUAJARDO, C. Paradojas entre las políticas educativas recientes y el discurso histórico de los libros de texto en torno a la diversidad cultural en México. En: PLÁ. S.; TURRA-DÍAZ, O. (Coords.), **Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile**. México: IISUE-UNAM, 2022.

BLOOM, B. **Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales**. Buenos Aires: El Ateneo, 1990.

BOLIVIA. Ministerio de Educación (ME). **Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Programas de Estudio. Primero a sexto año de escolaridad**. 2014.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. (ME) **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, Currículo Subsistema de Educación Regular**. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BURBULES, N. C.; BERK, R., Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. En POPKEWITZ T. S.; FENDLER, L. (Eds.), **Critical theories in education.** New York: Routledge, 1999.

CHILE. Ministerio de Educación (ME). **Bases Curriculares 3º y 4º medio.** 2019.

COSTA RICA. Ministerio de Educación Pública (MEP). **Programas de estudio de Estudios Sociales. Tercer ciclo de la Educación General Básica y educación Diversificada.** 2016.

COX, C. **Educación ciudadana en América Latina. Prioridades de los currículos escolares**. Génova: Unesco, 2014.

COX, C.: ROBINSON, R.; GAZMURRI, R. Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. En SCHWARTZMAN S.; COX C., **Políticas educacionales y cohesión social en América Latina,** Santiago de Chile y Sao Paulo: Uqbar Editores, Elsevier, 2009. p. 231-288.

CRITICALTHINKING.ORG Disponible en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> Consultado el 14 dic. 2021.

DÍAZ BARRIGA, Á.; GARCÍA GARDUÑO J. **Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países.** Buenos Aires: Miño Dávila, Universidad de Tlaxcala, 2014.

ECUADOR. Ministerio de Educación. **Bachillerato General Unificado.** 2016.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research.** London: Sage, 2009.

FOUCAULT, M. ¿Qué es la crítica? Traducción de la conferencia sin título dictada por el autor el 27 de mayo de 1978. **Revista de Filosofía.** núm. 8, 1995. Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/15896/davila-critica-aufklarung.pdf;jsessionid=2A4467A24DD9D1E315572BB50FD6C673?sequence=1. Consultado el 14 dic. 2021.

FURLAN, A. **Currículum e institución.** Morelia: Imced, 1998.

GALLARDO, H. **Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias.** Montevideo: Trilce, 2011.

GIMENO S. **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata, 1988.

GIROUX, H. La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: MCLAREN P., **Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna.** Barcelona: Paidós, 1997.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.

GIROUX, H. **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición**. México: Siglo XXI, 1992.

HONDURAS. Secretaría de Educación. **Plan de estudios y programas curriculares. Bachillerato en Ciencias y Humanidades (BCH),** 2014.

HORKHEIMER M. **Teoría crítica.** Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

KAMENS, D. Y BENAVOT A. "World Models of Secondary Education, 1960—2000". En BENAVOT A., BRASLAVSKY C. Y TRUONG N. **School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education.** Dordrech: Springer, 2007. p. 135-155.

KINCHELOE, J. Fundamentos de una psicología educativa democrática. En KINCHELOE J.; STEINBERG S.; VILLAVERDE E. (comps.) **Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje.** Madrid: Morata, 2004.

KOSELLECK, R. **Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués**. Madrid: Trotta, Universidad Autónoma de Madrid, 2007.

LÓPEZ, N. **Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región.** Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Campaña Latinoamericana por el Derecho de la Educación, 2007.

MEDINA P., BARONNET, B. Estudios Culturales. Retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y critica. Metodologías horizontales. En DUCOING P. (coord.) **La investigación en educación: epistemologías y metodologías.** México: AFIRSE, Plazay Valdés, 2016.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP). **Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato**. DOF, 21 de octubre, 2014.

NIÑO, Y. Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. En **Pedagogía y Saberes**, n. 51, p.133-144, 2019.

OCDE, **The definition and selection of key Competencies. Executive Summary**. DeSeCo Project, 2005.

PAGÉS, J.; MAROLLA, J. La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En **Historia y memoria**, n.17, p.153-184, 2018.

PAGÉS, J.; PLÁ, S. 2014. "Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina". En PLÁ, S.; PAGÉS, J. (coords.), **La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina.** México: Universidad Pedagógica Nacional, Bonilla Artigas, 2014. p. 13-38.

PAUL R.; ELDER L. **La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas**, 2003. Disponible en https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf, Consultado el 14 dic. 2021.

PERÚ. Ministerio de Educación. **Programa curricular de educación secundaria.** 2016.

PINAR, W. **What is curriculum theory?** Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

PLÁ, S. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, n. 71, p. 53-77, 2016.

PLÁ, S. **Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018a.

PLÁ, S. Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum. En **Ensino em Re-vista**, vol, 26, n. Especial, p. 958-984, 2019.

PLÁ, S. **Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay**. México: Universidad Iberoamericana, 2014.

PLÁ, S. Interculturalidades prescriptivas y currículum en América Latina. En ROSA, C. y GALLARDO, A. L. (coords.) **Epistemologías indígenas y educación intercultural**. México: IISUE-UNAM. (en prensa)

PLÁ, S. **Investigar la educación desde la educación.** Madrid: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ediciones Morata, 2022.

PLÁ, S. La despolitización del ciudadano. Crítica al Modelo Educativo 2016 desde la pedagogía por la justicia social. En Ducoing P. **Educación básica y reforma educativa.** México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018b. p. 243-266.

PLÁ, S. La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del 'último mexicano' (1993-2011). En **Historiografías. Revista de historia y teoría**, n. 4, p. 47-61, 2012.

PLÁ, S. Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. En **Enseñanza de las Ciencias Sociales.**

PLÁ, S. The Panorama of Social Studies in Latin America Curricula. En PLÁ, S.; ROSS, W (eds.) **The New Social Studies Research in Latin America.** New York: Routledge (en proceso editorial)

PLÁ, S.; RODRÍGUEZ S. **Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, La Carreta, 2017.

RAMÍREZ, F.; SUÁREZ D.; MEYER J. The Worldwide Rise of Human Rights Education. En BENAVOT, A.; BRASLAVSKY, C.; TRUONG, N. **School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education.** Dordrecht: Springer, 2007.
REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Educación. **Diseño curricular Nivel Secundario. Modalidad académica. Segundo ciclo**. 2017.

Revista de investigación, Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, n. 10, p. 65-74, 2011.

RIVERA, M. Cambio histórico mundial, capitalismo informático y economía del conocimiento. En RIVERA M.; DABAT A. **Cambio histórico mundial, conocimiento y desarrollo: Una aproximación a la experiencia de México.** México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2007.

ROOS, W. Critical Pedagogy. En MATHISON S.; ROSS, W. **Battleground schools 1..** Westport, Conn: Greenwood Press, 2007. p. 151-166.

SITEAL. **Nivel Secundario. Nivel Básico**. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2019.

TEDESCO, J. Problemas y tendencias de reforma en América Latina. En RAMA G. (ed.) **Alternativas de reforma de la educación secundaria.** Santiago, BID, 2002. p. 151-156.

TORRES SANTOMÉ J. **Educación en tiempos de neoliberalismo**. Madrid, Morata, 2001.

TORRES SANTOMÉ J. **La desmotivación del profesorado**. Madrid, Morata, 2009.

TURRA-DÍAZ, O. 2022. El código disciplinar de la historia en Chile: un análisis curricular desde sus contenidos de enseñanza (1965-2016). En PLÁ, S.; TURRA-DÍAZ, O. **Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile** (coords.) México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. p. 57-78.

URUGUAY. Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006), **Filosofía 2 año de Bachillerato. Reformulación 2006**, Montevideo, CES, 2006.

ZERMEÑO G. **La cultura moderna de la Historia: Una aproximación teórica e historiográfica**. México: El Colegio de México, 2010.

Recebido em: 20/01/2022
Aceito em: 14/05/2022

DIVERSIDADE DE GÊNERO: A DESCONSTRUÇÃO DE BARREIRAS SÓCIOS COMPORTAMENTAIS EM BUSCA DO ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR

MARIA BEATRIZ RIBEIRO PRANDI-GONÇALVES

Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Processos Culturais e Subjetivação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Mestra em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela FFCLRP/USP. Pedagoga pela UNAERP e Bacharela em Biblioteconomia, Ciências da Informação e da Documentação pela FFCLRP/USP. Atualmente é docente do curso de Pedagogia e atua com suporte às disciplinas e cursos a distância da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP).

EMAIL: biaprandi90@gmail.com

ORCID: http://orcid.org/0000-0003-3514-1834

CLEISON CAPUZZO SISCATI

Bacharel e Licenciado em Educação Física pelo Claretiano - Centro Universitário de Batatais. Já atuou como monitor de esportes no Serviço Social da Indústria (SESI). Graduando em Pedagogia pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Atualmente trabalha como auxiliar operacional I na mesma instituição.

EMAIL: cleisoncapuzzo@gmail.com

ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6062-5924

LUZIA BEATRIZ BONATO FERNANDES

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Atualmente é auxiliar operacional I da mesma instituição.

E-MAIL: luziabbonato@gmail.com

ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1161-2224

RESUMO

Informar, desmistificar conceitos, quebrar tabus e combater preconceitos, são práticas de responsabilidade social de toda uma sociedade, mas sobretudo da escola, que por sua característica acolhedora, influenciadora e reflexiva, inegavelmente promove encontros e discussões dos mais variados núcleos e caracterizações humanas. Em seu contexto cotidiano regular, a escola abrange em seu dia a dia, aspectos sócio comportamentais, emocionais, étnicos-raciais, econômicos, de gênero e de sexualidade e, portanto, a adoção de posturas de combate ao preconceito e de valorização da inclusão da diversidade em suas variadas dimensões, mostram-se cada vez mais relevantes e urgentes, indo ao encontro de demandas pela busca por direitos de igualdade e oportunidades, anseios esses, tão buscados em nossa sociedade atual. Pensando em contribuir, identificar e reconhecer condutas pedagógicas que promovam a ampliação e a conscientização da diversidade sexual e de gênero, buscamos demonstrar, por meio da pesquisa bibliográfica, que a escola pode ser um local promovedor ao enfrentamento de preconceitos e do *bullying*, capaz de romper barreiras sócio comportamentais historicamente construídas.

Palavras-chave: Diversidade de gênero. *Bullying*. Propostas pedagógicas.

GENDER DIVERSITY: THE DECONSTRUCTION OF SOCIAL BEHAVIORAL BARRIERS IN SEARCH OF THE FACING OF BULLYING IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT
Informing, demystifying concepts, breaking taboos and fighting prejudices, are socially responsible practices of an entire society, but above all of the school, which, due to its welcoming, influential and reflective characteristics, undeniably promotes meetings and discussions of the most varied human groups and characterizations. In its regular daily context, the school covers in its daily life, socio-behavioral, emotional, ethnic-racial, economic, gender and sexuality aspects and, therefore, the adoption of postures to combat prejudice and to value inclusion of diversity in its varied dimensions, they show themselves to be increasingly relevant and urgent, meeting demands for the search for equality rights and opportunities, which are so sought after in our current society. Thinking about contributing, identifying and recognizing pedagogical behaviors that promote the expansion and awareness of sexual and gender diversity, we seek to demonstrate, through bibliographic research, that the school can be a promoter to face prejudice and bullying, capable of break through historically constructed socio-behavioral barriers.

Keywords: Gender diversity. Bullying. Pedagogical proposals.

DIVERSIDAD DE GÉNERO: LA DECONSTRUCCIÓN DE BARRERAS SOCIALES DE COMPORTAMIENTO EN LA BÚSQUEDA DEL ENFRENTAMIENTO DEL BULLYING EN EL CONTEXTO ESCOLAR

RESUMEN
Informar, desmitificar conceptos, romper tabúes y combatir prejuicios, son prácticas de responsabilidad social de toda una sociedad, pero sobre todo de la escuela, que por sus características acogedoras, influyentes y reflexivas, promueve sin lugar a dudas encuentros y discusiones de los más variados núcleos y caracterizaciones humanas. En su contexto cotidiano habitual, la escuela cubre en su vida cotidiana aspectos socioconductuales, emocionales, étnico-raciales, económicos, de género y sexualidad y, por tanto, la adopción de posturas para combatir los prejuicios y valorar la inclusión. de la diversidad en sus variadas dimensiones, se muestran cada vez más relevantes y urgentes, respondiendo a demandas de búsqueda de la igualdad de derechos y oportunidades, tan buscadas en nuestra sociedad actual. Pensando en contribuir, identificar y reconocer conductas pedagógicas que promuevan la expansión y conciencia de la diversidad sexual y de género, buscamos demostrar, a través de la investigación bibliográfica, que la escuela puede ser una promotora para enfrentar los prejuicios y el bullying, capaz de romper barreras socio-conductuales construidas históricamente.

Palabras clave: Diversidad de gênero. Bullying. Propostas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Objetivamos por meio do presente artigo, contribuir com a abordagem e a pesquisa de ações pedagógicas voltadas ao combate do *bullying* e aos preconceitos relacionados à sexualidade e ao gênero no âmbito escolar. Nessa perspectiva e analisando o contexto sexual

e de gênero na atualidade, percebe-se que há um entendimento mais amplo acerca de novas concepções com relação a sexualidade humana, abarcando nesse sentido, diferentes possibilidades; como a heteroneidade, homossexualidade, transexualidade, dentre outras identidades de gênero a serem estudadas. Verifica-se então, que o ambiente escolar torna-se propício ao convívio e as relações humanas desde a mais tenra idade, contribuindo para construção da autonomia e da individualidade de crianças e adolescentes ainda em permanente amadurecimento social. Considerando a escola um retrato de nossa sociedade e, portanto, também refletindo conquistas e anseios sociais de diferentes áreas, chama-nos a atenção a influência que tal ambiente pode exercer no combate ou no reforço de ações negativas como o *bullying* e o preconceito no aspecto da sexualidade humana. Reconhecer e implementar em seus currículos conquistas de diferentes movimentos sociais como o LGBT por exemplo, pode preparar e capacitar professores e alunos para a compreensão da diversidade sexual humana atualmente existentes, corroborando para a implementação de ações pedagógicas no enfrentamento aos preconceitos.

Diante da reflexão inicial, colocamo-nos a discutir e refletir acerca da suficiência de documentos e legislações direcionadas ao assunto gênero e sexualidade presentes no âmbito da educação brasileira. Também nos interessou verificar e compreender o papel da mulher e do homem na sociedade, de forma a ampliar a visão comportamental da sexualidade na sociedade, explorando o entendimento de conceitos e tabus como o machismo e o feminismo.

Entendemos se fazer urgente discussões sobre as questões de gênero e da sexualidade no ambiente escolar, de modo a reconhecer que as novas possibilidades sociais e familiares ganham cada vez mais notoriedade em nossa sociedade, compreendendo sobretudo que o desconhecimento e a falta de informações transformam-se em barreiras de ordem comportamental que muitas vezes perpassam os muros da escola, refletindo nas crianças, adolescentes e nos pais, daí a importância de se estabelecer um planejamento de ações pedagógicas nas escolas para conscientização e valorização da diversidade humana.

METODOLOGIA

Primeiramente, destaquemos a necessidade de buscarmos a compreensão dos fatos, por meio de leituras de reconhecimento teórico, leituras reflexivas e críticas sobre a temática a

ser estudada, o estabelecimento de critérios de pesquisa mediante a busca de materiais fidedignos, o levantamento de hipóteses e investigação de soluções, de modo que uma abordagem teórica reflexiva possa ser contemplada por meio de pesquisas bibliográficas. Assim se faz necessário o entendimento do que se pretende demonstrar com esse tipo de metodologia de pesquisa qualitativa. Conforme destaca Minayo (2001), pesquisas qualitativas direcionam-se a assuntos demasiadamente particulares, pois não possuem elementos que podem ser quantificados, trabalham-se questões do universo de significados, motivos, crenças, valores, atitudes, respondendo, portanto, ao campo mais significativo das relações que por sua vez não podem ser mensurados por operações ou variáveis numéricas.

Apontando mais elementos que elencam a definição da abordagem qualitativa de nosso estudo, segue-se a explanação a seguir que dispõe a respeito do sentimento e dos interesses dos pesquisadores dentro do contexto de pesquisas descritivas.

> O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja mais indicada. (GODOY, 1995, p. 63).

Partindo do entendimento sobre a abordagem qualitativa na elaboração de nosso estudo, buscaremos encontrar e descrever as hipóteses encontradas de modo a elucidar e compreender como são abordados nas escolas assuntos relacionados a sexualidade e diversidade de gênero, além também de verificar por meio de pesquisa bibliográfica, a aplicabilidade desses assuntos mediante os recursos didáticos disponíveis atualmente.

Por fim, procuraremos concluir se tais recursos e abordagens metodológicas são de fato suficientes para capacitação dos professores dentro do processo de ensino-aprendizagem, corroborando ou não para disseminação de relações sociais negativas como o preconceito e o *bullying*. Concluiremos o estudo, buscando identificar ações pedagógicas que visem a ampliação da aceitação da diversidade de gênero, a valorização do respeito às diferenças e a necessidade da reflexão sobre a construção de um ambiente escolar mais justo, acolhedor e promovedor de ações que dignifiquem a diversidade humana de forma geral.

GÊNERO: CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS FEMINISTAS

Para o entendimento das atuais abordagens e discussões relacionadas à sexualidade humana, das quais destacamos a questão do conceito de gênero, faz-se relevante buscar referências históricas que nos possibilitem compreender as diferentes nuances de significados e de atribuições dadas a essa temática ao longo da construção de nossa sociedade. Compreender em primeiro momento, conceitos e significações históricas, permite-nos desvendar conhecimentos sobre o assunto, ao mesmo tempo, capacita-nos mediante nossa pesquisa bibliográfica, a exploração dos desafios e de demandas atuais relacionadas a abordagem desses temas nas escolas.

Partindo desse entendimento inicial, é importante observar que tais discussões mencionadas acerca da temática da sexualidade e relacionadas à questão de gênero, ganham cada vez mais notoriedade em tempos atuais. No entanto, a busca pela igualdade de direitos pertinentes ao gênero nos mais variados campos de atuação de nossa sociedade, ocorre de modo permanente, engana-se quem acredita que tais discussões se iniciaram de modo mais recente.

É preciso compreender também que historicamente, discussões com relação a sexualidade humana são tabus quase que inabaláveis em nossas sociedades, de modo que, questões de natureza biológica, comportamentais e sociais, foram sempre permeadas pelo entendimento e costumes da época e de cada sociedade ali inseridas, criando-se imposições, posturas, preconceitos e o estabelecimento de normas e regras generalizadas nesse âmbito. Procurando contextualizar os pensamentos ideológicos da sexualidade humana de modo mais recente e breve, explorando também questões comportamentais, cita-se o trecho a seguir:

> Ao longo de todas as grandes linhas em que se desenvolveu o dispositivo de sexualidade, a partir do século XIX, vemos elaborar-se essa ideia de que existe algo mais do que corpos, órgãos, localizações somáticas, funções, sistemas anátomo-fisiológicos, sensações, prazeres; algo diferente e a mais, algo que possui suas propriedades intrínsecas e suas leis próprias: o 'sexo'. Assim, no processo de histerização da mulher, o 'sexo' foi definido de três maneiras: como algo que pertence em comum ao homem e à mulher; ou como o que pertence também ao homem por excelência e, portanto, faz falta à mulher; mas, ainda, como o que constitui, por si só, o corpo da mulher, ordenando-o inteiramente para as funções de reprodução e perturbando-o continuamente pelos efeitos destas mesmas funções: a histeria é interpretada, nessa estratégia, como o jogo do sexo enquanto 'um' e 'outro', tudo e parte, princípio e falta. Na sexualidade da infância elabora-se a ideia de um sexo

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

> que está presente (em razão da anatomia) e ausente (do ponto de vista da fisiologia), presente também caso se considere sua atividade e deficiente se nos referirmos à sua finalidade reprodutora; ou, ainda, atual em suas manifestações, mas escondido em seus efeitos, que só aparecerão em sua gravidade patológica mais tarde; (FOUCAULT, 1988, p. 142).

A sexualidade e a prática do sexo de modo geral, ao longo de nossa história, sempre foi vista de modo sintetizado, relacionando-a e definindo-a muitas vezes apenas no quesito da análise reprodutiva, de tal modo que tal concepção, tornou a mulher (geradora da vida), por muitos e muitos anos, restrita a essa função. Tal determinismo, desenvolveu-se em nossas sociedades, o que ao longo dos anos, refletiu-se em desigualdades e menos direitos para as mulheres em comparação aos homens. Esses fatores e aspectos da sexualidade humana foram frutos de diversos estudos. Destacamos como um excelente exemplo disso, a publicação da obra "O segundo sexo" de Simone Beauvoir, em 1949, que escandalizou a sociedade europeia à época, cujas abordagens são frutos de longos estudos do comportamento humano, ressaltando a submissão e a opressão sofrida pela mulher em toda a história. O livro permite-nos a compreensão de que historicamente há um desnivelamento entre os direitos de homens e mulheres, destacando as imposições sofridas quantos aos papéis da mulher na sociedade, somadas também a negativa de direitos; o que colocou a mulher em segundo plano em diversos momentos. Diante desse conteúdo histórico-comportamental abordado, aponta-se para o surgimento de movimentos sociais como o feminismo, que busca historicamente em suas lutas, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, passando a introduzir no campo de pesquisas a temática da sexualidade relacionada ao conceito de gênero.

Para elucidar um pouco do pensamento, vivências e abordagens feitas pela autora supracitada, insere-se a citação a seguir:

> O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos "os homens' para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo latino vir o sentido geral do vocábulo homo. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. Agastou-me, por vezes, no curso de conversações abstratas, ouvir os homens dizerem a mim: 'Você pensa assim porque é uma mulher'. Mas eu sabia que minha única defesa era responder: 'Penso-o porque é verdadeiro', eliminando assim minha subjetividade. Não se tratava, em hipótese alguma, de replicar. 'E você pensa o contrário porque é um homem', pois está subentendido que o fato de ser um homem não é uma singularidade; um homem está em seu direito sendo homem, é a mulher que está errada. Praticamente, assim como para os antigos havia uma vertical

> absoluta em relação à qual se definia a oblíqua, há um tipo humano absoluto que é o tipo masculino. (BEAUVOIR, 2009, p. 9).

Pareceu-nos pertinente inserir a citação anterior, visto que o discurso apontado pela referida autora, demonstra indagações condizentes a comportamentos preconceituosos que ainda hoje permeiam nossa sociedade e de maneira inicial, introduz nossas reflexões acerca da conceituação do termo gênero.

Louro (1997), faz observações por meio de sua pesquisa, relacionando a conceituação do termo gênero as lutas e pesquisas do movimento feminista. O referido autor reflete em suas considerações que com o advento das lutas feministas, o conceito de gênero se fortaleceu, distinguindo-se da análise apenas do biológico, voltada ao sexo e ao órgão genital, de modo a ressaltar as práticas sociais construídas ao longo dos tempos. Tais observações podem ser visualizadas no trecho a seguir:

> O conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional - já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma *ou* se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da 'Mulher' ou do 'Homem'. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997, p. 7).

O referido autor destaca a questão de se pensar de modo plural, compreendendo que o que se representa como homem e mulher é muito amplo e, portanto, não se pode generalizar tais entendimentos. Em outra abordagem sobre o assunto, Louro (1995) vai além, descrevendo que a análise dos sujeitos homem e mulher deve ser realizada de maneira contínua, por meio de um processo ininterrupto, ou seja, que não se restrinja e não se acabe com o nascimento, pelo contrário, constrói raízes através de práticas sociais ditas como masculinas e femininas, de cada acordo com as concepções de diversas sociedades. O autor

também nos faz refletir acerca da ideia de que gênero é mais do que apenas se apropriar de uma identidade, ela está inserida e permeada na sociedade de modo geral, assim, a escola, a justiça, a igreja e etc., são instituições consideradas "generificadas", pois expressam relações sociais de gênero, tais como a ideia de formação do indivíduo, ideais de socialização e conceitos de educação dos sujeitos.

Abarcando outras observações acerca do conceito de gênero e sua relação com os estudos feministas, inserem-se as considerações a seguir:

> O conceito de gênero é a categoria central da teoria feminista. Parte da ideia de que o feminino e o masculino não são fatos naturais ou biológicos, mas sim construções culturais. Por gênero entendem-se todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres. Gênero não é sinônimo de sexo. Quando falamos de sexo estamos nos referindo à biologia – as diferenças entre os corpos – e ao falar de gênero, as normas e condutas determinadas para homens e mulheres em função do sexo. Deve-se acrescentar a essa descrição que as diferenças biológicas homem-mulher são deterministas, são dadas pela natureza. Mas como seres culturais, a biologia não determina nossos comportamentos. O propósito principal dos estudos de gênero ou da teoria feminista é o de desmontar o preconceito de que a biologia determina o feminino enquanto o cultural é uma criação masculina. (GARCIA, 2015, p. 17).

Diante do trecho supracitado, ressalta-se o esforço de conceituar o termo gênero, distinguindo-o da análise biológica-sexual, colocando-o em outro patamar de análise, o da esfera comportamental. Este como dito, independente da restrição corporal, ampliando igualmente o que se descreve por masculino e por feminino.

Reforçando o entendimento acima citado, Pinsky (2009), destaca em suas reflexões que o termo sexo é observado remetendo-se a questões biológicas, já o termo gênero passa a ser entendido como forma de enfatizar aspectos culturais ligados às diferenças sexuais. Assim, entende que gênero, lembra cultura e direciona-se a construção social das diferenças sexuais, fazendo referência às classificações sociais de masculino e o feminino. A autora afirma que de modo consensual estabeleceu-se uma definição mais aceita para o termo gênero, no entanto, também lembra que diferentes historiadores também ressaltaram outras formas de definição do termo.

Para Scott (1995), avaliando os estudos feministas acerca do termo gênero, compreendeu-se que gênero se tornou um substituto para o termo mulheres, já que endereçado

a demais públicos, tornou-se mais amplo, mostrando que o mundo das mulheres também fazia parte do mundo dos homens, rejeitando a interpretação de ideias separatistas, cujas experiências de um sexo nada teriam a ver com as experiências do outro sexo. Além também de ser contemplado para indicar relações sociais de ambos os sexos, negando explicitamente, fatores biológicos como determinantes para demasiadas ocorrências de subordinação feminina. Reforça ainda, que o termo gênero mostra-se capaz de indicar construções culturais, ligadas aos papéis de homens e mulheres, de forma a buscar uma identidade para tais agentes sociais. Destaca ainda, que sob essa concepção, gênero, é uma categoria social, que de maneira imposta, define ações por meio de corpos sexuados.

Seguindo nessa perspectiva acerca dos estudos feministas e suas contribuições para a ascensão da temática de gênero, Rago (1998), expressa observações sobre as diversas polêmicas relacionadas ao tema gênero, no entanto, ressalta que essa categoria conduziu a novas possibilidades na construção de estudos sobre os homens, de modo a promover contribuições renovadas nesse campo teórico. A autora destaca que após a revolução feminista que acarretou numa maior visibilidade feminina por todo mundo, os homens são de certo modo, convocados a também estudar a masculinidade e com isso emergem-se estudos nesse contexto. Logo, toda essa abordagem teórica e metodológica feminista trouxe uma abertura para estudos sobre a masculinidade, que por sua vez, trouxe cada vez mais estudos relacionados às relações de gênero, já que com essas novas perspectivas, o homem já não era mais visto como um sujeito universal.

Com esse entendimento de que o homem não é um ser universal e, portanto, não se pode defini-lo ou generalizá-lo como o gênero universal, dominante e único, surge a necessidade de explorar os comportamentos humanos em suas variadas possibilidades. Começamos assim, reflexões acerca do que se entende por ser feminino e por ser masculino.

FEMININO E MASCULINO: DESCONSTRUÇÃO COMPORTAMENTAL E AMPLIAÇÃO CONSCIENCIAL DE CONDUTAS LIMITANTES

Buscamos explorar na seção anterior, diferentes atribuições relacionadas ao conceito de gênero, demonstrando o seu surgimento e o seu fortalecimento por meio dos estudos e contribuições feministas. Foi possível também compreender, que as lutas por igualdade de

direito das mulheres encontraram barreiras de ordem comportamental e social, o que por muito tempo impediu e repeliu posicionamentos das mulheres na sociedade. Assim, se fizeram presentes, as discussões acerca do gênero que se mostraram mais positivas no entendimento e na análise de ambos os sexos, abrindo reflexões ainda mais pertinentes e que abarcaram comparações e relações nos diversos campos de nossa sociedade.

Diante das considerações e análises iniciais de nossa pesquisa, partimos a procura do que se entende por masculino e feminino, visando explorar esses termos sob a ótica e perspectiva de gênero.

Buscando conceituar e definir o que se entende por masculino e feminino, identifica-se que ser feminino ou ser masculino são construções ditadas pela sociedade e pela cultura na qual o indivíduo está inserido, assim como os estudos de gênero mencionados no capítulo anterior. É importante considerar também, que a construção da identidade feminina ou masculina é um processo que se dá pela atribuição de valores morais, condutas e sentimentos que são particulares e diferenciam os sexos. (RABELO, 2010)

As diferenças entre os sexos são produtos de uma construção social. Segundo Badinter (1996 apud RABELO, 2010), o estereótipo masculino se caracteriza por um "não ser" (não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil ou afeminado), enquanto o feminino tem como especificidades o ser passivo, frágil e delicado. O masculino é valorizado na sociedade e visto como um referencial universal, já o feminino é considerado como a exceção que deve mostrar-se subserviente ao outro sexo.

Há uma imposição social de como os homens devem se comportar diante de diversos contextos sociais (família, escola, mercado de trabalho). Tais condutas são caracterizadas como uma maneira de demonstrar virilidade e poder sobre o outro sexo, com o intuito de se distanciar do comportamento feminino. Deve-se ressaltar que os homens internalizam essa imposição social de ser o "sexo dominante" como algo natural (AMÂNCIO, 1998 apud RABELO, 2010).

Rabelo (2010) destaca que os dois sexos reproduzem determinados comportamentos que lhes foram socialmente impostos, contribuindo para aumentar a diferença entre homens e mulheres. Portanto, é necessário questionar as regras internalizadas e as relações de poder que foram estabelecidas do homem sobre a mulher, fatores esses, que contribuem para a desigualdade entre os sexos.

De acordo com Silva (2000), o "ser homem" relacionava-se também à forma de se vestir, de andar, a maneira de se comportar, a entonação da voz, a forma física e outras características consideradas másculas. Estes traços representativos da condição masculina, serviam de contraste com o sexo oposto, a mulher, e principalmente com o homossexual, que era considerado o seu inverso.

Em relação aos papéis sociais e a divisão sexual do trabalho, é importante ressaltar que o trabalho doméstico e a maternidade eram pertencentes ao mundo feminino, permanecendo na esfera privada. Em contrapartida, os homens tinham o seu papel social reconhecido no âmbito público, principalmente no mercado de trabalho. Percebe-se que a divisão sexual do trabalho e as regras impostas socialmente, colocavam os homens como dominadores e tornava a opressão das mulheres cada vez mais naturalizada (FONSECA, 2017).

Tais premissas culturais tiveram outros desdobramentos em relação à posição do homem e da mulher na sociedade. Uma delas diz respeito à imposição de que homens e mulheres deveriam se colocar no mundo de acordo com a sua identidade biológica e, consequentemente, deveriam atrair-se pelo sexo oposto. Caso o indivíduo se apresentasse de maneira contrária, era visto como um comportamento desviante e inaceitável. Diante disso, é importante salientar que há uma marca social quando se refere à discriminação relacionada às questões de gênero e de sexualidade (SILVA, 2000).

Destacamos também a questão de se refletir acerca desse tipo de conduta comportamental, que de maneira imposta pela sociedade, mostra-se ou percebe-se no homem ou na mulher adulta, no entanto, inicia-se desde a mais tenra idade. Tal observação pode ser compreendida na referência a seguir:

> As anunciadas diferenças – em sentido literal – entre meninos e meninas na sociedade são evidenciadas desde o nascimento: meninas usam roupas 'rosas' meninos, 'azuis'... Durante o desenvolvimento cognitivo, ambos são educados a brincar de 'boneca' ou de 'carrinho'; de 'panelinha' ou de 'futebol', demarcando a 'delimitação do espaço' de cada um, ou seja, a 'boneca' (personificação de um bebe de colo, do ato da maternidade) e a 'panelinha' (a 'cozinha') assim como o 'carrinho' ('homem' ao volante) e o 'futebol' (esporte 'de homem') influenciam e reforçam a ideologia que reproduz a 'submissão' feminina e a sobreposição masculina no status quo que designa a decodificação dos 'papeis sociais' e as atitudes 'inconscientes', finalizando na inculcação do 'modo de vida' das relações de gênero dispostas tradicionalmente, apenas para exemplificarmos as situações que ocorrem ao longo do processo de formação da criança, como provavelmente muitos de nós nos deparamos na infância. (SILVA, 2013, p. 14).

Verifica-se que tais condutas, comportamentos, estão presentes em nossas vivências pessoais de maneira explícita e muitas vezes, não nos damos conta de que certas atitudes podem introduzir pensamentos e estereótipos que permeiam nosso entendimento pessoal, nosso olhar com relação ao outro, nossa convivência em sociedade, nossa aceitação ou repúdio com o que se pode entender como diferente ou fora dos padrões. Assim, de modo contínuo, iniciando na infância, esse tipo de abordagem de gênero restritiva, afeta nossa percepção relacionada a amplitude das possibilidades da diversidade sexual, nesse sentido abre-se então a discussão acerca da tendência binária do gênero.

Procuraremos então, expandir o entendimento acerca dos estudos sobre a temática de gênero, chegando na avaliação do chamado binarismo de gênero, que em primeiro momento, parece-nos induzir a um entendimento restritivo quanto ao comportamento humano ligado ao campo do gênero.

Para entendermos melhor do que se refere o termo binarismo e suas ramificações conceituais como o cissexismo, cita-se o trecho a seguir:

> Também denominado como 'dimorfismo sexual'. Crença, construída ao longo da história da humanidade, em uma dualidade simples e fixa entre indivíduos dos sexos feminino e masculino. Quando essa ideia está associada à de que existiria relação direta entre as categorias sexo (biológica) e gênero (psicossocial), incorre-se no cissexismo. Ideologia, resultante do binarismo ou dimorfismo sexual, que se fundamenta na crença estereotipada de que características biológicas relacionadas a sexo são correspondentes a características psicossociais relacionadas a gênero. O cissexismo, ao nível institucional, redunda em prejuízos ao direito à auto-expressão de gênero das pessoas, criando mecanismos legais e culturais de subordinação das pessoas cisgênero e transgênero ao gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. Para as pessoas trans em particular, o cissexismo invisibiliza e estigmatiza suas práticas sociais. (DE JESUS, 2012. p. 28).

É preciso compreender o binarismo de gênero como uma forma taxativa do comportamento humano, induzindo-nos a pensamentos limitantes, o que nos conduz a refletir estereótipos comportamentais ligados à masculinidade ou a feminilidade, trazendo à tona, termos como cissexismo, que impossibilita a aceitação de indivíduos que se distinguem do comportamento habitual dito como “normal” pela sociedade.

É o caso então de nos colocarmos no lugar do outro, de aceitarmos as diferenças e de ampliarmos nossa visão com relação a sexualidade humana, de modo a desmistificar conceitos atribuídos e compreendidos pela sociedade de modo generalizado e vistos como

naturais. Visando demonstrar concepções que ultrapassam o conceito de binarismo de gênero, cita-se o trecho a seguir:

> Ao falarmos de diversidade de gênero evidenciamos que existem mais do que dois gêneros (homem e mulher, masculinidade e feminilidade). Como vimos, a sociedade, via de regra, trabalha para que todas as pessoas tenham apenas uma identidade de gênero, determinada pelo sexo, e que essa seja pura e tida como normal e natural. Mas, apesar disso, muitas pessoas quebram esse binarismo de gênero. Ou seja, essa dicotomia não contempla uma série de pessoas, inclusive pessoas que se identificam como heterossexuais. Por exemplo, um homem heterossexual mais afeminado muito provavelmente irá sofrer algum tipo de preconceito porque ele não está sendo um 'homem de verdade'. Para isso, ele precisa ser másculo ou até bruto ou violento. No entanto, muitas pessoas borram a dicotomia de gênero, mas algumas delas fazem isso com mais intensidade. Quem está mais conformado dentro de um binarismo de gênero e que, ao mesmo tempo, se identifica com o gênero que foi designado em seu nascimento, tem sido chamado, nos últimos anos, de cisgênero ou cisgênera. (COOLING, 2018, p. 34).

Ainda nessa perspectiva, avaliando outros fatores limitantes quanto às questões comportamentais e condutas sexuais, podemos destacar conceitos como a heteronormatividade e o androcentrismo, fatores esses, enraizados em nossa sociedade, que conduzem também a comportamentos historicamente inibidores de reflexões mais amplas quanto as diferentes perspectivas da sexualidade humana. Tais conceitos podem ser melhores observados a seguir:

> A heterossexualidade junto com o androcentrismo se configura a base do sistema político-subjetivo que alimenta as diferenças dicotômicas entre os sexos e busca naturalizar e valorizar o governo do homem/masculino. A heteronormatividade não somente almeja manter a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres, como também a degradação social daqueles e daquelas que subvertem suas regras e/ou expectativas. Ela é constituída pelas normas sociais e massificada por meio das pedagogias culturais e escolares, que visam controlar o sexo antes mesmo do nascimento do sujeito. Para tanto, a heterossexualidade precisa ser constantemente repetida e reiterada para dar o efeito de substância, de natural e inquestionável. Quanto ao androcentrismo, ele não representa somente a centralidade e supremacia dos homens. Ele caracteriza-se pela cadeia de responsabilidade que é cobrada a eles e os levam a naturalizar o governo de si, de outros (mulheres, filhos e filhas) e do público. O androcentrismo se torna uma prisão que aliado à heteronormatividade é o ponto de partida da homofobia e do sexismo. Logo, existe uma aproximação que nos obriga a ver o androcentrismo e a heteronormatividade como conceitos que se entrecruzam na manutenção das diferenças e dicotomias sexuais. (CAETANO; HERNANDES, 2012, p. 47).

Vimos que tal binarismo de gênero pode e deve ser quebrado, no entanto, não precisa ser enxergado como algo anormal ou incomum, devendo ser respeitado e compreendido. Destarte, abrimos a reflexão sobre a necessidade de se conhecer e de se estudar a diversidade sexual de modo mais amplo possibilitando o entendimento e a ampliação dos estudos relacionados ao campo do gênero de nossa pesquisa.

Um ponto a ser destacado a partir de então, é a questão da orientação sexual, cuja atribuição traz possibilidades que ampliam a perspectiva do comportamento humano, surgindo como forma de ampliação dos conceitos de gênero, se mostrando disponível a todos e possibilita-nos a enxergar o outro e a si mesmo com um olhar mais crítico, mais humano, estabelecendo sim percepções quanto às suas diferenças e similaridades, mas nunca com atribuições negativas ou julgadoras.

Para Rios e Piovesan (2001), a orientação sexual é entendida de modo consensual entre os antropólogos de modo geral e se dá por meio da atribuição de uma identidade a um indivíduo através de sua conduta ou disposição sexual. De tal modo, que tal conduta ou atração sexual classifica-o. Portanto, quando há uma atração para com outro indivíduo do mesmo sexo, este então é designado como homossexual, já se tal conduta ou atração sexual se dá para indivíduo de sexo oposto, este é então designado como heterossexual, mas se tal atrativo ou conduta se dá para ambos os sexos, este então é designado como bissexual.

Molina (2011) entende a orientação sexual de forma a reconhecê-la por meio de três pontos de vista: A heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade. No caso da heterossexualidade, a autora indica como características principais, a atração sexual, afetiva e erótica por pessoas de outro gênero, já no caso da homossexualidade, os mesmos conceitos de atração são citados, mas por pessoas do mesmo gênero e quanto a bissexualidade, os mesmos conceitos atrativos são percebidos ao mesmo tempo por pessoas do mesmo gênero e do gênero oposto.

Mantendo-se na análise da ampliação dos conceitos de gênero, podemos citar agora a questão da transexualidade, conduta que se difere da característica fixa do sexo biológico relacionada ao comportamento social, de modo que o indivíduo não se reconhece no corpo do seu nascimento. De modo mais específico Sampaio e Coelho (2013), demonstram que nos mais variados contextos e levando em consideração diferentes abordagens sobre o assunto da transexualidade, há um consenso acerca do desacordo do indivíduo entre o seu sexo biológico

e o seu sexo psicológico. Nesse caso, as pessoas transexuais desejam viver como indivíduos do sexo oposto ao seu nascimento, muitas vezes mencionando que "tem um corpo de um sexo e a alma de outro". Porém, tais necessidades com relação às mudanças corpóreas, em grande parte serem parecidas, é preciso mencionar que como as demais pessoas não transexuais, as pessoas transexuais são diferentes e podem assumir posturas também diferentes nesse sentido.

Ressaltamos dados atuais acerca da transexualidade, tal como fora excluída o termo anteriormente conhecido como homossexualismo do rol de doenças pela OMS (Organização Mundial de Saúde), a transexualidade, também recentemente, em 2018, não elenca mais o rol de doenças de tal organização, apesar de ainda ser classificada como incongruência de gênero, conforme destacado por Martinelli (2018).

Percebe-se que as lutas por conquistas de direitos e reconhecimento dentro do contexto da diversidade sexual e de gênero são contínuas e demandam ainda muitos estudos para que possam se afirmar de fato em nossas sociedades. Após explorarmos algumas concepções acerca da diversidade sexual e de gênero presentes em nossa sociedade, buscaremos a partir da próxima seção, ressaltar as legislações vigentes sobre a sexualidade e gênero, de forma a relacioná-las a participação da escola em condutas de ressignificação comportamentais ditas como normais já destacadas anteriormente.

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES VIGENTES

Podemos citar a princípio a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998), cujo artigo 7, prevê que todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da Lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. A legislação citada abre precedentes a inserção de demais normativas e leis em todos os países do globo, contribuindo para o combate ao preconceito de forma geral.

No Brasil, podemos considerar como primordial a contribuição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), em se tratando do respeito ao direito à liberdade e à dignidade da criança e do adolescente, prevendo em seu artigo 15 que a criança e o adolescente têm o direito à liberdade e à dignidade como pessoas humanas em processo de

desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Pareceu-se nos importante inserir o ECA em nossas considerações, visto que ao identificar que seu público está em processo de desenvolvimento, compreende-se que é de extrema relevância nessa faixa etária, ações inerentes ao acompanhamento psicossocial do indivíduo e portanto, negar o conhecimento e orientações acerca da diversidade sexual e de gênero, pode provocar no mínimo, condutas de estranheza com o novo ou com o diferente.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB de 1996 (BRASIL, 1996), não aborda o contexto da sexualidade em seu texto, apesar de mencionar a palavra diversidade a partir do inciso XII de seu artigo 3º, ao mencionar que um dos princípios do ensino seria a consideração com a diversidade étnica-racial, incluída pela lei 12.796 do ano de 2013. Por se tratar da lei de maior abrangência no cenário da educação nacional, faz-se importante ressaltar a não citação de qualquer descrição acerca da diversidade sexual e de gênero, um ponto que consideramos negativo dentro do contexto do combate ao preconceito no âmbito escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), ao inserir a temática da pluralidade cultural e da orientação sexual se baseando como abordagem os anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), mencionam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Mais especificamente e considerando a aplicabilidade dos chamados Temas Transversais como parte dos PCNs, inclui-se nos currículos escolares a Orientação Sexual, que propõe direcionamentos e objetivos nesse contexto aos alunos ao final do ensino fundamental. Destacamos alguns objetivos que consideramos relevantes em referência a temática de nosso estudo:

> [...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra

> discriminações a eles associadas; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;

Indica-se por meio da segunda parte do PCN (Orientação sexual), abordagens mais específicas no contexto da sexualidade, abarcando blocos de conteúdos e orientações metodológicas a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, aprofundando discussões relacionadas a sexualidade humana. Nessa perspectiva mais abrangente, consideramos relevante a seleção de conteúdos feita pelo PCN (Orientação Sexual), por meio do estabelecimento de critérios se baseando na:

> [...] relevância sociocultural, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual; consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal; possibilidade de conceber a sexualidade de forma prazerosa e responsável.

Destacamos a menção de uma visão não reducionista com relação às questões que envolvem a sexualidade, fato este tão buscado em nossa pesquisa. Ainda discutindo as contribuições acerca do PCN (Orientação Sexual), destacamos a inserção do bloco de conteúdo: Relações de Gênero, que propõe algumas abordagens nesse sentido e considera:

> É inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionada sem padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um.

Muito importante é a atribuição dada à questão da flexibilização dos padrões de cada ser humano, abrindo espaço para a reflexão sobre diversidade existente de gênero. No entanto, a nossa busca é verificar também como serão aplicadas tais discussões em sala de aula. Verifica-se que o PCN (Orientação Sexual), indica possibilidades sobre a abordagem do assunto nas escolas de modo a indicar de forma generalizada algumas condutas nesse sentido,

como o fato de mencionar a inclusão no horário das escolas de uma hora-aula semanal (anual ou semestral), ofertar uma hora aula-semanal optativa para todas a séries ou parte delas, sendo anualmente, semestralmente ou bimestralmente, indica também a possibilidade de inserção de projetos-piloto limitados a poucas turmas, com etapa inicial de implantação e avaliação, além também de mencionar que cada escola pode incluir essa temática dentro de seu projeto político pedagógico, variando de acordo com as necessidades de cada comunidade escolar.

Não podemos deixar de citar também, avaliando as legislações no âmbito da sexualidade e da escola, o programa Brasil sem Homofobia (2004), que prevê em seu orçamento e em suas diretrizes, a luta prioritária pela igualdade de direitos e o combate aos preconceitos de ordem sexual, sendo por nós ressaltado dentro de seu programa de ação, algumas iniciativas, dentre elas; o apoio a implementação de projetos de prevenção da discriminação e a homofobia nas escolas, por meio de parcerias com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada; a defesa de uma política de cotas que garantam a participação de travestis no mercado de trabalho, além de políticas públicas que obriguem as escolas a ensinar o respeito à diversidade. O programa em questão, ainda faz menção a estudos recentes feitos pela UNESCO, no qual envolvem-se estudantes brasileiros do ensino fundamental, pais e professores, de modo a revelar uma tendência de se silenciar e até mesmo, muitas vezes, reforçar a reprodução de homofobia por parte dos professores.

Outro importante programa sobre a diversidade de gênero, sexualidade e escola, é o Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres (2008), cujas em suas prioridades correlacionando-o com a temática escolar, podemos destacar a implementação da promoção inicial e continuada de gestores e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça, etnia e ao reconhecimento das diversidades; a promoção da formação de estudantes da educação básica para a equidade de gênero, raça, etnia e ao reconhecimento das diversidades; a promoção da formação de mulheres jovens e adultas para o trabalho, inclusive nas áreas científicas e tecnológicas, visando a redução da desigualdade de gênero nas carreiras e profissões; a estimulação da produção científica e a difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual, e raça/etnia em todos os níveis de ensino e a promoção de medidas educacionais para o enfrentamento da violência contra mulheres, considerando também as dimensões étnico-raciais, geracionais, geracionais e de orientação da mulher.

Cita-se também diante da temática da sexualidade na escola, a lei nº 13.185 de novembro de 2015, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying), no qual destaca-se em seu artigo 5º, que é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas, assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying), ressaltando assim, a responsabilidade da escola nesse contexto.

Destacamos também o Programa 1377 - Educação para diversidade e cidadania, implementado em 2004 (BRASIL, 2008), cuja atribuição principal também busca a formação continuada de profissionais da educação básica voltados para a promoção, no contexto escolar, da igualdade de gênero, da diversidade sexual, do enfrentamento ao sexismo e à homofobia e da defesa dos direitos reprodutivos de jovens e adolescentes. São citadas também nesse referido programa, ações para o apoio a atividades educacionais de valorização da diversidade no espaço escolar, podendo ser realizadas por meio de atividades em outro período que não o das aulas regulares, sendo estas de cunho artístico, cultural, esportivo, de reforços aos conteúdos escolares, de orientação vocacional entre outros, além também da possibilidade de abordarem a educação sexual, a educação para a saúde, entre outras, construindo instrumentos de enfrentamento às diferentes formas de expressão da violência na escola, valorizando também a diversidade em suas múltiplas dimensões, dentre e a partir da escola.

Contribuindo para análise de algumas legislações acerca da temática da sexualidade e de gênero na escola, não podemos deixar de citar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013), cujo destaque inicial se dá ao relacionar a missão da unidade escolar junto a composição de seu projeto político-pedagógico, ressaltado pela integração de alguns temas, dentre eles, a abordagem das questões do gênero, de etnia e de diversidade cultural, compondo assim, ações educativas e de gestão curricular. Mais adiante em seu texto DCNEB (2013), percebe-se também já na Educação Infantil, uma preocupação pedagógica de se construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a ludicidade, com a democracia, com a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. As diretrizes também fazem menção a questão transversalidade das disciplinas, propondo a inserção de áreas do conhecimento por meio

também de temas contemporâneos, enfatizando também as responsabilidade dos órgãos executivos, dos sistemas de ensino com relação a competência de produzir e disseminar materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente. Nesse contexto, e permeando o entendimento da responsabilização da escola em discutir a diversidade, as diretrizes também ressaltam que:

> Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum. (BRASIL, 2013).

Ainda destacando algumas percepções das DCNEB (BRASIL, 2013), podemos indicar também uma preocupação com o político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio, devendo considerar dentre outras atribuições, a valorização e a promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas. Tal preocupação em se discutir a diversidade de gênero junto a organização escolar, níveis de ensino e relacioná-la a aspectos pedagógicos, estão presentes em várias partes das diretrizes e resultam em propostas de intervenção generalizadas.

Por fim, finalizando as percepções acerca das legislações vigentes sobre a temática da sexualidade na escola, ressaltam-se em nosso entendimento, importantes avanços e significativas contribuições de forma geral relacionadas a esse contexto nos textos de lei supracitados, no entanto, pareceu-nos pertinente destacar um posicionamento ultraconservador do atual governo brasileiro ao se abster em recente votação na ONU sobre um relatório do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas sobre discriminação contra mulheres e meninas. De acordo com a publicação da Folha de São Paulo na data de 17 de julho de 2020, o Brasil junto a outros países conservadores, preferiu se abster em diversos trechos da resolução proposta pelo México (país que historicamente luta contra posturas comportamentais machistas em sua sociedade), aliando-se também à Rússia contra trechos que propõem a reafirmação da inclusão de direitos e saúde sexual e reprodutiva das mulheres, reiteram a preocupação com a coerção, a discriminação e a violência no acesso das mulheres aos direitos humanos. Absteu-se também, em emenda proposta pela Rússia que incluía sugestão dada pela própria delegação brasileira, tratando de suprimir trecho que orientava os estados, a garantir o acesso a informações e serviços de saúde sexual e reprodutiva em resposta à pandemia. Em outro ponto, o Brasil, alinhou-se à Egito, Paquistão, Nigéria, Bangladesh, Rússia, Bahrein, Arábia Saudita, Suazilândia e Indonésia, indo contra ao reconhecimento de que os indivíduos têm múltiplas identidades, atributos e comportamentos, resultando mediante esta posição, em um reforço a tipos de discriminação, aumentando por sua vez, a vulnerabilidade das mulheres. Destaca-se nesse contexto que ao deixar de votar, o Brasil juntou-se a Líbia, Congo e Afeganistão, entre outros países ultraconservadores em relação a questões de gênero. Tal posicionamento do governo brasileiro, revela um retrocesso no entendimento da ampliação da consciência da diversidade de gênero, indo contra as próprias legislações brasileiras que tratam do assunto. Diante do exposto, um questionamento se faz presente, como será o futuro da educação sexual no Brasil perante a posturas no mínimo incoerentes e deslocadas em comparação com a maioria das nações do mundo?

Buscaremos associar na próxima seção, a teoria com as práticas pedagógicas existentes, juntamente com a conceituação do termo bullying e suas consequências no âmbito escolar.

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENFRENTAMENTO DO *BULLYING*

Nas seções anteriores, procuramos estudar e compreender conceitos históricos-sociais ligados à sexualidade e avaliação do comportamento humano. Buscamos assim, incluir e reconhecer a afirmação do termo gênero como promovedor de características comportamentais humanas mais amplas, ligadas não só a questões biológicas corporais, mas, sobretudo relacionadas a variações comportamentais e culturais presentes em nossa sociedade. Diante de tudo que fora exposto anteriormente, chegamos na análise de um problema gradualmente crescente em nossa sociedade, que é a questão do *bullying*, principalmente relacionado ao contexto escolar. Assim, colocamo-nos a verificar conceitos e possibilidades pedagógicas capazes de contribuir para o enfrentamento desse problema.

Antes de propor qualquer estratégia de ação, deve-se realizar um levantamento diagnóstico com o objetivo de verificar "[...] a frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, características dos agressores e percepções individuais quanto ao número de agressores" (OLWEUS, 1997 apud RISTUM, 2010). Este instrumento permite levantar os dados sobre as situações de vitimização e agressão no contexto escolar.

O *bullying* é mais do que um excesso de brincadeiras entre colegas na escola. A palavra bully significa "[...] usar a superioridade física para intimidar alguém" (MARQUES; DRAPER, 1996, p. 41 apud TORO; NEVES; REZENDE, 2010). De acordo com a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), o conceito de *bullying* é compreendido como ações agressivas que ocorrem entre os estudantes, em que um indivíduo ou um grupo causam angústia e dor ao outro dentro de uma relação desigual de poder (TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

Segundo Brasil (s.d.), *bullying* caracteriza-se como um tipo de violência e desrespeito, realizado de forma voluntária e repetitiva, sem que exista um motivo aparente. Os atos de agressão podem se manifestar em diversos âmbitos: físico (chutes e tapas), verbal (xingamentos e apelidos), moral (ameaças e intimidações) ou sexual (assédios e abusos). Ao relacionarem gênero e *bullying*, foi apontado que os meninos estão mais envolvidos com agressões físicas e as meninas com agressões verbais. Deste modo, é importante ressaltar que o bullying não se trata de uma brincadeira, mas de um problema social que pode impactar na

formação de identidade das crianças e adolescentes (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013).

Segundo Toro, Neves e Rezende (2010), na década de 80 o padrão de violência na escola se restringia ao vandalismo contra o patrimônio. Já nos anos 90, as agressões interpessoais se tornaram mais frequentes nos ambientes escolares, principalmente entre os alunos. É importante ressaltar que há alguns fatores de risco relacionados ao comportamento violento dos jovens, como o sentimento de exclusão social, a ausência de limites, a exposição à violência e a falta de diálogo entre a família e a escola. Também se deve considerar que os fatores sociais, como a repetição de modelos violentos no âmbito familiar e a desigualdade social têm grande influência na maneira como o jovem realiza o julgamento de si e dos outros à sua volta. (OLIVEIRA; MARTINS, 2007 apud TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

A falta de conscientização e despreparo dos professores para lidar com o *bullying* no contexto educacional é um dos fatores que permite a continuidade da violência, visto que na maioria das vezes, tal fenômeno é negado ou naturalizado entre os docentes. Em geral, percebe-se uma falta de posicionamento crítico e de sensibilidade entre os profissionais que se deparam com denúncias de *bullying* na sala de aula. (FANTE, 2005 apud TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

Diante desse contexto, é essencial o envolvimento da comunidade escolar na compreensão, enfrentamento e prevenção do *bullying*. Para isso, é necessário considerar a importância da realização de estratégias de intervenção que envolvem não só os jovens e os profissionais da escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários), mas os pais também.

A partir de então, é importante investir na formação e capacitação dos profissionais da escola, dos pais e dos alunos. Em relação aos profissionais e aos pais, podem ser realizadas reuniões de estudo sobre as características do *bullying*, ajudando-os a identificar os possíveis agressores e vítimas e, portanto, promover uma reflexão crítica e discussão sobre como prevenir situações de violência no ambiente escolar (RISTUM, 2010).

No que se refere aos alunos, ressalta-se a importância de enfatizar uma formação que considere os valores humanos como a ética e o respeito às diferenças. Em sala de aula, buscar construir soluções conjuntas para o enfrentamento do *bullying*, como por exemplo, criação de um serviço de denúncia anônima de casos; promover palestras para o assunto ser debatido

com especialistas e construir de forma conjunta as normas sociais que regem os relacionamentos interpessoais, a fim de contribuir para uma convivência mais saudável na escola (RISTUM, 2010).

Oliveira-Menegotto, Pasini e Levandowski (2013) apontaram que as vítimas de *bullying* possuem uma tendência quatro vezes maior de risco à suicídio em comparação com outros estudantes, indicando que esse fenômeno implica diretamente no desenvolvimento emocional das crianças e adolescentes. Portanto, é necessário ressaltar que a escola tem papel fundamental no combate e enfrentamento ao *bullying*, com o intuito de promover um ambiente escolar saudável que prioriza o bem-estar de todos os envolvidos.

Buscaremos a partir de agora, ressaltar propostas pedagógicas que utilizem em seu contexto, a temática da sexualidade na escola, abarcando possibilidades ao enfrentamento do *bullying* e dos preconceitos. Importante contribuição nesse sentido, foi o trabalho realizado pelo programa SOS Bombeiro - Resgate da Cidadania, realizado em Botucatu - SP, no bairro Vila Real, um bairro popular do município, coberto por uma Unidade de Saúde da Família, no qual, o trabalho integrado com duas enfermeiras e um licenciado em Ciências Biológicas, possibilitou a participação de 58 jovens estudantes, estabelecendo um plano de ação que continha em suas propostas: a abordagem da sexualidade, da anatomia e da fisiologia humana, métodos anticoncepcionais e proteção contra doenças sexualmente transmissíveis e o desenvolvimento de material educativo pelos atores participantes. Mediante a encontros realizados periodicamente, o trabalho possibilitou conforme Alencar *et al.* (2008), a construção de um processo educativo que resgata as próprias experiências e crenças dos participantes, refletindo na crítica individual da autonomia de uma vivência sexual saudável e no respeito ao próximo, estabelecendo a prática dialógica entre os envolvidos, com participação do jovem, dos colegas, da família, da comunidade, da escola e do serviço de saúde.

Outro exemplo a ser destacado é a pesquisa-ação realizada com crianças em uma escola pública municipal da cidade de Campo Grande-MS, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que segundo Filha (2012), apresenta duas abordagens teórico-metodológicas, sendo a primeira (bibliográfica) por meio da coleta de livros para a infância, trabalhando a temática de sexualidade, do gênero e da diversidade e a segunda (pesquisa-ação), com o intuito de propiciar momentos de reflexão e questionamento

acerca das temáticas do projeto. A autora cita que foi totalizada, 52 horas de trabalho, com 12 encontros semanais, no qual cada encontro era baseado pela mediação de um livro temático e/ou vídeo de animação, para que se fossem discutidos e mediados conceitos e por fim, seria apresentado filme de animação produzido pelo grupo. A autora observa-se também que ao serem instigadas a refletir o que é proposto como natural, as crianças ao longo do projeto se mostram acessíveis à construção de novas formas de pensar as questões de gênero e as diversas possibilidades do ser masculino e feminino.

Objetivando dirimir uma situação de um caso de gravidez ocorrido entre as alunas de uma escola da rede municipal do Centro de saúde Vale do Jatobá, distrito sanitário Barreiro, em Belo Horizonte, foram propostas ações educativas para mediar as situações vividas pelos adolescentes daquele ambiente, assim conforme Gomes (2013), foram implementadas rodas de conversas para um público alvo de adolescentes do sexo feminino com idades de 11 a 17 anos, subdivididas em grupos com supervisão de uma docente e de acadêmicas do curso de enfermagem da PUC-Minas - Betim, tornando o ambiente reduzido e favorável para a inibição e melhor interação com as participantes. A autora em questão, acredita que o mais importante nesses trabalhos de orientação seja a construção de uma parceria entre o adolescente, a escola, a população e o serviço de saúde, para que tal vínculo se concretize e os laços se reforcem, construindo uma base afetiva, desconstruindo também conceitos e valores.

Segundo Theobald *et al.* (2012), por meio de um estudo descritivo, epidemiológico e de caráter quantitativo, incluindo alunos da 7º a 8º séries de uma escola pública do município de Canoas, Rio Grande do Sul, implementado por acadêmicos de Medicina, foram oferecidas oficinas mensais na comunidade escolar para detectar e abordar temas relacionados às DSTs. O estudo trouxe resultados inerentes ao início da sexualização cada vez mais precoce dos adolescentes e reconhece que ainda não foi possível retardar essa iniciação por meio da intervenção de programas de educação em saúde, identificando que o aspecto comportamental se modifica rapidamente de modo que se faz necessário um trabalho mais amplo e motivacional, o que requer tempo. Acreditamos importante a menção desse tipo de proposta pois apesar dos questionários sugerirem uma proposta apenas diagnóstica, requerem, no entanto, um olhar ainda mais crítico da escola, visando após a obtenção dos resultados, propostas pedagógicas mais presentes e condizentes com as necessidades encontradas. Nesse sentido, ao citar casos de enfrentamento ao *bullying* ocorridos em escolas brasileiras, indica-

se a situação encontrada no recreio da escola E.E. Hilda Teodoro Vieira em Florianópolis-SC, no qual se costumava observar brigas, agressões verbais diárias e discriminações entre os alunos. No entanto, por meio de parceria com uma ONG Universidade da Paz (UNIPAZ), foi possível uma contribuição generalizada de todos os envolvidos, trazendo melhorias nesses aspectos, como pode ser observada a seguir:

> Uma parceria com a ONG Universidade da Paz (Unipaz), ajudou a equipe gestora a transformar estudantes briguentos em agentes de paz-e a envolver professores, funcionários nessa batalha antiviolência. Todos são preparados para mediar conflitos usando o diálogo e jogos cooperativos. No dia-a-dia a gestão participativa é a tônica. Os conselhos administrativos de classe e de segurança têm representantes de pais, alunos e funcionários. Assim, desde as questões pedagógicas até o modelo da ronda escolar são decididos coletivamente. Fora da escola, a equipe fechou uma parceria com a associação comercial do bairro para oferecer aulas de robótica e outra com a Universidade Federal de Santa Catarina para a formação continuada dos professores. Completam a lista de ações colaborativas as atividades esportivas e um dia para os pais, em que eles acompanham a aprendizagem dos filhos. Graças à capacitação em serviço, o corpo docente começou a incluir o debate sobre a realidade social dos estudantes e a criar projetos didáticos que valorizem tanto os conteúdos como a convivência pacífica. (SCHUCAHRDT, 2012, p.67).

São observadas situações em que a escola ao integrar-se com a comunidade e compartilhar o problema, encontra possíveis soluções mais ágeis e viáveis para o enfrentamento do *bullying*.

Não podemos deixar de citar a questão da formação docente do professor junto a programas de capacitação no combate ao *bullying*, assim como importante colaboração neste processo de construção e capacitação pedagógica, destaca-se o livro de conteúdo Gênero e Diversidade na escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais, organizado por Barreto, Araújo e Pereira (2009) e proposto pelos órgãos governamentais: atribuídos à Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR); Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR); Ministério da Educação (MEC); Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC); Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC); Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e British Council e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Trata-se de um curso detalhado, voltado a temática de Gênero

e diversidade na escola, tendo como objetivo político, social e educacional, o desenvolvimento e a capacitação dos professores do Ensino Fundamental da rede pública, na compreensão do posicionamento diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais, no reconhecimento e no respeito à diversidade sociocultural da população brasileira e dos povos do mundo, no reconhecimento de negros, negras, índios, índias, mulheres e homossexuais, do respeito a essas identidades, do respeito às diferenças e as especificidades, além do respeito a outros grupos discriminados, devendo portanto ter o entendimento que tal respeito se dá de forma social e inalienável.

Acreditamos que trabalhos e políticas públicas nesse sentido são de extrema relevância ao trabalho pedagógico dos professores, partindo de referenciais temáticos como o exemplo supracitado, os professores podem ter um norte acerca da contextualização pedagógica junto a temática da sexualidade em suas aulas, transformando a teoria em práticas reais.

Visando propiciar uma visão mais abrangente acerca da revisão bibliográfica de propostas pedagógicas intervencionistas acerca da temática da sexualidade na escola, podemos citar o trabalho realizado por Furlanetto *et al.* (2018), no qual se é realizada a revisão literária de diversas obras, assim, remete-nos a importância de ressaltar a falta de continuidade nesses trabalhos orientativos pedagógicos, sendo realizados em sua grande maioria de forma esporádica e descontinuada. As autoras analisam diversas abordagens no contexto da educação sexual na escola e destacam que de modo geral, as atividades praticadas caracterizam-se por intervenções temporárias, sendo realizadas por profissionais não pertencentes ao quadro escolar, de modo que as atividades atingem somente parte da população escolar, concentrando suas ações em 75% no ensino fundamental (de 5º ao 9ºano) e em 25% de ações realizadas no ensino médio.

Procuramos compreender e reforçar nessa seção, condutas pedagógicas possíveis ao enfrentamento do bullying ligado à temática sexual na escola, reafirmando assim, seu papel de responsabilidade social inerente e significante junto a sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das demandas sociais atuais acerca da diversidade de gênero e seus reflexos no contexto social e escolar, colocamo-nos a analisar num primeiro momento, fatores históricos

comportamentais que levaram a sociedade à construção ainda comumente de ações preconceituosas, corroborando para condutas e barreiras comportamentais de fato ainda presentes em nossa sociedade. Vimos que por meio de lutas de grupos feministas ao longo da história, muitas conquistas foram possíveis, permeando tais entendimentos nas sociedades, no entanto, de modo ainda restritivo. Somente após a introdução do conceito de gênero na sociedade, foi possível ampliar a visão da sexualidade de modo a desvinculá-la apenas da análise anatômica, propiciando discussões mais abrangentes, levando em consideração o desejo, os costumes e abarcando, portanto, novas possibilidades nas relações humanas, o que permitiu a reflexão da diversidade de gênero.

Apesar de históricas conquistas sociais acerca da promoção da igualdade de gênero, parece-nos importante destacar que ainda há muito que se fazer nesse sentido. Vimos no Brasil, inúmeras realidades sociais, mas, sobretudo na escola, no qual se encontram diferentes características sócio comportamentais e culturais, observa-se a desinformação e a falta de orientação quanto a consciência da diversidade de gênero, um fardo ainda a ser combatido.

Quanto ao *bullying* propriamente dito, ainda não há uma definição quanto à responsabilização em nossas legislações, o que pode dar margem a sua propagação. Outra preocupação que nos faz refletir acerca da temática da sexualidade na escola e suas consequências é a postura do atual governo no contexto do tratamento do assunto gênero, indicando por meio de ações recentes, posicionamentos retrógrados e desencorajadores para o público LGBT e minorias.

Identificamos também que apesar das legislações nesse contexto mostrarem-se de certo modo abrangentes e embasadas dentro de uma aparente preocupação acerca da postura igualitária promovida pelo Estado, percebe-se que na prática, poucas condutas pedagógicas aplicadas tornaram-se eficazes. Assim, quando aplicadas como nos exemplos supracitados, inserem-se de modo pontual e efêmero, perdendo sua aplicabilidade ao longo do tempo.

Faz-se, portanto, relevante, o aprofundamento de estudos e propostas pedagógicas concretas que conduzam a escola a um real enfrentamento do bullying. Tais discussões ainda devem permear contexto escolar e pedagógico por muitos e muitos anos, mas podemos enxergar caminhos de reflexão positivas nesse sentido quando detectamos que por meio da união de esforços entre a escola e a sociedade, respostas positivas foram possíveis, integrando

a escola as demandas sociais urgentes de nossa sociedade. Aceitar a diversidade é promover a igualdade e o respeito às diferenças, condutas essas essenciais a uma escola justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. A. *et al*. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 1, 2008.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo.** Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2009.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____. **Lei nº. 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de combate à intimidação sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB).** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa 1377 - Educação para a Diversidade e Cidadania. *In:* **Relatório de Gestão**: exercício 2007. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18671-secadi-relatorio-gestao-mec-2007-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, v. 10, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, M. R. V.; HERNÁNDEZ, J. G. Para além das dicotomias: performances de gênero, sexualidades e questões à escola. **Revista Advir,** Rio de Janeiro, jul. 2012.

COOLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

DE JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. Brasília, 2012.

FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: **Verus,** 2005. 224 p.

FILHA, C. X. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 627-646, 2012.

FONSECA, R. M. G. S. **A construção da identidade de mulheres e homens como processo histórico-social. S**ão Paulo, Escola de Enfermagem da USP, 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FURLANETTO, M. F. *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 550-571, 2018.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: Construção e desconstrução. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MANEO, A. Brasil se abstém em votação na ONU contra discriminação de mulheres e meninas. **Folha de São Paulo,** 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/07/brasil-se-abstem-em-votacao-na-onu-contra-discriminacao-de-mulheres-e-meninas.shtml. Acesso em: 06 set. 2020.

MARQUES, A.; DRAPER, D. Dicionário inglês português/português inglês. 15. ed. São Paulo: **Ática**, 1996. 560 p.

MARTINELLI, A. Após 28 anos. OMS deixa de classificar transexualidade como doença mental. **HuffPostBrasil,** 16 jun. 2018. Disponível em: https://www. huffpostbrasil. com/2018/06/18/apos-28-anos-transexualidade-deixade-ser-classificada-como-doenca-pela-oms_a_23462157/. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In:* MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-30.

MOLINA, L. P. P. A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual. **Antíteses**, v. 4, n. 8, p. 931-944, jul.-dez, 2011, Londrina.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013. Acesso em: agosto /2020.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, 4: 495-510, 1997.

PINSKY, C. B. Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 296, jan./abr. 2009.

RABELO, A. O. Contribuições dos Estudos de Género às Investigações que Enfocam a Masculinidade. **Ex aequo**, Vila Franca de Xira, n. 21, p. 161-176, 2010.

RIOS, R. R.; PIOVESAN, F. A discriminação por gênero e por orientação sexual. **Seminário Internacional As minorias e o Direito**. Brasília, v. 7, p. 156, 2001.

RISTUM, M. Bullying escolar. *In:* ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (org.) **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. p. 95-119.

SAMPAIO, L. L. P.; COELHO, M. T. Á. D. A transexualidade na atualidade: discurso científico, político e histórias de vida. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013. **Anais [...]** Salvador: UNEB, 2013.

SCHUCHARDT, E. **Bullying e algumas propostas de ações de enfrentamento dessa problemática.** Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, A. K. L. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Revista do NUFEN**, v.5, n.1, 12-25, 2013.

SILVA, S. G. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 8-15, 2000.

THEOBALD, V. D. *et al.* A universidade inserida na comunidade: conhecimentos, atitudes e comportamentos de adolescentes de uma escola pública frente a doenças sexualmente transmissíveis. **Revista AMRIGS**, Porto Alegre, v. 56, n. 1, p. 26-31, 2012.

TORO, G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010.

UNESCO. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos.** Brasília, DF: 1998. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

Recebido em: 17/09/021
Aceito em: 14/05/2022

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS PELO DIREITO DE APRENDER

MARIA CRISTINA MESQUITA SILVA
Mestre em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB, 2020); Especialista em Políticas Públicas de Educação com Ênfase em Monitoramento e Avaliação (ENAP, 2007); especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educação (Unicesumar, 2020); graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola, Universidade de Brasília (UnB, 2004). Analista em Ciência e Tecnologia na CAPES/MEC, ocupando a função de Assessora Técnica na Diretoria de Educação a Distância. Professora efetiva da educação básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal.
EMAIL: cristina.mesquitas@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-2158-0924

AIRTON RODRIGUES GONÇALVES DE PAIVA
Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília; Licenciado em Matemática; Professor de Matemática da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.
EMAIL: paiva264@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-5470-2444

RENATO DE OLIVEIRA BRITO
Doutor, Mestre em Educação e Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília. Docente/Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Conselho Superior (CONSUN) da UCB (Mandato 2019-2023). Atualmente está como Diretor de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação do Ministério da Educação (MEC). Participa nos Grupos de Pesquisa: "Políticas Federais de Educação" (Líder) e "Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos" (Pesquisador). Membro do Conselho Ad hoc da Revista "Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação" (CESGRANRIO). Membro do Conselho Editorial da Revista "Cadernos do FNDE". Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Membro do Comitê de Avaliação de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).
EMAIL: renatoorios@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9345-2529

RESUMO
Neste trabalho investigou-se o atual cenário da formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Na primeira parte apresentamos uma análise descritiva da atual legislação sobre a EJA e sobre a formação inicial e continuada de professores, contextualizando a modalidade como de estratégica relevância para a Educação Básica, Em seguida, discutimos a importância e atualidade de pautar a formação de professores para a EJA, à luz das mais recentes normatizações instituídas e a partir das concepções e perspectivas teóricas de referência, como Arroyo (2006, 2017), Di Pierro (2006) e Freire (1996). A partir do desenvolvimento e análise de investigação empírica, verificamos os contextos e perspectivas de professores atuantes na EJA, de uma escola do Ensino Fundamental e Médio de um município do estado de Goiás. Por fim, o texto encaminha-se para, a partir das análises e concepções investigadas, refletir sobre possíveis caminhos para o desenvolvimento da EJA no país e o alcance dos objetivos esperados de tal modalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Básica. Formação Docente.

TEACHING TRAINING TO WORK IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: WAYS FOR THE RIGHT TO LEARN

ABSTRACT
This research investigated the current scenario of teacher education for Youth and Adult Education in Brazil. In the first part, we present a descriptive analysis of the current legislation on the theme, contextualizing it as a modality of strategic relevance for Basic Education. Then, we discuss the importance and timeliness of guiding the training of teachers for Youth and Adult Education, in the light of the most recent ones norms established and based on theoretical concepts and perspectives of Arroyo (2006, 2017), Di Pierro (2006) e Freire (1996). Based on the development and analysis of empirical research, we verify the contexts and perspectives of teachers working at Youth and Adult Education, from a high school in a municipality in the state of Goiás. Lastly, the text is directed to, starting from the investigated analyzes and conceptions, conceive possible paths for the development of the modality in the country and the achievement of the expected objectives of such modality.

Keywords: Teacher Education. Youth and Adult Education. Basic Education.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ATUACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: CAMINOS PARA EL DERECHO A EL APRENDIZAJE

RESUMEN
En ese trabajo se investigó la actual situación de la formación docente para la educación de jóvenes y adultos en Brasil. En la primera parte presentamos un análisis descriptivo de la actual legislación acerca del tema, haciendo una contextualización como modalidade de estratégica relevancia para la Educación Básica. Adelante, discutimos la importancia de orientar la formación de docentes para esta educación, a la luz de los normativos más recientes establecidos y desde los conceptos teóricos y perspectivas de Arroyo (2006, 2017), Di Pierro (2006) e Freire (1996). Embazados en el desarrollo y análisis de investigaciones empíricas, se verifican los contextos y perspectivas de los docentes que laboran en la educación de jóvenes y adultos, de una escuela de primaria y secundaria de un municipio del estado de Goiás. Finalmente, el texto está dirigido a, desde los análisis y concepciones investigados, reflexionar cuánto a posibles caminos para el desarrollo de la modalidad en el país y para el logro de los objetivos esperados para la educación de jóvenes y adultos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Básica. Formación de Profesores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nada substitui um bom professor.
Antônio Nóvoa (2013)

Com a assertiva de Nóvoa (2013) como preâmbulo e imbuídos da mesma convicção, iniciamos este trabalho reafirmando a importância dos docentes para quaisquer sociedades que entendem a educação como o caminho seguro para uma trajetória humanizada, justa e plena aos seus cidadãos.

Compreender a relevância dos professores implica em, igualmente, valorizá-los nas várias dimensões que os constituem, proporcionando-lhes condições de trabalho dignas, perspectivas de carreira, atrativos profissionais, e, especialmente, adequada formação.

A concepção da formação docente como algo imprescindível vem se consolidando ao longo do tempo, apesar dos muitos obstáculos nesse campo com os quais os professores ainda se deparam em seu dia-a-dia. Mais precisamente a partir da década de 1990 a formação de professores no Brasil tem passado por mudanças aceleradas, ocasionadas, em grande parte, por demandas socioeconômicas e pelo direcionamento dos órgãos educacionais para uma maior formalização dos conhecimentos, e para o aumento do percentual de professores com formação superior.

Nessa direção, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Art. 62, assevera que,

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

As determinações da LDBEN (BRASIL, 1996) relativas à obrigatoriedade de formação em nível superior, assim com suas posteriores regulamentações, inauguram um novo capítulo para a educação nacional, instituindo marcos como a Década da Educação (LDBEN, Art. 87) e, a partir daí, outros relevantes estatutos legais nacionais, dentre os quais: os Planos Nacionais de Educação – PNE 2001-2010 e 2014-2024 (BRASIL, 2001, 2014); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, nessa mesma direção, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 2018) e as Bases Nacionais de Formação Docente Inicial e Continuada - BNC-Formação e BNC - Formação Continuada (BRASIL, 2019, 2020).

O caminho normativo percorrido pelo Brasil até a atualidade vem assinalando para uma maior objetivação rumo à proposição de currículos nacionais para a formação docente, aliados aos conhecimentos propostos nos currículos nacionais para a educação básica.

A formação docente pensada como currículo formal traz consigo elementos que se propõem a resguardar a qualidade do ensino e aprendizagem, apontando temáticas voltadas às

necessidades basilares dos estudantes. Há que se considerar, contudo, que tal formação, embora tenha como proposta principal uma base para a sistematização curricular, propondo-se ao alcance da equidade, não pode prescindir de possibilitar o despertar da consciência e sensibilidade necessárias ao ato de ensinar, posto que o processo de aprendizagem também deve ser carregado de significados e bons sentimentos, pois somente o conhecimento estático e prescrito externamente não é suficiente para a aprendizagem efetiva.

É absolutamente imprescindível que o professor conheça seus estudantes, suas origens, sua história, potencialidades e dificuldades, para que possa enxergá-los como sujeitos ativos da construção de seu próprio caminhar educacional. Sobre isso, Arroyo (2006) afirma que,

> O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. (ARROYO, 2006, p.23)

Frente ao que aponta Arroyo (2006), torna-se evidente que conhecer os estudantes da EJA, público repleto de especificidades e características próprias é de grande valia para que sejam pensadas e operacionalizadas políticas públicas nas quais a EJA seja reconhecida em sua imprescindibilidade social, como um segmento formal da educação básica.

Ante o exposto, com o propósito de analisar a formação inicial e continuada direcionada à EJA no contexto contemporâneo nacional, este artigo busca, a partir de uma investigação bibliográfica e empírica, contextualizar a temática em discussão por meio dos normativos instituídos desde a LDB, discutindo-os a partir da concepção de autores e teóricos como Arroyo (2006, 2017), Freire (1996), Di Piero (2001, 2005), dentre outros. No tocante à parte empírica da análise, a partir de uma abordagem qualitativa, com viés exploratório, adotou-se, para coleta de dados, um questionário *online*, para o levantamento da percepção dos professores sobre a sua formação inicial e continuada com conhecimentos voltados para a EJA.

A EJA NO BRASIL, PERCURSOS E ATUAL CONTEXTO

A oferta gratuita da educação básica, inclusive "a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" e a "oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando" foi garantida pelo Art. 208, Incisos I e IV da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A partir das determinações da Carta Magna, passa a ser de competência do poder público, portanto, disponibilizar os recursos para atender à população de jovens e adultos alijados da educação nas faixas etárias convencionadas no ensino regular.

Evidenciando a obrigação de respeitarem-se as singularidades da EJA, inclusive com a garantia da oferta de condições diferenciadas para a possibilidade de conciliação com o trabalho, a LDBEN, em seu Art. 4º, Inciso VII, determina,

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> [...]
> VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996)

Na continuidade, a Seção V da referida LDBEN é dedicada igualmente à temática da EJA, a partir da definição do Art. 37, "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida." (BRASIL, 1996).

A partir do processo de regulamentações, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (derivada do Parecer CNE/CEB, nº 11/2000) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A Resolução preceitua a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA.

A Resolução CNE/CEB nº 03/2010 instituiu nacionalmente as diretrizes operacionais para a EJA, estabelecendo aspectos referentes à duração dos cursos, idade mínima para ingresso, requisitos para a certificação e para a oferta por meio da EJA. Em seu Art. 3º é reafirmado o compromisso de manter os princípios, os objetivos e as Diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (CNE, 2000) e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabeleceram

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, propondo-se alterações de cunho terminológico e referentes às cargas horárias dos cursos.

Em um contexto mais amplo da educação nacional, após longo período de debates (e embates), no ano de 2014 é promulgado o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Em suas Metas 9 e 10, o PNE aborda a temática do atendimento aos estudantes da EJA,

> Meta 9: "Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
> Meta 10: "Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional." (BRASIL, 2014)

Observa-se, no PNE 2014-2024 a proposição de metas ambiciosas em relação aos percentuais propostos para o público da EJA, no que se refere à erradicação do analfabetismo e redução do analfabetismo funcional e na integração à educação profissional. O Plano é silente, contudo, com outras questões atinentes à modalidade, como ampliação do número de vagas ofertadas, por exemplo.

Além do mais, apesar das metas e estratégias relacionadas à formação docente em geral (em especial as Metas 15 e 16), observa-se que tampouco há, no PNE, menção à formação específica para a docência na EJA.

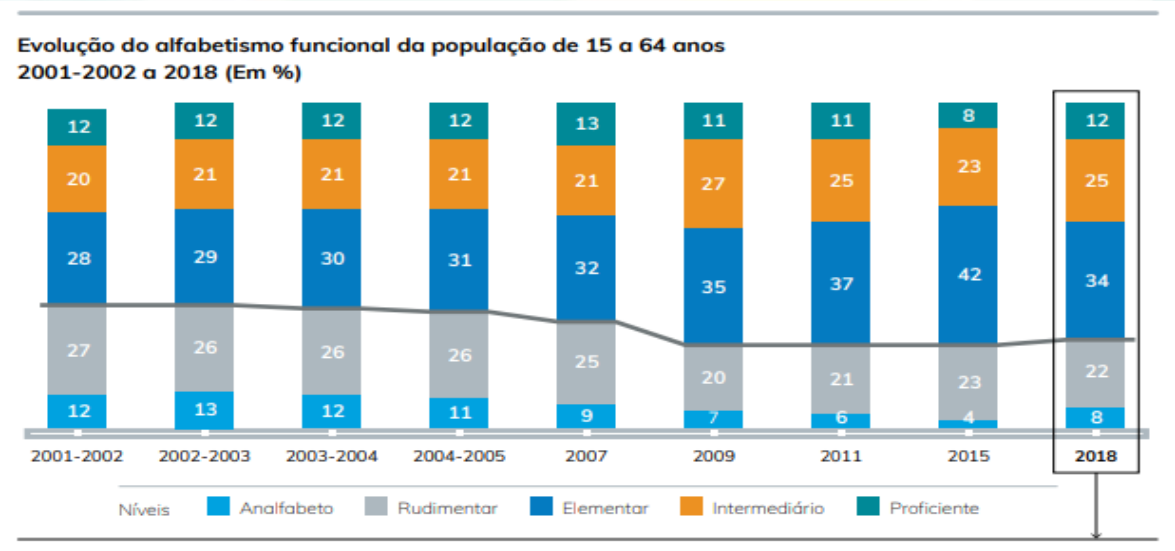
A despeito do rol de normativos aqui apresentados que preveem o atendimento aos estudantes da EJA, o cenário nacional ainda apresenta distorções preocupantes.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD 2019, divulgados pelo IBGE, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil era de 6,6% em 2019, o que corresponde a cerca de 11 milhões de pessoas. De acordo com a mesma pesquisa (PNAD 2019), mais da metade dos analfabetos brasileiros (6,2 milhões) vivem na região Nordeste e 21,7% vivem no Sudeste.

Conforme divulgado pelo Indicador de alfabetismo funcional (INAF, 2018), no ano de 2018, 71% dos brasileiros eram considerados alfabetizados, enquanto 29% deles eram analfabetos ou analfabetos funcionais. Dentre o grupo de brasileiros considerados alfabetizados, o INAF propõe ainda uma subclassificação (elementar, intermediário, proficiente), a partir dos graus e capacidades de compreensão leitora e produção textual,

conforme gráfico 1, abaixo. Da subdivisão proposta, deduz-se, portanto, que mesmo no grupo de alfabetizados, há pessoas que carecem do atendimento da EJA para completar seus estudos na Educação Básica e alcançar o grau pleno de alfabetização.

Gráfico 1 – Evolução da taxa de alfabetismo, Brasil (2018)



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (TPE, 2020)

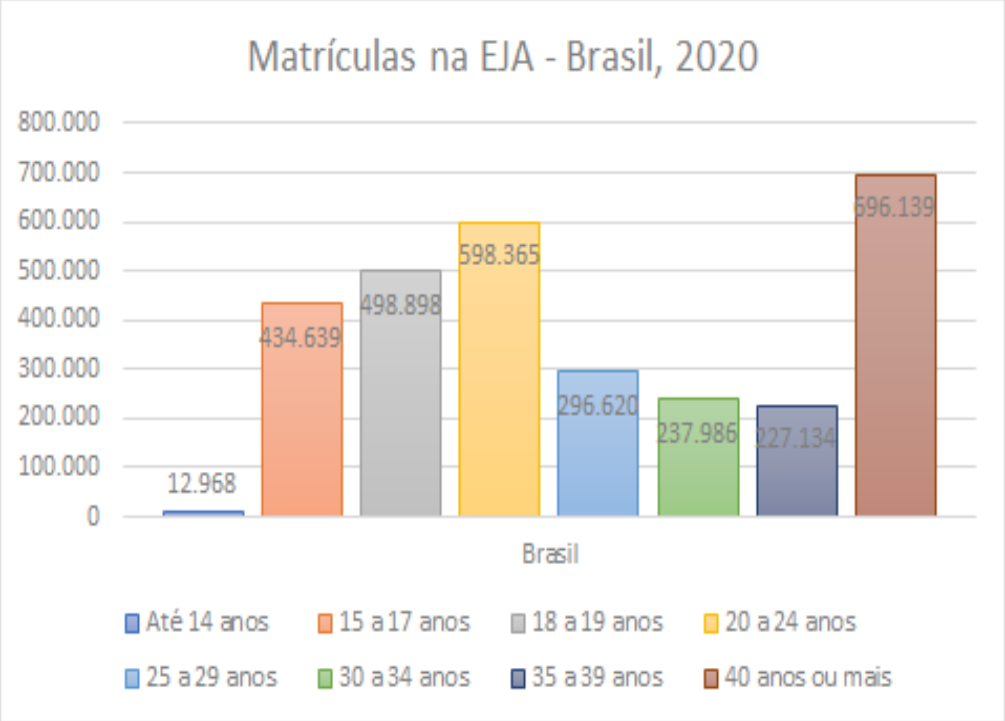
Outro dado preocupante, que desvela a relevância da EJA para o país é o de que, no ano de 2020, a cada 100 estudantes da educação que ingressam na educação básica, apenas 72 concluem o ensino fundamental aos 16 anos e somente 65 concluem o ensino médio aos 19 anos (TPE, 2021). O que acontece com os estudantes não concluintes? Quais as alternativas ofertadas para a conclusão de seus estudos na Educação Básica e seguimento da sua formação? A EJA, nesse contexto, apresenta-se como modalidade de estratégica relevância não somente para os processos e programas de alfabetização, mas para a garantia de conclusão das etapas da educação básica, a todos os brasileiros. Isso posto, passamos a verificar os dados de estudantes matriculados na modalidade no país.

Vale observar que, mesmo com os altíssimos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional e os baixos percentuais de conclusão da educação básica, o número total de matrículas na EJA vem caindo ano a ano no Brasil. Entre 2016 e 2020, diminuiu em cerca de 500 mil matrículas (INEP, 2021b). As causas de tal fenômeno devem ser verificadas mais amplamente e merecem ser fruto de um estudo específico, particularmente em nível local e

estadual, de modo a compreender as orientações públicas que vem ocasionando tais deliberações, as quais, a princípio, nos parecem largamente equivocadas.

De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2020 (INEP, 2021a) temos no Brasil um total de 3.002.749 estudantes matriculados na EJA, dos quais 1.750.169 no Ensino Fundamental e 1.252.580 no Ensino Médio, conforme Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Número de Matrículas na EJA, por faixa etária, Brasil, 2020



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2021a)

Merece destaque, nos dados apresentados, a concentração de jovens entre 18 a 29 anos matriculados na EJA, que alcançam um total de 1.393.883 pessoas, ou seja, cerca de 46% do total de estudantes. Isto aponta para o processo da juvenilização da modalidade, fenômeno que vem se desenvolvendo ao longo da história da EJA no país. De acordo com o INEP (2021b) "De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio".

As causas históricas e consequências para o processo de juvenilização da EJA no Brasil, embora não seja o foco deste artigo, merecem uma atenção pormenorizada para a melhor compreensão da modalidade.

> Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (DI PIERRO, 2006, p. 1122)

Os jovens e adultos, neste contexto, são os estudantes que chegam ou voltam à escola marcados por uma história de alijamento social, da reprovação ou da desistência. São corpos e mentes que mesmo exaustos de sua difícil realidade, se propõem a retornar à escola e nela chegam acumulando suas identidades próprias, suas imagens sociais e escolares negativas. (ARROYO, 2017)

Cabe ao professor e à escola, ao acolhê-los, ter como superadas as perspectivas de que somente a infância e a adolescência são idades adequadas para aprender, e que a EJA cumpre a mera função compensatória da escolaridade perdida. Nessa direção, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.70) acentuam,

> [...] *os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.* Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis. (Grifos Nossos)

Nesse sentido, emerge a centralidade da atuação docente na compreensão das especificidades dos estudantes da EJA e na compreensão das "necessidades formativas" específicas de tal público, as quais nem sempre, ou quase nunca, são idênticas às necessidades formativas da infância e adolescência. Outrossim, "a educação capaz de responder a esse

desafio [...] (é aquela que) reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente". (DI PIERRO, 2005, p. 1120)

ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

Tratando-se de um público específico e com características peculiares, os estudantes da EJA necessitam de uma atenção direcionada para fatores como uma aprendizagem significativa, onde eles possam fazer o uso dos conhecimentos adquiridos na escola e com suas experiências de vida. É imprescindível, nessa modalidade, uma educação humanizada, a qual, por vezes, requer menor foco ao cumprimento dos conteúdos prescritos e ao tempo estabelecido pelo sistema de ensino, em prol do respeito aos tempos e necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Partindo das conjunturas socioeconômicas e das realidades diversas dos estudantes da EJA, torna-se importante que tais estudantes sejam vistos e reconhecidos em suas características, para o que uma formação adequada dos professores é elemento fundamental. Desse modo, Arroyo (2017) afirma que,

> Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades de classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. (ARROYO, 2017, p.5)

Para o reconhecimento dos valores, características e necessidades do público da EJA, faz-se necessária a boa formação dos professores para lidar com situações particulares e com um público heterogêneo em suas experiências de vida, tempos e formas de aprender. Requer-se, pois, a prioridade das políticas públicas de formação docente e temática de suas regulamentações.

Nesse sentido, passamos a analisar as recentes Resoluções direcionadoras das novas diretrizes da formação docente no Brasil.

As Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020, (CNE, 2019, 2020) inauguram uma nova etapa nas regulamentações da formação docente no Brasil,

estabelecendo, respectivamente, as diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores da educação básica. Tais normativos consolidam os parâmetros para a formação docente, a partir do marco regulatório da instituição da BNCC (CNE, 2017, 2018) e pretendem tornar os princípios da referida Base norteadores, também da formação de professores.

Nessa direção, o Art. 6º da Resolução nº 02/2019 preceitua,

> Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:
>
> I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, *jovens e adultos* a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; (CNE, 2019) (Grifos Nossos)

Observa-se do excerto que a formação de professores que assegure o direito da aprendizagem aos estudantes da EJA é equiparada à formação dos demais professores, devendo todas elas garantir a qualidade e a equiparação de oportunidades aos estudantes.

A formação inicial de professores para atuação junto à EJA é mencionada uma vez mais na Resolução CNE/CP nº 02/2019, no Art. 13, que trata da carga horária de 1.600 horas a serem desenvolvidas do 2º ao 4º ano, nos 3 tipos de cursos a serem desenvolvidos, quais sejam:

> I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;
> II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e
> III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
> § 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades: [...]
> VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, *dos jovens e dos adultos;* (CNE, 2019) (Grifos Nossos)

Trata o Inciso mencionado, especificamente da formação do professor pedagogo e da necessidade de inclusão, em sua formação, de atividades e componentes curriculares que privilegiem os aspectos relacionados à alfabetização de jovens e adultos (tal qual a alfabetização de crianças).

Apenas nos dois artigos da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (CNE, 2019) apresentados acima há a expressa menção à formação inicial de professores para atuação junto à EJA. Ainda assim, entende-se que outros avanços importantes do normativo podem contribuir de

maneira favorável a essa formação, caso venham a ser adequadamente direcionadas à modalidade nos projetos pedagógicos das licenciaturas. Em particular, os dispositivos atinentes à ampliação do tempo de prática, tais como os princípios norteadores da Formação arrolados no Art. 7º, atinentes ao alicerçamento da formação na prática desde o início do curso, o reconhecimento e o respeito ao direito de aprender dos estudantes e a atribuição de valor social à escola.

Dispondo sobre a formação continuada docente, a BNC - Formação Continuada, Resolução CNE/CP nº 01/2020 (CNE, 2020), por seu turno, faz menção à formação de professores para atuação na EJA em apenas um de seus artigos. Trata-se do Art. 8º que dispõe que,

> Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (CNE, 2020)

No dispositivo, observa-se que a EJA é classificada como uma modalidade especializada da educação básica, a exemplo da Educação Especial, Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Profissional, e, portanto, sua organização deve seguir normas regulamentadoras adicionais. Subentende-se, portanto, que novas Diretrizes Curriculares específicas para a formação de professores na modalidade deverão ser instituídas a posteriori.

Resta a expectativa de que, em tal normativo, venham a ser considerados os aspectos distintivos da EJA e a necessidade de maior ênfase à tal modalidade tanto na formação inicial docente quanto na formação continuada.

Nesse sentido, Almeida et al (2014) afirmam,

> Investir na formação dos profissionais da educação significa focar a ação em dois momentos principais – a formação inicial nos cursos de licenciatura e a formação continuada, em serviço, que possibilite a atualização constante e os reposicionamentos do profissional com resultado da reflexão sobre a prática. (ALMEIDA *et al*, 2014, p.17).

Assim fica o anseio de que sejam pensados cursos de formação de professores com embasamento e abrangência para a EJA, pois a partir de novos conhecimentos e visões diferentes de mundo, esses docentes podem conseguir agir assertivamente diante de situações atuais.

METODOLOGIA

De acordo com Demo (1985, p. 25), "A pesquisa empírica é aquela voltada sobretudo para a face experimental e observável dos fenômenos [...] Procura traduzir os resultados em dimensões mensuráveis". Nesse sentido, com o intuito de compreender a formação docente para a EJA, a partir de resultados observáveis, por intermédio de uma pesquisa empírica, este trabalho propõe-se a um estudo exploratório, por meio do qual, de acordo com Triviños (1987), é possibilitado ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema e lançar mão de hipóteses para resolvê-lo.

O estudo exploratório se caracteriza por ser uma investigação na qual há o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores, a partir de processos comunicativos colaborativos, considerando-se as contribuições de todos os participantes. Nessa perspectiva, os sujeitos desta pesquisa foram os docentes atuantes na EJA em uma escola do Ensino Fundamental e Médio do município de Águas Lindas de Goiás/GO.

Para o alcance do objetivo proposto pelo presente estudo, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário *online*, composto de 14 questões de múltipla escolha. Das questões propostas, sete se referem à caracterização dos respondentes, ou seja, ao perfil profissional e de formação dos professores, e 7 se referem às questões relacionadas às percepções e compreensões dos docentes sobre a formação inicial e continuada para a atuação na EJA. Foram obtidas 18 respostas ao questionário proposto na presente pesquisa.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

No tocante ao perfil dos professores respondentes, levantou-se que 12 deles (66,7%) são professores, 4 são coordenadores (22,2%), 1 é diretor e 1 indicou que exerce outra função na escola, estes últimos representam 5,55% dos participantes respectivamente.

Em relação aos níveis de escolaridade em que os respondentes atuam, 1 professor respondeu atuar somente na EJA, com o Ensino Médio, 2 professores atuam na EJA lecionando tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (11,1%), 3 professores atuam no Ensino Fundamental regular e na EJA (16,7%). 5 respondentes afirmaram atuar em

outra função (27,8%) e 7 atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio regular e também na EJA (38,9%).

Com relação à formação dos docentes, observou-se um elevado índice de formação em nível de pós-graduação entre os respondentes, sendo que 77,8% têm ao menos pós-graduação *lato sensu* e 16,7% (3 professores) têm pós-graduação *stricto sensu.* Apenas 1 professor (5,6%) declarou possuir formação em nível de graduação.

O alto índice de formação dos docentes respondentes em Águas Lindas/GO, município goiano localizado na região metropolitana do Distrito Federal, aproxima-se do bom desempenho tanto do estado de Goiás quanto do DF, neste critério, em relação às outras unidades da federação.

Conforme o Censo da Educação Básica, 2019 (INEP, 2020), o DF tem 96% de seus professores com Educação Superior, sendo que destes 43% possuem formação em nível de pós-graduação. Segundo o Instituto Mário Borges (IMB, 2006), o estado de Goiás, tem 83% dos professores com Educação Superior, e destes, 41% com pós-graduação (equivalente a 34% de todos os professores goianos). Apenas duas microrregiões do estado têm mais de 50% de seus professores com cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

As questões seguintes objetivaram conhecer as medidas instituídas no âmbito da escola, assim como aquelas adotadas individualmente pelos professores quanto às formações para atuação na EJA.

Questionados quanto à existência de algum projeto para a formação continuada dos professores para trabalharem com a EJA, 3 professores responderam que existe projeto de formação continuada na unidade escolar, o que corresponde a 16,7%. Outros 4 professores disseram que existe o projeto de formação continuada, mas não está sendo executado plenamente (22,2%) e 11 disseram que não existe projeto de formação continuada, o que corresponde a 61,1% dos pesquisados.

A inexistência ou inatividade de formação continuada para os docentes da EJA aponta para uma realidade preocupante, posto que, de acordo com Borges (2006), para que a formação continuada se realize com propriedade, há dois pré-requisitos mínimos, a garantia de sistematicidade, e o planejamento que se coaduna com as visões e necessidades da comunidade escolar. A autora afirma ainda que,

> Da mesma forma, relativizamos a formação continuada, uma vez que nem sempre se articula às reais necessidades e interesses dos professores/educadores e também porque não atribuímos à formação continuada um caráter salvacionista e asséptico. Ao contrário, essa instância de formação apresenta contradições e avanços da mesma forma, ou mais, que a formação inicial. (BORGES, 2006, p. 151)

Frente ao exposto, compreende-se que mesmo com o potencial de contribuir com a melhoria das atividades pedagógicas, a formação continuada, se não for muito bem planejada, contínua e voltada às necessidades docentes e discentes, não tem efetividade no contexto escolar.

Ainda sobre essa temática, quando questionados os professores se concordam com a importância de se manter atualizados acerca de temáticas relativas à EJA e à prática docente por meio de formação continuada e/ou cursos gratuitos disponíveis nas diversas plataformas educativas, 14 deles disseram concordar plenamente com tal relevância, o que corresponde a 77,7%, enquanto outros 5 disseram concordar parcialmente sobre a importância dessa formação (22,2%). Embora não tenha sido aberto campo para as manifestações individualizadas acerca da concordância ou discordância, parece-nos que os professores que sinalizaram discordância nesta questão convergem para o mesmo entendimento de Borges (2006), de que a formação continuada desarticulada das necessidades escolares é ineficiente e, portanto, não desperta o interesse.

Constata-se o interesse dos professores (ou talvez a necessidade) a partir de sua iniciativa individual em buscar aperfeiçoar-se, pois, quando perguntados sobre o aperfeiçoamento nos temas voltados para a EJA em cursos de formação *online*, usando recursos financeiros próprios, os resultados obtidos foram: 2 professores afirmaram não fazer cursos com recursos próprios (11,1%), 7 afirmaram que buscam tais formações, o que equivale 38,8% e 9 afirmaram fazer às vezes esses cursos ou formações *online*, ou seja, 50% dos participantes da pesquisa.

A busca individual por formação e aperfeiçoamento, a partir de recursos educacionais digitais, por meio de cursos online, demonstra a preocupação dos professores em melhorar sua prática profissional, em buscar se manter atualizados. Reafirma-se, nesse aspecto, a consciência que os docentes têm de si enquanto profissionais em constante aprendizado, a quem a busca pelo conhecer é uma condição contínua. Nesse sentido, "Na verdade, o

inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento". (FREIRE, 1996, p. 26).

Por fim, questionados acerca da importância de que constem, na formação inicial, aspectos voltados à prática docente para atuação no segmento da EJA, 17 professores responderam concordar plenamente com a importância destes nos cursos de licenciatura o que equivale a 94,4% e apenas 1 professor, ou seja, 5,5% afirmou concordar parcialmente com tal oferta. A quase unanimidade nos posicionamentos docentes reflete o anseio destes por uma maior representatividade da formação para a modalidade nas licenciaturas e por um preparo mais sistematizado para o trabalho com a EJA.

É flagrante a escassez de componentes curriculares nas licenciaturas que se abordem a EJA com a profundidade requerida. É o que apontam estudos como os de Ventura (2012) e Jeffrey e Camargo (2015). Ainda assim,

> Para que o professor possa trabalhar o conhecimento sistemático de forma adequada, encantadora, significativa e que conquiste o aluno em suas aulas, é necessário um programa de formação inicial e continuada que o ensine a agir dessa forma, conhecendo profundamente os processos de aprendizagem e ensino específicos para a EJA, que se diferenciem daqueles destinados às crianças e aos jovens do ensino regular. (JEFFREY E CAMARGO, 2015, p. 119)

Ressalvadas as limitações do estudo, dentre elas a pequena representatividade numérica de respondentes, os resultados obtidos apontam para a elucidação de concepções e dados apresentados por pesquisadores dedicados à EJA.

Observa-se que os respondentes possuem a formação em nível superior requerida legalmente, contudo, anseiam e entendem como relevante uma abordagem mais profunda a respeito da EJA no nível da formação inicial.

No que tange à formação continuada, a oferta desta por parte das entidades de atuação ocorre ainda de maneira insuficiente e/ou descontínua, o que pouco contribui para a melhoria da capacidade de atuação docente.

Por iniciativa autônoma e às próprias expensas, a maior parte dos professores se dispõe a buscar por formação continuada online, mas, seriam necessários estudos mais específicos para aferir efetividade de tais formações e de suas reais influências sobre a prática pedagógica, posto que, tampouco neste caso é possível garantir os aspectos de continuidade e de convergência com as necessidades pedagógicas da comunidade escolar.

Partindo de tais constatações, conclui-se pela necessidade de mais sistematização e de maior abrangência das ofertas de formação inicial e continuada de professores para atuação na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA apresenta-se como uma modalidade da educação básica historicamente constituída por sujeitos oriundos de contextos desprivilegiados no que se refere às questões sociais, econômicas, e de acesso e oportunidade aos bens e serviços públicos.

No cenário nacional, do ponto de vista normativo, um longo, porém ainda pouco concretizado, caminho de afirmação dos espaços e dos direitos dos estudantes da EJA vem sendo trilhado, a partir do estabelecimento de metas, estratégias e diretrizes para o atendimento a esse público.

O fortalecimento e o reconhecimento da modalidade em suas especificidades no contexto da operacionalização de políticas públicas e no âmbito das ofertas de formação inicial e continuada dos professores apresentam-se até o momento como um imenso desafio ao país.

Ao passo que tal fortalecimento e reconhecimentos são uma realidade distante, o público da EJA segue numericamente expressivo e se complexifica, constituído por milhões de analfabetos e analfabetos funcionais e, ainda, de outros milhões de jovens e adultos privados ou evadidos da escola na infância e, por conseguinte, também privados de direitos em sua vida adulta.

O atendimento a este público complexo exige do professor uma consciência sócio-político amplificada, além da capacidade de, não prescindindo do caráter técnico de sua profissão, aliar habilidades e competências à sua atuação profissional, para além daquelas meramente relacionadas aos conteúdos disciplinares ou ao desenvolvimento educacional na infância.

Nesse sentido, carece-se de formações iniciais e continuadas, não somente regulamentadas por meio dos normativos definidores da Bases Nacionais de Formação Docente, mas institucionalizadas no contexto dos projetos pedagógicos dos cursos, integradas

às atividades práticas previstas para tais cursos e desenvolvidas ao longo da vida, articulada às práticas e realidades de sua atuação.

Os professores da EJA, assim como todos os demais professores da educação básica carecem, portanto, de formações que respondam às novas realidades e à complexidade de saberes envolvidos em sua atuação, além de propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e as diferenças inerentes ao seu público. (LIBÂNEO, 1998)

Consideram-se positivas as proposições das BNCs da Formação Inicial e Continuada (CNE 2019, 2020) que estabelecem a ampliação do tempo destinado à prática nas licenciaturas para 800 horas desde o início do curso (Res. CNE/CP nº 02/2019, Art. 11) e que equiparam, tanto para crianças quanto para jovens e adultos, as necessidades de que sejam trabalhadas habilidades para a "alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas [...]" (Res. CNE/CP nº 02/2019, Art. 13, §1º, VIII), desde que tais determinações sejam viabilizadas contemplando a EJA em sua operacionalização.

Entende-se, adicionalmente, que a formação docente para a EJA mereceria maior enfoque nos normativos vigentes, de forma que pudesse ser conferida normativamente à modalidade a relevância que lhe é devida. Almeja-se que, havendo a discussão e publicação de novas diretrizes curriculares específicas para a modalidade, estas contemplem da forma mais abrangente possível os aspectos distintivos da EJA.

No que tange aos professores respondentes desta pesquisa, suas percepções e posicionamentos revelaram que, apesar das ainda incipientes formações especializadas em EJA de que dispõem, tanto na formação inicial como na continuada, há, para a maior parte deles, a convicção de sua necessidade e o anseio de dispor de estratégias sistemáticas e contínuas de formação.

Em que pesem os obstáculos que permeiam a profissão e o dia-a-dia da prática docente, os professores mostraram-se em geral abertos a buscar, ainda que por conta própria, por formações mediadas por tecnologia, convergentes com o pressuposto de que: "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar". (FREIRE, 1996. p.13)

É nessa conjuntura da incontestável imprescindibilidade da EJA no cenário educacional brasileiro, e da necessidade e relevância da formação de docentes para nela atuar,

que se conclui este trabalho ansiando que a modalidade possa vir a ser reconhecida e valorizada, para que possa melhor contribuir para a construção de um futuro digno e equânime aos jovens e adultos educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA *et al*. **Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite.** Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo Direito a Uma Vida Justa – Petrópolis/ RJ: Vozes, 2017.

BORGES, Liana. **Duas experiências em duas redes de formação.** Aprendizados e desafios. *In:* SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 26 março 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 26 março 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 26 março 2021.

CALÇADE, Paula. Nova Escola. **O Brasil está mesmo alfabetizado?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15927/o-brasil-esta-mesmo-alfabetizado> Acesso em: 30 março 2021

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 02 abril 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, nº 03, de 15 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos

relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 31 março 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 03 de março de 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 de março de 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 02 de março de 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 02 de março de 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 31 março 2021

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2º ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Oct.

2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Abril. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos NO Brasil. **CEDES** , Campinas, v. 21, n. 55, pág. 58-77, novembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 abril 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática da Autonomia. São Paulo, SP. Paz e Terra. 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Agência IBGE Notícias. **PNAD Educação 2019:** Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da- metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em: 30 março 2021.

IMB. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Censo Escolar 2016.** Perfil e Características dos Docentes do Estado de Goiás. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/releases/censo-escolar-educacao-basica/censo-escolar-educacao-basica-2016.pdf> Acesso em 05 de abril de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** Brasília. Inep. 2021a. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 01 abril 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020. Divulgação dos Resultados.** Brasília. Inep. 2021b Disponível em: < https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf> Acesso em: 06 abril 2021.

JEFREY, Debora Cristina; CAMARGO, Poliana da Silva Almeida. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades** *In:* PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luíza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho. A Formação de Professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre/RS. Penso. 2015

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente**.** São Paulo/SP. Cortez. 1998.

TPE. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf> Acesso em 04 abril 2021
.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1º ed (25º reimp.) São Paulo. Atlas, 2019.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA**; Brumado Vol. 21, Ed. 37, (2012). Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/2187952461?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> Acesso em: 05 abril 2021.

Recebido em: 08/04/2021
Aceito em: 10/02/2022

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DOS CONCEITOS DE LIBÂNEO E MIZUKAMI PARA PENSAR A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

KAREN KAUFFMANN DA SILVA
Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (2021), com desenvolvimento de pesquisa em Abordagens Pedagógicas e Relacionamento Interpessoal entre Professor e Aluno no Ensino Superior. Especialista em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário Ritter dos Reis - UNIRITTER (2017), com pesquisa final focada em Estratégias de Marketing de Relacionamento aplicadas a uma Instituição de Saúde. Graduada em Relações Públicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2013), com pesquisa sobre Comunicação Organizacional e Comunicação Interna.
EMAIL: karenks01rp@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0307-0835

LEONETE LUZIA SCHMIDT
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estágio Pós Doutoral pelo Programa de Pós Graduação em Educação na UFSC. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).
EMAIL: leonetes@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3239-2980

RESUMO
Este artigo tem como objetivo conhecer alguns dos conceitos, classificações e apontamentos relacionados às abordagens pedagógicas de Libâneo (1985) e Mizukami (1986) e sua implicação na relação professor aluno no ensino superior. Para tanto foi realizada pesquisa bibliográfica de natureza exploratória. Que de acordo com Trivinos (1967) tem o objetivo de delimitar e proporcionar um manejo seguro de determinada teoria. Parte-se de uma hipótese e se aprofunda o estudo no limite de uma realidade específica, buscando maior conhecimento a partir de uma revisão de literatura. A vantagem do caráter exploratório, segundo Lakatos e Marconi (2010), está no número de informações coletadas e na facilidade de análise por parte de outros pesquisadores. O resultado evidencia que a relação entre professor e aluno é definida a partir de uma abordagem pedagógica constituída por sua visão de mundo. Nela está incluída a forma como aprendeu e vivenciou o seu próprio processo educativo, seu o contexto histórico, cultural e político. Em cada situação que vive, o professor se aproxima ou se afasta de determinada tendência, podendo utilizá-las inclusive de forma conjunta, mesmo que, muitas vezes, sem um conhecimento prévio ou aprofundado dos estudos das abordagens pedagógicas.

Palavras-chaves: abordagens pedagógicas; Relacionamento entre professor e aluno; Ensino superior.

PEDAGOGICAL APPROACHES: A STUDY OF THE CONCEPTS OF LIBÂNEO AND MIZUKAMI TO THINK ABOUT TEACHER AND STUDENT RELATIONSHIP IN UNIVERSITY EDUCATION.

ABSTRACT
This article has as goal to know some concepts, classifications and notes related to pedagogical approach of Libâneo (1985) and Mizukami (1986) and their implication in university education. Therefore it was performed a exploratory bibliographic research. That, according to Trivinos (1967), aims to delimit and provide safe handling of a given theory. It starts with a hypothesis and deepens the study within the limits of a specific reality, seeking to increase knowledge from a literature review. The advantage of the exploratory character, according to Lakatos and Marconi (2010), lies in the number of information collected and the ease of analysis by other researchers. The result shows that the relationship between teacher and student is defined from a pedagogical approach constituted by their World vision. In it is included the way he learned and experienced his own educational process, his historical context, cultural and political. In every situation that lives, the teacher approaches or distances of a certain trend, being able to use them jointly, even if many times without previous knowledge or deepeneded about the pedagogical approachs.

Key words: Pedagogical approaches; Relationship between teacher and student; Universitary education.

ENFOQUES PEDAGÓGICOS: UN ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS DE LIBÂNEO Y MIZUKAMI PARA PENSAR EN LA RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO EN LA EDUCACIÓN SUPERIORABSTRACTO

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo conocer algunos de los conceptos, clasificaciones y apuntes relacionados con los enfoques pedagógicos de Libâneo (1985) y Mizukami (1986) y su implicación en la relación profesor-alumno en la educación superior. Para eso se realizó una investigación bibliográfica de carácter exploratorio. Lo cual, según Trivinos (1967), tiene el objetivo de delimitar y proporcionar un manejo seguro de una determinada teoría. Se parte de una hipótesis y profundiza el estudio dentro de los límites de una realidad concreta, buscando un mayor conocimiento a partir de una revisión de la literatura. La ventaja del carácter exploratorio, según Lakatos y Marconi (2010), está en la cantidad de información colectada y la facilidad de análisis por parte de otros investigadores. El resultado muestra que la relación entre profesor y alumno se define desde un enfoque pedagógico constituido por su visión de mundo. Incluye cómo aprendieron y experimentaron su propio proceso educativo, su contexto histórico, cultural y político. En cada situación que vive el docente, el se acerca o se aleja de una determinada tendencia, pudiendo incluso utilizarlas de manera conjunta, aunque muchas veces sin un conocimiento previo o profundo de los estudios de enfoques pedagógicos.

Palabras clave: Enfoques pedagógicos; Relación entre profesor y alumno; Educación superior.

INTRODUÇÃO

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Segundo Dias (2010), ela exige um sujeito aprendiz, uma ação e contextos específicos. Esta mobilização de recursos pessoais

para uma resposta efetiva de uma situação particular ocorre quando se proporciona oportunidades para essa construção. Freire (2000) traz algo semelhante, quando diz que a educação tem sentido porque o mundo não é algo óbvio, os seres humanos podem ser tanto projetos, quanto podem ter projetos para o mundo. O educador diz ainda que a educação tem sentido porque homens e mulheres puderam se assumir como seres capazes de saber que sabem, mas também de saber que não sabem.

Para iniciar a reflexão em relação as tendências pedagógicas, é necessário que se tenha em mente que a educação, o ensino de cátedra, busca cumprir um papel que é designado pela sociedade. Devemos entender que a sociedade é composta por diferentes tipos de pessoas, com condições, pensamentos e ideais diferentes, logo o papel designado a educação vem cercado de diferentes conjecturas, concepções e discussões.

Seguindo nessa linha de pensamento, tomaremos como base o que Severino (2014) nos indica como sendo dever e fornecimento da educação: o papel de contribuir para a autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade, fornecendo humanização para formar pessoas humanas e em constante evolução.

Nesse sentido, pensar a educação é pensar em transformação, um processo que não é linear e que se situa em um emaranhando de conflitos e confronto de diferenças. Uma vez que a pesquisa da qual originou o presente artigo teve como pano de fundo o estudo das tendências pedagógicas para compreender as relações interpessoais entre professor e aluno no ensino superior, a seguir traremos alguns dos preceitos relacionados a Instituição de Ensino denominada Universidade.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a Universidade é uma Instituição Educativa que tem o dever de estimular o permanente exercício da crítica com base na pesquisa, no ensino e na extensão. Produz conhecimento através da problematização de conhecimentos historicamente produzidos e das novas demandas que a sociedade apresenta. O ensino superior, inserido em um contexto global, é determinado pelas ações dos sujeitos que nele atuam. Uma instituição que tem seus compromissos historicamente definidos e que veem sofrendo alterações com o passar do tempo.

Morin (2000) acrescenta que a instituição guarda uma herança cultural. A Universidade está incumbida de papel de reexaminar, atualizar e transmitir. Gerando saberes,

ideias e valores que posteriormente também farão parte dessa herança cultural, uma função que vai do passado ao futuro sendo construída no presente. O filosofo diz:

> Não se trata de apenas modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade... introduz na sociedade uma cultura que não é feita para sustentar as formas tradicionais ou efêmeras daqui e o agora, mas está pronta para ajudar os cidadãos a rever o seu destino *hic et nunc*. A Universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos a cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização, o que tem como consequência o fato de que a investigação deva manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre a primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida (MORIN, 2000, p.10)

Nesse contexto de Educação Universitária, se encontram os docentes, que prestam um serviço à sociedade e, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 165) "O professor universitário precisa atuar como um profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação".

Um dos papeis do professor é o de ensinar, e, para Anastasiou e Alves (2015), esse verbo contém duas dimensões, uma que envolve a intenção de, e a outra a efetivação em si. Ou seja, não basta apenas querer e se dedicar para tal, é importante que o outro lado se sinta atingido e conectado com tal intensão. A prática educativa, segundo Freire (1996), é um constante exercício em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, além de uma prática humana, onde os sentimentos e emoções estão presentes. E é aí que entra o primeiro questionamento: **Seria a comunicação, a relação entre professor e aluno, o fio condutor que liga todo esse processo de ensinar?**

A palavra comunicação se origina do Latim, *communio* e significa tornar comum. De forma conceitual é possível defini-la como o processo em que um indivíduo transmite estímulos para modificar o comportamento de outros indivíduos, um ato em que grupos se influenciam reciprocamente de maneira a permitir o aprofundamento nas relações necessárias e que trazem significado (WEY, 1986). Costa (1997) relata que o papel exercido pela comunicação é o de fixar valores, normas e padrões do comportamento social.

Tanto na prática educativa, como no processo de comunicação, os sentidos, valores e pensamentos estão envolvidos. A comunicação pode ser vista como um mecanismo pelo qual se desenvolvem as relações humanas e a forma como agimos no mundo, seja verbal, emocional, profissional ou pessoal.

Assim como a comunicação, a educação contribui substancialmente para a vida em sociedade. Ambas fazem parte de um processo que tem como objetivo fundamental o conhecimento. Ambas têm preocupações em relação a como esse conhecimento pode ser criado, repassado e construído de forma conjunta. Ambas buscam uma transformação, pois sem ela, não há sentido na comunicação tão pouco na educação. Ambas têm seus processos diretamente ligados ao comportamento humano e as relações interpessoais.

Entende-se por relações interpessoais "o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas" (ANTUNES, 2007, p. 9). Logo, os laços que as relações interpessoais unem nas relações humanas são inegáveis. Trazendo para o contexto da educação, estudar a relação entre professor e aluno no ensino superior, é como nos aponta Gil (2006) tratar de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Partindo dos conceitos acima se percebe o quanto a educação, a comunicação e nesse ínterim, a ação Universitária, através da prática docente, é antagônica e complementar, conserva e transforma e deve, portanto, incentivar a criticidade, discussões e o livre pensamento. Os professores são grandes protagonistas da prática educativa. Neles, se deposita parte da responsabilidade por construir uma sociedade autônoma, com pensamentos que caminham para uma sociedade culturalizada, ética, justa e disposta a permanecer em constante evolução.

Os docentes universitários comunicam se relacionam, logo educam para esses preceitos. Em todo o processo de construção, de conservar e transformar, educar e comunicar, ensinar e aprender tem presente uma visão de mundo do docente, que em sua ação se expressa a partir de sua concepção pedagógica.

Antes de entrarmos no conceito propriamente dito das abordagens pedagógicas, cabe um breve comentário sobre as duas palavras: Abordagens e Pedagogia. As duas palavras que serão utilizadas de forma conjunta, uma complementando a outra. Porém, o que propomos com esse comentário inicial é que seja feita uma reflexão prévia sobre as palavras, para que então passemos a pensar no termo como um todo.

De acordo com Filatro (2018) o termo abordagem se refere a uma maneira de interpretar ou lidar com algo, um conjunto de pressupostos que apontam para um ponto de

vista, uma forma de agir, logo uma tendência. Por esse motivo que, por vezes, também se utiliza a palavra tendências no lugar de abordagens.

Já a palavra pedagogia originária do grego *paidós*, acrescida de *agogus* significa criança sucedida pelo verbo guiar, conduzir, educar. De acordo com Gil (2006), traz no cerne de sua definição a condução de crianças.

Os estudos relacionados as diferentes abordagens da aprendizagem, são conduzidos sob a adjacência da palavra pedagogia. Que, conforme visto acima, o termo pressupõe uma forma de lidar, explicar e interpretar a condução voltada para a educação de crianças.

Quando consideramos crianças, alunos em suas séries iniciais, em plena formação de personalidade e caráter, o papel exercido pela abordagem do professor, uma figura adulta no processo, pode ser decisivo. Mas e quando o **assunto em voga é o ensino superior?** A forma como um professor conduz a turma e que ele se expressa em sala de aula pode ser tão decisivo para o aprendizado do adulto, quanto para uma criança? O professor e seu estilo didático podem afastar ou aproximar um aluno do que ele tem como interesse ao procurar o ensino superior? Poderia fazê-lo desistir do curso? Diminuir ou aumentar o prazer na busca pelo conhecimento?

Devemos considerar que estes sujeitos têm fortes noções e expectativas sobre a necessidade de seus conhecimentos. Possuem suas motivações para o aprendizado relacionadas a questões externas e internas. Entram no processo com experiencias diversificadas e são detentores da decisão por aprender. Logo, as relações entre professores e alunos universitários podem ser estudadas a partir do desenho e resultado que as das séries iniciais? **A prática direcionada a adultos, responsáveis pelo seu percurso educacional, encontra sentido nas abordagens pedagógicas?**

A partir do exposto acima, com as inquietações relacionadas em mente, vamos em frente, encontrando certo apoio no que Filatro (2018) diz ser uma das formas de encararmos a pedagogia: um grande guarda-chuva que abriga várias teorias.

Agora sim, voltando o foco para as teorias e estudos que existem em torno das abordagens pedagógicas e como elas influenciam na didática do professor, nos conteúdos e métodos em sala de aula. Traremos nesse artigo os conceitos de Libâneo (1985) e Mizukami (1986), dois importantes estudiosos brasileiros que se dedicam a pesquisar sobre esses

assuntos e que, em nosso entendimento, contribuem de forma significativa para o saber dessas práticas.

Em um breve panorama de como esses autores vislumbram as tendências pedagógicas, enxergamos Mizukami (1986), afirmando que existem diversas formas de se conceber o fenômeno educativo e que este, por sua natureza, não é um processo acabado. Ele é um fenômeno humano, histórico e multidimensional onde existe a presença de aspectos da dimensão humana, técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural e sobre ele é necessário a aceitação de suas múltiplas implicações e relações.

Algumas das abordagens apresentam referencial filosófico e psicológico claro, outras intuitivas e fundamentadas na prática. Mizukami (1986) aborda as diferentes linhas pedagógicas ou o que chama de tendências no ensino brasileiro, dirigindo-se a elas como abordagens que possivelmente fornecem diretrizes para a ação docente. Pondera ainda que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível. A partir das situações brasileiras ajuízam que possivelmente tenham sido cinco as abordagens que mais influenciam os professores:

Libâneo (1985), por sua vez, afirma que grande parte dos professores realizam suas práticas a partir do que aprenderam de seus colegas mais velhos e chama a atenção para o fato de que os cursos de licenciatura ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas ou ficam em torno de teorias que quase nunca correspondem com as situações que serão enfrentadas em sala de aula, logo não auxiliam para que se forme um quadro de referência possível para orientar a sua prática.

O autor compartilha da ideia de que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade constituída de classes sociais com antagônicos interesses. Logo, a prática escolar também traz em si diferentes configurações e concepções de homem e de sociedade com pensamentos divergentes sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, entre outros. Sob essa perspectiva traz a certeza de que a forma como os professores realizam e organizam seu trabalho estão relacionados com pressupostos teóricos metodológicos, sejam eles explícitos ou implícitos.

Libâneo (1985) alerta ainda, que as tendências não devem ser tidas como excludentes, elas não aparecem de forma pura. Devem funcionar como um instrumento para que o professor tenha condições de analisar suas práticas em sala de aula. Como critério para

classificação das tendências pedagógicas, o autor utiliza a posição adotada em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola e as diferencia em dois grandes grupos chamados de **Pedagogia Liberal** e **Pedagogia Progressista.**

Sendo assim, uma vez que o artigo objetiva proporcionar um entendimento das abordagens pedagógicas e suas implicações na relação professor e aluno no ensino superior, levando em consideração os limites desse tipo de estudo, traremos aqui alguns apontamentos de Libâneo (1985) e Mizukami (1986). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que toma como referência as seguintes obras: Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo (1985) e Ensino: as abordagens do processo de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986). Ambas as obras, essenciais para essa compreensão das abordagens pedagógicas.

O resultado do estudo está organizado em quatro seções, sendo as duas primeiras com classificações dos autores mencionados, a terceira sistematizando as abordagens sob a perspectiva do relacionamento entre professor e aluno e a quarta e última com apontamentos finais. As seções recebem as seguintes nomeações: As abordagens Pedagógicas a partir da definição de Mizukami; As abordagens Pedagógicas a partir da definição de Libâneo; Abordagens pedagógicas e a relação entre professor e aluno e Considerações Finais.

AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA DEFINIÇÃO DE MIZUKAMI

Mizukami analisa cada uma das abordagens a partir de categorias como homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação. Aqui serão apresentadas as cinco abordagens de uma forma ampla, sem entrar na especificidade de cada uma das categorias separadamente.

Figura 1 – Ramificações das Tendências pedagógicas propostas por Mizukami

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A **abordagem tradicional** parte do pressuposto que o homem só conhece o mundo a partir de informações recebidas por outras pessoas, tem-se então a chamada "tábua rasa". O mundo é externo ao indivíduo que o aprende de forma gradativa. As experiências e aquisições são obtidas através de adultos como uma condição de sobrevivência dos mais novos e da sociedade. Existe nela uma visão individualista com pouco ou nenhum espaço para a cooperação.

A escola é tida como o lugar perfeito para a realização da educação, nela são aplicadas normas e disciplinas rígidas que preparam o indivíduo para a sociedade. O professor é a autoridade e a ele cabe a tarefa de transmitir os conteúdos. Há uma predominância de aulas expositivas e os exercícios de fixação onde são reproduzidas as verdades consagradas a partir de uma sequência lógica dos conteúdos. O aluno é um ser passivo onde se deposita conhecimentos, informações, dados e fatos, é o que Paulo Freire chama de Educação Bancária.

A **abordagem comportamentalista** tem o comportamento modelado e reforçado. O Homem é consequência das influências ou forças do meio é, portanto, um produto do meio. Tem o mundo como algo já construído e a realidade como um fenômeno objetivo. O conhecimento é resultado da experiência e a educação transmitida para a manipulação e controle do ambiente.

A escola é tida como uma agência educacional que objetiva manter, conservar e modificar atendendo aos preceitos dos que conferem o poder. O programa de ensino ganha um destaque especial, em que o aluno é visto como o elemento para quem se planeja o material e o educador como quem seleciona, organiza e aplica de forma a garantir a eficiência e eficácia da aprendizagem. É considerado eficiente o aluno que lida cientificamente com os problemas do cotidiano e essa aprendizagem é garantida pela programação que o professor fez em relação a aula com ênfase nos meios escolhidos por ele, que são operacionalizados por diferentes tecnologias. A aplicação de pré-testes, durante e ao final do processo são práticas recorrentes e por isso os objetivos são pré-estabelecidos inicialmente e reforçados a cada erro ou acerto.

A **abordagem humanista** tem seu enfoque no sujeito que está num constante processo de atualização. O mundo é algo produzido pelo homem que o experiencia e vai dando significados individuais aos elementos vividos. Em relação a sociedade e a cultura estima que a única autoridade necessária aos indivíduos é a de estabelecer qualidade de relacionamento interpessoal. Não aceita um projeto de planificação social nem o controle ou a manipulação. Tudo que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupal é educação.

Parte do pressuposto que se conhece apenas o que é percebido, a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento pelo qual o conhecimento é construído. A educação é centrada na pessoa que tem a responsabilidade por sua educação, logo o aluno é responsável pelos objetivos de autoaprendizagem, ele é um ser que se autodesenvolve. A educação cria condições para a esta aprendizagem.

A escola oferece autonomia e não há exames, avaliação, diplomas ou notas, não é dado ênfase a técnicas ou métodos. O professor é alguém que aprendeu a usar-se para a educação de outros, não é possível ensinar ao professor um reportório para que ele utilize. O professor aceita o aluno, compreende seus sentimentos e com isso cria um clima favorável para a aprendizagem. Deve se oferecer condições para que haja o desenvolvimento do aluno, que é visto como um ser ativo e personagem central de todo o processo. O professor é um facilitador no processo.

A **abordagem cognitivista** foca na capacidade de integrar e processar informações. O conhecimento é um produto da interação entre o homem e o mundo, não se enfatiza polos. O

indivíduo é percebido como um sistema aberto, em busca de um estágio final, nunca alcançado por completo. Toda a atividade do ser humano tem relação com duas variáveis, a inteligência e a afetividade.

O conhecimento é sempre ativo e visto como uma construção contínua. A educação é um todo indissociável intelectual e moral e o objetivo é que o aluno aprenda por si a conquistar suas verdades. A escola dá essas condições, possibilita o desenvolvimento e promove o desafio para que este possa intervir no processo sociocultural e inovar a sociedade. Reconhece a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem.

Aprender significa assimilar o objeto a esquemas mentais. O aluno é ativo e o professor deve propor problemas, provocar o desiquilíbrio e fazer desafios para evitar a fixação de respostas. Leva o aluno a trabalhar de forma independente e este é tratado de acordo com as suas características e fase evolutiva. O professor é um orientador e deve ter o conhecimento como comunicável e controlado, nunca mensurável. A inteligência se constrói pela troca do organismo com o meio, baseado na pesquisa na investigação, solução de problemas e facilitando o aprender a pensar.

A última abordagem mencionada por Mizukami (1986) é a chamada **abordagem sociocultural** que enfatiza aspectos sócio-políticos-culturais. Procura trazer valores inerentes da população para criar condições para que os indivíduos assumam e não consumam. O homem é um ser situado no tempo e espaço pelo seu contexto histórico. É um ser de práxis e que tem como objetivo transformar o mundo.

O homem é o sujeito da educação e toda ação educativa deve ter reflexo sobre o homem e ser analisada pelo meio em que vive. A educação não é um produto acabado é um vir-a-ser e não está apenas no âmbito da escola ou da educação formal. Ela é como o homem e não para o homem, tem reflexão e engajamento para a libertação.

A escola é vista como um local de crescimento mútuo do professor e do aluno, onde são feitas problemática através de situações existenciais. A relação entre professor e aluno é horizontal e não imposta, onde se traz ponto de vista e o questiona, debate e dialoga. O aluno deve ser capaz de operar conscientemente mudanças na realidade e o professor é o educador que direciona e conduz o processo na busca de uma consciência crítica.

AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA DEFINIÇÃO DE LIBÂNEO

Como critério para classificação das tendências pedagógicas, o autor utiliza a posição adotada em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola e as diferencia em dois grandes grupos chamados de Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista que se subdividem em Tradicional, Renovada Progressista, Renovada Não-diretiva, Tecnicista, Libertadora, Libertária e Crítica-social dos Conteúdos conforme figura ilustrada abaixo:

Figura 2 – Ramificações das Tendências pedagógicas propostas por Libâneo

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Em relação ao primeiro grupo, a **Pedagogia Liberal**, Libâneo (1985) diz que ela apareceu como justificativa ao sistema capitalista sustentando a ideia de que a escola tem como função preparar os indivíduos para a vida em sociedade e que para isso é necessária adaptação aos valores e as normas vigentes em uma sociedade de classes. Para o autor, apesar de difundir a ideia de igualdade de oportunidades não leva em consideração a desigualdade de condições. Estaria esta dividida em **tradicional**, **renovada progressivista**, **renovada não diretiva** e **tecnicista**.

Historicamente, a educação liberal iniciou com a pedagogia tradicional evoluindo para a pedagogia renovada (também chamada de escola nova ou ativa). Uma não substitui a outra e ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Na **tendência tradicional**, o aluno é educado para atingir, através de seu esforço, sua plena realização, a escola prepara o intelecto e a moral para que se assuma uma posição na sociedade. A escola se compromete com a cultura, os problemas sociais são pertencentes a sociedade e não é algo a ser discutido em sala de aula. O Conteúdo é separado da experiência e da realidade social e por essa razão a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e enciclopédica.

Essa tendência acredita que todos os alunos, desde que se esforcem, tem a competência para aprender e assimilar os conteúdos segue a ideia de que a capacidade de assimilação da criança é igual à do adulto. Não levam em consideração as etapas do desenvolvimento da criança. Torna-se receptiva e mecânica.

A relação entre aluno e professor não tem nenhuma afinidade com o cotidiano do aluno ou de sua realidade social. A palavra do professor, as regras impostas e o intelecto são predominantemente prioritários. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade e a autoridade do professor exige uma atitude receptiva por parte dos alunos. A pedagogia liberal tradicional segue atuante nas escolas e historicamente é o tipo de abordagem predominantemente encontrado.

No caso da **tendência liberal renovada**, acentua-se o desenvolvimento das aptidões individuais, porém a educação é vista como um processo interno e não externo. Valoriza-se a autoeducação com o ensino centrado no aluno e no grupo. Apresenta-se em duas versões conhecidas como renovada progressista (ou pragmática) e não diretiva.

Em relação a **tendência liberal renovada progressista ou pragmática**, aponta que esta foi difundida pelos pioneiros da educação nova com destaque a Anísio Teixeira e sob a influência de Montessori, Decroly e Piaget. Nela a escola tem o papel de adequar as necessidades individuais ao meio social, a integração se dá por meio de experiências que visam satisfazer os interesses dos alunos e as exigências sociais. A educação acontece por um processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e de estruturas do ambiente.

O valor está nos processos mentais e nas habilidades cognitivas e não nos conteúdos racionalmente organizados. É mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito, o chamado aprender a aprender – aprender fazendo. Utiliza uma metodologia ativa que busca estudar o meio natural e social do aluno, a experimentação e a

busca de solução de problemas. Os métodos variam, porém, partem sempre da ideia de adequação da natureza do aluno e as etapas de seu desenvolvimento.

Em relação ao relacionamento do professor com o aluno, diferente da metodologia tradicional, aqui não existe um lugar privilegiado ao professor, o seu papel está em auxiliar o livre desenvolvimento e se necessária a intervenção é para dar forma ao raciocínio da criança. A disciplina vem da tomada de consciência dos limites da vida em grupo. Nesse contexto o aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante e respeitador das regras do grupo. Incentiva-se o relacionamento positivo entre professores e alunos e uma vivência democrática, como deve ser a vida em sociedade.

Os princípios da pedagogia progressivista influenciam muitos professores nos cursos de licenciatura, porém o que se vê é uma aplicação reduzida em função de condições próprias para esse tipo de prática e do choque com a prática tradicional. Encontra espaço em escolas particulares como o método Montessori, o método de centros de interesse de Decroly[11], o método de projeto de Dewey[12]e o ensino baseado na psicologia de Piaget, que possui larga escala na educação pré-escolar.

Já a **tendência liberal renovada não diretiva**, segundo Libâneo (1985), é orientada para os objetivos de autorrealização e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers. Nessa tendência o papel da escola está na formação de atitudes, tem-se uma preocupação maior com questões psicológicas em relação as pedagógicas e sociais. O esforço está em construir um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo. O resultado de uma boa educação é tal qual ao de uma boa terapia. Os processos e métodos de ensino são dispensáveis, pois, são tidos apenas como facilitadores para que os estudantes busquem por si próprios os conhecimentos.

A educação é centrada no aluno e o professor é um especialista em relações humanas. Acredita-se qualquer tipo de intervenção é ameaçadora e inibidora e que ausentar-se é a

[11] Onde grupos de aprendizado são organizados segundo a faixas de idade dos estudantes, com base nas etapas da evolução neurológica infantil e na convicção de que as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/7227/ovide-decroly#. Acesso em 27.10.2020

[12] Método educacional desenvolvido por William Kilpatrick, discípulo de John Dewey, e que se caracteriza por trazer problemas reais, do dia a dia do aluno. De acordo com esse método, todas as atividades escolares deveriam ser realizadas através de projetos, sem necessidade de uma organização especial. Conforme descrito pelo Instituto Paulo Freire, o "projeto" como método didático é uma atividade intencionada que consiste em os próprios alunos fazerem algo num ambiente natural. Acesso em 27.10.2020

melhor forma de respeitar e aceitar a o aluno. Desenvolve-se a valorização do "eu", aprender é modificar suas percepções e apenas se aprende o que estiver relacionado com essas percepções. Privilegia-se a auto-avaliação.

Na perspectiva do autor, o método está muito mais para uma psicologia clínica do que para método de educação. Existe grande influência em educadores e professores, principalmente em orientadores educacionais e psicólogos escolares com identificação ao aconselhamento.

Em relação a **tendência liberal tecnicista**, Libâneo (1985) relata que nela a educação está subordinada a sociedade e preocupada em desenvolver mão de obra para a indústria, ela treina como o objetivo que se tenha os comportamentos para atingir as metas estabelecidas. A educação funciona como modeladora do comportamento humano, utilizando para isso técnicas específicas, seu interesse é a produção de indivíduos ditos competentes para o mercado de trabalho e para isso transmite informações precisas, objetivas e rápidas. Os conteúdos decorrem da ciência objetiva, sem qualquer sinal de subjetividade. Apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável é que vira matéria de ensino.

O professor tem como principais tarefas modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais e moldar o comportamento adequado pelo controle de ensino. Utiliza-se para isso a tecnologia educacional. As relações entre professor e aluno são estruturadas e objetivas, possuem papeis muito bem definidos. O aluno recebe, aprende e fixa as informações, enquanto professor é apenas o elo para a verdade cientifica, ambos são espectadores da verdade objetiva. O aluno é responsivo e não participa da elaboração do programa educacional.

O essencial está na forma de sua aplicação que é vista como um recurso tecnológico por excelência. O aprender é tratado como uma questão de modificação do desempenho, o ensino como um processo de condicionamento através de reforços em cima das respostas que se quer obter. Visa por tanto o controle do comportamento individual permeado pelos objetivos preestabelecidos.

Possui um enfoque diretivo, centrado no controle, onde acredita-se que o comportamento aprendido é uma resposta a um estímulo externo, controlado por reforços dados por uma resposta. Destacam-se Skinner, Gagné, Bloom e Mager, como os autores que contribuíram expressivamente para os estudos desse tipo de aprendizagem.

Introduzida de forma mais efetiva no final dos anos 60 como uma resposta à orientação político econômica do regime militar e ao modelo de pensar do sistema de produção. É nesse momento que sai o modelo escolanovista e entra a tendência tecnicista.

No que diz respeito ao segundo grupo, a **Pedagogia Progressista**, Libâneo (1985) a divide em **Libertadora**, **Libertária** e **Critica-social dos Conteúdos.** O autor esclarece que a pedagogia em questão traz tendências que sustentam uma educação com finalidade sociopolítica e que partem de uma análise crítica da realidade social, logo se tornam nada institucionalizantes em uma sociedade capitalista.

Ela se manifesta sob as três relacionadas: a libertadora, conhecida também como pedagogia de Paulo Freire; libertária, com autores que defendem a auto gestão; e a crítico social dos conteúdos, que aguça a prevalência dos conteúdos para o confronto com as realidades sociais.

Em relação a **tendência progressista libertadora** aclara que esta possui uma atuação não-formal, por isso não é próprio falar em ensino escolar, mesmo que muitos professores adotem pressupostos dessa tendência. Quando se fala de forma genérica em educação libertadora está se referindo a uma educação que preza por desvelar a realidade social de opressão.

Professor e aluno atingem um nível de consciência da mesma realidade e nela atuarão para realizar uma transformação social. É uma educação que questiona de forma concreta a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens com vistas a uma transformação. Por isso se diz ser uma educação crítica, diferente das anteriores mencionadas aqui, ela não é uma pedagogia domesticadora.

O ensino é feito a partir de temas geradores surgidos de situações práticas dos educandos. O importante é despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, não se preza pela transmissão de conteúdos específicos, pois esta é considerada uma invasão cultural. É importante que os temas venham do saber popular, sempre através da troca de experiência em torno da prática social, logo não há necessidade de um programa previamente estruturado. A partir de uma situação problema se toma distância para analisá-la de forma crítica. O que é aprendido está no nível crítico do conhecimento e vem a partir de um processo de compreensão, reflexão e critica. O que o educando transfere é o seu engajamento na militância política.

A relação entre educadores e educandos deve ser de autêntico diálogo. O trabalho ocorre por meio de grupo de discussão e o professor deve descer ao nível dos alunos, deve caminhar junto intervindo o mínimo possível e fornecendo informações sistematizadas somente em caso de necessidade. O relacionamento entre professor e aluno é horizontal, não existe relação de autoridade para que não se inviabilize o trabalho de "aproximação da consciência"

Paulo Freire, inspirador da pedagogia libertadora destaca o caráter fundamentalmente político de sua pedagogia, o que a torna impossível de ser praticada de forma sistemática sem que antes haja uma transformação da sociedade. É por esse motivo que sua atuação se dá muito mais no âmbito extraescolar e exerce uma expressiva influência nos movimentos populares e sindicais. Mesmo que as formulações teóricas de Paulo Freire se restrinjam ao campo da educação de adultos, muitos dos professores procuram colocá-la em prática em todos os graus do ensino fundamental.

Sobre a **tendência progressista libertária**, Libâneo (1985) relata que esta intenciona exercer uma transformação na personalidade dos alunos no sentido libertário e auto gestionário. A ideia básica é de introduzir modificações institucionais e aproveitar a margem de liberdade do sistema. Há nela também um sentido expressamente político quando se afirma o indivíduo como um produto do social e que seu desenvolvimento somente ocorre no coletivo.

A autogestão é o método e o conteúdo e é por tanto seu objetivo pedagógico e político. É considerada uma forma de resistência contra a burocracia e a dominação do estado que a tudo controla. Os conteúdos ficam à disposição do aluno, porém não é cobrado. A relação do professor e aluno ocorre de forma não-diretiva podendo ele se colocar à disposição do aluno, sem impor suas concepções e ideias. O professor é tido como um conselheiro, um instrutor, um monitor que fica à disposição do grupo. Não faz sentido qualquer tentativa de avaliação dos conteúdos. Abrange quase todas as tendências anti-autoritáras em educação, entre elas a anarquista, a psicanalista e a dos sociólogos.

A última tendência trazida por Libâneo (1985), conhecida como **progressista crítico social dos conteúdos** alude os conteúdos como primordiais e indissociáveis das realidades sociais. Traz a escola como o melhor instrumento para a apropriação do saber e se refere a ela como prestadora de um serviço primordial aos interesses populares. Acredita que a aquisição

dos conteúdos escolares é o que pode garantir uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Os métodos utilizados iniciam da relação direta da experiência dos alunos, confrontada o com o saber que se conecta diretamente com a prática vivida pelos alunos paralelamente aos conteúdos sugeridos pelo professor. A relação pedagógica traz como essencial o clima. Adquirir a confiança dos alunos para que compreendam a realidade social por sua própria experiência.

O aprender dentro dessa visão está relacionado com a capacidade de desenvolver e processar informações, lidar com estímulos e organizar os dados disponíveis da experiência. A avaliação é necessária para que o aluno saiba de seu progresso em direção a uma noção sistematizada do que é proposto. É necessário que o aluno e o professor se compreendam mutuamente. Aqui o papel do adulto é insubstituível, mas destaca-se também a participação do aluno. O aluno em busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor.

Esse processo pressupõe um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, inclusive no que diz respeito ao próprio contraste entre a sua cultura e a do aluno. O professor deve buscar despertar necessidades do aluno que estejam além da satisfação de suas carências. Exigir esforços e propor conteúdos que estejam compatíveis as experiências do aluno, isso para que ele se mobilize a uma participação ativa, tanto em sala de aula como no contexto em que vive.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Em consonância com o que foi estudado acima e com o objetivo de sistematizar e simplificar pontos chaves para o entendimento das diferentes abordagens desenvolveu-se o quadro abaixo. Nele estão apresentadas características que auxiliam na identificação e compreensão das tendências no que diz respeito ao relacionamento entre professor e aluno.

Tabela 1: Abordagens Pedagógicas propostas por Mizukami sob a perspectiva da relação professor X aluno

Abordagens Pedagógicas propostas por Mizukami				
Tradicional	Comportamentalista	Humanista	Cognitivista	Sociocultural
O professor é a autoridade e a ele cabe a tarefa de transmitir os conteúdos. Tem o objetivo de repetir padrões	O aluno é visto como o elemento para quem se planeja o material e o educador como quem seleciona esse material	O professor aceita o aluno, compreende seus sentimentos e com isso cria um clima favorável para a aprendizagem. Se oferece condições para que haja o desenvolvimento do aluno, que é visto como um ser ativo. O aluo é o personagem central de todo o processo e o professor um facilitador	O aluno é ativo e o professor deve propor problemas, provocar o desiquilíbrio e fazer desafios para evitar a fixação de respostas. Leva o aluno a trabalhar de forma independente e este é tratado de acordo com as suas características e fase evolutiva. O professor é um orientador e deve ter o conhecimento como comunicável e controlado, nunca mensurável.	A relação entre professor e aluno é horizontal e não imposta, onde se traz ponto de vista e o questiona, debate e dialoga. Busca-se uma formação crítica dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

Tabela 2: Abordagens Pedagógicas propostas por Libâneo sob a perspectiva da relação professor X aluno

Abordagens Pedagógicas propostas por Libâneo			
Liberal			
Tradicional	Renovada Progressista	Renovada Não Diretiva	Tecnicista
O professor é a autoridade e a ele cabe a tarefa de transmitir os conteúdos. Tem o objetivo de repetir padrões	O aluno é visto como o elemento para quem se planeja o material e o educador como quem seleciona esse material	O professor aceita o aluno, compreende seus sentimentos e com isso cria um clima favorável para a aprendizagem. Se oferece condições para que haja o desenvolvimento do aluno, que é visto como um ser ativo. O aluo é o personagem central de todo o processo e o professor um facilitador	O aluno é ativo e o professor deve propor problemas, provocar o desiquilíbrio e fazer desafios para evitar a fixação de respostas. Leva o aluno a trabalhar de forma independente e este é tratado de acordo com as suas características e fase evolutiva. O professor é um orientador e deve ter o conhecimento como comunicável e controlado, nunca mensurável.
Progressista			
Libertadora	Libertária	Crítica social dos conteúdos	
Professor e aluno atingem um nível de consciência da mesma realidade e nela atuarão para realizar uma transformação social. É uma educação que questiona de forma concreta a realidade das relações com vistas a uma transformação. Chamada de educação crítica. Busca o autêntico diálogo entre o professor e o aluno. Possui	A autogestão é o método e o conteúdo e é por tanto seu objetivo pedagógico e político. É considerada uma forma de resistência. Os conteúdos ficam à disposição do aluno, porém não é cobrado. A relação do professor e aluno ocorre de forma não-diretiva podendo ele se colocar à disposição do aluno, sem impor suas concepções e ideias.	Pressupõe um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, inclusive no que diz respeito ao próprio contraste entre a sua cultura e a do aluno. O professor deve buscar despertar necessidades do aluno para além da satisfação de suas carências. Exigir esforços e propor conteúdo para que haja uma participação ativa, tanto em sala de aula como no contexto em que vive.	

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

um caráter fundamentalmente político. Se dá muito mais no âmbito extra-escolar e exerce uma expressiva influência nos movimentos populares e sindicais.			

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade com constantes mudanças. Segundo Wheatley (2006), nosso mundo é complexo e repleto de incertezas e nele a necessidade de adaptação é fundamental. Mais do que nos adaptarmos ao mundo, devemos ser capazes de intervir nele (FREIRE, 2000).

Nesse contexto, pensar a educação como uma forma de intervenção no mundo é algo realmente poderoso. Não é à toa que existem muitos estudos acerca dos fenômenos educativos. As pesquisas em torno das abordagens pedagógicas, se mostram importantes instrumentos para o entendimento de como esses processos ocorrem.

A partir dos conceitos e características das classificações de Mizukami e Libâneo sobre o conjunto de tendências pedagógicas brasileiras evidencia-se que os fatores que influenciam na abordagem do professor são muito diversificados. Tem relação com a sua visão de mundo, a forma como aprendeu e vivenciou o seu próprio processo educativo, até o seu contexto histórico, cultural e político. Em cada situação e momento de vida o professor pode se aproximar ou se afastar de determinada tendência, inclusive as utilizando de forma conjunta a partir de suas convicções e afinidades, mesmo que, muitas vezes, sem um conhecimento prévio ou mais aprofundado dessas tendências.

No ensino superior os docentes e discentes são protagonistas essenciais. A eles cabe um importante papel, o de construir uma sociedade autônoma, critica e que siga em constante evolução. Os alunos universitários são sujeitos, em sua maioria, adultos e, portanto,

detentores de seu ir e vir, logo o bom relacionamento pode ser uma estratégia para a abordagem pedagógica do professor.

Como forma de auxiliar a ação docente no ensino superior compreender as abordagens pedagógicas se mostram importantes aliadas. Se apropriar dos estudos acerca do tema, analisar cada uma das tendências pedagógicas para que haja uma opção consciente de qual abordagem é a mais adequada para sua atuação é o que se propôs com esse estudo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinagem como Desafio à Ação Docente, **Revista Pedagógica**, Chapecó, Ano 4, n. 8, Jan./Jun. 2002
.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. **Processos de Ensinagem na Universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**.** Joinville: Univille, 2015.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima:** sala de aula como um espaço de crescimento integral, faz. 16. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

COSTA, Josimey. Criar, comunicar e expandir. In: Castro, Gustavo de (et al). **Ensaios de Complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**: São Paulo, v.1, n.1, p.73-78, jan/jul, 2010.

FILATRO, Andrea. **Teorias e Abordagens Pedagógicas**. São Paulo. SENAC, 2018. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/kp/embed?linkCode=kpe&ref_=cm_sw_r_kb_dp_PSGXyb2MC8RPW&asin=B07BS1L9FX&tag=tpltrs-20&amazonDeviceType=A2CLFWBIMVSE9N&from=Bookcard&preview=newtab&reshareId=AH3TM9RV448YC8MG7RVT&reshareChannel=system. Acesso em: 23 out 2021

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

_____. **Pedagogia da indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos**.** São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior.** Atlas, 2006.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia cientifica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 1986.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade:** A reforma da Universidade e do ensino fundamental. Natal: EDFRN, 2000.

_____. **O método II:** a vida da vida. 2ªed. Porto Alegre. Sulina, 2002.

_____. **O método III:** A consciência da consciência**.** Porto Alegre. Sulina, 1999.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
SEVERINO, Antônio. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v.9, n.1, p.199-208, jan./jun, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v.8, n.2 ago/dez, p.4-17, 2010

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1967.

WEY, Hebe. **O processo de relações públicas**. São Paulo: Summus,1986.

WHEATLEY, Margaret J. **Lideranças para tempos de incertezas:** A descoberta de um novo caminho. São Paulo: Cultrix, 2006.

Recebido em: 03/12/2021
Aceito em: 28/05/2022

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ESCOLA COMO LOCÚS DE APRENDIZAGEM

LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Caxias-MA. Docente da Universidade do Estado do Maranhão. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5136-6641
EMAIL: lauralopesharel@gmail.com

NEIDE CAVALCANTE GUEDES
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6801-3922
EMAIL: neidecguedes@hotmail.com

RESUMO
O presente artigo objetiva refletir sobre a formação continuada de professores tendo a escola como lugar de aprendizagem e lócus de formação continuada dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, partimos do seguinte problema: Como a escola pode se constituir um espaço de aprendizagem e formação? Na organização do artigo utilizamos como contribuições teóricas os estudos realizados por diversos autores dos quais destacamos, Nóvoa (2009), Campos (2003), Tardif (2012), Candau (1996), Formosinho (2009), Resende (2006) dentre outros, que discorrem sobre o tema. Os resultados se encaminham no sentido de que existe uma tendência para que a formação continuada dos professores possa acontecer também na escola, tendo em vista que a mesma se constitui em uma comunidade de aprendizagem que articula saberes e promove a construção de conhecimentos. Nesse sentido, a escola como lócus de formação assume uma tendência cada vez mais fortalecida diante das necessidades que emanam da sala de aula, favorecendo a unidade teoria-prática.

Palavras Chave: Formação Continuada. Escola. Profissão docente

CONTINUING TEACHER TRAINING: SCHOOL AS LEARNING LOCATIONS

ABSTRACT
This article aims to reflect on the continuing education of teachers, taking the school as a place of learning and a locus of continuing education for teachers who teach mathematics in the early years of elementary school. To do so, we start from the following problem: How can the school become a space for learning and training? In the organization of the article, we used as theoretical contributions the studies carried out by several authors, of which we highlight, Nóvoa (2009), Campos (2003), Tardif (2012), Candau (1996), Formosinho (2009), Resende (2006) among others, who talk about the topic. The results show that there is a tendency for the continuing education of teachers to also take place at school, given that it constitutes a learning community that articulates knowledge and promotes the construction of knowledge. In this sense, the school as a training locus assumes an increasingly

stronger tendency in the face of the needs that emanate from the classroom, favoring the theory-practice unity.

Keywords: Continuing Education. School. Teaching profession

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: LA ESCUELA COMO LUGAR DE APRENDIZAJE

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación permanente de los profesores, tomando la escuela como un lugar de aprendizaje y un locus de formación permanente para los profesores que enseñan matemáticas en los primeros años de la escuela primaria. Para ello, partimos del siguiente problema: ¿Cómo puede la escuela convertirse en un espacio de aprendizaje y formación? En la organización del artículo, utilizamos como aportes teóricos los estudios realizados por varios autores, de los cuales destacamos, Nóvoa (2009), Campos (2003), Tardif (2012), Candau (1996), Formosinho (2009), Resende (2006) entre otros, quienes hablan sobre el tema. Los resultados apuntan a que existe una tendencia a que la formación permanente de los docentes se dé también en la escuela, dado que constituye una comunidad de aprendizaje que articula saberes y promueve la construcción de saberes. En este sentido, la escuela como lugar de formación asume una tendencia cada vez más fuerte frente a las necesidades que emanan del aula, favoreciendo la unidad teoría-práctica.

Palabras clave: Formación Continua. Escuela. Profesión docente

NOTAS INTRODUTÓRIAS: HÁ UMA LÓGICA NA FORMAÇÃO?

A profissão docente expressa complexidades e desafios que exige do profissional a continuada de sua aprendizagem, considerando que com a entrada na profissão vem também a necessidade de ampliação dos conhecimentos aprendidos, e a busca por novos conhecimentos e aprimoramento dos mesmos, o que faz com que a formação continuada de professores se constitua em possibilidade de consolidação e ressignificação da prática.

Compreender a função do professor reflete diretamente na análise de sua formação e nos faz pensar mais largamente sobre o tema, uma vez que sua função não se refere somente a atuação direta em sala de aula, sua formação também precisa considerar outros conhecimentos.

Convém indagar, então, o que é a formação continuada do professor para que suas atividades aconteçam de forma harmoniosa no espaço institucionalizado da escola? Pimenta (2003) ressalta que o professor precisa investir tanto na sua formação quanto no seu desenvolvimento profissional, isso porque o professor não pode ser considerado apenas como

cumpridor de decisões externas ao seu fazer cotidiano. Nessa perspectiva Nóvoa (1992, p. 25) vem confirmar as ideias da citada autora no sentido de que

> A formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re (construção) permanente de uma identidade pessoal.

Na perspectiva do autor a atividade de refletir sobre a prática se funda em um componente fundamental no contexto da formação de professores, isso porque a reflexão é um instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento e da ação (GARCIA, 1995), ou seja, a participação efetiva do docente no processo de reflexão que tem a sua prática como centro assume importância basilar como forma de garantir que esse profissional tenha completa consciência do seu fazer enquanto docente.

O trabalho do professor envolve inúmeros fatores que operam de forma interligada, visto que na sua atividade esse profissional deve ser criativo, autônomo e, principalmente, capaz de fazer escolhas quanto aos métodos e as tendências conceituais que irão dar suporte à sua prática. É, portanto, nessa perspectiva que corroboramos com as ideias de Charlot (2006, p. 45) quando afirma que existem, pelo menos, quatro níveis de análises quando se debate a formação de professores:

a) A análise realizada por meio do saber como discurso constituído em sua coerência interna;
b) A análise a partir da prática como atividade direcionada e contextualizada;
c) A análise da prática do saber como forma de mediação entre a prática e os discursos;
d) A análise do saber da prática sob a forma de conhecimentos sobre a prática produzidos pela pesquisa.

Partindo dessa compreensão, formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis além de situar, a partir dos saberes e das práticas, as articulações possíveis entre as diferentes lógicas, que são e permanecerão heterogêneas, tendo em vista ser fundamental a questão da diversidade, uma vez que a aspiração de agregar saberes e práticas em um único discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo.

Nesse sentido, o professor no seu cotidiano é impulsionado a buscar modos diferenciados de mediar e avaliar a aprendizagem e promover uma relação saudável com os alunos, o que lhe permite assim, construir/reconstruir novos entendimentos e saberes (CARR

& KEMMIS, 1988). Para tanto, a formação continuada deve ser desenvolvida de modo a garantir ao professor o autoconhecimento da sua prática e a possibilidade de refletir sobre as atividades de ensinar e de aprender no contexto da educação superior, superando assim os modelos que se ocupam de treinamentos, reciclagens e atualizações que muitas vezes são realizados e que em pouco ou quase nada contribuem nesse processo de se autoconhecer.

Para cumprir sua função, a formação continuada deve considerar, dentre outros elementos, os saberes já constituídos dos professores e as especificidades de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido nos apoiamos nas ideias de Tardif (2002, p. 249) quando afirma que,

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Assim, compreendemos que o processo de professores em formação continuada busca permitir a aquisição de saberes relacionados diretamente com a prática profissional favorecendo uma nova compreensão do saber fazer, da relação pedagógica e do contexto educacional. Passa a ser compreendido como uma atividade de aprendizagem permanente na qual se busca a interação entre saberes práticos e teóricos ligados ao desenvolvimento profissional, e que contribui não só com sua aprendizagem, mas também para a aprendizagem dos outros com quem partilha profissionalmente.

A aprendizagem ocorre ao longo da existência humana. Essa afirmação orienta nossa compreensão no sentido de que em todas as áreas, seja pessoal ou profissional, existe essa continuidade do aprender, o que não é diferente quando optamos pela docência, pois o desafio da profissão nos torna eternos aprendizes, o que possibilita estar sempre construindo, reconstruindo os conhecimentos adquiridos e consolidando seu processo formativo de forma crítica e reflexiva.

Discutimos neste artigo as diretrizes para a formação continuada de professores, apresentando a escola como lugar de aprendizagem, bem como orientações para a formação

nesse contexto, por entendermos que a escola e sua comunidade constrói saberes por meio de demandas que surgem no contexto vivido pelos atores sociais que a compõem. A necessidade permanente de estudo e compreensão das práticas desenvolvidas nesse contexto exige inovação e realinhamento da ação docente.

O artigo está organizado em quatro seções mais as conclusões: a primeira seção faz uma abordagem sobre a formação continuada dos professores a partir do contexto da LDBN 9394/96 e da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; a segunda seção discute a autoformação como elemento primordial para a construção da identidade docente; a terceira seção trata da escola como lugar de aprendizagem e formação mostrando a importância da escola enquanto instituição que promove conhecimento e a ultima seção destaca algumas orientações para a formação no contexto escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9.394/96

Os anos 1990 foram conhecidos como "a década da educação", período esse marcado por reformas no ensino, considerando que até os anos de 1980 a política de formação de professores baseava-se na pedagogia tecnicista e, com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96 saiu-se de uma política educacional voltada para o saber fazer e passou-se para uma política neoliberal que buscava a regulação por meio da pessoa do professor, para tanto houve uma explosão de discursos sobre a figura e o trabalho do professor, a pedagogia da competência, da reflexividade permearam os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 16) ao enfatizar que

> A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

Vale ressaltar, ainda, os Referenciais Curriculares elaborados na época que discutiam a dimensão da competência e da reflexividade, no sentido de que "[...] a ação do professor é

permeada por conhecimentos práticos que mostram em suas ações cotidianas e também por uma reflexão durante a ação, quando é necessário tomar atitudes imediatas" (CAMPOS 2003; p 88). Observa-se que a formação de professores, nesse contexto, tinha como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para influenciar as novas gerações.

Nessa linha de compreensão criou-se uma identidade profissional para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que a partir de então, deveriam ter formação específica em Pedagogia, outro aspecto é que os cursos de Pedagogia que até então discutiam sobre a gestão, supervisão e coordenação pedagógica passam a dá uma atenção maior ao ensino, sendo necessário promover uma reformulação na matriz curricular.

Assim, o Art. 26 da Lei Nº 9.394/96 discorre sobre o currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, apontando para a elaboração da Base Nacional Comum como o documento que daria conta de apresentar um currículo comum a ser trabalhado na Educação Básica respeitando as diversidades regionais e locais da sociedade, respeitando a cultura, a economia dos educandos, devendo ser complementada, conforme as especificidades, nos sistemas de ensino e nas escolas.

A discussão em termos da reorganização do ensino passou por reformulações na Lei Nº 9.394/96 e nas Diretrizes e Referenciais Curriculares pelo Parecer CNE/CEB Nº 2/2019, aprovado em 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica instituindo a Base Comum Curricular (BNC-Formação).

Nesses termos, observamos que a LDBN 9.394/96 aponta para a construção e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) agora aprovada e em vigor em todo Território Nacional em seu texto define a formação de professores a partir de competências gerais que envolvem as dimensões de conhecimento, prática e engajamento. O conhecimento relaciona-se aos conteúdos e saber ensiná-los, conhecendo seus alunos e potencializando suas aprendizagens considerando seu contexto social para na prática, ou seja, no planejamento de suas ações, na avaliação conduza a gestão dos ambientes de aprendizagem que deve ser realizado pelo ato de criar situações de aprender, com base na construção e ressignificação de saberes e, vinculado a essas dimensões o engajamento vai sendo materializado a partir do envolvimento e comprometimento do professor com o seu fazer, com a sua aprendizagem e interação com os pares e com a comunidade escolar.

O Governo Federal por meio do Ministério da Educação publicou, nos anos de 1997 e 1998 e encaminhou as instituições de ensino, os Referencias Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais dentre outros documentos e promoveu uma formação continuada para o estudo dos documentos, denominada de Parâmetros em Ação com a oferta de cursos de licenciaturas para formar os professores, haja vista que havia um prazo para que todos fossem graduados. Essas foram algumas medidas tomadas para que a lei fosse cumprida. A partir das mudanças nos documentos oficiais a formação continuada foi regulamentada na LDBN 9.394/96, conforme o artigo 63.

Art. 63 - Os Institutos Superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destina do à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Vale ressaltar que nesse período ocorreu a implantação da avaliação externa denominada de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a primeira aplicação da prova aconteceu de 1990 com o objetivo de conhecer de forma plena o sistema educacional em todas as suas dimensões, sendo aplicada em escolas que ofertavam a 1ª, 3ª e 7ª série do ensino fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências nas escolas públicas da zona urbana dos munícipios. Nas edições posteriores a avaliação foi realizada apenas em Língua Portuguesa e Matemática e houve uma reestruturação no sentido de instituir a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Convém esclarecer que há uma distinção entre as competências desse novo formato de avaliação. A ANEB se constitui em um procedimento amostral que se volta para as condições presentes tanto na rede pública quanto particular enquanto que a ANRESC se organiza de forma censitária,

Para refletir sobre as avaliações externas em larga escala, dialogamos com Freitas (2016) que considera essa forma de avaliar de importância fundamental na construção das

políticas públicas educacionais, e ao mesmo tempo chama a atenção no sentido de que, se forem empregadas de forma inadequadas, se transformam em uma política onde acredita que, propiciar concorrências entre as instituições escolares e profissionais da educação, baseado na hipótese de que notas altas indicariam uma educação e ensino de qualidade.

Considerando estudos realizados sobre a avaliação no contexto da Educação Básica (WERLE, 2010; HAYDT, 2008) ficou evidente que as avaliações externas possibilitaram a realização de um diagnóstico do sistema educacional brasileiro. O resultado desse diagnóstico possibilitou que o Governo Federal por meio do Ministério da Educação implementasse Programas de formação continuada em parcerias com as Universidades e as Secretarias de Educação tendo como objetivo principal oferecer suporte pedagógico a escola e em especial aos professores, melhorando, assim, a qualidade do ensino. Dentre os programas apresentados destacamos: Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores- PROFA (2001), Programa de Formação Continuada de Professores nos Anos/Séries iniciais- Pró- letramento (2005) e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (2013), que tinham em comum a formação continuada como um reforço no sentido de que os profissionais docentes pudessem compreender essa dinâmica a partir das necessidades enfrentadas no espaço institucionalizado da escola.

Nesse sentido convém realçar as questões que envolvem a avaliação considerando conforme Oliveira (2018, p. 269) que

> As avaliações são aplicadas aos alunos, sem que o professor tenha qualquer controle no processo de sua elaboração, aprisionando o fazer docente aos conteúdos que irão ser cobrados nas provas. A autonomia do trabalho pedagógico docente fica reduzida ao ensino dos conteúdos que serão avaliados nas provas bimestrais.

A autora chama a atenção para questões delicadas como, por exemplo, o processo de elaboração dessas avaliações e consequentemente a limitação da autonomia do professor uma vez que esse processo de construção é deliberado por equipes que não conhecem a realidade da escola e, por conseguinte desconhecem o que seja o processo de avaliação nesse espaço sistematizado.

AUTOFORMAÇÃO COMO NECESSIDADE PESSOAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A história da formação docente é marcada por diferentes paradigmas educacionais que trazem concepções com uma ênfase na técnica e por consequência permeia a sua identidade profissional. No entanto compreendemos que a mudança de concepção é algo complexo e difícil de ser realizada, porém, tem se observado que esse modelo educacional não dá conta das novas demandas educacionais.

Essas inferências acontecem por conta dos contextos socioeconômicos e culturais nos quais acontece a formação de professores que de acordo com Ramalho (2003) são caracterizados por um contexto social marcado pelos efeitos da globalização; da lógica de Mercado que desumaniza as pessoas, pois são transformadas em produtos contribuindo para o aumento da desigualdade que se torna cada vez mais evidente em meio aos desafios atuais, colaborando para a precarização do emprego e aumentando a violência, bem como as novas tecnologias que permeiam as relações sociais; as culturas híbridas que tem o predomínio da imagem sobre o texto escrito, a imediatez, a pluralidade, a incerteza; - A valorização da diversidade; - A emergência de um novo paradigma de desenvolvimento humano integral.

Esses aspectos caracterizam os dilemas e desafios que o professor enfrenta na sua formação e no seu trabalho, pois a sociedade capitalista cada vez mais exige alunos aptos para o mercado de trabalho, essas questões são implementadas por meio de reformas educacionais e leis que tem em sua essência um víeis tecnicista.

Segundo Ramalho (2003) as novas demandas exigem um novo paradigma que reconheça o professor como um profissional que constrói sua profissão mobilizando saberes, valores, habilidades, desconstruindo hábitos em energia para resolver situações-problemas, passando pela capacidade de argumentar as decisões e os resultados com uma ética, no contexto do grupo profissional.

Esses são desafios que estão evidenciados no contexto da formação e trabalho do professor na atualidade que perpassa por uma construção e organização curricular que considere todos estes desafios e exigências, o que pode implicar em reforma das leis e normativas educacionais, pois estamos cada vez mais em um sistema conectado em redes de informação que considere o global e o local.

> Para dar conta dos desafios postos ao campo da formação de professores na atualidade, a organização do currículo supõe pensar novas dinâmicas de construção da profissão como redes complexas, as quais nos levam a novas concepções sobre as disciplinas, as relações disciplinares e a formação de competências. (Ramalho 2003 p 135)

Nesse sentido, nos últimos anos tem havido uma preocupação em se entender o fazer docente e o ser professor no contexto da sociedade moderna. "Os novos problemas profissionais exigem, portanto, novos enfoques disciplinares e curriculares." (Ramalho 2003 p 135) de acordo com a autora os problemas profissionais atuais só são trabalhados com êxito a partir de diferentes áreas de conhecimento que confluem em novas construções teóricas e práticas.

Sobre as mudanças na prática a partir da formação continuada, Hargreaves (2002, p. 114) esclarece que é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, sendo de fundamental importância considerar que assim

> Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

De acordo com Nóvoa (1995), é a partir da década de 1980 que se inicia o estudo sobre a vida, a carreira, o percurso e o desenvolvimento profissional. Dessa forma, compreendemos que a formação do professor acontece ao longo da vida envolvendo os aspectos pessoal, social, profissional e ético, pois assim, vão se constituindo nos espaços educativos por meio da experiência.

Nesse aspecto, a autoformação se constitui de uma busca de significado e sentido do trabalho realizado e do ser professor e de sua trajetória pessoal e profissional ao longo da vida, estabelecendo sentido e significado dos saber e do fazer docente em seu contexto de vivência e experiência.

De acordo com García (1999) "a autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sobre seu próprio controle os objetivos, os processos,

os instrumentos e os resultados da própria formação". Para tanto, a formação na perspectiva da autoformação considera as características pessoais, sociais, profissionais e ética, enfatizando a relação do Eu com outro para que possam ser pesquisadores de seu próprio trabalho.

Em conformidade com Dominicé (2006, p. 350), "A formação pode intervir como retomada do curso da vida". O retorno a vida possibilita um repensar sobre si, pois a autoformação é uma auto-observação que proporciona um alargamento da autonomia na constituição do ser docente. Essa construção é potencializada nos contextos educativos, porque permite a vivência individual e coletiva ajudando na projeção de novas perspectivas de diálogo e reflexão.

A autoformação em processos educativos faz parte da construção da ética, permitindo sensibilização, consciência crítica, responsabilização mostrando a importância do individual e do coletivo, e na experiência desse ato nós construímos e recriamos a nossa identidade profissional e pessoal.

"O exercício permanente da auto-observação suscita uma nova consciência de si que nos permite descentrar em relação a nós mesmos, logo de reconhecer o nosso egocentrismo e de medir o grau das nossas carências, lacunas, fraquezas". (MORIN 2007, p 94) Esse exercício estabelece a prática do diálogo, escuta e reflexões à medida que nos permite vivências e experiências de construção do Eu e do outro.

De acordo com Galvani (2002) a autoformação acontece aliançada por um processo tripolar que envolve três princípios: autoformação (si), heteroformação (os outros) e a ecoformação (as coisas) e nesse entendimento vemos a autoformação como um caminhar para si que se inter-relaciona possibilitando mudanças em nosso posicionamento, na forma de ver e estar na vida.

Na formação contínua de professores nessa trilogia nos dar uma visão global e local do homem e da sociedade de forma equilibrada na configuração humana do ser. Nesses termos, o professor é visto na sua totalidade e dentro de sua história de vida, do ser e estar na profissão. Uma formação que considera esses aspectos permite o conhecimento de si e do outro em um processo de construção coletiva dos saberes na busca de compreensão do mundo.

Nesta perspectiva, busca-se um agir consciente com sensibilidade, autoconhecimento, diálogo, saber ouvir, reconhecimento do seu potencial e dos outros sempre com uma postura de autoconhecimento, mediado pela reflexão na e sobre a ação, pois sabemos que somos compostos em nossas dimensões pessoal e profissional por esses aspectos.

A formação continuada construída nesse entendimento compreende o professor em sua singularidade, além de contribuir para os debates que envolvem os aspectos políticos e sociais que está imbricado nesse processo. Em conformidade com Moraes (2007) percebemos que a formação precisa passar por um debate aprofundado nesses aspectos, pois os sistemas educativos são afetados diretamente pela formação docente que envolve o pedagógico, as condições de trabalho e desvalorização salarial dentre outras questões.

A ação política do professor relaciona-se com a tomada de decisão e nesse sentido, a política de formação está repleta dessas articulações. Segundo Moraes (2007) as decisões não são fáceis de serem tomadas, mas são necessárias, não devem ser superficiais, por conta da complexidade e da abrangência e por ter um caráter formador e potencialmente transformador. Independente dos desafios que encontramos, e considerando as limitações das pessoas e instituições que afetam a educação.

O processo formativo do professor acontece ao longo da vida e se desenvolve em uma dimensão integral que colabora para produção de sentido e significado por meio das interações com o outro e com o contexto. Para Andrade (2011, p; 118) “as múltiplas interações estão presentes nas dimensões existencial, experimental e didática, compondo a vida do educador como uma ação reflexiva para a construção do autoconhecimento”.

No cerne das reflexões sobre a formação de professores Imbernón (2016, p. 34 - 35) destaca que em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos a formação:

> [...] começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino e, muito menos, nestes tempos, em que predominam governos de cunho conservador e políticas neoliberais (com algumas exceções e muitas contradições). Muitos países lançam, literalmente os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças talvez seja porque ainda predomine políticas e formadores que praticam com afincam e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria

> descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe.

As suposições do autor sugerem que a formação continuada necessita romper com um discurso antigo, devendo se aproximar da escola, a partir das situações problemáticas que os professores enfrentam, do contrário continuará sendo algo enganoso e abstrato para os docentes isso implica na necessidade de que a formação dialogue com o cotidiano da prática.

Ao pensarmos sobre educação de qualidade, a formação continuada aparece como exigência da prática docente, e apresenta-se como ferramenta fundamental nas políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de qualidade, haja vista que, ao se pautar nos conhecimentos relativos ao trabalho docente, a formação pode assegurar aos docentes as condições para desenvolvimento de uma prática adequada.

Ainda nessa mesma linha de compreensão, Imbernón (2016. p. 10) pontua que: "[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho [...]" e realça que não se pode exigir inovação e mudança de um professor mal remunerado e em condições de miséria. As postulações de Imbernón indicam a necessidade de se investir na formação e na valorização profissional, e principalmente oferecer salários dignos aos docentes.

A ESCOLA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO

A formação continuada oferecida pelos Programas do Ministério da Educação em parceria com as Secretárias de Educação traz discussões e reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, bem como do desenvolvimento de novas possibilidades de aprendizagem. Uma característica presente em todos esses programas é que o Formador, Tutor, e o Orientador de Estudos são pessoas selecionadas pelas Secretárias de Educação, que embora formem os professores no âmbito da Linguagem e Matemática não partem das necessidades reais existentes nas escolas.

Vale salientar, ainda, que um dos objetivos desses programas é contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação, ou seja, as formações devem ocorrer nas escolas a partir de suas necessidades, por isso tem se intensificado discussões em torno da possibilidade de se perceber a escola como um espaço de aprendizagem, de democratização e profissionalização, onde a comunidade escolar toma decisões e constrói sua autonomia. Esse

espaço formativo chamado escola também precisa ser repensando para atender as demandas da comunidade a qual está inserida, isso permitirá a construção da identidade da escola corroborando para assumir seu papel na sociedade.

Nessa perspectiva torna-se necessário a comunidade escolar fazer uma análise crítica do papel da escola dentro do contexto social considerando o conhecimento de sua realidade social o que contribuirá para o desenvolvimento de um projeto de escola coerente com possibilidade de realização. Esse aspecto conforme destaca Silva (2004, p. 64), é percebido e realizado na elaboração do "Projeto Político Pedagógico que é compreendido como um conjunto de teorias, diretrizes e estratégias que expressam à concepção político-pedagógica da escola, dando sentido as ações dos gestores, de docentes e discentes, partindo da realidade e a ela se destinando". Dessa forma o processo de construção e reconstrução da identidade escolar vai se firmando nos estudos e discussões e se legitimando por meio do seu projeto, tornando-se um aliado na legitimação e organização da escola como comunidade de aprendizagem.

Em tempos em que a dificuldade de aprendizagens tem sido crescente, a formação continuada tem se configurado como uma necessidade, e pensá-la a partir das demandas que surgem na escola tornam-se coerente e necessário. Para Candau (1996) a construção dos caminhos para a formação de professores precisa ser repensada e esse repensar começa do local da formação que para a autora deve ter como *lócus* a escola, e como referência o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes.

No conjunto desses saberes, Tardif (2014) destaca que os da formação profissional são adquiridos durante a formação inicial por meio das instituições formadoras de professores. São saberes científicos relacionados à ciência da educação que compõe um arcabouço teórico que irão auxiliar na construção os saberes pedagógicos provenientes de reflexões que conduzem a prática.

É relevante considerar que nesse universo de saberes, apresenta-se o saber disciplinar que também nasce no contexto da formação acadêmica relacionando-se as mais diferentes disciplinas, e os saberes curriculares que são construídos ao longo da formação e encontra-se inter-relacionados com os demais saberes requisitados pelos programas de ensino que os professores utilizam para ensinar. No movimento de aproximação e operacionalização desses

saberes, se manifestam aqueles denominados de saberes experiências que são construídos no desenvolvimento cotidiano da prática.

Assim, observamos que a formação é complexa nesse contexto em que os professores mobilizam os saberes para melhor desenvolve-la, uma vez que no desenvolvimento da prática surgem as demandas que possibilitam a construção de um processo formativo por meio da relação teoria-prática, como unidade dialética. É, portanto, nessa interação com o cotidiano escolar que os professores constroem e reconstroem seus conhecimentos assegurados pelo estudo e troca de experiências como possibilidade de validação de saberes.

No entanto para que o ambiente escolar desenvolva essa proposta, é preciso romper com o excesso de burocracia presente nas instituições escolares e com os modelos clássicos de formação de professores que assumem riscos no sentido de pensar uma escola "sem acumulações de missões e de conteúdo" (NÓVOA 2009; p 50). Esse repensar exige uma nova perspectiva para a formação continuada de professores, em seus aspectos coletivos, de colaboração entre os pares e participação. A equipe gestora da escola também é inserida no processo pedagógico escolar e o coordenador pedagógico assume papel fundamental de articulador desse processo formativo.

De acordo com o relatório final da Fundação Victor Civita a formação continuada de professores desenvolvida na escola e voltada para a coletividade tem no coordenador pedagógico um articulador das ações formativas, no sentido de envolver toda a equipe da escola. Essa proposta promove uma reorganização do espaço escolar quanto a sistematização do tempo pedagógico, entendido não somente pelo tempo da aula mais, pelas outras atividades escolares. Nessa linha de compreensão Placco e Almeida (2003, p. 57-58) reafirmam que

> Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. [...] as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da, e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

Essa proposta coloca a escola como lócus de formação o e coordenador pedagógico assume uma postura de articulador que promover as discussões inerentes às demandas da comunidade escolar, bem como, do processo de ensino-aprendizagem, de formação dos

professores por meio de estudos teóricos, planejamento sistemático, e avaliação das ações realizadas.

Na perspectiva de Candau (1996; p 144) "[...] não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea [...]", pois a reflexão é um exercício, e ao mesmo tempo exige tomada de decisão, mobilização de saberes e práticas, investigação, estudo teórico que possibilite a melhoria da qualidade do processo formativo e das práticas no âmbito pedagógico e docente. Faz-se necessário o envolvimento de todos, assumindo o trabalho como um conjunto de ações que devem ser partilhados pela equipe escolar. Corroborando para que a formação aconteça na coletividade onde os professores se reúnem estudam, analisam suas ações quanto ao planejamento de conteúdo, desempenho, dificuldades e avanços dos alunos. No entanto, para a escola ser o *lócus* da formação ela precisa assumir e refletir sobre os questionamentos, as dificuldades acerca da prática docente, partilhar as decisões com a equipe escolar dentre outros fatores.

Neste contexto, o Governo Federal por meio de políticas públicas, implementa em parceria com as Secretarias Municipais de Educação cursos de formação que visavam oferecer suporte pedagógico e aperfeiçoamento profissional para os professores. Essas políticas apresentam abordagens no sentido de propor estudos sistemáticos teórico-práticos para os professores, proporcionando reflexões sobre a forma de como é ensinado ou abordado os conteúdos, suas práticas pedagógicas e assim, as ações didáticas dos professores são reelaboradas. Esses elementos se configuram no que Rigo e Herneck (2018, P. 36) consideram como fundamentais no sentido de que

> Conhecer a necessidade de um grupo de docentes é essencial para a construção de uma formação continuada que atenda às necessidades formativas dos professores, pois é a partir do conhecimento e da análise das necessidades apontadas pelos professores que se terá base para o desenvolvimento dessas propostas de capacitação.

Nesse viés, a aprendizagem dos saberes profissionais, segundo Formosinho (2009), não acontece só na formação, mas, também, na socialização, além disso, torna-se mais significativa quando ocorre no contexto de trabalho do professor. É preciso ver a escola como lócus de formação, ou seja, um local onde o conhecimento constrói e se reconstrói por meio da teoria e da prática.

Nesse contexto, a sala de aula permite aos professores conhecer os desafios da profissão além de perceber que os saberes adquiridos não atendem a todas as demandas que dali emerge. Nessa perspectiva a formação continuada pode ter em sua gênese a vida e a prática docente colocando em discussão problemas inerentes a aprendizagem e ao fazer docente, o que Nóvoa (1997, p. 26) considera ser "A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando".

Essa construção, conforme destaca Resende (2006), se constitui de vários caminhos conectados e não ocorre de forma isolada, é preciso ser percebida como uma prática social. Nesse sentido, os espaços de formação permitem a construção e reconstrução de saberes, é um local propício para refletir sobre as experiências cotidianas da sala de aula.

Assim, é salutar que a formação aconteça na coletividade para proporcionar trocas de experiências entre os pares e a validação dos saberes adquiridos onde construíram novos conhecimentos a partir dos problemas detectados e dos estudos realizados, dessa forma, todos são responsáveis por esta construção para que contribuam com sua autonomia intelectual na construção do conhecimento.

ORIENTAÇÕES PARA A ESCOLA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM

A organização do tempo escolar, conforme se caracteriza no contexto da escola, tem como elementos fundamentais o processo de distribuição dos conteúdos, bem como todas as demais atividades previstas para realização durante o período letivo que se configuram a partir das propostas apresentadas através das políticas educacionais vigentes. Nessa perspectiva é possível afirmar que a organização do tempo na escola toma como parâmetro as definições estabelecidas no currículo e na legislação em vigor.

Com essa compreensão dialogamos com Ferreira; Arco-Verde (2001, p. 07) que nos orientam no sentido de compreender o tempo como

> [...] uma crescente dualidade da noção temporal – o tempo físico e o tempo social. Nesta divisão conceitual, o tempo físico pode ser indicado como aquele que se inicia sob o domínio de Chrónos e determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas, minutos etc. e o

> tempo social – o Kairós, que pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico.

Vale salientar que essa organização do tempo e do espaço, toma como elementos principais a forma como a escola trabalha as questões sociais que atravessam os distintos grupos sociais por ela atendidos, considerando as crenças, os estilos de vida e, principalmente as manifestações culturais presentes no contexto social em que a escola está inserida.

Outro elemento fundamental para a organização do tempo na escola é o Projeto Pedagógico que agrega ações e metas direcionadas ao desempenho da escola no tocante aos processos de ensinar e aprender. É através da construção do Projeto pedagógico que a escola expressa o seu compromisso com o fazer pedagógico de forma articulada e capaz de envolver tanto a comunidade escolar quanto a comunidade local. Trazemos o pensamento de Veiga (2009, p. 163) para reforçar nossa compreensão no sentido de que

> O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Com base no pensamento da autora apreendemos que a construção e operacionalização do projeto pedagógico da escola é tarefa comum de toda a equipe, tendo em vista que se trata de uma construção coletiva na qual os envolvidos têm consciência da sua responsabilidade.

ELEMENTOS CONCLUSIVOS

Neste artigo buscamos atender aos questionamentos que surgiram de nossas observações enquanto formadoras de Programas voltados para a formação continuada, especificamente para o ensino de Matemática dos anos iniciais. Nossa intenção foi proceder a uma Para tanto buscamos através desse trabalho uma analise sobre: A escola como *lócus* de formação continuada dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo mostrou que existe uma tendência para que a formação continuada dos professores aconteça na escola, pois esse espaço, enquanto comunidade de aprendizagem e articulação de saberes promove conhecimentos. Revelou ainda, que as discussões existentes apontam para a escola como lócus de formação uma tendência cada vez mais fortalecida vista as necessidades que emanam da sala de aula, do processo de formativo dos professores, da profissionalização docente dos saberes e fazeres construídos na prática. Nesse contexto, surge ainda a necessidade de um repensar da escola (não prédio físico) mais como instituição.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é o de que a formação continuada dos professores, foi potencializada a partir das reformas na LDBN, das DCN, os PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais, trazendo uma mudança para o fazer docente, o processo de ensino aprendizagem e para a própria instituição de Ensino, ganhando espaço nas discussões nacionais e na pesquisas científicas na área de educação.

As temáticas sobre o neoliberalismo, avaliações externas, Programas de Formação Continuada, as tendências para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, merecem mais estudos teóricos, para aprofundarem as discussões que não foram esgotadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394/96.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2019**, aprovado em 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica instituindo a Base Comum Curricular (BNC-Formação). Brasília, 2019.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M. A; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de Professores**: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, ed: Porto, 2003.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria critica de la ensenanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de Adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p.345-357, Jan/2021. http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós**: o tempo nos tempos da escola. Educar; Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. Em **Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade** II – CETRANS. São Paulo: TRIOM,p. 95-121, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓVOA. Antônio; **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa, ed: EDUCA, 2009

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. C. O contexto das políticas educacionais na configuração do papel de gestores, coordenadores e professores. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 39, mai./ago. 2018. P. 257-280.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. (2003): **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-pratica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

RIGO, J. da S.; HERNECK, H. R. Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. P. 30-50

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002

SILVA, S. P. Elementos constitutivos da identidade da escola. In: ALMEIDA, A. M. B; LIMA, M. S. L. (Org.). **Dialogando com a escola**. 2.ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro, 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática**: Novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

Recebido em: 29/08/2021
Aceito em: 01/04/2022

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ANDRÉA JANE SILVA
Possui Graduação em Letras, Português e Inglês. Possui Mestrado em Linguística Aplicada e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
EMAIL: ajanesilva@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8760-3845

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS MARQUES
Possui Graduação em Letras Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988), Especialização em Leitura e produção de textos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2000), Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004), Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012) e Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (2016-2018), atuando como pesquisadora colaboradora (2016-2020) sob a supervisão da Profa. Dra. Angela Bustos Kleiman. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa, Letramentos, Alfabetização, Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos.
EMAIL: ivoneidebezerra@ifrn.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3667-0674

RESUMO
Atualmente, no Brasil, a formação inicial do professor de Português ocorre em um contexto sócio-histórico complexo. Vivencia-se a "era" do produtivismo acadêmico, cuja ênfase recai nos projetos individuais que visam a fomentar os currículos em detrimento de projetos coletivos que busquem fortalecer as práticas de formação docente. Ademais, há um conjunto de demandas para o professor universitário, que, conforme os documentos reguladores, precisa formar professores críticos, reflexivos, preparados para lidar com as exigências da contemporaneidade. Considerando tal contexto, objetivamos neste artigo discutir os principais problemas que circundam a formação inicial do professor de Português, com vistas a apontar alguns encaminhamentos. Para desenvolver a discussão aqui proposta, realizamos um estudo exploratório ancorado em dados construídos via pesquisa documental. Foram lidos projetos pedagógicos de instituições de ensino do RN que atuam na formação do professor de Português e respectivas literaturas: PPP-UFRN e PPC-UERN. A análise desses documentos se concentrou em três grandes desafios para a formação inicial de professores de Português: a) formar professores para os desafios da contemporaneidade, como as novas tecnologias; b) formar professores para atender aos novos grupos sociais que passaram a fazer parte da escola; e c) correlacionar teoria e prática . A razão que justifica a escolha dessas três linhas de discussão decorre do fato de entendermos de serem os principais eixos orientados pelos documentos oficiais que regulam a formação inicial de professores. Ante os desafios que se nos apresentam, faz-se necessário, portanto, um processo constante de discussão nas instituições formativas para buscarem melhorias no processo formativo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Formação inicial docente; Organização curricular.

PORTUGUESE TEACHER´S TRAINING PROCESS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT
Currently in Brazil, the initial Portuguese teacher´s training process takes place in a very complex socio-historical context. We find ourselves in an era of "academic productivism," where the emphasis in curriculum development is more on individual projects rather than on strengthening and promoting collaborative efforts. In addition, there is an extra set of demands for the university professor who, according to regulatory documents, must train critical and reflective teachers prepared to deal with certain challenges of contemporary society that can hinder or even make unfeasible a better performance of the professional educator. The aim of this paper is to discuss the main problems surrounding the initial training of Portuguese teachers, with a view to proposing some future guidelines. To carry out the discussion, we conducted an exploratory study anchored in an analysis based on documentary methodology. Pedagogical projects from educational institutions of the state of Rio Grande do Norte are the focus of our analysis in what refers to the training of Portuguese teachers at PPC/UFRNand PPC/UERN. Our focus in these documents is on three major challenges for the initial training of Portuguese teachers: a) correlating theory to practice; b) training teachers for ongoing changes, such as the introduction of new communication technologies; and c) training teachers to include new social groups that have recently become part of the school community. With the sizeable challenges that professors in training institutions face, there is a need for consistent and ongoing discussion to seek improvements in the training process for teachers.

Keywords: Portuguese teaching; Initial teacher´s training; Curriculum organization.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE PORTUGUÉS: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

RESUMEN
Actualmente, en Brasil, la formación inicial del profesor de portugués se da en un contexto socio-histórico complejo. Vivimos la “era” del productivismo académico, cuyo énfasis está en los proyectos colectivos que tienen como objetivo promover las prácticas de formación de los docentes. Además, existe un conjunto de demandas para los profesores universitarios que según los documentos normativos, necesitan formar profesores críticos, reflexivos, preparados para enfrentar las demandas de la contemporaneidad. Teniendo en cuenta este contexto, este artículo tiene como objetivo discutir los principales problemas que rodean la formación inicial de profesores de portugués, con el fin de señalar algunas direcciones. Para desarrollar la discusión aquí propuesta, realizamos un estudio exploratorio anclado en datos construidos a través de la investigación documental. Se leyeron proyectos pedagógicos de instituciones de enseñanza del RN que actúan en la formación de profesores portugueses y las respectivas literaturas: PPP-UFRN y PPC-UERN. El análisis de estos documentos se basó en tres grandes desafíos para la formación inicial de los docentes de portugués: a) formar docentes para los desafíos de la contemporaneidad, como las nuevas tecnologías; b) capacitar a los docentes para atender a los nuevos grupos sociales que se han incorporado a la escuela; y c) correlacionar la teoría y la práctica. La razón que justifica la elección de estas tres líneas de discusión radica en el hecho de que entendemos que son los ejes principales guiados por los documentos oficiales que regulan la formación inicial del profesorado. Ante los desafíos que se nos presentan, es necesario, por tanto, un proceso constante de discusión en las instituciones de formación para buscar mejoras en el proceso de formación.

Palabras clave: Enseñanza de lengua portuguesa; Formación inicial de profesores; Organización curricular.

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a segunda metade da década de 90 do século passado, diretrizes para a educação que originaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apontam a necessidade de se formar professores que compreendam os encaminhamentos desses documentos, que os problematizem e que, na medida do possível, os adequem ao seu contexto de ensino.

Na realidade atual, a preocupação não diz respeito apenas à formação de profissionais capazes de melhorar a educação no Brasil, mas também à formação de professores em uma sociedade do conhecimento, pós-moderna para alguns, líquida (BAUMAN, 2001) para outros, mas indiscutivelmente em permanente estado de mudança, em que se forja um mundo de trabalho cujas características são a flexibilização, a precarização e a exploração nas relações de trabalho, o que expõe ainda mais uma realidade social tão injusta e desigual.

Nesse cenário, a situação é mais complicada, pois a formação inicial docente tem de apontar caminhos para a mudança educacional no país num contexto totalmente desfavorável. Além disso, temos notadamente um projeto de governo voltado para a uniformização, padronização do processo de aprendizagem, um currículo que impede a reflexão e as possibilidades de alteração do rumo do país com vistas à melhor distribuição de renda e de saberes, dentre outros muitos aspectos que representam perda para o povo brasileiro no tocante à educação. Assim sendo, as instituições formadoras têm uma tarefa extremamente difícil que é a de representar inflexão a esse projeto de governo, de conseguir, pelas vias da subversão das regulamentações, formar professores que possam lutar por dias melhores no âmbito educacional.

Mais especificamente, no ensino de Língua Portuguesa, uma questão que nos instiga e talvez instigue também muitos estudiosos dessa área é que, muitas vezes, após 12 anos (no mínimo) de aulas de português, ao concluírem a educação básica, os alunos ainda possuem dificuldades em produzir e compreender textos escritos. Por que, a despeito de alguns investimentos em políticas de formação docente, mesmo após tantas pesquisas, em especial no campo da Linguística Aplicada, que discutem sobre o ensino de língua materna, ainda não

conseguimos cumprir a contento com o objetivo central de Português: ensinar a ler e a escrever?

Sem nenhuma pretensão de esgotar essa discussão, considerando sua complexidade e o quanto é problemático o atual contexto em que se situa a formação de professores de Português, este artigo tem por objetivo levantar discussão sobre os desafios a serem enfrentados nesse processo formativo e, na medida do possível, apontar alguns encaminhamentos. De antemão, esclarecemos que, como se trata de um contexto complexo e de matizes difusas e diversas, não pretendemos apontar o caminho, por entendermos que não há um único caminho, tampouco somos diapasão (perdi o tu quer dizer com esse termo nesse contexto) do entendimento sobre a formação de professores. Estamos inseridos nesse contexto e, assim, precisamos nós mesmos refletir e buscar modificações individuais e coletivas.

Neste trabalho, temos por objetivo discutir a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre os desafios a serem enfrentados nessa área. Para alcançarmos o objetivo aqui proposto, realizamos pesquisa exploratória por meio de análise documental[13] cujos dados serão analisados em uma abordagem qualitativa[14]. Os documentos a serem analisados, para efeito de análise nesta pesquisa, constituem-se de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de duas universidades, instituições formadoras públicas do estado do Rio Grande do Norte que são responsáveis pela oferta do Curso de Licenciatura em Letras e respectivas literaturas no estado do Rio Grande do Norte: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do RN (UERN). A escolha do corpus se deu por serem estas as duas maiores Instituições de Ensino Superior (IES) pública a oferecerem esse curso de licenciatura.

Nosso olhar recai sobre a formação inicial, uma vez que entendemos que essa fase é crucial para a sedimentação de pressupostos teóricos e metodológicos sobre o que é ser

[13] A *análise documental* consiste, em linhas gerais, em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica. Nossa opção por esse tipo de análise se justifica por entendermos que "pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios" (GIL, 1991, p. 53).

[14] O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013). Na pesquisa qualitativa, as descrições exatas são um requisito fundamental para o avanço na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno, sua dinâmica e relações no contexto estudado (TRIVIÑOS, 2008).

professor e para a construção da identidade docente – além de ser determinante para se romper com certas concepções cristalizadas nos alunos, as quais, por vezes, levam à reprodução de práticas educativas incoerentes com as propostas atuais ou ineficazes. É importante compreender a formação docente inicial como uma fase no processo formativo; não é início, pois esse processo se inicia antes mesmo de entrarmos nos cursos de licenciatura, nem é o fim, visto que ele se desenvolve ao longo da vida, por isso a etapa de formação que se inicia na graduação continua ao longo de nossa vida profissional.

Defendemos o ponto de vista de que a formação inicial deve levar em consideração a vida - a realidade sócio-histórica dos alunos em formação, considerando o espaço de atuação desses alunos, o perfil de professor que se quer formar para tal realidade, a concepção de linguagem fundante para as práticas docente no contexto atual, as demandas das instituições oficiais que regulam o ensino -, pois, desse modo, poderá haver mais consistência na elaboração dos currículos escolares, na produção dos saberes disciplinares e pedagógicos, na relação estabelecida entre esses saberes. Isso aponta a necessidade de se repensar à formação para o magistério "[...] levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano" (TARDIF, 2014, p. 23).

A ideia de contextualizar as práticas formativas vem sendo apontada há algum tempo. Ela está na base de muitas reformas propostas para a formação de professores em diversos países do mundo por expressar a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, "uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas" (TARDIF, 2014, p. 23).

Este trabalho está assim organizado: inicialmente, apresentamos o panorama sócio-histórico no qual se situa a formação inicial docente. Em seguida, discorremos sobre os enfrentamos postos à formação que decorrem do cenário anteriormente apresentado tomando como objeto de diálogo os textos dos projetos pedagógicos. Por fim, apontamos encaminhamentos para buscar possíveis soluções para a problemática aqui discutida.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO ATUAL CONTEXTO DE CRISE

Para uma melhor compreensão dos desafios impostos à formação de professores no Brasil, cabe situar, ainda que de forma panorâmica, o contexto em que a problemática aqui focalizada está inserida. No âmbito das instituições formadoras, os professores universitários, na condição de professores formadores, que atuam na formação inicial ou continuada (graduação, licenciaturas, pós-graduação), vivenciam a era do produtivismo, uma vez que hoje a carreira do docente universitário é pautada naquilo que ele produz: "produza ou pereça". Diante dessa visão, fortificam-se os projetos individuais, com vistas a fomentar o currículo, em detrimento de projetos coletivos.

De modo a atender a todas as requisições das agências de fomento, as instituições e seus departamentos requerem a organização em núcleos de pesquisa e a publicação em revistas especializadas. No entanto, quando se trata de reunião para discutir a graduação e seu currículo, os processos avaliativos e as dificuldades dos alunos, o quórum é geralmente reduzido. Além disso, os docentes que se recusam a fazer pesquisa e/ou extensão e se dedicam exclusivamente ao ensino são considerados de segunda classe, uma vez que, muitas vezes, não possibilitam às instituições obterem recursos por meio de propostas investigativas e extensionistas.

Desse modo, a universidade se rendeu aos ditames da sociedade neoliberal ao mercantilizar a produção científica, visto que

> A publicação tornou-se condição para a obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais etc. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 782).

Ainda, no sentido de contextualizar a problemática aqui posta em foco, observamos que do professor universitário são exigidos cada vez mais números em produtividade acadêmica que, na lógica neoliberal, traduz-se em aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos na produção acadêmica dos professores em face das inúmeras demandas deles exigidas (relatórios, artigos, capítulos de livros, prefácios, conferências, palestras, mesas redondas, participação em bancas etc.). Assim, sem que haja necessariamente tempo suficiente para pensar a prática formativa, algumas lacunas se transpõem para a formação

docente, pois, muitas vezes, os professores formadores que atuam nas universidades são sobrecarregados com outras demandas da vida acadêmica e, assim, não conseguem dispensar o tempo necessário ao planejamento e à implementação dos projetos de formação docente, observando as necessidades cotidianas da sala de aula em que os alunos (futuros professores) irão atuar quando formados.

Para agravar esse quadro, além dessa concepção mercantilista de educação herdada do modelo neoliberal, nos últimos anos também têm sido constantes os cortes de verbas nas universidades e institutos federais, instituições que atuam como agências formadoras de professores, especialmente, nos últimos quatro anos, isto é, depois do golpe político que resultou na retirada da presidenta Dilma Rousseff e a chegada de Michel Temer ao poder. Com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, o quadro agravou-se e o cenário tornou-se bastante sombrio para a educação e, consequentemente, para a formação de professores: mais cortes, menos vagas de concurso, reforma trabalhista, reforma previdenciária e o recrudescimento da violação de princípios democráticos, fragilizando ainda mais a vivência da cidadania.

Nesse quadro caótico, em que foi decretada uma "caça às bruxas", professores tornaram-se "inimigos" do Estado, o qual se apresenta cada vez mais desconfigurado de sua fisionomia democrática. Assim, o que se vê é um ataque permanente e deliberado à educação desde que teve início o governo do atual presidente, cuja (anti)política se volta explicitamente para o sucateamento da universidade pública de um modo geral, mais notadamente ainda no que se refere às humanidades, área em que se inserem os Cursos de Letras.

O impacto disso tudo se reflete na configuração da sala de aula e da própria escola, a qual se assemelha cada vez mais ao contexto empresarial. No Brasil, há muito a educação tem saído da esfera política para entrar na esfera do mercado, pois o que vemos, cada vez mais, são os direcionamentos postos para a educação pautarem-se pelos modelos econômicos. Exemplo disso é que as avaliações de larga escala (SAEB, ENEM, PISA)[15] são notadamente decorrentes dessa configuração mercadológica, uma vez que se buscam, por meio dos resultados, traçar metas e definir políticas para a educação alinhadas às exigências de mercado.

[15] Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programme for International Student Assessment (PISA).

De um modo geral, o objetivo dessas avaliações é diagnosticar as possíveis "insuficiências" na aprendizagem dos educandos, direcionar as ações pedagógicas e administrativas, de modo a atender tão somente aos interesses de mercado, pois a educação passa a ser vista como uma mercadoria e tem por fim preparar a força de trabalho a ser explorada na sociedade contemporânea.

Os padrões definem referências gerais para planejamento, porém não dão conta da complexidade do trabalho da escola. Assim sendo, os resultados dessas avaliações parecem ser insuficientes para definir a qualidade do ensino, pois os dados não são interpretados levando-se em consideração as condições da escola, dos professores e de seus alunos. Como essas avaliações focam em números e em diagnósticos, são excluídos aspectos formativos mais amplos. Assim, com a continuidade desse processo, cada vez mais, os professores ancoram os conteúdos das disciplinas nas avaliações, tendo em vista os resultados.

Diante desse cenário de crise, as políticas públicas neoliberais impõem uma lógica baseada no pragmatismo e no neotecnicismo (FREITAS, 2011), o qual resulta da visão cega e equivocada de que, nesse contexto, não há o que possa ser feito, a alternativa é a submissão à política neoliberal, pois frente à crise proveniente do fracasso do modelo econômico, gerador do desemprego, da miséria e da insegurança, a única alternativa é a subserviência à política neoliberal, e negá-la seria negar o progresso, a técnica e a tecnologia, isso seria, na contemporaneidade, um retrocesso.

Nessa conjuntura, alguns desafios se impõem às agências formadoras de professores, que precisam dar respostas mais específicas às necessidades de reconfiguração das atuais práticas de formação docente no Brasil, de modo a levar em conta as reais necessidades de formação para a agência na sala de aula. Nessa direção, na seção que segue, apontaremos alguns desafios que se colocam à formação inicial do professor de Português. Neste trabalho, partimos da concepção de formação de professores como uma

> [...] área de conhecimento e de pesquisa que se ocupa de investigar aquilo que o professor pode aprender e desenvolver no desenvolvimento de sua competência profissional, desse modo, a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e

> disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola , com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação de professores caracteriza-se como uma área que tanto produz conhecimento quanto investiga a aprendizagem e o desenvolvimento da competência profissional do professor.

Para Nóvoa (2002, p. 22), "os professores são ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional." Assim, atuando no ensino superior, os professores formadores precisam estar atentos sobre o papel que exercem na formação dos graduandos, no sentido de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de aprendizagem e profissionalização.

De acordo com Ramalho (2006), no que diz respeito ao docente do ensino superior, é necessário saber *para ensinar*, esse saber envolve *o* que, *como* e quais *recursos* devem ser utilizados, eleitos e justificados, por se tratar de uma atividade intencional e formal com objetivos a serem alcançados. È imprescindível que o exercício da profissão docente demande uma formação consistente, não apenas com conteúdos científicos próprios da disciplina que leciona, mas também que considere nos aspectos correspondentes à sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização (RAMALHO, 2006).

Considerando a importância e a urgência de se pensar alternativas para a superação de um modelo de formação fundado no tecnicismo, neste trabalho, assumimos uma concepção de formação baseada *na* vida e *para a* vida, considerando o papel do docente no processo educativo, no qual ele é "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (TARDIF, 2002, p.39).

Ver a formação sob esse prisma implica reconfigurar práticas e priorizar saberes que viabilizem a integração entre teoria e prática, entre diferentes componentes curriculares, diferentes dispositivos didáticos e diferentes linguagens. Só assim, os professores poderão oferecer subsídios aos alunos graduandos para articular os saberes construídos na academia

aos saberes da vida cotidiana deles na escola. De modo mais específico, por exemplo, no curso de Letras, se as práticas de letramento forem contextualmente situadas, levando em consideração as necessidades dos futuros professores naquilo que eles precisam fazer com leitura e escrita *para o trabalho* e *no contexto de trabalho*, observando as exigências daquilo que eles precisarão ao ensinar, esse modelo de formação tende a ser mais eficaz (KLEIMAN, 2001).

De acordo com Freire (1996), a responsabilidade do professor exige um posicionamento ético, político e profissional, que demanda preparo, capacitação e formação para a atividade docente, a qual vai exigir dele tudo isso como processos permanentes, cujo ponto de partida deve ser a análise crítica de sua prática. Para esse autor, na formação permanente dos professores, "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; e é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim sendo, formar professores de Língua Portuguesa nos coloca diante de alguns enfrentamentos, um dos quais advém da conjuntura - política e social - contemporânea. No tocante a esses aspectos, a profissão docente, de modo geral, tem sido colocada em xeque no que diz respeito à sua importância e a seu papel social, visto que, atualmente, nos discursos do governo federal e de seus apoiadores, os professores são vistos como "inimigos" da sociedade a serem "abatidos". Nas representações desses sujeitos os docentes são: "preguiçosos", "doutrinadores", "incompetentes", "acomodados" etc. Na mídia brasileira, observarmos claramente como o discurso da desconstrução identitária do professor está alta no atual contexto de crise e de instabilidade política que se instalou no Brasil depois do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, período em que a democracia tem sido frequentemente desrespeitada e observamos o avanço de valores autoritários, retrógrados e antidemocráticos no discurso oficial daqueles que representam instituições governamentais.

Para corroborar essa ideia de afronta e desrespeito aos professores brasileiros no atual contexto, citamos, a título de ilustração, dois episódios recentes ocorridos durante a pandemia da Covid-19, quando as aulas presenciais foram suspensas nas escolas públicas brasileiras: em 2020, o próprio presidente Jair Messias Bolsonaro afirmou em 17/09/2020[16] que os

[16] https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/bolsonaro-diz-que-professores-gostam-de-ficar-em-casa-porque-nao-trabalham. Acesso em: 17/09/2020.

professores gostam de ficar em casa, porque "não trabalham". Outra vez, no discurso oficial do atual governo, em 20/04/ 2021, um novo ataque à honra e à dignidade dos professores advindo de Ricardo Barros, deputado líder da base governista na Câmara dos Deputados, o qual afirmou, explicitamente, em entrevista dada que os docentes "não querem trabalhar na pandemia" [17]. Além disso, na ocasião, o deputado afirmou que há uma votação no Congresso para transformar a educação em serviço essencial, e para reabrir as escolas. Para o deputado, "É absurdo a forma como estamos permitindo que os professores causem tantos danos às nossas crianças na continuidade da sua formação. O professor não quer se modernizar, não quer se atualizar. Já passou no concurso, está esperando se aposentar, não quer aprender mais nada".

Conforme podemos ver nos exemplos apontados, atualmente, no Brasil, está em curso uma onda de retrocesso, de desrespeito à figura do professor e de desconstrução identitária desse profissional. Aliado a isso, podemos apontar os cortes de recursos e as constantes tentativas de retirada de direitos dos educadores. Tudo revela um pouco dos desafios enfrentados por essa categoria no atual contexto de crise em que vivemos no país. Assim sendo, as Instituições de Ensino (IES) destinadas à formação docente são chamadas a reagir, resistir e lutar para vencer esses discursos depreciativos e a contribuir para a construção de um *ethos* docente ancorado numa imagem positiva da profissão docente.

Assim sendo, esses desafios que se impõem às universidades e às IES, em geral, precisam ser enfrentados e a resposta é a garantia aos futuros professores de uma formação de qualidade, baseada na reflexão crítica e no diálogo, que possa contribuir para a transformação da sociedade naquilo que diz respeito à manutenção do Estado democrático. Assim, convém às instituições de formação de professores promoverem, pela via da reflexividade, uma relação dialética entre os saberes teóricos construídos no contexto formativo e a prática docente no contexto escolar, para possibilitar uma "visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a barbárie social e política, em que a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos possibilitem sua mudança e superação" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 200).

[17] https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 25 abr. 2021

Para isso, a reflexão sobre o modo de organização curricular de cursos de formação de professores, no contexto de formação inicial, parece-nos de extrema relevância para enfrentar desafios e contribuir para reposicionar identitariamente os professores em termos de formação e de atuação na educação básica, melhorando sua autoestima e sua motivação para o exercício da docência, visto que "a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 178).

Como dissemos na introdução deste artigo, nosso estudo toma como objeto de análise os projetos pedagógicos dos cursos de Letras-Língua Portuguesa e Literaturas das duas principais instituições de formação do estado: UERN e UFRN. Para Libâneo (2001), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento em que são formalizados princípios formativos: objetivos a serem alcançada, concepção de ensino-aprendizagem e de avaliação, competências/saberes a serem construídos, dentre outros. "O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se coordenadas para a construção de uma nova realidade propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos" (LIBÂNEO, 2001, p. 151). Infelizmente, o projeto pedagógico de curso (ou mesmo o da escola) ingressou nos espaços educativos como mero cumprimento de exigências advindas da legislação de ensino. No cenário universitário, é possível observar que não são todos os docentes que conhecem os princípios norteadores que estão postos no documento do curso.

No que se refere especificamente aos enfrentamentos da formação inicial, nosso olhar para os PPC se ancorou em três pontos principais: a) formar professores para os desafios da contemporaneidade, como as novas tecnologias; b) formar professores para atender aos novos grupos sociais que passaram a fazer parte da escola; e c) correlacionar teoria e prática. É preciso destacar que nem sempre os documentos revelam o que realmente ocorre no contexto formativo, portanto, o que será ilustrado neste estudo não é reflexo do que acontece.

Assim sendo, iniciamos nossa discussão focando na formação para o trabalho com as novas tecnologias de comunicação e de informação. O Projeto Político de Curso (doravante, PPC) da UERN expressa explicitamente a necessidade de se atender às demandas da contemporaneidade na formação de professores de Português:

> As constantes atualizações desse PPP têm considerado que a formação de professores deve acompanhar as transformações sócio-históricas que decorrem do processo de globalização e devem, portanto, estar de acordo com as concepções atuais de ensino aprendizagem e com as novas tecnologias (PPC/UERN, 2018, p. 18).

Além disso, ao tratarem das competências e habilidades, faz-se menção às novas tecnologias como forma de os professores dinamizarem suas aulas:

> O uso das novas tecnologias, das mídias e metodologias de ensino, além de estratégias e materiais de apoio inovadores, como forma de dinamizar as práticas em sala de aula no trabalho com as diversas manifestações da linguagem; (PPC/UERN, 2018, p. 42).

Expressam, ainda, que há um componente curricular pertencente ao Núcleo de formação pedagógica intitulado "Novas tecnologias e ensino". Porém, no rol de disciplinas (obrigatórias e optativas), não foi possível identificar tal componente. Entendemos que uma maneira mais concreta de possibilitar esse saber (correlacionar novas tecnologias e ensino) seria, de fato, oferecer essa disciplina.

O documento da UFRN cita o Parecer CNE/CES 492/2001 ao mencionar que o egresso de Letras deve ser "capaz [...] de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente". Ademais, ao apresentarem as competências necessárias ao graduado em Letras, destacam que este deve ser capaz de utilizar as novas tecnologias como recurso didático-pedagógico. Em seu rol de disciplinas, consta "Metodologias e Novas Tecnologias para o Ensino", de I a XII, com carga horária de 50h, a ser ofertada como disciplina optativa e como parte das atividades integradoras. A ementa é única: "análise e reflexão sobre o uso e produção de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e suas literaturas". (PPC/UFRN, 2018, 609).

Em relação às **tecnologias da informação e da comunicação**, não observamos uma proposta explícita de trabalho nos projetos de curso analisados. Nesse sentido, observamos um descompasso entre o currículo desenvolvido nas IES e o currículo escolar, o que aprofunda a distância entre os saberes teóricos e práticos, os quais precisam observar mais atentamente o que dizem os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua portuguesa,

pois desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1997) foi orientado o trabalho com as tecnologias digitais na escola.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015), previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP2/2015), a orientação é que a formação deve ser tratada como processo permanente e que os currículos dos cursos promovam "processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento" (BRASIL, 2015, p. 6). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua primeira competência geral, há a orientação em relação à valorização dos conhecimentos sócio-historicamente construídos "sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p. 9).

Por fim, a Resolução CNE 2/2019, que institui as diretrizes para os cursos de formação inicial e a base nacional comum para a formação de professores da educação básica, reforça a necessidade de a formação inicial docente contemplar os requisitos da BNCC. Especificamente quanto às tecnologias digitais diz que, entre outras competências necessárias para o exercício docente, o egresso das várias licenciaturas para atuarem na educação básica deve

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13)

Conforme podemos ver, o trabalho com as tecnologias digitais está oficialmente referendado nos diversos documentos, embora isso ainda não tenha recebido a atenção devida nos currículos dos cursos de Letras analisados. Em relação a isso, consideramos, porém, que seriam necessárias outras análises (das práticas de sala de aula, de falas de discentes e de docentes) para melhor compreender se o currículo da formação inicial nesses cursos fornece os saberes necessários para formar professores para lidar com alunos multiletrados, que têm oportunidade de participar de múltiplas práticas de letramento, de ter contato com gêneros discursivos que se multiplicam tão rapidamente quanto avançam as práticas comunicativas da sociedade.

Outro desafio que se apresenta à licenciatura refere-se ao aspecto da inclusão. Hoje, em função das novas políticas de inclusão, a escola tem de lidar com um amplo leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Em primeiro lugar, existe o contexto de alunos com deficiências, que apresentam necessidades específicas explícitas, como surdez, cegueira, baixa visão, dificuldades de mobilidade. Há, ainda, outros grupos que precisam ser inseridos no sistema escolar, como os alunos da EJA e alunos provenientes de grupos até então sem acesso à escola. Para atender esta demanda tão diversa, a formação de professores precisa oportunizar os saberes necessários para que saibam lidar com esses alunos.

Porém, na análise de alguns currículos, conforme pesquisa anterior (AUTOR, 2010), o que se observa é que os conteúdos se dão em um vazio, pois não parece haver qualquer direcionamento para atuar com esses grupos sociais; percebe-se uma distância entre as situações expostas na graduação e as situações problemáticas concretas de cada realidade. De fato, o que se constata é que esses grupos são silenciados nos currículos da graduação. Sua inserção se dá isoladamente em algumas disciplinas como na de Libras, por exemplo. Há pouca ou nenhuma preocupação nas demais disciplinas em relação à formação para inclusão.

Quando se fala em educação inclusiva, recorrentemente se associa à inclusão de grupos minoritários (negros, alunos de escolas públicas, portadores de necessidades especiais), no entanto, com o processo de democratização do acesso ao ensino, é preciso ampliar a concepção de inclusão. Nesse sentido, estamos compreendendo educação inclusiva como sendo o atendimento da necessidade de todo e qualquer aluno (SANTOS, 2003). Mais que isso, a inclusão diz respeito "[...] a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres" (SANTOS, 2003, p. 81). É importante destacar que uma educação que vise à inclusão deve ser o objetivo de toda instituição, de modo que deve haver articulação de todos que a compõem como forma de buscar a promoção da melhoria do processo educacional.

No PPC/UERN, observamos um silenciamento no que diz respeito ao processo de inclusão. Do ponto de vista das disciplinas oferecidas, identificamos a disciplina "Língua Brasileira de Sinais", cuja ementa é: "Libras em contexto. Estudo das modalidades visual e gestual da comunidade das pessoas surdas. Gramática de uso." (PPC/UERN, 2018, p. 56). Sobre esse componente curricular, o documento aponta o Decreto Federal nº 5.626/2005, que

versa sobre o processo de inclusão de Libras como disciplina curricular, e destaca que seu principal papel é habilitar os discentes (professores em formação) a mediarem o processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas. (PPC/UERN, 2018).

No documento da UFRN, os aspectos de inclusão social estão previstos tomando como base o "desenvolvimento da consciência da diversidade e do respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, religiosas, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, de necessidades especiais e de diversidade sexual, entre outras". (PPC/UFRN, 2018, p. 71-72). Além de assumir explicitamente esse compromisso com a inclusão, há ainda a previsão de oferta da disciplina Língua Brasileira de Sinais e Libras, cuja ementa está assim constituída:

> Conteúdos gerais para a comunicação básica com surdos utilizando a língua da modalidade visual e gestual da Comunidade Surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), voltados para a prática docente na escola. Noções básicas Aspectos históricos, culturais do sujeito surdo e seus reflexos na atuação do professor do ensino fundamental e médio. Legislação relacionada às especificidades do sujeito surdo e à sua escolarização (PPC/UFRN, 2018, p.390).

Analisando os dois documentos, no que diz respeito à inclusão social, observamos que o da UERN focaliza a oferta de um componente curricular, já o PPC da UFRN aponta algumas orientações no sentido de desenvolver a consciência dos alunos da graduação em relação à diversidade e às diferenças, além da oferta de um componente curricular voltado para o atendimento aos surdos. Contudo, entendemos que tais diretrizes e oferta de disciplina são insuficientes, pois a problemática da inclusão não se limita a tais questões.

No que se refere à formação de professores, em qualquer que seja o nível de ensino, é imprescindível a educação para as diferenças. Contudo, não basta garantir a oferta de disciplinas aos alunos desde a graduação, acreditando que a competência técnica irá garantir um trabalho eficaz com as diferenças. Educar para a inclusão implica a assunção de uma visão epistemológica do currículo, baseada em princípios dialógicos, democráticos e emancipatórios. Nessa linha de raciocínio, em um currículo emancipatório, a produção do conhecimento volta-se prioritariamente para as finalidades humanas.

Compreendemos que a experiência com práticas de inclusão deveria ocorrer no próprio contexto de formação. Ao discutir a educação política de jovens professores, Adorno

(1995, p. 144), afirma: "[...] quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma".

Um currículo emancipatório é vivenciado em uma perspectiva democrática, dialógica, inclusiva e de respeito às diferenças, observando aquilo que nos diz Freire (1996, p. 136) ao tratar do perfil do educador progressista:

> É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes.

Ancorado em uma concepção pedagógico-progressista, o currículo torna-se uma ferramenta para compreender o mundo. No contexto da formação inicial, a vivência dos preceitos teóricos desse currículo na prática vai ajudar o professor em formação a assumir um perfil mais progressista no cotidiano da sua sala de aula. Importante ressaltar, porém, que o currículo é uma construção social não é mera representação de um conjunto de conhecimentos eleitos para serem apreendidos. Assim sendo, amálgama em seu bojo diversas vozes, às vezes, dissonantes, como reforça Silva (1999, p.150): "o currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. [...] O currículo é relação de poder".

No que concerne à relação entre teoria e prática, último aspecto a ser analisado nos PPC neste estudo, embora os documentos reguladores há muito preconizem a necessidade de se romper com a dicotomia teoria-prática, os cursos de licenciatura parecem não ter conseguido uma tal aproximação. Isso ocorre, em grande parte, pelo fato de apenas associarem prática às atividades de laboratório ou de campo. Assim, nessa visão, a prática só parece ser possível no Estágio Supervisionado. Buscamos observar como os textos dos currículos dos cursos já mencionados na introdução deste artigo apresentam explicitamente sua compreensão sobre a relação teoria e prática.

O documento da UERN enuncia em um dos seus objetivos: "Assegurar ao graduando do Curso de Letras em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas a integração entre teoria e prática, por meio das disciplinas teóricas e ou/ tendo a prática como componente curricular e demais componentes curriculares". (PPC/UERN, 2018, p.37). No que diz respeito a essa

efetivação, observamos que algumas disciplinas possuem carga horária destinada à prática, como forma de cumprir as 400 horas previstas nas diretrizes dos cursos de licenciatura. Entendemos, porém, que é importante o curso explicitar no documento sua compreensão de prática.

No Projeto Pedagógico da UFRN, é proposta a integração entre os conteúdos a serem abordados de modo a possibilitar articulação teoria e prática, conforme fragmento a seguir:

> Cabe lembrar que esses conteúdos devem ser abordados de forma integrada, considerando-se (i) os diferentes ângulos curriculares da área de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas; (ii) a construção da autonomia intelectual e profissional do futuro professor; (iii) a forma de percepção dos fenômenos linguísticos e literários; (iv) a especialização gradativa do futuro professor de Língua Portuguesa; (v) o envolvimento com outras áreas do conhecimento; e (vi) a articulação entre teoria e prática (PPC/UFRN, 2018, p.25).

Em seguida, o texto esclarece que, para atender às orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, são previstas 400 horas de prática sob a forma de componente curricular. Esses componentes são trabalhados no formato de oficinas.

> O trabalho com e nas oficinas é pensado para promover a articulação entre teoria e prática. Com efeito, seu objetivo é conjugar conteúdo teórico e atividade prática, com vistas a uma transformação. Supõe-se, portanto, a participação ativa do graduando e do professor tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na produção criativa e interativa do conhecimento (PPC/UFRN, 2018, p.55).

É possível, portanto, concluir que há uma orientação nos documentos com vistas a dar conta da articulação entre teoria e prática. Porém, se observarmos mais atentamente a relação entre o que aprendemos nos bancos universitários e o que aplicamos em sala de aula, vemos que ainda há um considerável distanciamento entre os conhecimentos universitários e a prática profissional do professor na sala de aula. Acerca disso, Tardif (2000) aponta a necessidade de se pensar um novo formato para as práticas docentes, uma vez que o ato de ensinar é feito *para* e *por* seres humanos, devendo atender às necessidades daqueles que o praticam, da evolução do tempo e da sociedade. Para esse autor, "[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano" (TARDIF, 2000, p.18).

Portanto, consideramos relevante que, na planificação de cursos de formação inicial, levem-se em consideração saberes necessários à inclusão de alunos que não fazem parte do mundo da escola nem estão devidamente inseridos nas práticas de usos da linguagem que atendem às atuais demandas de comunicação, de informação e de interação na sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais.

Por fim, é preciso observar se são oportunizadas aos futuros docentes práticas formativas que lhes orientem na produção de práticas de linguagem em sala de aula capazes de guiar os alunos de modo que consigam participar, por meio da linguagem, plenamente desse mundo extremamente semiotizado. É importante destacar o papel da formação crítica que oferece subsídios aos formandos para o uso adequado das tecnologias, para que possam percebê-las sem ingenuidade. Como nada em educação pode ser visto sob o prisma da neutralidade, é preciso ensinar a observá-las atentamente, a fim de compreenderem que o progresso científico e tecnológico que não atenda aos interesses humanos se esvai em significação, de modo que compreendam que "esta é uma questão ética e política e não tecnológica" (FREIRE, 1996, p. 147).

ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS

A formação inicial docente precisa ser revisada a partir da ótica dos participantes, em especial dos professores de IES que atuam como formadores e dos alunos em formação, futuros professores, considerando aquilo que é necessário para articular os saberes construídos no contexto formativo à prática a ser desenvolvida na escola. É necessário haver mais contato entre essas esferas, para que os cursos tenham uma maior relação com o mundo da vida e para que os formandos entendam melhor as questões e os problemas que os alunos enfrentam, por exemplo, na vida escolar. Dessa maneira, as frequentes reformulações pelas quais passam os cursos não podem ser apenas de ordem formal, dando-se principalmente de modo a responder às exigências de órgãos reguladores, tais como o Ministério da Educação. Essas reestruturações precisam atender às necessidades do corpo docente e dos alunos, tendo em vista o contexto de atuação, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, os conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, os saberes necessários à formação. Na tentativa de contribuir

com essa discussão, apontamos alguns possíveis encaminhamentos, sem a pretensão de ser os únicos caminhos e/ou de serem os mais relevantes.

É necessário haver a reformulação dos currículos de modo a perderem a feição predominante de bacharelado, isto é, em um formato no qual o foco dos saberes recai, predominantemente, sobre os conteúdos. Há, ainda, uma fragmentação no currículo, visto que as disciplinas não possuem relação entre si, existindo, assim, um bloco das de conteúdo e outro das pedagógicas. Esse modo de organização, à parte o conteúdo pedagógico, aproxima o currículo de uma formação para bacharel, que precisa compreender o funcionamento da língua e as teorias necessárias à sua descrição, mas não necessita saber ensinar. Além disso, conforme Garcia (1999), esse tipo de organização leva os professores em formação a acreditarem que o que é realmente relevante são os saberes disciplinares e que é a experiência que os forma.

Parece-nos, portanto, que, assim como em qualquer curso de graduação, o grande desafio é saber: como oferecer uma formação consistente, se as propostas educacionais não visam a enfatizar a formação inicial, concebida como dispendiosa? Acreditamos que os professores universitários têm uma tarefa importante e difícil no sentido de tentar resistir a esse apelo. Para que possa se fortalecer, a graduação, no caso específico do curso de Letras (Língua Portuguesa), precisa revisar seus currículos de modo a dialogar melhor com a sociedade atual. É fundamental que a formação inicial forneça meios para que o futuro professor compreenda as questões referentes ao seu trabalho e reflita criticamente sobre sua atuação e o contexto em que se insere.

Outro caminho que entendemos ser necessário diz respeito à conexão entre as disciplinas pedagógicas e os conteúdos próprios da licenciatura em Letras – Português. Geralmente, há pouco ou nenhum diálogo entre os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura do Ensino, Psicologia da Educação) e os professores de licenciatura em Letras; assim, em razão dessa segregação entre os componentes curriculares, o que se tem é um verdadeiro repúdio por parte dos graduandos em relação a essas disciplinas, as quais acabam sendo vistas como insignificantes e dispensáveis, quando na verdade são extremamente relevantes. Inclusive, pensamos que são elas que podem descortinar a realidade e oferecer possibilidades de mudança nas licenciaturas ao prepararem

os graduandos para melhor lidar com diferentes aspectos inerentes ao exercício da docência como metodologias, avaliação etc.

Apesar de os documentos preconizarem a necessidade da relação interdisciplinar, em muitos currículos, as unidades disciplinares são desconectadas. De modo a se adequarem às exigências, saímos de uma lógica curricular segundo a qual as disciplinas estavam organizadas de forma linear, hierárquica e com pré-requisitos, cada uma na sua gaveta ou caixinha, e fomos para uma lógica em que aparecem com uma nova formatação, sendo agrupadas em círculos pressupondo uma relação entre aquelas que compõem o semestre. No entanto, concretamente, ainda não se tem o diálogo entre as disciplinas, necessário para a construção contextualizada do saber.

Para essa aproximação, é preciso romper com a visão tradicional de prática, ampliando sua compreensão. Pode haver prática em toda disciplina do currículo que pode se dar pela reflexão contextualizada, por meio da análise de material didático, por meio de elaboração de material, por meio de maior contato com as escolas, dentre outras formas.

Outra alternativa é definir com maior clareza nos currículos e nos documentos os saberes que permitirão o exercício da docência Observamos de um modo geral que os currículos dos cursos de Letras não abrem espaço para se pensar o ensino-aprendizagem de Português nessa sociedade globalizada, de informação, de novas tecnologias. Desse modo, retira-se da formação a vida, apresentando-se a velha dicotomia: ciência *versus* vida. Como é possível formar um profissional crítico e, portanto, capaz de buscar melhorias considerando sua realidade, se sua formação se dá no vazio, sem que se reflita o ensino de Português para uma determinada realidade? Não estamos dizendo com isso que a graduação precisa se harmonizar com todas as propostas de atualização porque é, praticamente, impossível acompanhar todas as mudanças da contemporaneidade, mas sim que deve fazer o futuro docente pensar o ensino de Língua Portuguesa levando em consideração essa realidade social, política e econômica que circunscreve a educação.

Por fim, à guisa de finalização dessa seção, parece-nos que reformular o estágio supervisionado é um outro caminho, pois ainda funciona de modo muito tradicional: preparação/planejamento do que será trabalhado no contexto da academia; depois aplicação /intervenção na escola; e, por fim, relatório. Muitas vezes o professor da escola, que deveria ser parceiro e dialogar com o estágio para o desenvolvimento de ambos, aproveita para

resolver atividades pessoais. O estágio supervisionado é momento ímpar para a aproximação do graduando com o contexto escolar, mas esse diálogo deve ser iniciado nos primeiros semestres do curso e a escola acolhedora deve ser parte integrante do processo formativo. O formato seria semelhante ao que ocorre no PIBID, uma residência escolar, ou por meio de escola de aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de pesquisas apontam ser necessário repensar a formação inicial de professores na tentativa de romper as barreiras disciplinares, buscando entender a formação de professores como um ofício pedagógico. Nesse sentido, é preciso compreender melhor o que é um currículo para que possamos modificá-lo adequadamente. É preciso abrir mão de currículos como patrimônios intocáveis, tidos como baluartes para os cursos de formação inicial.

Os órgãos reguladores e os currículos da formação precisam encontrar equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas diárias. Provavelmente, com o cenário que temos, essa valorização do saber construído está mais distante, mas é urgente a necessidade de refletir criticamente sobre a realidade da formação docente em nossa sociedade, pois precisamos buscar caminhos possíveis para fortalecer a profissão docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional**: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra/PT: Almedina, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. 2001. **Modernidade Líquida.** Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < Page 16 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCN) Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, 2 jul. 2015, seção 1, p. 8-12. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 1.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Ed. Educa, 2002, p. 22.

PIMENTA, Selma. G; ANASTASIOU, Léa. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 177-200.

RAMALHO, Betânia. L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. **ForGRAD em revista**. Vitória, nº. 1, p.26-32, 2006.

SANTOS, Mônica P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF** – n. 7, maio de 2003, p. 78-9.

SILVA.A. J. **Ser professor de Português**: o que dizem os discursos reguladores, os alunos e os professores no contexto da formação inicial. 2011 277 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 17 ed. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000, p. 5-24.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, septiembre-diciembre, 2011, p. 769-792. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro/Brasil.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

Recebido em: 29/12/2021
Aceito em: 20/05/2022

O EDUCADOR GOVERNANTE E A FORMAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO EM EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO

JULIANA DA SILVA LOPES KALOCZI
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA.
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-0750-6031
EMAIL: juliananepre@hotmail.com

CARLOS BETLINSKI
Doutor em Educação pela Pontificia Universidade Católica/SP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1747-466X
EMAIL carlosbetlinski@ufla.br
:

RESUMO
Neste artigo analisa-se o lugar do educador no contexto da pedagogia rousseauniana e tem-se como objeto de investigação a obra *Emílio ou Da Educação* (1762). Os objetivos propostos são a caracterização da pedagogia natural e a caracterização do papel do educador governante no processo de formação moral e política do indivíduo. Adotou-se, como método de pesquisa, a hermenêutica aplicada aos estudos bibliográficos, que além da obra supracitada, amparou-se também em livros de comentadores do filósofo Rousseau. Como resultados da discussão, observou-se que o pensador genebrino propôs uma pedagogia inovadora para seu tempo, na medida em que revoluciona a relação entre educador e educando e entre educação e sociedade, vínculos estes que são evidenciados em nossas análises. Inaugurador da chamada pedagogia natural, o filósofo alvitra uma reaproximação entre a educação e a condição natural de liberdade do educando e a formação moral e política para vida na sociedade democrática, mediada pelo educador governante.

Palavras-chaves: Pedagogia. Rousseau. *Emílio ou Da Educação*. Educador governante.

THE GOVERNING EDUCATOR AND THE SOCIAL FORMATION OF THE INDIVIDUAL IN EMÍLIO OR ON EDUCATION

ABSTRACT
This article analyzes the place of the educator in the context of Rousseaunian pedagogy and has as object of investigation the work Emile: or On Education (1762). The proposed objectives are the characterization of natural pedagogy and the characterization of the role of the governing educator in the process of moral and political formation of the individual. The hermeneutics applied to bibliographic studies was adopted as a research method, which in addition to the aforementioned work, was also based on books by commentators of the philosopher Rousseau. As results of the discussion, it was observed that the Genevan thinker proposed an innovative pedagogy for his time, to the extent that it revolutionizes the relationship between educator and student and between education and society, these bonds are evidenced in our analyses. Inaugurator of the so-called natural pedagogy, the philosopher finds a rapprochement between education and the natural condition of freedom of the student and the moral and political formation for life in democratic society, mediated by the governing educator.

Keywords: Pedagogy. Rousseau. Emilio or On Education. Governing educator.

EL EDUCADOR GOBIERNO Y LA EDUCACIÓN SOCIAL DEL INDIVIDUO EN EMILIO O EDUCACIÓN

RESUMEN
En este artículo, se analiza el lugar del educador en el contexto de la pedagogía rousseauniana y el objeto de investigación es la obra Emílio, o De la Educación (1762). Los objetivos propuestos son la caracterización de la pedagogía natural y la caracterización del papel del educador gobernante en el proceso de formación moral y política del individuo. Se adoptó como método de investigación la hermenéutica aplicada a los estudios bibliográficos, que, además del trabajo mencionado, también fue apoyado por libros de comentaristas del filósofo Rousseau. Como resultado de la discusión, se observó que el pensador ginebrino propuso una pedagogía innovadora para su época, en la medida en que revoluciona la relación entre educador y alumno y entre educación y sociedad, que se evidencian en nuestros análisis. Inaugurador de la llamada pedagogía natural, el filósofo aboga por un acercamiento entre la educación y la condición natural de libertad del estudiante y la formación moral y política para la vida en sociedad democrática, mediada por el educador gobernante.

Palabras clave:Pedagogía. Rousseau. Emilio o la Educación. educador gobernante

INTRODUÇÃO

O educador tem presença central na formação do estudante e na preparação para a vida em sociedade, motivo pelo qual diversos intelectuais, ao longo da história do pensamento educacional, buscaram analisar, de maneira detida, sua importância e a maneira com que ele conduz o processo pedagógico e influencia a vida e, de modo consequente, a construção pessoal e profissional dos sujeitos que estarão inseridos nos mais diversos meios sociais. Assim, considerando a educação como parte componente, e que não pode ser dissociada do desenvolvimento da sociedade, é preciso considerar também questões humanas para além do conhecimento científico, tais como a ética, a moral e a política. Essa afirmação pode ser verificada no percurso histórico em que, pensadores de diversas épocas, ao ponderarem sobre a relação entre educação e sociedade, sugerem sempre haver um vínculo direto entre o processo pedagógico e as atividades políticas, as ações morais e diversas outras implicações para a vida em sociedade.

Dentre este grupo considerável de pensadores que desenvolveram e desenvolvem pesquisas sobre a educação e suas concepções, que buscaram e buscam compreender, debater e aperfeiçoar essa prática de trocas de saberes sobre a sociedade e os elementos que contribuem para seu bom funcionamento destacamos aqui o filósofo genebrino Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que inaugura, na modernidade, um modo de tecer uma pedagogia

extremamente inovadora para época. Ele rompe, de certa forma, com os ideais da tradição racionalista impositiva, seja pela forma como ele aborda o tema em suas obras, seja pela maneira como ele concebe o conteúdo propriamente dito. O filósofo propõe uma educação que não aponta a razão intelectual como única ferramenta de desenvolvimento humano, mas sim indica a construção de um conhecimento baseado, acima de tudo, em sentidos e sentimentos. A construção dessa perspectiva permite que o filósofo indique sua concepção de pedagogia natural, bem como, seu propósito e os componentes do seu ideal de educação para o homem, e é este o caminho explorado, destacando as condições e efeitos desse ousado projeto rousseauniano de educação e de sociedade.

Para isso, propõe-se como problema orientador desta investigação a questão: como Rousseau define o papel do educador no contexto de sua pedagogia e de seu projeto de sociedade? Como objetivo geral, tem-se como proposta analisar a relação entre a pedagogia e sociedade democrática investigando a estruturação do modelo de educação disposto pelo filósofo, e como objetivos específicos define-se a caracterização do educador governante, de modo a circunscrever a relevância de seu papel para o projeto pedagógico do autor, e a compreensão de como as considerações acerca do educador que governa podem colaborar para se pensar as atuais práticas docentes.

Na trajetória seguida, para realizar-se os estudos a respeito do papel do educador, adota-se o método hermenêutico aplicado à obra *Emílio ou Da Educação* (1762) e à alguns comentadores de Rousseau, especialmente os textos que referem-se ao aspecto constitutivo do sujeito que pretende educar, que objetiva ser capaz de participar do processo pedagógico, que pretende a emancipação e a libertação dos indivíduos e a construção de uma sociedade política democrática.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA PEDAGOGIA NATURAL DE ROUSSEAU

Além de se dedicar avidamente ao contexto filosófico, Rousseau se dedica também, em grande medida, a reflexões do âmbito pedagógico. Na obra *Emílio ou Da Educação,* a pedagogia rousseauniana é apresentada por meio do processo hipotético de formação educacional do aluno/personagem Emílio que, afastado da sociedade, tem sua educação centrada em seus instintos puramente naturais, ou seja, trata-se de uma pedagogia natural, na

medida em que toda a formação do aluno se dá na esfera daquilo que é próprio da natureza humana.

Todas as ferramentas dessa pedagogia visam a compreensão e estímulo daquilo que é primordial, que já pertence ao âmago do homem desde o princípio de sua existência. Esse cenário faz parte da tentativa - constante - rousseauniana de se estudar o homem em seu estado natural, sem estar condicionado ao estado social em que se faz parte. Pode-se dizer que se trata de uma busca por enxergar o homem na íntegra, como o autor afirma: "Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana" (ROUSSEAU, 1979 - p.15). E como parte essencial desse estudo encontra-se a educação desse humano, em que se propõe o conhecimento do educando e de suas condições de relação com o mundo, como uma forma de construir um processo formativo benéfico, sólido e que abranja os mais diversos horizontes para ele e para o meio em que está inserido.

Essa nova configuração político-pedagógica proposta por Rousseau, que se dedica, primeiramente, ao conhecimento do indivíduo alvo desse ensino, e surge como uma emergência no que tange a formação humana, passa por uma análise do que há de mais essencial no homem, a saber, sua liberdade e, é a favor dessa liberdade que a educação é pautada, por ela e para ela, e que terá como norte ao ser aplicada. "O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer." (ROUSSEAU, 1979 - p.54). Máxima essa que ressalta a contrariedade presente na constituição do homem civil, que não exerce o ato de ser livre em sua mais completa extensão, que vive amarrado a correntes que o aprisionam, escolhendo, muitas vezes de forma inconsciente, suas próprias prisões.

Emílio ou Da Educação, chama a atenção para o lugar da criança e suas vivências no processo de aprendizagem, anunciando a proposta de uma educação de caráter natural[18] em que se tem, como cerne do processo, o ato de ser livre e a prática da autonomia, aspectos que

[18] Segundo a perspectiva pedagógica rousseauniana, Cambi salienta que: A educação deve ocorrer de modo "natural", longe de influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. Cabe lembrar, porém, que "natureza" no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado genuíno (CAMBI, p.346, 1999).

deverão ser preservados ao longo da vida adulta. Liberdade para educar e aprender e autonomia para colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Contudo, notemos que será uma liberdade regrada pela própria natureza, pois, não há prática educacional sem normatividade, e esse conhecimento se dará na natureza e pela natureza, ao utilizar, como ferramenta, o educador que orienta o educando em uma pedagogia do desenvolvimento integral, não apenas da técnica, mas também no desenvolvimento de suas condições físicas e de sua moral. Tal desempenho propõe a efetiva exploração e progresso do aluno em cada fase de sua vida, desde seu nascimento até o momento em que ele consiga se governar sozinho, sem o auxílio de outrem, momento este que se daria, segundo Rousseau, por volta dos 20 anos[19]. Quanto a esses desenvolvimentos, moral e físico, relacionados a liberdade, o filósofo apresenta em *O Contrato Social*: *"*Toda ação livre tem duas causas que concorrem em sua produção: uma moral, que é a vontade que determina o ato, e a outra física, que é o poder que a executa (ROUSSEAU, 2010 - p.73)", por esse motivo a necessidade e aspiração pelo desenvolvimento integral do indivíduo, de sua força e de sua vontade, sempre em conformidade com o que seus instintos, suas constituições corporais e a natureza o asseguram e permitem.

O método pedagógico proposto pelo filósofo cumpre o papel de meio formador de um agente livre que é educado para realização de sua liberdade essencial no estado civil. Assim, enquanto sujeito participante de um corpo social, algumas regras são descritas para estimular atividade no educando e não sua passividade. Com esse objetivo, princípios como: "Não deis a vosso aluno nenhum tipo de lição verbal. Ele deve receber lições somente da experiência" (ROUSSEAU, 1979 - p.62).

> [...] Fazei deles vossos iguais para que se tornem vossos iguais e, se não podem ainda elevar-se até vós, descei até eles sem vergonha e sem escrúpulos; Pensai em que vossa honra não está mais em vós e sim em vosso aluno; reparti os erros com ele, a fim de que se corrija [...]. (ROUSSEAU, 1979 - p.206).

[19] A adolescência não é a idade nem da vingança nem do ódio; é a da comiseração, da clemência, da generosidade. Sim, sustento-o e não temo ser desmentido pela experiência: um menino que não é mal nascido e que conservou até vinte anos sua inocência é nessa idade o mais generoso, o melhor, o mais amante e o mais amável dos homens. Nunca vos disseram coisa semelhante, bem o creio; vossos filósofos, educados na corrupção dos colégios, não cuidam de saber isto. (*ROUSSEAU* 1979 - p.54)

São, assim, princípios norteadores para que o educador consiga lidar com o educando e com essa nova forma de educar na natureza para sociedade.

Tal proposta, descrita hoje em diversos manuais de filosofia como sendo sinal do advento de uma educação moderna, que visa, em grande medida, a formação consistente e efetiva do educando, surge também com o propósito de ressignificação do papel do educador, isso é, o de ponderar sobre a própria prática de ensinar e sobre o movimento de deslocar o aluno para pistas de saberes possíveis, em diálogo com seus instintos naturais desde o princípio. Compete ao professor, para que o resultado do processo educacional seja eficaz, considerar a responsabilidade ética da tarefa docente enquanto prática especificamente humana.

Diante de uma pluralidade de sentimentos e sensações, educador não é aquele que (se) limita, e sim aquele que entende as possibilidades e necessidades de si mesmo e de seus educandos e busca o novo, se adapta, se modifica e se desenvolve. Educador é aquele que deve estar em constante (trans)formação, pois, a cada novo educando um novo processo de estudo se inicia. No tocante a essa questão, Rousseau alerta: "Começai, portanto, estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis*".* (ROUSSEAU, 1979 - p.8). Através dessa perspectiva é possível, necessário e enriquecedor a constante análise da própria formação profissional e pessoal como processos de construção e invenção de nossas carreiras e nossas múltiplas formas de sermos no mundo, enquanto educadores e eternos aprendizes. É indispensável a ciência da promoção de uma educação humana integral, que propicie não apenas a decodificação dos signos, mas também a leitura de mundo e a leitura de si mesmo. É imprescindível que se pense o aluno não como "massa de modelar", mas que o reconheça e faça com que ele mesmo se reconheça enquanto sujeito capaz, que traz consigo uma bagagem de experiências que precisa ser respeitada, objetivando assim a humanização de todos os envolvidos. É preciso que se pense, em todas as disciplinas, não exclusivamente em suas teorizações, mas também no viés do caráter de função social que elas possam atingir.

Esse modo de se conceber enquanto preceptor e de perceber a formação do educando em sua completude, torna possível uma educação que promove no aluno autonomia, e capacidade de decidir e refletir sobre suas escolhas. A formação natural preza, nesse sentido, não apenas pela liberdade do educando, mas também, por sua capacidade de avaliar os caminhos escolhidos através do ato de ser livre.

Dessa forma, ressaltando mais uma vez a relevância da autorreflexão da prática de um educador que pretende orientar, entende-se que se essa educação não se der de forma bem articulada pode-se cometer o erro de cair em dois opostos que são, equitativamente, ruins para o processo educacional, quais sejam, o autoritarismo e o espontaneísmo. De um lado tem-se o autoritarismo por parte do professor que coloca na criança pressões a respeito de sua autocracia que ainda não lhes são claras e significativas devido sua idade e seu desenvolvimento, intervindo de forma ineficiente e prejudicial no mundo da criança; e de outro lado o espontaneísmo, caso esse em que o educando pode tender a manipular os adultos, inclusive seu educador, ao ser deixada por sua própria sorte, ao ser dispensado os cuidados necessários a ela. É preciso, portanto, uma justa medida na interferência que se pretende, por isso, a ideia supracitada de liberdade regrada aparece com tanta força neste modelo de educação, não se deve deixar a criança totalmente livre, nem totalmente aprisionada às regras e convenções sociais, visto que ambos os extremos se inclinam ao fracasso da formação educacional.

> [...] contra o autoritarismo pedagógico e a favor da socialização democrática, a educação natural precisa mostrar o quanto é importante que a criança seja conhecida e respeitada em seu mundo. Mas, contra o espontaneísmo pedagógico e para que tal socialização seja alcançada, ela deve deixar claro também o quanto a intervenção do adulto é decisiva no sentido de educar a liberdade desregrada da vontade da criança, indicando limites à sua ação no mundo, contribuindo, deste modo, à formação, conflitivamente sadia, da indispensável relação da criança consigo mesma e com os outros(…) Em síntese, para livrar-se da objeção acima Rousseau precisa mostrar que não existe liberdade sem regras – pois, educação natural tem a ver com a ideia da *liberdade bem regrada (liberte bien réglée)* – e, em última instância, que não pode existir uma educação que não seja minimamente diretiva. (DALBOSCO, 2007 - p.317)

Compreende-se assim que, partindo dessa espécie de paradoxo, a criança tem que ser educada “livremente” sempre seguindo a dependência das coisas, ou seja, do que a natureza ordena apenas suas necessidades naturais, contendo excessos e faltas, evitando que se construa no educando um tirano ou um escravo. Para isso, o preceptor deve ter condições de identificar e distinguir as vontades naturais da criança que são fundamentais para sua constituição e desenvolvimento, daquelas necessidades criadas a partir do meio, concebidas, única e exclusivamente, pelo desejo. Não se pode ceder a todos os desejos dos educandos, pois eles precisam compreender desde o início que nem tudo está em seu poder, esse deve ser um dos principais pontos de atenção. Estimulando o educando a construir o desejo pelo saber

e a busca autônoma e constante por este saber, o educador ensina métodos e meios para adquirir o conhecimento desejado. Todas as ciências que estão à disposição do aluno tornam-se, assim, objetos a serem conquistados.

> [...] Para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la. Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho. [...]Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda a certeza um princípio fundamental de toda boa educação. (ROUSSEAU, 1979 - p.133 e 136).

Através dessa configuração o educando se reconhece enquanto protagonista do processo de educação individual e, posteriormente, coletiva; logo, seu desenvolvimento é integral, na medida em que não está mais centrado em práticas de memorização ou práticas estritamente cognitivas; implica em estar, ser, sentir e intervir no mundo, criando situações na construção de sua autonomia e motivações inerentes a interação e troca de saberes. Para tanto, nos lembra Rousseau que: "É preciso que o amor-próprio do mestre deixe sempre algum interesse para o dele; é preciso que ele possa dizer: concebo, penetro, ajo, instruo-me". (ROUSSEAU, 1979 - p.207). A promoção da autonomia no educando diz respeito, à vista disso, a um processo de repensar e se conscientizar da sua prática, buscando aprimoramento constante.

É significativo enfatizar que a proposta pedagógica inovadora que o filósofo genebrino apresenta na obra Emílio ou Da Educação provém de discussões anteriores[20], tendo como foco a premissa de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe. Partindo de algumas questões conflituosas a respeito da desnaturalização de características, sobretudo morais, dos indivíduos, Rousseau procura compreender quais as consequências dessa deturpação e como elas contaminam e arruínam com a educação das novas gerações. Particularidades apresentadas pelo autor e que se modificaram ao longo do tempo são, por exemplo, as concepções de amor de si e de amor próprio, o primeiro próprio do sujeito em seu estado natural, que preza por sua auto conservação, e a outra característica exclusiva do homem

[20] É possível encontrar tais discussões nas obras de Rousseau: *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. (São Paulo: Nova Cultural. Os Pensadores, 1999) e em o *Contrato Social* em que nos é apresentada a seguinte passagem: "O homem nasceu livre, e em toda parte se encontra sob ferros. De tal modo acredita-se o senhor dos outros, que não deixa de ser mais escravo que eles" J.J, ROUSSEAU. *O Contrato Social*. Editorial Presença. Tradução: Mário Franco de Sousa. Oeiras, Portugal. p.10. 2010.

social, já degenerado, aquele que interage com os demais membros de uma sociedade, interferindo negativamente nos mais variados aspectos na vida e caminhos de outrem e que, por vezes, é dominado por sentimentos de orgulho, cobiça, egoísmo e superioridade. Esses são apenas alguns dos aspectos que demonstram as disparidades apresentadas pelo autor a respeito do estado de natureza do bom selvagem em relação ao homem em seu estado de degeneração, ressaltando a explícita tensão, tão discutida por Rousseau, entre natureza e civilização. Motivo pelo qual persistem as ponderações sobre os diversos âmbitos estabelecidos e consolidados após essa passagem, e motivo pelo qual, a educação de Emílio se dá distante da esfera social.

A pretensão de Rousseau não é a fuga de um estado de caráter social já consolidado nem o retorno ao estado inicial em que o homem viveria solitário e apenas suprindo suas necessidades básicas através de seus instintos primitivos. No que tange a esse momento, como mencionado anteriormente, de um lado compreende-se que a análise rousseauniana se baseia em levantamentos hipotéticos e condicionais, acerca do que teria sido a vida do homem natural até o momento de sua deturpação e entrada na vida civil, um pressuposto que permite desnudar o homem de todas as particularidades que hoje manifestamos, e enxergá-lo tal como ele foi originado no mundo. E de outro lado, tem-se o fato de que, segundo Rousseau, a dinâmica de alteração do ser humano seria como uma espécie de engrenagem, uma vez iniciado o processo de movimento, de modificação do sujeito e de corrupção de suas paixões naturais, força predisposta pela própria natureza, não seria possível o regresso a um estado originário de fato, além de que, é no seio da sociedade que nossas faculdades se desenvolvem, visto que, intimamente ligada à liberdade, se apresenta também a faculdade de se aperfeiçoar. Este aspecto, próprio do homem, diz respeito à sua habilidade de se modificar ao longo da vida, característica natural e exclusiva do ser humano que pode justificar o fato de ser capaz de superar os limites da própria natureza. Tal faculdade, assim como sua capacidade de livre escolha, lhe permite desenvolver a partir de seus instintos e de comparar-se com os demais animais, pois, se trata, nada menos e nada mais, da predisposição natural de adaptação do indivíduo, cuja manifestação é solicitada pelas necessidades e contingências. A perfectibilidade, segundo o filósofo, é um dos principais motivos para a formação da sociedade como hoje a conhecemos, tendo em vista que é essa característica que proporciona a modificação do homem e o distanciamento de sua essência.

Ainda assim, apesar de não ocorrer a volta concreta do homem ao seu estado de origem, se faz possível pensar em suas marcas originárias e então, à luz desse pressuposto, disciplinar as práticas atuais, além de vivenciar e sentir uma vida que outrora pode ter existido, uma vez que realiza a busca pelo conhecimento de sua própria natureza.

Antes mesmo de sermos racionais, somos seres constituídos de sentidos, portanto, ao realizar a análise e edificação de um processo de educação de caráter natural, o que o filósofo defende é uma espécie de empatia presente no papel do educador para com o educando, sentimento esse que considera a idade, as dificuldades e os contextos dos aprendizes, e é exatamente a reflexão sobre esse sentimento que nos faz retornar a uma época tão distante de paixões naturais e liberdade para pensarmos em nosso momento atual, ou seja, como os professores atuantes se posicionam frente ao processo educacional, do outro e de si mesmos.

O EDUCADOR GOVERNANTE E A FORMAÇÃO POLÍTICA PARA A SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Realizada a análise acerca dos princípios da educação natural defendida por Rousseau, busca-se, nesse momento, ponderar sobre uma possível atualização e aplicabilidade do conceito de educador governante para compor a prática docente atual, bem como, considerar os reflexos desse educador-guia no processo de constituição e desenvolvimento do sujeito e da sociedade, a partir dos parâmetros expostos pelo filósofo.

“Preparai de longe o reinado de sua liberdade [do educando] e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade logo que tenha uma”. (ROUSSEAU, 1979 - p.36) O termo “preparai”, presente no excerto acima, sugere a compreensão que Rousseau tem acerca da relação entre o educador e o educando, isso porque, apesar do ambiente natural em que o educando se insere, ele não se guiará somente pelos instintos, mas também através da supervisão de um adulto consciente do lugar desses instintos na educação desse aluno, ou seja, ao educador cumpre o papel de instruir, ainda que levando em consideração o estatuto primordial da natureza humana do aluno. Nesse sentido, o professor é tido por Rousseau como sendo o governante da relação educando e educador e educando e meio.

A medida que se considera os meios, os modos e os facilitadores no processo de aprendizagem, conjuntamente, se desenha a noção do educador governante que, como uma antecipação do autogoverno do educando, isto é, um governador temporário, governa seu mundo e suas experiências até que o mesmo seja suficientemente capaz de conduzir-se autonomamente. Assim, se por um lado a criança não consegue sobreviver por si mesma e, por outro lado, a má interferência do adulto pode acometer em degeneração, o papel do professor que governa é, por consequência, o papel daquele que consegue orientar o educando e promover seus primeiros direcionamentos para que, a partir deste momento, compreendendo sua atribuição de responsabilidade individual e coletiva, o aluno reflita, investigue e busque novos conhecimentos, diminuindo o tempo da tutela do educador e acelerando seu processo de emancipação.

> [...] considerai primeiramente que, querendo formar um homem da natureza, nem por isso se trata de fazer dele um selvagem, de jogá-lo no fundo da floresta; mas que, entregue ao turbilhão social, basta que não se deixe arrastar pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; que veja com seus olhos, que sinta com seu coração; que nenhuma autoridade o governe a não ser sua própria razão. (ROUSSEAU, 1979 - p.214).

Constata-se, a partir de pensamentos expostos por Rousseau, que para o educador ser de fato governante, para dar vida ao processo de emancipação do educando, ele deve se afastar da concepção de que o estudante é um adulto em miniatura. Essa "adultização" faz com que exista um desequilíbrio entre força e desejo do querer e agir do educando, pelo fato de ser um processo que impõe, nas crianças, conhecimentos a mais do que elas realmente necessitam e conseguem apreender naquele determinado momento.

A chave do estudo rousseauniano, sobretudo, do desenvolvimento do educador, se dá na compreensão de que o educando, em seus primeiros anos, é um ser em formação, que precisa percorrer todos os processos de vivências e descobrimentos de modo a desenvolver as mais diversas potências existentes dentro de si. Mostra-se, desta forma, o caminho a ser percorrido de maneira refletida e prudente, e não realizando a simples incumbência de transferir conteúdos. Não se trata de impor pré-conceitos e dogmas, e sim de colaborar para o desenvolvimento progressivo de criação de meios para busca da compreensão e dos limites impostos pela sociedade, sendo capaz, desta forma, de julgar cada preceito de maneira justa, tal como buscar as condições que lhes apetecem. Nas palavras do filósofo: "[...] Eu chamo governante, de preferência a preceptor, o mestre dessa ciência porque se trata menos para ele

de instruir que de conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem." (ROUSSEAU,1979 - p.25).

Assim, realizando uma analogia com a atualidade, consideramos que apesar da existência de normas internas que cada instituição possui e deve seguir como, por exemplo, conteúdo programático e cumprimento de horários, é a interação entre o professor, o aluno e o mundo, o propulsor que irá conduzir o processo educativo.

Ademais, notemos que na realidade do ensino e da escola em exercício, o professor lida diretamente com a pluralidade de situações em sala de aula e, a partir desse cenário, deve buscar pela construção e desenvolvimento de significados compartilhados diante da multiplicidade cultural, preexistente em diversos contextos, ambientes, sociedades, fenômenos e mundos particulares de cada um, gerando reflexões por meio da coletividade, bem como pela individualidade do aluno. A educação pode ser entendida não somente como análise de conceitos de conhecimentos teóricos, mas também como fator determinante na formação do sujeito, buscando humanização através da aplicabilidade em situações práticas, estendendo, desse modo, a forma como se constitui o processo de ensino-aprendizagem. Aquele que se dispõe a ensinar precisa desenvolver competências que estabeleçam relação com o mundo particular de cada aluno, considerando sempre que o processo educacional está diretamente entrelaçado com a sua capacidade de exercer as funções incentivadoras e orientadoras, através de uma relação que se dá, a todo momento, por uma prática dialógica e dialética, capaz de estabelecer, deste modo, um processo contínuo de ação-reflexão-ação, o que evidencia uma construção interpessoal entre o educando, o educador e os mais diversos objetos de conhecimento.

Logo, é importante notar que esse processo só é possível na medida em que o educador é capaz de adentrar no ambiente do aluno, considerando as suas condições de possibilidade de acesso ao mundo e explorando todas essas possibilidades, enriquecendo e inovando a relação entre educando e aprendizagem. Essa exigência de reconhecimento do conjunto de condições externas do educando impõe ao educador um processo de aprendizagem constante para que cumpra o seu papel de mediador entre o aprendiz e o conhecimento, em termos de educador governante, pois, ele é aquele que conhece e administra o mundo de seu aprendiz e suas experiências com ele. A cada novo grupo de

educandos um novo desafio e um novo processo de reconhecimento e de desenvolvimento lançam-se no horizonte do educador.

Um objeto pode, no entanto, questionar tanto a inserção do conceito de educador governante como a ideia de uma nova visão de pedagogia que se configura em um modelo de educação que defende o distanciamento de meios artificiais e a não intromissão da sociedade na educação ao passo em que nos constituímos em sociedade, em outras palavras, como pensar uma educação que pretende se distanciar da sociedade vivendo em sociedade? A questão é legítima, na medida em que estão sendo considerados princípios que norteiam e constroem uma ferramenta que, por ser descritiva, pode parecer, em um olhar precipitado, algo puramente artificial.

Entretanto, quando se trata desse princípio norteador que possibilita a descrição dos métodos de ensino, o que está em questão é um princípio fundado na natureza do homem, um princípio intrínseco àquilo que o homem é, a saber, ser livre. Isso porque, a liberdade humana - princípio da educação rousseauniana -, não é um artifício criado para se pensar a educação, mas é por meio de uma característica extraída da própria natureza do homem que a educação é pensada.

Essa liberdade como condição natural do homem é descrita, de modo geral no *Contrato social* (1762), obra em que o autor declara que "o homem nasce livre" (ROUSSEAU, 2010 - p.124), ou ainda, e mais detalhadamente, no *Discurso Sobre A Origem e A Desigualdade Entre Os Homens (1755)* em que, ao tratar da diferença entre os animais e o homem, o filósofo assume que tal diferença se dá pelo fato do homem ser um *agente livre*. Ele diz:

> Em cada animal vejo somente uma máquina engenhosa a que a natureza conferiu sentidos para recompor-se por si mesma e para defender-se, até certo ponto, de tudo quanto tende a destruí-la ou estragá-la. Percebo as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de tudo fazer sozinha a natureza nas operações do animal, enquanto o homem executa as suas como agente livre. (ROUSSEAU, 1999 - p. 64)

Tem-se, deste modo, a liberdade como aspecto natural e uma educação fundamentada neste aspecto. As regras pedagógicas da educação rousseauniana permitem o aprimoramento dessa liberdade. Nessa medida, as regras pedagógicas desse modelo compõem um método

natural de ensino, pois, é extraído e descrito por aquilo que é próprio do homem[21]. Trata-se, portanto, de um arranjo que atua segundo preceitos e objetivos que estão, de algum modo, intrínsecos à natureza humana.

Todavia, se o homem não retorna ao seu estado de natureza, qual o propósito de uma educação natural? A finalidade dessa forma de se educar visa a realização de uma modelo ideal de sociedade, assumida por Rousseau, que é marca de suas obras. Esse ideal almejado pode ser traçado desde as primeiras linhas da obra central deste trabalho. Diz o autor: "Tudo é certo em saindo das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. [...] não quer nada como o fez a natureza, nem o homem" (ROUSSEAU,1979 - p.11). Com essa passagem o autor inicia o livro primeiro da obra *Emílio ou da Educação*, pontuando, mais uma vez, assim como em seu *Segundo Discurso sobre a Desigualdade*, que "o homem é bom" (ROUSSEAU 1999 - p.119) e livre por natureza.

Rousseau, entre outros pensadores contratualistas, como Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704), declaram que a sociedade tal qual encontramos hoje não permaneceu em uma mesma configuração desde o início. Ocorre um processo de transição do homem, um período em que suas características mais naturais são deturpadas e substituídas por particularidades artificiais, criadas pela sociedade e em função dela, para suprir necessidades também superficiais, momento este em que as desigualdades, sejam elas físicas ou morais[22], se apresentam como cerne da expressão humana. Pode-se dizer, com base na seguinte passagem que, para o filósofo genebrino, o estado civil foi estabelecido através ato da privatização da terra. Diz Rousseau:

> O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu*, e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras,

[21] A máxima fundamental da pedagogia rousseauniana é a liberdade, como o autor afirma: "O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer.". (ROUSSEAU 1979 - p.54) e as regras extraídas desse fundamento buscam estabelecer uma realização da verdadeira liberdade, como faz notar o autor na seguinte passagem; "O espírito dessas regras está em conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros". (ROUSSEAU 1979 - p.41).

[22]"Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens" (ROUSSEAU, 1999 - p.51)

> assassínios, misérias e horrores não pouparia o gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: "Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!"[23]. (ROUSSEAU, 1999 - p.87)

Anterior a prática de privatização da terra, os homens já viviam juntos em tribos e características comuns a natureza já sofriam um processo, mesmo que lento, de aperfeiçoamento, e as qualidades físicas, artísticas e intelectuais já se apresentavam como um meio para a desigualdade humana. No entanto, é a privatização da terra que instaura a divisão do trabalho e que alarma o grau de desigualdade entre os homens, haja vista que, não há terra disponível para o plantio para todos e, todos precisam de meios para garantir a sua subsistência. A terra é o meio de produção de alimentos, portanto, o maior bem ao qual se possa garantir. Notavelmente, aquele que possui grandes propriedades acaba por ter mais lucros e vantagens do que aquele que oferece a mão de obra, deste modo, se inicia a separação, vulgarmente dita, entre ricos e pobres, entre aquele que se mostra como mais rentável para o corpo social e aquele que deve ser deixado à própria sorte. A desigualdade se instaura, modificando os humores nos homens, fazendo com que eles sejam obrigados a se organizarem por meio de leis e acordos que os protejam e que protejam suas propriedades de ataques daqueles que possam se sentir lesados e que, por essa via, poderiam atentar contra a vida desses proprietários. Por outro lado, essas mesmas leis buscam diminuir o dano daqueles menos abastados. O resultado é uma sociedade desigual e desnaturalizada que carrega, em seu interior, sofrimentos e deturpações das condições naturais do homem. O resultado foi:

> Destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria. (ROUSSEAU, 1999 - p. 100).

A crítica realizada por Rousseau à sociedade civilizada, portanto, é quanto ao afastamento e desconhecimento do que se tem de mais natural no homem. No lugar da liberdade de ir e vir tem-se, mesmo que de forma velada, as privações, no lugar de conquistarmos alimentos para nossa própria subsistência, galgamos, cada vez mais, o

[23]Esta passagem marca tanto a fundação da sociedade entre os homens, como também destaca o descontentamento de Rousseau pela saída do homem do estado originário e entrada no estado civilizado, considerando que tal passagem se dá de forma injusta.

acúmulo de propriedades e riquezas. Condição que, de algum modo, corrompe o homem e causa todo o transtorno que se tem na sociedade, afastando-o da sua própria humanidade[24]. Logo, após esse movimento, dotado de paixões excessivas e supérfluas, o sujeito social só se enxerga enquanto um todo ao pertencer a uma instituição, e cabe, assim, a instituição, a promoção da educação desse sujeito, nos moldes que lhes for mais conveniente.

Compreendendo que a atual condição não permite um regresso a períodos primitivos, resta-nos, assim, uma tentativa de diminuição do impacto dessa desnaturalização, ou ainda, a busca por garantir um processo de aproximação com aquilo que nos é natural, na tentativa de romper com as injustiças da condição social vigente. Neste sentido, a educação como meio de transformação do indivíduo ganha um papel central na construção de uma sociedade mais justa. O empenho em um projeto que visa a liberdade natural do indivíduo nada mais é do que a formação do cidadão que preza pela natureza daquilo que lhe foi subtraído na constituição da sociedade. Pensando nisso, propomos uma noção de sociedade "ideal" em Rousseau, para qual, essa pedagogia está a serviço, e essa sociedade só possui um princípio basilar, a autonomia do indivíduo. Paradoxalmente, o corpo social, para o autor, deve ser composto por leis que permitem a aproximação do indivíduo ao que lhe é natural, ser livre[25]. É possível traçar essa sociedade em termos de dependência, na medida em que, para o filósofo, a sociedade só é possível se livre, e a liberdade só é possível com cidadãos, e para que a liberdade e a virtude se constituam no cidadão, estes precisam se formar para a virtude e para a liberdade. Assim diz Rousseau: "A pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos; terão tudo se formarem cidadãos; sem isto terão apenas maldosos escravos, a começar pelos chefes do Estado." (ROUSSEAU, 2006 - p.104).

Resta compreender como o autor considera esse cidadão e, dois são seus aspectos relevantes, a saber, a liberdade e a virtude. O homem livre já nos foi apresentado como exemplo do Emílio; livre porque agente na relação com o mundo e com o saber, livre por possuir autonomia de reflexão e de busca por compreender o mundo que lhe cerca. O que

[24] "Renunciar à liberdade é renunciar ao que mais qualifica o homem, aos direitos da humanidade, aos próprios deveres. Para quem renuncia a tudo não há qualquer compensação. Tal renúncia é incompatível com a natureza do homem." (ROUSSEAU, 2010 - p.22).

[25] Não nos propomos aqui, analisar em que consiste esse paradoxo e como ele é funcional para essa sociedade, pois não é nosso objeto. No entanto, as obras rousseaunianas de cunho mais estritamente político, podem ajudar a estruturar o problema.

falta é considerar em que consiste a virtude e, sobre isso, Rousseau afirma que o homem virtuoso é aquele que não se entrega às afeições, pois, é capaz de refletir e se conscientizar de suas verdadeiras necessidades enquanto indivíduo privado e social. Neste sentido, questiona o filósofo, para responder entrelaçando na resposta um vínculo entre razão (capacidade reflexiva e de consciência) e o dever a ordem. Ele diz: "Que é então um homem virtuoso? É aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela". (ROUSSEAU,1979 - p.386)

O homem virtuoso é aquele capaz de compreender as necessidades da sua sociedade e do meio em que vive. É refletindo acerca das leis e das diretrizes que imputam os deveres dos homens que um homem virtuoso segue as ordens e cumpre seus deveres de maneira livre, pois, sua vontade comunga dos interesses dessas leis[26]. Auxilia, assim, na modificação daquilo que é necessário, tornando o ambiente mais justo e igual. O homem virtuoso transforma a sociedade de maneira benéfica a todos.

De algum modo, no entanto, é preciso questionar se o homem não seria mais livre sem as necessidades da sociedade, tal como no estado de natureza. De fato, no estado de natureza a concepção de liberdade possui uma completude impossível no estado civil, mas, por outro lado, nasce-se no estado civil e, como já dito, é impossível um regresso. Contudo, é possível uma vida tranquila no estado civilizado, quando as leis dessa pátria buscam minimizar os danos do Estado. Não existe uma condição de vida sem Estado, nasce-se em meio a pátria, mas essa pode ser condutora da liberdade.

> Se te falasse dos deveres do cidadão, tu me perguntarias onde está a pátria e pensarias ter-me confundido. Tu te enganarias, entretanto, caro Emílio; pois quem não tem uma pátria tem ao menos um país. Há sempre um governo e simulacros de leis sob os quais viveu tranquilo. (ROUSSEAU, 1979 - p.413).

Como se constitui essa pátria senão por homens? Quem produz leis e regras para a sociedade são os homens, pois, são os homens que pensam e regem essa sociedade. Tendo isso em vista, mais uma vez, pode-se reforçar o papel da educação como construtora da sociedade, isto porque, homens bem formados são, de algum modo, apreciadores de suas

[26]"Para que a vontade geral seja cumprida, é preciso que todas as vontades particulares se ajustem a ela; em outras palavras, é preciso instituir o reinado da virtude, pois esta não é senão essa conformidade das vontades particulares com a vontade geral". *(ROUSSEAU, 2003- p.15)*

pátrias, pois, compreendem serem partes dela e que necessitam dela para expressão da virtude e da liberdade que lhes são próprias. Se o homem é dependente dessa pátria, é a educação a responsável por formar homens que farão dessa sociedade a realização disso que eles dependem. Diz Rousseau;

> [...] é a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, abrindo os olhos, deve ver a pátria e até a morte não deve ver mais nada além dela. Todo verdadeiro republicano sugou com o leite de sua mãe o amor de sua pátria, isto é, das leis e da liberdade. Esse amor faz toda sua existência; ele não vê nada além da pátria e só vive para ela; assim que está só, é nulo; a partir do momento em que não tem mais pátria, não existe mais; e se não está morto, é pior do que isso. (Rousseau, 1982, p. 36).

Como é notável na passagem acima, o vínculo com a pátria se dá desde os primeiros anos. Ao abrir os olhos a criança já se vê em sociedade. É parte constituinte do homem viver em um meio social e, a questão que se faz é; como é possível uma educação natural que cumpra o papel do homem em sociedade? Seria o Emílio criado para a sociedade? E, neste sentido, é preciso compreender a formação educacional como sendo, de algum modo, também uma formação política.

Para pensar de que modo a educação é em si também uma formação política, precisa-se levar em conta a diferença entre a formação natural e uma formação para o isolamento social. Ao propor uma formação natural para o Emílio, levando em consideração aquelas características pré-sociais que só são possíveis com um isolamento da artificialidade que sustenta a nossa sociedade, o autor não está propondo o isolamento do aluno em si, ou seja, a busca por um método que ensine o aluno a diferença entre aquilo que é necessário e mais vital a natureza do homem em contrapartida daquilo que é artificial e supérfluo e o faça seguir um dos dois caminhos, não significa que o aluno não irá desfrutar daquilo que a sociedade oferece, mas sim, que isso será feito de maneira refletida e considerando o que é mais e menos necessário. Diz Rousseau;

> Há grande diferença entre o homem natural, vivendo em estado natural, e o homem natural vivendo em estado social. Emílio não é um selvagem a ser largado no deserto, é um selvagem feito para viver na cidade. É preciso aí que saiba encontrar o de que necessita, tirar proveito de seus habitantes e viver, senão como eles, com eles pelo menos. (*R*OUSSEAU 1979 - p.169)

Ao pensar em uma educação para o humano, pensa-se a partir das condições naturais, conjuntamente, com as condições atuais e, por mais que essa educação vise uma formação que priorize as características naturais do educando, ela deve formá-lo para a sociedade. Deste modo, em torno da pedagogia rousseauniana existe um aparato político, haja vista que, toda educação visa uma compreensão do mundo, de suas relações com esse mundo e daquilo que permite seu conhecimento e desenvolvimento, ou seja, uma visão de mundo não pode estar desvinculada da sua reflexão acerca da organização da sociedade, isto é, da política. Educar é um ato político.

Esse modo de se pensar a educação já é por si só uma perspectiva política, pois, pensa o modo como as leis e as instituições devem funcionar, de maneira que permita a realização da liberdade. Assim, uma das diretrizes da formação do educando que reflete sobre o ideal político é o apego à natureza humana. Então, o primeiro dever do homem é ser humano, diz Rousseau; "Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem." (*ROUSSEAU*, 1979 - p.49). Eis o resultado da pedagogia natural, um reconectar-se permanente com a natureza do homem e promovendo a construção de uma sociedade que se aproxime o máximo possível dela.

Não se pode deixar de considerar que esse estado natural mistura-se com a condição social já estabelecida. Assim, a criança, ao nascer, tem o desafio de aprender viver em sociedade sem deixar de considerar os seus bens naturais, e a relação da criança com o mundo se dá já no primeiro choro: "Desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca: forja-se o primeiro elo dessa grande cadeia de que é formada a ordem social." (ROUSSEAU, *1979* - p.38*)*. O grande desafio do educador que governa é, assim sendo, o de garantir que essa criança se mantenha livre das amarras sociais, prezando por suas particularidades e sendo autônomo frente às decisões, ao mesmo tempo em que vive em uma sociedade que busca desnaturalizar o homem. O sucesso desse desafio será a formação de homens capazes de modificar a sociedade, diminuindo a injustiça e a desigualdade e tornando-a mais humana.

Portanto, no estado civilizado, em que há disparidade entre humanidade e cidadania, que podem de forma ideal, se dar de forma conjunta, a educação se torna um artifício que garante bem-estar e harmonia, frente às leis e perante a construção da "vontade geral". As

desigualdades presentes no estado social, ocasionadas pelos homens, podem ser amenizadas ou, ao menos, passíveis de serem conciliadas com a vida humana, através dos próprios homens, ao utilizarem como instrumento essencial o caráter pedagógico e político da educação, dimensões estas que não se desvinculam.

Finalmente, reiterando a importância e a necessidade do viver coletivo, é através de uma educação justa, dinâmica e dialógica, que respeita o mundo particular do educando, enfim, uma formação política e de caráter humanizador, que se torna possível que servos se soltem das amarras instituídas, da alienação e opressão sofrida e reconheçam sua autonomia, consciência e liberdade. É preciso que se torne claro o processo constante na construção de uma pedagogia que estabelece, entre todos os envolvidos, uma condição de igualdade e busca conjunta por uma sociedade ideal, bem como a ideia de que cada sujeito participa ativamente de seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de investigação que orientou este trabalho "como Rousseau define o papel do educador no contexto de sua pedagogia e de seu projeto de sociedade", considera-se que o filósofo aponta a educação como sendo o caminho para uma harmonia entre aprender e gostar de viver. A pedagogia sugerida pelo filósofo e transportada para o contexto atual reafirma os propósitos da autonomia e o reconhecimento de liberdade, permitindo que o educando consiga se pensar como parte de um mundo, e identificar em sua formação a possibilidade de torná-lo um sujeito livre e crítico. Para que essa empreitada seja desempenhada, é imprescindível que a postura do educador seja a de governante, que reconheça a sociedade em que o educando está inserido, bem como, o modo como esse educando experiência o mundo em que vive para que, a partir desse olhar, possa guiar e oportunizar a aprendizagem desse aluno de forma efetiva, valorizando suas habilidades e trabalhando suas dificuldades.

Acreditamos ter alcançado os objetivos propostos, na medida em que ao circunscrever os aspectos centrais a respeito da pedagogia rousseauniana, especialmente o papel do educador que governa, indagamos as práticas docentes contemporâneas, sobretudo, no que diz respeito à aprendizagem constante por parte do professor, processo que permite uma maior

compreensão do meio e das experiências particulares de seus educandos. A autorreflexão e o conhecimento das condições naturais e ambientais dos educandos permitem que esse educador faça da formação um lugar de construção conjunta de dimensões técnicas e humanas, proporcionando, a todos os envolvidos, um desenvolvimento intelectual e social. O educador, como guia deste processo, é aquele capaz de modificar as situações de ensinos escolares, mas também, promover uma transformação para a vida. Desse modo, a perspectiva do professor, apresentada aqui, se torna fundamental na medida em que ele pode ser agente de mudanças significativas do estudante e da sociedade, como um todo, em um processo incessante de (re) conhecimento e aperfeiçoamento de si mesmo e transformação da educação, da política e do meio social no qual fazemos parte.

Cultivar a autorreflexão em sua prática pedagógica é um bom caminho para o debate sobre a formação continuada e sobre o exercício de liberdade e de autonomia que são pilares do próprio ofício do educador, de seu próprio autogoverno.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DALBOSCO, C. A. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**, v. 30, n. 2, 23. p. 313-336, ago, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada. T**radução: Luiz Roberto Salinas Fortes, São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. (Os Pensadores) 5ª. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Economia (moral e política).** In: DIDEROT, D.; D'ALEMBERT, J. R. Verbetes políticos da Enciclopédia. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso, Unesp, p. 83-127, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3.ª edição. Rio de Janeiro, DIFEL, Difusão Editorial S. A. 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Editorial Presença. Tradução: Mário Franco de Sousa. Oeiras, Portugal. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as Relações Internacionais**; prefácio: Gelson Fonseca Jr. - São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

Recebido em: 08/12/2020
Aceito em: 04/02/222

FILOSOFIA E PRÁTICA DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

JONAS DE OLIVEIRA BERTUCCI
Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-7250-3980
EMAIL: jonas.bertucci@ifb.edu.br

RESUMO
O presente trabalho teve como objetivo analisar aspectos da filosofia e da prática das Escolas Democráticas, também conhecidas como Escolas Livres. Inicialmente é traçado um breve histórico do paradigma educacional atual, no qual se baseiam os sistemas educacionais tradicionais, com um enfoque particular sobre o contexto brasileiro. Em seguida, aborda-se a fundamentação histórica e filosófica da Educação Democrática, assim como algumas de suas práticas pedagógicas. São apresentados exemplos de escolas e suas principais diferenças e características. Ao final, discute-se em que medida a experiência dessas escolas pode contribuir para o processo de revisão dos paradigmas educacionais atuais.

Palavras-chave: Educação Democrática. Educação Alternativa. Escolas Livres.

PHILOSOPHY AND PRACTICE OF DEMOCRATIC SCHOOLS: AN EXPLORATORY STUDY

ABSTRACT
This study aimed to analyze aspects of the philosophy and practice of Democratic Schools, also Known as Free Schools. Initially it is presented a brief historic of the current educational paradigm, in which traditional educational systems are based on. A particular focus is given on the Brazilian context. Then, the historical and philosophical foundations of Democratic Education is discussed, as well as some of its pedagogical practices. Examples of schools and their main differences and characteristics are presented. Finally, the question to what extent the experience of these schools can contribute to review some aspects of the current educational paradigms in Brazil and in the world is addressed.

Keywords: Democratic Education. Alternative Education. Free Schools.

FILOSOFÍA Y PRÁCTICA DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

RESUMEN
El presente trabajo tuvo como objetivo analizar aspectos de la filosofía y práctica de las Escuelas Democráticas, también conocidas como Escuelas Libres. Inicialmente, se esboza una breve historia del paradigma educativo actual, en el que se basan los sistemas educativos tradicionales, con especial atención al contexto brasileño. Luego, se aborda el fundamento histórico y filosófico de la Educación Democrática, así como algunas de sus prácticas pedagógicas. Se presentan ejemplos de escuelas y sus

principales diferencias y características. Al final, discutimos en qué medida la experiencia de estas escuelas puede contribuir al proceso de revisión de los paradigmas educativos actuales.

Palabras clave: Educación Democrática. Educación Alternativa. Escuelas Libres.

INTRODUÇÃO

O processo de institucionalização e sistematização da educação na história da humanidade está ligado a dois aspectos essenciais das sociedades modernas. De um lado, surge como forma de atender às necessidades de desenvolvimento econômico para garantir o uso eficiente de recursos e a reprodução das relações de produção do capitalismo industrial moderno. De outro lado, está ligado ao processo de integração social e cultural, reproduzindo e legitimando valores, formas de pensar e agir e servindo como instrumento para justificar a ordem social vigente.

Baseado em práticas do século XVII, o sistema educacional tem a escola como eixo central, que funciona, em geral, como coloca Foucault (1987), a partir de uma estrutura análoga a de uma prisão, sendo pouco atrativa e distante da realidade dos alunos. Este modelo de escola, concebido no contexto do Iluminismo, sobrevaloriza a habilidade acadêmica e, no contexto da Revolução Industrial, influenciou fortemente a organização do espaço escolar como um tipo de linha de produção-segregando as crianças por grupos de idade, padronizando testes, horários e disciplinas e estabelecendo padrões de hierarquia e comandos de controle.

Experiências alternativas e visões críticas a esse modelo existiram desde o seu nascimento e difusão pelo mundo, porém, mantiveram-se quase sempre marginais, muitas vezes ligadas a movimentos operários e cooperativistas com uma perspectiva anticapitalista. No século XX, experiências de educação alternativa começaram a florescer com maior intensidade, em especial na década de 1960. Nesse trabalho, damos atenção especial às escolas ditas democráticas ou escolas livres, que seguem uma pedagogia libertária.

Nessas escolas, os princípios iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade são estendidos, não apenas para os homens adultos, mas para as crianças e membros da comunidade. Estas experiências, em pequena escala, se apresentam como reação aos sistemas educacionais tradicionais. Baseadas em princípios e instrumentos pedagógicos que fomentam a participação dos alunos e funcionários na sua gestão, as escolas democráticas questionam

radicalmente a padronização, a hierarquia e a disciplinarização que marca o modelo escolar atual em todo o mundo.

Além de participar da gestão da escola, nesses ambientes os jovens têm liberdade para escolher o que querem e como querem estudar, de modo que possam seguir seus interesses a sua própria maneira. O grau de flexibilização do currículo pode variar de acordo com o contexto local, o nível de ensino e os limites legais, definidos além dos muros da escola, porém, em geral, o ensino nessas escolas não segue necessariamente os mesmos conteúdos curriculares rígidos das escolas regulares, havendo um esforço de superação da segregação disciplinar.

Existem atualmente centenas de escolas por todo o mundo que aplicam essa abordagem educativa parcialmente ou em sua totalidade. Algumas das experiências mais conhecidas são a escola livre de *Brooklin* (EUA), o *Lycée Autogéré de Paris* (França), a Escola da Ponte (Portugal), a *Summerhill* (Inglaterra), entre muitas outras, cada uma com suas particularidades.

Um dos objetivos desse artigo é explorar a experiência das escolas democráticas e discutir se e como essa perspectiva pode contribuir para uma revisão dos paradigmas educacionais atuais. Em que medida sua base filosófica pode ser aplicável em maior escala? Podem seus instrumentos pedagógicos ser replicados para inspirar aperfeiçoamentos nos modelos estabelecidos?

Após esta introdução, na segunda parte do trabalho é traçado um breve histórico do paradigma educacional no qual se baseiam os sistemas educacionais na maior parte do mundo. Na terceira parte, abordamos a fundamentação filosófica desse paradigma educativo, assim como algumas das práticas pedagógicas propostas. Apresentamos suas origens, destacando os primeiros movimentos e pensadores que inspiraram esta proposta e estabelecemos uma distinção conceitual entre os termos “escola democrática” e “escola alternativa”. Na quarta parte, apresentamos alguns exemplos de escolas e suas principais diferenças e características. Ao final, sem a pretensão de apresentar uma visão conclusiva, discutimos em que medida tal experiência pode contribuir para o debate sobre os paradigmas educacionais do amanhã.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Popularmente, a escola é apresentada como o local próprio da criança, onde aprenderá regras e normas para a boa convivência no mundo. É na escola que se obteria as ferramentas para se tornar um adulto competente, adaptado à sociedade. Para além dessa visão comum, a análise do processo histórico de desenvolvimento da instituição escolar desmistifica essa concepção na medida em que permite observar as origens e funções da escola.

A base do modelo educacional vigente na maior parte do mundo atual é uma construção relativamente recente da história da humanidade, que surge na Idade Moderna, por volta do século XVII e XVIII. É nesse período que a noção de uma instituição específica, com o objetivo de fornecer educação à população começa a ser difundida, sendo popularizada a partir do crescimento do capitalismo industrial. Até então, a educação era função da comunidade, da igreja ou das famílias, realizada por meios de conhecimentos cotidianos passados de geração em geração, a partir da tradição oral e dos eventos da vida comunitária.

Com a queda do sistema feudal e as mudanças culturais decorrentes do desenvolvimento das ideias iluministas, nas sociedades europeias, os processos de transmissão e produção do conhecimento passam a ser cada vez mais sistematizados, segundo métodos racionalizados, como bem detalha Norbert Elias (1993), ao analisar o processo civilizador. Isso fez com que as crianças, aos poucos, fossem deixando de ser educadas no "coletivo da extensa família medieval" (Campos, 2014, p.14) para serem tuteladas por instituições metódicas e disciplinares. Nessa concepção, as crianças passam a ser entendidas como seres incompletos, como tábulas rasas, que dependem das instituições para serem "preenchidas" e se tornarem adultos completos e bem formados.

Desse modo, as escolas surgem num contexto em que o saber clássico, abstrato, é valorizado em detrimento do saber popular, pouco acessíveis e restritas às famílias mais abastadas. Conforme o capitalismo avança pelo mundo por meio dos processos de colonização, em pouco tempo, a escola vai se moldando como um lugar isolado, separado do mundo em si, com acesso controlado, normas rígidas e papéis rigidamente definidos, comumente ligados a instituições religiosas. Como bem coloca Foucault (1987), a escola surge como um espaço de poder disciplinar, que molda e limita a forma de agir do indivíduo. O modelo de escola que se difunde globalmente nasce, assim, profundamente associado a

uma visão de mundo que reproduz valores e práticas da sociedade capitalista que se desenvolve.

Com a industrialização crescente surgem as escolas voltadas para as massas, com a finalidade de disciplinar e organizar os trabalhadores das fábricas e nas cidades. Nesse contexto, a escola do século XX adquire um viés de formação técnica para o aumento da produtividade do trabalho. Como afirma Gramsci (1982), nesse quadro histórico, as diferenças no acesso e na estrutura do sistema de educação passam a refletir as diferenças de classe, favorecendo a que estas se mantenham entre gerações. Desse modo, apesar de se apresentar como democrática, a educação puramente profissional perpetua desigualdades, sendo instrumental, mecanicista e não reflexiva.

De forma semelhante, Bourdieu mostra como, no interior da escola moderna, o poder simbólico funciona como representação das relações sociais, reproduzindo a cultura e a estrutura de classes, estratégicas para todas as sociedades. Assim, o sistema educacional assegura, na sua visão da escola reprodutivista, que o poder e os privilégios de classe sejam transmitidos de pai para filho, com uma falsa aparência da neutralidade, mas garantindo a reprodução das relações capitalistas de produção[27].

De acordo com a análise dos pensadores da Escola de Frankfurt, o Iluminismo desencadeou um processo cultural que estimulou o desenvolvimento de uma razão controladora e instrumental, que predomina até os tempos de hoje. Embora a razão iluminista visasse à emancipação dos indivíduos e ao progresso social, terminou por levar paradoxalmente a uma crescente dominação do ser humano. O desenvolvimento tecnológico-industrial, a grande promessa de libertação do homem, acaba por se tornar instrumento de sua servidão voluntária.

Nesse processo, segundo a concepção althusseriana, a escola constitui-se como um Aparelho Ideológico do Estado, cuja função é contribuir para a reprodução das relações de produção dominantes de uma sociedade (Althusser, 1985). De um lado, ela qualifica a força de trabalho, por meio da reprodução do conhecimento técnico a ser aplicado em um tipo específico de processo de produção. Por outro lado, ela reproduz regras de comportamento, normas e crenças que disciplinam os trabalhadores. Desse modo, a escola assegura formas silenciosas de submissão ideológica, moldando no longo prazo a mentalidade social por meio

[27] A esse respeito, ver Nogueira (2002) e De Saes (2007).

de processos educativos obrigatórios a todos. Essa característica a diferencia dos aparelhos repressivos, como o exército e a polícia, já que não requer o uso da força e aplicação de punições e sanções físicas severas para aqueles que desrespeitem suas normas.

Com a crise do fordismo nas últimas décadas do século XX, emergiu um modelo chamado de acumulação flexível, no qual a estrutura das fábricas e da produção perdia a rigidez característica do período anterior e as exigências de qualificação dos trabalhadores, simultaneamente, se voltavam ao conhecimento analítico e adaptativo. Essa tendência, marcada pelas mudanças tecnológicas no campo da comunicação, é acompanhada de mudanças extraordinárias nos padrões de consumo. Estes processos passam a demandar outro tipo e perfil de trabalhador e outro modelo educativo, no qual as dimensões cognitivas, valores, atitudes e comportamento são atributos valorizados no trabalho diante da chamada "sociedade do conhecimento". De forma mais complexa, as mudanças nos instrumentos educacionais e no conjunto de habilidades valorizadas até o século XXI se apresentam como demandas orientadas pelo mercado, de modo que a escola é cobrada, ainda mais, a se adequar à produção capitalista[28].

No Brasil, ainda no século XIX, a educação infantil passa a ser alvo de políticas públicas, não diretamente associada a aprendizagem, mas a saúde pública, tendo em vista os problemas ocasionados pela urbanização precária, como a falta de saneamento, que levava a elevados índices de mortalidade infantil. Já no século XX, a ampliação de vagas públicas para a educação infantil é fortemente influenciada pelas lutas feministas no contexto de maior ingresso das mulheres no mercado de trabalho (Bertucci, 2016). Com o crescimento contínuo das matrículas na educação infantil e a recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental no século XXI, aumentam também as matrículas do Ensino Médio, embora longe de patamares ideais[29]. As altas taxas de evasão e retenção refletem um modelo que torna a educação desinteressante, incapaz de responder às disparidades sociais dos países periféricos com histórico colonial.

Numa direção essencialmente oposta a essa tendência, a filosofia das escolas democráticas se distingue por não ter um caráter produtivista como fim em si e por buscar

[28] Para um vídeo didático da RSA ANIMATE, com base em uma conferência proferida pelo professor Ken Robinson, ver: *Changing Education Paradigms* (https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U).
[29] De acordo com dados da PNAD de 2012 a 2018, 4 em cada 10 jovens não conclui o ensino médio no período correto.

uma atuação integral. Como afirma Campos (2014), a educação livre "não tem a pretensão de transformar as crianças em algo diferente do que elas são, e não se restringe ao conteudismo moldado por aspectos intelectuais e de conhecimento, portanto, não pretende modelar, imitar ou repetir" (p. 18). O desafio, consequentemente, é promover uma prática que vá além de ensinar o jovem a decifrar letras e códigos mecanicamente, e que permita instigar sua sensibilidade e desenvolver sua capacidade crítica e sua autonomia, de pensar sobre sua própria realidade e sua cultura, atuando diante de três dimensões pedagógicas essenciais, que devem estar presentes em toda a prática pedagógica: afetiva, tecnológica e institucional (SIQUEIRA et al 2011).

FUNDAMENTOS, ORIGENS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Em sua dissertação de mestrado, Nathália Campos sistematiza sua experiência no período em que passou na *Albany Free School*, na cidade de Albany, NY, nos EUA (Campos, 2014). Seu trabalho é uma referência interessante para se analisar as características fundamentais da perspectiva das escolas democráticas. Ao mesmo tempo em que apresenta na prática as dinâmicas cotidianas da escola, a autora desenvolve uma análise conceitual, marcando inicialmente a diferença entre os termos escolas "alternativas" e "democráticas", utilizados com sentidos distintos, embora relacionados.

Assinalar a diferença entre esses termos é fundamental para se esclarecer os limites do campo aqui tratado. O termo "escola alternativa" é muitas vezes utilizado de forma genérica para caracterizar escolas que tenham algum aspecto que as distinguem das práticas educacionais tradicionais. Num sentido amplo, o termo "alternativo" caberia a qualquer prática social que se distingue da tradição, da norma que é comumente praticada. Assim, uma série de práticas e experiências que não necessariamente seguem uma filosofia comum são muitas vezes chamada de "alternativas", desde práticas ambientalistas, alimentares, como o veganismo, a movimentos culturais, como a cultura *punks* ou os grupos que atuam a margem dos sistemas tecnológicos, como os *hackers*.

Como já discutido antes, as escolas tradicionais operam por meio da padronização, da competição, da punição e da vigilância, tendo um caráter conteudista e de reprodução e legitimação das relações capitalistas. Portanto, qualquer escola que exerça práticas que

questionem efetivamente esses valores podem ser consideradas alternativas. Para evitar uma generalização excessiva, partimos da compreensão na qual as escolas alternativas são consideradas aquelas que "colocam o foco do seu processo nas crianças – com suas singularidades e como membros ativos de sua comunidade – e nos seus interesses, em contraponto à atenção integral a um currículo decidido previamente e ao papel do professor como detentor do conhecimento." (Campos, 2014, p. 19).

Embora escolas alternativas procurem sair da lógica tradicional, elas não necessariamente compartilham das mesmas práticas, metodologias e valores das escolas democráticas, no sentido que a filosofia da escola democrática tem se colocado.

O que define, então, uma "escola democrática"[30]? A educação democrática pode ser compreendida como uma forma de educação alternativa que se caracteriza, fundamentalmente, por ter ferramentas, métodos e processos de gestão compartilhada entre educadores e educandos (sejam eles adultos, jovens ou crianças). Nessas escolas, tanto os processos decisórios, como as regras, sejam simples regras cotidianas ou mesmo as mais abrangentes, são constituídas coletivamente, com a participação de todos (Singer, 2010).

São diversos os métodos possíveis para a tomada de decisões nas escolas democráticas, que vão desde as assembleias periódicas, como a constituição de grupos de trabalho e a definição de mediadores, que podem atuar para ajudar um indivíduo ou um grupo a lidar com os pequenos conflitos cotidianos. Embora as escolas democráticas constituam um número relativamente pequeno de organizações, elas se constituem um rico campo de experimentação pedagógica, abarcando interessantes possibilidades de transformação e crítica social.

É interessante discutir como se dá o processo de resolução de conflitos numa escola livre. No caso da *Albany Free School*, quando há um problema entre duas pessoas (de qualquer idade) que afeta toda a comunidade, as aulas podem ser adiadas para que seja feita uma assembleia geral na busca de uma solução[31]. A aula, os projetos e conteúdos perdem a sua importância naquele momento, pois lidar com o conflito é algo tido como urgente e fundamental. Muitas escolas democráticas funcionam no seu dia a dia, tendo a assembleia

[30] É comum o uso também do termo Escola Livre (do inglês *Free School*), que dá nome a muitas dessas escolas nos EUA.

[31] "As assembleias podem ser chamadas por qualquer pessoa da escola, alunos ou professores, por quaisquer motivos que sejam entendidos como pertinentes a toda a comunidade." (Campos, 2014, p. 70). Ver também Tosto (2011).

como um espaço de reafirmação do princípio comunitário de que os problemas de cada um podem ser compartilhados, e são merecedores de atenção e esforços de todos. Isso faz com que as crianças participem ativamente e sejam reconhecias como sujeitos políticos, com suas próprias construções, ideias, opiniões e reivindicações. Evitam-se punições e promove-se o diálogo. Como afirma Campos (2014):

> Além de ser então uma forma de mostrar que as pessoas se importam umas com as outras, a assembleia é também uma reafirmação de que as pessoas não são iguais, e por isso mesmo há discordâncias e desacordos. A igualdade se dá no reconhecimento da importância da individualidade e no convívio nem sempre estável entre as diferenças. Assim, é mais uma forma que as crianças na *Free School* têm de se expressar e, se expressando, declarar seus limites. (Campos, 2014, p. 81)

As crianças, nesse ambiente, são consideradas aptas a intervir na realidade da escola de forma criativa e inovadora, e estimulada a trazer sua originalidade e individualidade em qualquer lugar em que se encontrem. Esse é um princípio que funciona na *Albany Free School* porque há ali um sentimento de comunidade. Em outras palavras, ouvir e aprender com as crianças é uma importante mudança de postura e de perspectiva, proposta pela educação democrática.

Não temos a pretensão, neste trabalho, de fazer uma historiografia detalhada sobre as raízes das experiências das escolas democráticas, o que requer um trabalho minucioso e mais amplo. Contudo, é de interesse desenvolver uma breve introdução dos movimentos que impulsionam as primeiras dessas experiências que cercam o imaginário das escolas democráticas.

A proposta de uma escola alternativa não parece ser uma ideia da sociedade contemporânea, mas sempre acompanhou a difusão do modelo de escola tradicional. Pedagogos, escritores e filósofos do século XVIII e XIX já falavam da necessidade de uma educação alternativa (Chies, 2007). A obra de Rousseau (1712-1778), conhecida como "Emílio ou Da Educação", por exemplo, é uma das primeiras a fazer uma sistematização sistema educacional da época, sendo considerado o primeiro tratado sobre filosofia da educação no mundo ocidental.

Em 1857, o famoso escritor russo, Leon Tolstoi (1828-1910), fundou uma pequena escola para os filhos dos camponeses, chamada Yásnaia-Poliana, conhecida como a primeira experiência de escola democrática no mundo. A duração das aulas era flexível, variando de

acordo com o interesse das crianças e as regras eram definidas conforme a sua necessidade e demanda, assim como os horários e a separação ou não das turmas por idade. No período imediatamente posterior a esta iniciativa, entre os séculos XIX e o século XX, a filosofia da educação libertária começa a ser sistematizada e aplicada em uma escala maior, impulsionada por dois importantes movimentos – a Escola Nova e a Escola Moderna.

O movimento da Escola Nova (também chamada de escola ativa ou escola progressista) teve início na Europa e nos Estados Unidos ao final do século XIX. Seus fundadores defendiam a liberdade reflexiva do indivíduo e a autonomia dos estudantes, com o ideal de libertar a criança da tutela do adulto, permitindo o desenvolvimento de sua própria consciência moral. Segundo um de seus fundadores, Adolphe Ferriére, os alunos deveriam "assumir as responsabilidades da ordem social escolar para que mais tarde pudessem enfrentar devidamente os problemas da ordem política do seu país" (Jardim et Al. 2012). No Brasil, este movimento inspirou pensadores influentes na década de 1920-30, que defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita, em oposição ao domínio do ensino privado e religioso.

Contemporaneamente ao movimento da Escola Nova, surge em Barcelona a Escola Moderna, de inspiração anarquista, que dá origem a uma pedagogia libertária, tendo como principal expoente o educador Francesc Ferrer. A Escola Moderna propunha um ambiente educativo não coercitivo, voltado à formação das classes operárias do início do século XX. Embora Ferrer tenha sido executado pelo Estado ditatorial espanhol em 1906, devido à suas ideias libertárias, sua pedagogia foi disseminada em diversos idiomas e centenas de experiências de escolas modernas foram fundadas em dezenas de países, inclusive no Brasil (onde também foram reprimidas, por serem consideradas ameaças à ordem nacional).

Em 1924, o pedagogo Celestin Freinet, funda uma cooperativa de trabalho organizada por professores da região rural onde vivia, promovendo uma educação anti-conservadora e libertária, que possuía elementos que marcam sua trajetória, como as aulas-passeio (Ferrari, 2011). Sua pedagogia, em sintonia com as ideias da Escola Nova, passa a ser a base para o movimento que na França seria também denominado de Escola Moderna[32]. Embora não tenhamos encontrado nenhuma relação direta entre Ferrer e Freinet, é clara a relação entre

[32] Ainda em atividade, a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), fundada por seguidores da pedagogia Freinet, congrega entidades do mundo todo que desenvolvem práticas de educação cooperativa. Ver mais em http://www.fimem-freinet.org/

suas práticas pedagógicas, orientadas por valores cooperativistas e associativistas e pela livre expressão da criança.

É interessante notar que, no Brasil, alguns educadores das escolas modernas ligadas às correntes anarquistas ou comunistas em São Paulo passaram a atuar usando o nome de Escola Nova de forma a escapar da repressão do Estado. De fato, ambos os movimentos, apesar de terem uma origem distinta, se assemelham pela proposta pedagógica centrada no aprendente, pela valorização de sua autonomia e do engajamento na vida comunitária.

A influência do pensamento libertário é percebia em várias áreas do conhecimento ao longo do século XX, como, por exemplo, no campo da arquitetura e da organização do espaço. Daí vem, por exemplo, a ideia de que as escolas devem ter um ambiente com maior contato com os elementos externos (com o ar e o sol), maior transparência espacial, maior interação entre os ambientes de dentro e de fora. Em certa medida, é justo afirmar que muitas das conquistas na arquitetura escolar, em matéria social e espacial, se devem a esses movimentos. Deve-se a Maria Montessori[33] a ideia de que o ambiente deve ser preparado para a criança, oferecendo elementos proporcionais à sua escala, que permitam dirigir a criança ao conhecimento. (Beyer, 2015).

Da organização do espaço escolar para a geografia humana, têm-se, na segunda metade do século XX, a crítica da escola numa visão da ecologia política, cristalizada no pensamento de intelectuais ativistas como Ivan Illich. De forma radical, Illich propõem uma reinvenção da aprendizagem pela desinstitucionalização da escola e pelo incentivo à autoaprendizagem em rede, algo potencializado pelas novas tecnologias da informação:

> A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado. (Ivan Illich, 1985, p. 14)

[33] A pedagogia Montessori, tal como a pedagogia Waldorf, se inscreve no campo das pedagogias alternativas. Ambos os métodos dão ênfase na autonomia e na liberdade dos estudantes, respeitando o desenvolvimento natural das suas habilidades físicas, sociais e psicológicas. Atualmente, elas diferem das escolas democráticas "puras" no sentido dado no capítulo anterior, mantendo certa hierarquia e menor flexibilidade na definição do currículo. Embora promovam uma intensa participação dos estudantes no ambiente escolar, esta não se dá do mesmo modo que nas escolas livres, em que uma criança de 5 anos pode ter o mesmo espaço de fala e decisão de um professor de 40.

UM OUTRO CONCEITO DE INFÂNCIA

A ideia de infância, assim como de adolescência e vida adulta, é uma construção social cujos limites de demarcação são relativos no tempo e no espaço, de acordo com a situação histórica de cada comunidade humana[34]. Para entender a noção atual de infância, é preciso analisar as mudanças sociais e econômicas que decorreram no mundo por volta do século XVIII. Com o crescimento populacional, a melhoria das condições de vida e de higiene, as taxas de mortalidade infantil caíram vertiginosamente e o cuidado das crianças passou a ser cada vez mais uma preocupação pública, sobrepondo a responsabilidade familiar. A infância passa a ser associada cada vez mais a uma ideia de fraqueza, fragilidade e submissão, ao mesmo tempo em que ganha maior significância social.

A noção popular, contudo, se baseia na ideia de que a infância é uma fase definida pela condição de incompletude, como se a criança fosse um ser para o qual falta algo antes que possa adquirir a condição plena de sujeito. Como afirma Campos (2014, p. 8), a fase adulta nesse caso seria um ideal a ser alcançado para atingir a completude do ser. Essa naturalização da noção de infância como fase faltante, como o único tipo de infância possível, é descontruída pela filosofia das escolas livres.

Alternativamente, é possível verificar que existem muitas infâncias possíveis, não sendo razoável enquadrar esse período como uma etapa de um processo linear e previsível. Para Campos, reconhecer a infância por sua própria temporalidade, aberta à surpresa e ao surpreendente, é tanto uma postura epistemológica e metodológica, como uma escolha política. Afirma a autora:

> A infância pensada a partir dessa nova perspectiva exige uma mudança na forma de se pensar as outras fases da vida. A incompletude está presente em todos os diferentes estágios da vida do ser humano. É fato que existem diferenças entre ser criança, ser jovem, ser adulto e ser idoso, mas essas diferenças não precisam ser encaradas como deficiências e faltas. Cada fase possui suas particularidades, suas potencialidades e positividades. A infância tem o seu sentido próprio, que não se restringe ao estágio inicial da vida, mas diz respeito à sua maneira peculiar de existir no mundo. (Campos, 2014, p. 9)

[34] Sabe-se, por exemplo, que os jovens saem cada vez mais tarde de casa, diferentemente da maior parte do século XX, o que reflete um processo de mudança dos limites de passagem para a vida adulta, com suas responsabilidades e normas.

Nessa perspectiva, a infância é vista a partir de sua própria temporalidade, e as crianças, embora em constante desenvolvimento, como seres em sua totalidade[35]. Isso permite, nas escolas livres, conceber a infância como uma intensa abertura ao novo e não somente como uma etapa a ser superada a partir de um dado modelo de adulto a se atingir. Com efeito, o processo de aprendizagem é visto como um fenômeno dinâmico e não mais estático. Assim, nas escolas livres, sistemas de avaliação baseados em testes e provas padronizados, normalmente aplicados nas escolas tradicionais, não têm lugar e perdem sentido (retomaremos essa questão mais à frente).

Uma das bases teóricas que sustenta essa compreensão é a teoria sócia histórica do desenvolvimento humano de Vygotsky (2007). Segundo o autor, o desenvolvimento do indivíduo não pode ser concebido apartado do contexto social e histórico no qual está inserido. Os seres humanos são seres sociais e constroem uma relação dialética com o mundo e o ambiente que os cercam. Ao mesmo tempo em que são produtos do seu contexto social, cultural e político, tem também o potencial de alterar, modificar e interferir nesse contexto.

Portanto, o contexto escolar pode tanto atuar para conservar como para transformar a realidade, de acordo com a compreensão epistemológica e o entendimento comum que a estrutura educacional de uma sociedade promove em relação à infância e aos processos de aprendizagem. Como a educação tradicional é fundada na concepção da infância como algo a vir a ser, o que se tem é uma escola em que a decisão sobre o que a criança pode e deve se tornar é feita pelos professores, pais e cuidadores, sem levar em conta os desejos e vontades da própria criança, vista como incapaz.

Talvez por isso, a proposta da educação democrática gere certa insegurança para educadores em geral, afinal, a escola é uma das principais instituições de socialização, que supostamente serviria para proteger a criança do mundo e garantir o aprendizado, a transmissão e a reprodução das tradições. Vale reforçar que a filosofia da escola democrática não descarta o papel dos educadores, ocupado por adultos experientes, que auxiliam as crianças no contato com o mundo (e suas tradições), ajudando-as a compreender seu significado cultural e a darem sentido a elas, a partir do contexto social, das experiências e das próprias histórias de vida dos indivíduos envolvidos. A participação criativa dos educandos

[35] "A infância não é então apenas uma promessa para o futuro, ou uma potencialidade, mas uma condição presente e uma forma legítima de estar no mundo." (Campos, 2014, p. 50).

no seu processo de aprendizado, assim, pode ser positiva para ambos, não necessariamente se colocando como ameaça à ordem, apesar de trazer desafios que rompem a estabilidade e previsibilidade com a qual estamos acostumados.

A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA COM A FILOSOFIA DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Paulo Freire, conhecido como o principal educador da história brasileira, revolucionou a forma tradicional de se pensar a educação no Brasil e no mundo, sobretudo com o clássico "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 1996). Freire inovou ao resgatar o caráter humano da pedagogia, colocando o educador ao lado do educando, ambos os sujeitos do processo dialógico de aprendizado, ambos em um mesmo nível, merecedores de respeito e tratamento igualitário.

Em sua obra, Freire estabeleceu a noção de que não há docência sem discência e destacou a necessidade de que o professor se coloque lado a lado ao aluno, procurando conhecer sua realidade, aprendendo com ele, respeitando os seus saberes anteriores. Esta é uma postura essencial para o educador, aceitando o fato de que não é detentor exclusivo e superior de um conhecimento a ser transferido unilateralmente.

Para Freire, o aprendizado se inicia no processo de socialização, no contato da criança com o mundo e com outros seres vivos, sendo formalizado e sistematizado na escola. Nesse sentido, o aprendizado é constante e intrínseco a todos os seres humanos, sejam educadores e educandos, e o ato de ensinar torna-se uma especificidade humana. É interessante resgatar sua reflexão sobre o ato de ler. Afirmava Freire que ler não é apenas o processo de decifrar palavras e sílabas, mas necessariamente de interpretação do mundo. Por isso, o educador ensina que a "leitura" no sentido mais amplo se inicia no nascimento. Aprendemos a ler os objetos ao nosso redor, a interpretar os gestos e feições humanas e a natureza. Uma árvore, uma flor ou uma máquina ganham diferentes significados em diferentes contextos.

Destaca-se na sua obra o papel político e emancipador da educação das classes populares. Por isso, seu método de educação de jovens e adultos tem como ponto de partida a realidade do educando, permitindo o aprendizado de palavras chaves do seu cotidiano de trabalho e vida. Embora tenha trabalhado com uma população num contexto bastante

particular, a compreensão que este educador desenvolveu para a educação de jovens e adultos é, em essência, muito próxima ao que é aplicado nas escolas democráticas – que levam ao extremo alguns desses elementos.

Em ambas as concepções, a educação é entendida como um processo que ultrapassa os limites do campo cognitivo, e que envolve plenamente as dimensões afetivas, sociais, culturais e políticas dos indivíduos de uma comunidade. Trata-se de uma compreensão transformadora do aprendizado, que considera a importância do contexto social e do caráter político (e não neutro) da educação no desenvolvimento da cidadania.

PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE E AUTONOMIA NAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS.

As escolas democráticas partem da ideia de que quando a criança participa da construção de um processo, desde seu início, tem mais chances de ter interesse sobre seus resultados. Assim, ela desenvolve sua autonomia e, simultaneamente, fortalece seu vínculo com o grupo. Como mencionado por Cássia SIMÕES et al (2006), cada indivíduo traz consigo uma história particular, uma marca de uma sociedade específica, de uma nação e de uma classe. Somos seres socialmente construídos e nosso desenvolvimento pessoal está intrinsicamente ligado ao nosso desenvolvimento coletivo, enquanto grupo. Essa consciência se faz presente nas escolas democráticas e imprescindível para uma gestão escolar participativa e coletiva.

Na visão tradicional, a escola é vista como um espaço de preparação para o mundo. Contudo, essa perspectiva acaba por separar o educando da realidade em que vive, não lhe conferindo o sentimento de comunidade nem de responsabilidade. A escola é parte da comunidade, porém há fronteiras nítidas, materiais e imateriais, que separam o ambiente interno do ambiente externo. Para proteger as crianças, a educação atual afastou-as do mundo ao invés de apresentar o mundo a elas, seus perigos e complexidades.

De forma alternativa, a escola pode ser compreendida como parte integrante da realidade, não apenas como um lugar de saberes prontos e lineares [que não representam a complexidade do mundo], mas lugar de encontro de interesses, curiosidades e intensidades. Como afirma (Campos, 2014):

> A possibilidade que as escolas alternativas trazem é que a educação, como processo de formação, não tenha uma finalidade pré-determinada, um percurso planejado com antecedência e que todas as crianças devem percorrer sem desvios. (Campos, 2014, p. 23).

> Sendo um espaço aberto para experiências, a *Free School* se configura também em uma escola onde as crianças têm a chance de viver uma experiência de mundo, em contraponto à ideia de que as escolas são uma etapa de preparação para o mundo. (Campos, 2014, p. 63).

Sabemos que os currículos não são apenas um compilado de conteúdos estanques ou de disciplinas sem interligação. São construções influenciadas pela cultura e pela ideologia da época. Ao estudar a evolução do currículo brasileiro, por exemplo, é fácil perceber que as mudanças de governos e interesses políticos exercem forte influência sobre a formação do currículo, sobre o que se valoriza, o que se avalia, o que se quer, como se quer ensinar, quem pode ensinar e para quem se deve direcionar mais ou menos recursos.

No limite desse questionamento, a pedagogia democrática coloca em xeque a imposição intergeracional do currículo e a "ditadura" dos adultos sobre as crianças. Entendendo que o currículo vai muito além das regras formais, as escolas democráticas praticam uma nova forma de definição dos conteúdos, e de relação entre jovens e adultos, na construção do currículo e na formação da subjetividade do indivíduo. Dessa forma, não há necessariamente, nas escolas democráticas, a obrigação de continuidade imediata de uma atividade, havendo uma imensa flexibilidade e abertura a mudanças de planos.

Ramïn Farhangi, em uma conferência em Paris, apresenta alguns dados sobre escolas democráticas no mundo, mencionando histórias particulares de ex-alunos[36]. Entre os casos mais interessantes está a história de Laura Poitras, que estudou na *Sudbury Valley School*, nos EUA, dos 4 aos 18 anos. Laura tinha liberdade de escolher praticamente tudo que queria estudar e decidiu se dedicar por muitos anos a fotografia, tendo aprendido a ler apenas com 13 anos de idade (o que nunca foi visto como um problema). Laura se tornou diretora de cinema e chegou a receber o Oscar de melhor documentário.

Um dos elementos que se destaca nos relatos de ex-alunos de escolas desse tipo é a base social, emocional e a cultura democrática implícita ao seu currículo e que lhes é tão ou

[36] *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*. Ramïn Farhangi. 2016. TED *Talk*. (https://www.youtube.com/watch?v=Mi59UJYV9jU&feature=share)

mais útil na vida quanto um conteúdo acadêmico clássico[37]. Tais escolas, assim, parecem favorecer a autoconfiança do indivíduo, fazendo-o se sentir seguro de ser quem é, de expressar suas opiniões e sentimentos, além de desenvolver a habilidade para reconhecer as diferenças e lidar com os conflitos cotidianos. "A liberdade e a autonomia exigem, por definição, que o indivíduo se afirme e se engaje em suas escolhas, assumindo também as consequências de suas decisões e se responsabilizando por elas." (Campos, 2014, p. 55). Isso é possível porque a própria cidade, os museus, o bairro, e os elementos do mundo "exterior" são compreendidos como parte estruturante do cotidiano da escola.

Atualmente, existem diversas escolas alternativas alinhadas a perspectiva democrática pelo mundo, que atuam em todas as faixas etárias e promovem práticas de cooperação, participação e tomada coletiva de decisões. Na parte seguinte apresentamos brevemente algumas delas. Não temos a intenção de fazer um estudo de caso de cada uma, mas apenas de trazer elementos para ilustrar de forma concreta estas experiências, sabendo que possuem diferenças e particularidades significativas[38].

EXEMPLOS DE ESCOLAS ALTERNATIVAS PELO MUNDO

SUMMERHILL SCHOOL - INGLATERRA

Esta é provavelmente a escola democrática mais famosa em atividade atualmente. Com mais de 90 anos de atuação, a *Summerhill School*, na Inglaterra, funciona em sistema de internato, com cerca de 80 estudantes nas faixas etárias de 5 a 17 anos, que participam da gestão da escola e decidem os conteúdos que querem estudar. Na década de 60, período de questionamento histórico dos modelos, valores e padrões modernos, a escola ganhou notoriedade, sendo referência para o movimento nascente das escolas democráticas no mundo[39].

---

[37] O documentário *Democratic Schools*, dirigido por Jan Gabert, apresenta relatos interessantes do ponto de vista dos de ex-alunos de algumas dessas escolas. Ver http://en.democratic-schools.com.

[38] Há ainda redes internacionais de escolas alternativas e democráticas, que promovem encontros e ações em comum, podendo ser objeto de outros estudos, como a *International Democratic Education Network* (www.idenetwork.org) e a *Alternative Education Resource Organization* (www.educationrevolution.org).

[39] Ver o site http://www.summerhillschool.co.uk e a matéria http://novaescola.org.br/formacao/conheca-summerhill-escola-aluno-pode-quase-tudo-inglaterra-626600.shtml

ESCOLA DA PONTE - PORTUGAL

Em funcionamento em Portugal desde 1976, a Escola da Ponte faz parte do sistema de educação pública de Portugal desde 2005. Atualmente tem 230 alunos do pré-escolar ao 9º ano. A escola se declara enquadrada num paradigma de racionalidade emancipatória. O Projeto Fazer a Ponte defende a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos. Em seu regimento interno consta a Assembleia dos Estudantes (art. 12) e demais órgãos colegiados responsáveis pela execução das atividades na escola. Contudo, não há participação formal de alunos no Conselho de Direção, que é o órgão responsável pela definição das grandes linhas orientadoras da atividade da escola. (art. 19).[40]

LYCÉE AUTOGÉRÉ DE PARIS (LAP) - FRANÇA.

Criada em 1982, esta escola é destinada a adolescentes e jovens do ensino médio, com idades entre 15 e 21 anos. Foi inspirado nas escolas autogestionadas norueguesas *Marly* e no *Lycée Expérimental de Oslo*. Dois grupos participam da autogestão da escola: os professores e estudantes matriculados no ensino médio. A participação de cada aluno é incentivada, mas não obrigatória, havendo uma preocupação do corpo docente para que o tempo consumido nos conselhos não entre em conflito com outros projetos pessoais dos alunos, como obter o grau de bacharel, ganhar dinheiro para completar um projeto de arte, etc. É possível qualquer indivíduo ou grupo participar de atividades em um curso ou criar novas. Em geral, não há votação na Assembleia Geral, mas se um assunto requer uma votação, são feitas falas de defesas das posições no espaço comum com votos nos Grupos de Base. Qualquer membro do ensino médio é necessariamente um membro de um grupo de Base. Esta é a única atividade para o qual a participação não é voluntária. Muitas ausências sem justificativa podem cancelar a matrícula do aluno. Questões como as cobranças pela entrada na universidade ou o ingresso

[40] Ver o site http://www.escoladaponte.pt

no trabalho são presentes no Lycée, que recebe alunos de idade mais avançada, algumas vezes com problemas disciplinares ou de adaptação em outras escolas.[41]

BROOKLYNG FREE SCHOOL - ESTADOS UNIDOS

A *Brooklyng Free School* atende da pré-escola até o 12º ano. Foi fundada em 2003 por um grupo de pais e professores em Nova York, servindo atualmente mais de 80 famílias. A missão da Escola Livre Brooklyn é a educação para a justiça social. Envolve os alunos e funcionários no processo democrático de tomada de decisão e resolução de problemas. Buscam facilitar a aprendizagem centrada no aluno através de brincadeiras, desafios e iniciativas estudantis autodirigidas. Apoiam o desenvolvimento social e emocional através da mediação de conflitos, reflexão pessoal, consciência da diversidade e responsabilidade diante da comunidade[42].

ALBANY FREE SCHOOL - ESTADOS UNIDOS

Fundada em 1969, a Escola Livre em Albany, em Nova York, é das mais antigas escolas alternativas independentes nos Estados Unidos. A escola não aplica testes padronizados e nem dever de casa. As crianças da *Albany Free School* aprendem através da brincadeira e exploração. A escola se declara parte de uma longa tradição de escolas de liberdade, escolas livres e escolas anarquistas que visam colocar o controle da educação de volta nas mãos das comunidades, em vez do Estado. Matérias acadêmicas tradicionais são ensinadas em turmas pequenas, com ênfase no aprendizado prático, experiencial. O currículo é co-criado por alunos, professores e pais. Os estudantes compartilham a responsabilidade com os professores para resolver conflitos e problemas escolares através do sistema de reunião de conselho liderado por estudantes e assembleias[43].

---

[41] Ver o site http://www.l-a-p.org

[42] Ver o site http://BrooklynFreeSchool.org e o texto *Brooklyn Free School*: por uma educação livre e democrática (http://educacaointegral.org.br/experiencias-internacionais/brooklyn-free-school-por-uma-educacao-livre-democratica)

[43] Ver o site http://www.albanyfreeschool.org

SUDBURY VALLEY SCHOOL - ESTADOS UNIDOS

A escola *Sudbury* foi fundada em 1968 e não possui fins lucrativos. Aceita matrículas de crianças a partir dos quatro anos e vai até o final do *High School* americano. Cada membro, seja estudante ou funcionário, tem um voto de mesmo peso na gestão da escola. A Reunião Escolar Semanal, da qual participam alunos e funcionários, determina regras de comportamento, uso de instalações, despesas e contratação de pessoal e delega rotinas específicas para a manutenção da escola. A Assembleia Geral da Escola se reúne anualmente, sendo composta por alunos, funcionários e pais de alunos (de acordo com informações no próprio website da escola, como a maioria dos pais paga matrícula, é considerado razoável lhes dar alguma voz no uso do seu dinheiro) [44].

PROJETO ÂNCORA - BRASIL

Inspirado na Escola da Ponte, o Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo, é uma escola onde estudam 180 crianças de 6 a 10 anos, nos mesmos moldes da escola portuguesa, sem disciplinas e divisão por séries. A escola foi fundada em 2012 por uma ONG com quase 20 anos de atuação em projetos sociais. Diferentes atividades como música, informática, esportes, circo, artes e culinária são oferecidas e não há custo para os pais, sendo restrita a famílias com renda de até 3 salários mínimos[45].

ESCOLA LUMIA - BRASIL

A Escola Lumiar possui 3 unidades, atuando com público variado. Sua primeira unidade foi inaugurada em São Paulo em 2003. Na época, atendia um grupo de estudantes da Educação Infantil (de dois a seis anos de idade). Hoje, abrange desde a Educação Infantil (de zero a dois anos) até o Ensino Fundamental. Em 2010, surge a Lumiar Internacional, em Santo Antônio do Pinhal, uma escola bilíngue com projetos realizados em inglês atendendo os ciclos Infantil e Fundamental I e II (de 2 a 14 anos). Já a Lumiar Pública (Escola Municipal

[44] Ver o site http://www.sudval.com
[45] Ver o site http://www.projetoancora.org.br

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

Antônio José Ramos) nasceu em 2005 de uma parceria entre a prefeitura de Santo Antônio do Pinhal e a Fundação Ralston-Semler. A unidade procura mostrar que uma metodologia não tradicional de ensino pode ser aplicada com sucesso também em uma escola da rede municipal. Com uma proposta de currículo em mosaico, flexível, mas orientada pelos parâmetros curriculares nacionais, a Lumiar oferece uma educação a partir de módulos de aprendizagem, oficinas e projetos[46].

ESCOLA POLITÉIA - BRASIL

Localizada em São Paulo e mantida pelo Instituto de Educação Democrática Politéia, a Escola Politéia atende crianças do ensino fundamental, propondo uma atuação em que todas as relações estão baseadas no princípio da democracia. As assembleias são semanais e têm a função de gerir as relações cotidianas com as pessoas que participam do dia-a-dia, estudantes, educadores e funcionários. Com turmas pequenas, sem provas e com tutores ao invés de professores, a escola propõe projetos interdisciplinares com base na filosofia da educação democrática[47].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências das escolas democráticas, alguns de seus instrumentos, práticas e potencialidades aponta para uma série de desafios e questões que podem servir de inspiração para refletir sobre as práticas tradicionais de ensino. Abordaremos algumas dessas questões à guisa de conclusões, abrindo possibilidades para novos estudos.

Colocar um filho em uma escola com uma proposta pedagógica completamente diferente do que é normalmente apresentado como único caminho, pode parecer para muitos uma ideia arriscada, o que é até certo ponto compreensível, já que tais experiências não são muito conhecidas e seus resultados pouco sistematizados. A primeira questão observada quando se propõem um modelo de educação livre, é o receio de uma possível falta de foco nos conteúdos acadêmicos. A ideia de orientar o currículo de acordo com o interesse dos

[46] Ver o site http://lumiar.org.br
[47] Ver o site http://escolapoliteia.com.br

educandos, oferecendo uma variedade de atividades e opções (inclusive, em alguns casos, a possibilidade de não fazer nada), leva frequentemente ao medo de lacunas no aprendizado e à incerteza quanto ao futuro profissional.

Isso reflete uma inquietação tradicional em ocupar as crianças e preencher seu tempo ao máximo, como se o ócio devesse ser evitado a todo custo. Nas escolas livres essa tendência é colocada em questão, buscando-se constantemente os limites entre o ócio saudável e o ócio que pode se tornar um problema. Sabe-se que a ocupação excessiva das crianças com obrigações que ignoram seus interesses não é saudável para o seu desenvolvimento psicossocial. Certamente, um pouco mais de flexibilidade sobre o "ficar à toa" pode ser importante, tendo em vista os diversos problemas psicológicos decorrentes do frenético fluxo de informações e da fluidez das relações na sociedade da comunicação.

A preocupação em seguir o currículo tradicional como meio de se capacitar para o mercado é confrontada diante de muitos exemplos e experiências de escolas democráticas. Não são poucos os casos de ex-alunos que se tornaram profissionais bem-sucedidos, artistas, professores e pesquisadores premiados, artesãos qualificados ou que abriram seus próprios negócios. Contudo, há pouca pesquisa mensurando esses resultados de forma sistemática no tempo e no espaço. Para além das evidências anedóticas, é preciso se fazer estudos de impacto, controlando fatores como renda, região, aspectos do ambiente familiar e comunitário.

É provável que o bom desempenho de estudantes egressos dessas escolas esteja diretamente relacionado à existência de uma estrutura de apoio para além da escola, comunitária, familiar ou mesmo derivada de atividades de acompanhamento extraclasse. Uma das questões para novas pesquisas é precisamente essa: em que medida os elementos próprios à escola democrática influenciam o desempenho dos educandos? Qual teria sido o desempenho de uma turma de uma escola livre caso tivesse seguido no modelo tradicional? Experimentos com controle estatístico para avaliar quantitativamente o impacto da educação sobre o nível de renda, a inserção profissional e a qualidade de vida dos egressos seriam interessantes para se somar às analises qualitativas.

Outra questão frequentemente colocada ao se propor modelos democráticos é o receio da perda de responsabilidade, como se os jovens não tivessem capacidade de lidar com o "excesso de liberdade". É importante reforçar que estudar em uma escola "livre" não implica

ter menos obrigações. Pelo contrário, aumenta a responsabilidade individual sobre as consequências de cada decisão, assim como a obrigação de participação nos processos de negociação de questões coletivas. Nas assembleias, sugere-se que cada um seja parte da solução do problema proposto, tenha voz, podendo propor soluções e sendo ouvido. Com regras abertas à mudança, o processo de construção coletiva pode fomentar um ambiente de acordo, respeito e identificação.

Deve-se ter em conta que a educação democrática não tem a pretensão de se apresentar como a única forma possível de educação. Numa perspectiva civilizatória, prevalece a defesa da diversidade de métodos e propostas educativas. Isso significa questionar a padronização e a homogeneização promovidas pelos modelos tradicionais, possibilitando experiências de acordo com as necessidades e interesses de cada pessoa em cada região.

Outro desafio que não pode deixar de ser discutido são as formas e possibilidades de financiamento para o aumento da oferta de educação democrática. Embora muitas dessas escolas sejam sustentadas por fundações e recursos privados, apenas com investimento público é possível promover um sistema educacional inclusivo em grande escala. Nesse sentido, grande atenção tem sido dada ao sistema educacional finlandês, por seus surpreendentes resultados quantitativos e qualitativos. Os jovens desse pequeno país não apenas apresentam excelentes resultados nos testes internacionais tradicionais, mas também são conhecidos por seu elevado equilíbrio emocional. A capacidade de promover equidade é notável, com variações regionais pouco significativas em exames padronizados. Um dos "segredos" desse sucesso é o investimento elevado na formação de professores e o uso de ferramentas pedagógicas e práticas contextualizadas que estimulam a participação. Apesar da uniformidade do currículo (definido por um comitê ligado ao Ministério da Educação e da Cultura), a gestão dos recursos e de pessoal é função das administrações locais e o governo federal exerce mais um papel de suporte, financiamento e informação do que de controle e inspeção. O ideal de inclusão, por meio de um sistema público de educação básica, gratuito e de excelência, é uma orientação nacional, um valor aceito e legitimado por toda sua população finlandesa. (SENAI, 2016).[48]

[48] No quadro das experiências dos países nórdicos, é interessante ver também a discussão sobre o modelo de escolas livres da Suécia (http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7103636.stm).

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

No Brasil, no extremo oposto, verifica-se uma estrutura social extremamente desigual, apesar de um sistema público que atende a maior parte da população[49]. Os indicadores regionais da educação, por qualquer ângulo observado, revelam grande disparidade entre as regiões do país, e evidenciam a falta de equidade e o hiato de oportunidades para as crianças e jovens que moram nas regiões mais pobres. Essa segregação histórica derivada da colonização se reflete no maior acesso à educação superior pública pelas classes mais altas, o que apenas recentemente começou a mudar, com a implementação das políticas de cotas para negros e alunos provenientes de escolas públicas.

Portanto, não há como falar em experiências alternativas sem levar em consideração estes fatores para sua aplicabilidade numa escala nacional[50]. Tal ação requer outro olhar sobre a educação, com mudanças profundas sobre os critérios tradicionais de avaliação, por exemplo. Sabemos que diferentes significados podem ser dados ao termo qualidade do ensino e que essa escolha resulta em diferentes formas e critérios de avaliação. Ao construir formas de conhecimentos e de interpretar o mundo, o ambiente escolar reproduz também valores e formas de viver específicas. Uma nova avaliação precisa articular conceitos como qualidade, felicidade e cidadania, sem abrir mão da dimensão utópica da educação, marcada pelo compromisso com a cidadania por uma sociedade mais justa.

Cada indivíduo traz consigo uma história particular, uma marca de uma experiência social específica, de seu bairro, de sua nação e de sua classe. Além de dominar conteúdos formais, as crianças precisam ser acolhidas, ter suas histórias pessoais reconhecidas e ser aceitas de maneira plena. Assim, a dimensão cidadã da pedagogia da escola livre se faz como uma prática transdisciplinar, propondo uma visão integral do indivíduo, conectado ao espaço que habita, compreendendo que seu desenvolvimento pessoal se faz enquanto desenvolvimento coletivo.

Diante da realidade atual, a pedagogia das escolas democráticas se apresenta como um chamamento à ação de educadores e cidadãos na construção de um outro projeto de educação. Esse projeto tem a perspectiva da participação e da gestão democrática como base, visando um processo humanizador de socialização do conhecimento, que ao mesmo tempo em que respeita a individualidade do educando, busca integrar a escola ao seu ambiente social.

---

[49] De acordo com o Censo da Educação Básica de 2018, mais de 80% das matrículas da educação básica encontram-se na Rede Pública de Ensino.
[50] A esse respeito ver Santos (2011).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis (1985). **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal.

BERTUCCI, Adriana (2016). **Centro de Educação Infantil Aurora**. Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário de Brasília.

BEYER, Sabine (2015). **Uma Introdução à Arquitetura nas Pedagogias Alternativas**. Arch Daily. http://www.archdaily.com.br/br/774406/uma-introducao-a-arquitetura-nas-pedagogias-alternativas

CAMPOS, Nathália de Freitas (2014). **A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações**. xi, 98 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília.

CHIES, Francielle. (2007). **Escola nova.** Em //francielle.wordpress.com/2007/11/16/escola-nova/.

SENAI (2016). **Transcrição do discurso da Ministra da Educação da Finlândia**, proferido em março de 2016 em Brasília, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Mimeo.

DE SAES, Décio Azevedo Marques (2007). A ideologia docente em *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, Ano 10, Nº 16. P. 106-125, jul-dez/2007.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**, vol 2: formação do Estado e civilização. Jorge Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1993.

FERRARI, Márcio (2011). Pedagogia Célestin Freinet. Educar para Crescer. **Revista Escola**. Editora Abril. http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml

FOUCAULT, Michel (1987). **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. São Paulo, Editora Paz e Terra.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ILLICH, Ivan (1985). **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth, 7ª Edição, Vozes, Petrópolis, 1985.

JARDIM et Al. (2012). **Adolphe Ferrière**. Em http://apostasemei.blogspot.com.br/2012/05/adolphe-ferriere.html

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

SANTOS, Christiane Soní Costa da Cunha (2011). **Gestão da escola pública: desafio para a consolidação de uma educação democrática e participativa**. Artigo apresentado ao Curso de Pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar como requisito à obtenção do título de especialista em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. Faculdade Redentor Departamento Nacional de Pós-Graduação e Atualização. Três Rios, RJ.

SIMÕES, Cássia et al (2006). A construção do coletivo no cotidiano escolar. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.5, n. 13, p. 68- 74, jan/set. 2006 – ISSN 1519-0919.

SINGER, Helena (2010). **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas, Mercado de Letras.

SIQUEIRA, Alessandra Maria de Oliveira et al. (2011). **A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos**. Trabalho apresentado a FACETEN – Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia do Norte do Brasil, no curso de licenciatura plena em pedagogia, como avaliação final do curso (TCC).

TOSTO, Rosanei (2011). Escolas democráticas: utopia ou realidade. **Revista Pandora Brasil**, Edição especial Nº 4 “Cultura e materialidade escolar".

VYGOTSKY, L. (2007). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 12/082020
Aceito em: 10/05/2022

O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS PARA AS MULHERES NO BRASIL

POLYANA RAQUEL PEDROSO
Graduanda do último período de Psicologia, participante do Programa de Iniciação Científica Master de diplomação combinada, Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1950-3751
EMAIL: pooly_raquelpedroso@hotmail.com

MARIA LOURDES GISI
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre Pontifícia Universidade Católica do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Pós-Doutorado pela Universidade de Genebra.
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0474-474X
EMAIL: gisi.marialourdes@gmail.com

RESUMO
O presente artigo tem como tema de investigação os direitos humanos das mulheres com ênfase nos direitos das mulheres brasileiras. Os direitos humanos são resultado de uma construção histórica e já são significativos os avanços em termos da legislação relacionada às questões de gênero, o que motivou o interesse na pesquisa. O estudo tem como objetivo analisar os direitos das mulheres em documentos nacionais e internacionais e para tanto foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, mediante análise de: declarações, convenções, conferências, planos, estatutos, leis e políticas públicas. O estudo se apoia nos argumentos teóricos de Michel Foucault (1988), com base nos estudos de gênero de Judith Butler (2015), e das contribuições de Simone de Beauvoir (1980). A partir do estudo, foram encontrados 33 documentos, datados entre o período de 1789 a 2015, os quais evidenciam que a luta pelos direitos das mulheres foi intensa no aparato legal. No entanto, há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, diante da complexidade interseccional, considerando a raça, a nacionalidade, a etnia, o gênero, a classe social, a região, a cultura, a religião, a orientação sexual, a identidade de gênero, a geração e a deficiência. Questiona-se a não materialidade de muitas políticas de direitos humanos, evidenciando a necessidade de superação do estigma, das violências, das discriminações, das desigualdades, das condições de exclusão social e de vulnerabilidades que marcam o cotidiano de milhares de mulheres brasileiras.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação em Direitos Humanos. Direitos da Mulher.

THE HISTORICAL PROCESS OF HUMAN RIGHTS FOR WOMEN IN BRAZIL

ABSTRACT
This article has as its research theme the human rights of women with an emphasis on the rights of Brazilian women. Human rights are the result of a historical construction and advances in terms of legislation related to gender issues are already significant, which motivated interest in research. The study aims to analyze women's rights in national and international documents and, for this purpose, a qualitative research was carried out, through analysis in declarations, conventions, conferences, plans, statutes, laws and policies public. The study is based on the theoretical arguments of Michel Foucault

(1988), based on gender studies by Judith Butler (2015), and on the contributions of Simone de Beauvoir (1980). From the study, 33 documents were found, dated between 1789 and 2015, which show that the fight for women's rights was intense in the legal apparatus. However, there is much to be achieved in terms of respect for the dignity of the human person, given the intersectional complexity, considering race, nationality, ethnicity, gender, social class, region, culture, religion, sexual orientation, gender identity, generation and disability. The question is the non-materiality of many human rights policies, highlighting the need to overcome stigma, violence, discrimination, inequality, conditions of social exclusion and vulnerabilities that mark the daily lives of thousands of Brazilian women.

Keywords: Human rights. Human rights education. Women rights.

EL PROCESO HISTÓRICO DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES EN BRASIL

RESUMEN

Este artículo tiene como tema de investigación los derechos humanos de las mujeres con énfasis en los derechos de las mujeres brasileñas. Los derechos humanos son el resultado de una construcción histórica y los avances en términos de legislación relacionados con cuestiones de género ya son importantes, lo que motivó el interés en la investigación. El estudio tiene como objetivo analizar los derechos de las mujeres en documentos nacionales e internacionales y, para este propósito, se llevó a cabo una investigación con un enfoque cualitativo, a través del análisis en documentos como: declaraciones, convenciones, conferencias, planes, estatutos, leyes y políticas públicas. El estudio se basa en los argumentos teóricos de Michel Foucault (1988), en estudios de género de Judith Butler (2015), y en las contribuciones de Simone de Beauvoir (1980). Del estudio, se encontraron 33 documentos, fechados entre 1789 y 2015, que muestran que la lucha por los derechos de las mujeres fue intensa en el aparato legal. Sin embargo, hay mucho por lograr en términos de respeto por la dignidad de la persona humana, dada la complejidad interseccional, considerando la raza, nacionalidad, etnia, género, clase social, región, cultura, religión, orientación sexual, identidad de género, generación y discapacidad. La pregunta es la falta de materialidad de muchas políticas de derechos humanos, destacando la necesidad de superar el estigma, la violencia, la discriminación, la desigualdad, las condiciones de exclusión social y las vulnerabilidades que marcan la vida cotidiana de miles de mujeres brasileñas.

Palabras clave: Derechos humanos. Educación en derechos humanos. Derechos de las mujeres.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema de investigação os direitos humanos das mulheres, com ênfase nos direitos das mulheres brasileiras e, para isso, definiu-se como objetivo analisar os direitos da mulher em documentos nacionais e internacionais.

Os direitos humanos são resultado de uma construção histórica e já são significativos os avanços em termos da legislação relacionada tanto às questões de nacionalidade, etnia,

classe social, religião, orientação sexual, deficiência, entre outros, como em questões de gênero. Neste trabalho, o interesse está voltado ao aparato legal relacionado aos direitos das mulheres.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019a), a população feminina residente corresponde a 51,7% do país, sendo que essa taxa não teve alterações relevantes entre 2012 e 2018. Todavia, o empoderamento econômico das mulheres e a igualdade de gênero são desafios ao desenvolvimento humano sustentável mundialmente. Essa realidade materializa-se quando se torna um objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), correspondente ao ODS5: "Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas".

Observa-se um enorme esforço das mulheres em superar as desigualdades existentes em diferentes âmbitos sociais, em especial no que se refere ao acesso e à conclusão da educação, tanto do ensino médio como da educação superior. Conforme evidenciam os dados do IBGE (2018), as estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil apontam que no ano de 2016 a população de 25 anos ou mais de idade com educação superior completa foi maior para as mulheres (23,5%) quando comparado aos homens (20,7%). Nesse documento, consta que a taxa de pessoas no nível de ensino adequado à faixa etária é de 73,5% para mulheres e 63,2% para homens (IBGE, 2018).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua sobre a educação (IBGE, 2019b) indica que a taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, em 2018, foi de 6,6%, enquanto a dos homens foi de 7,0%. Na taxa de analfabetismo de 60 anos ou mais, a taxa das mulheres supera à dos homens, sendo respectivamente de 19,1% e 18,0%. Entre as mulheres, o número médio de anos de estudo foi de 9,5 anos, enquanto para os homens, 9 anos. Dos homens, 95,9% estavam na idade/série adequada, mas entre as mulheres essa proporção foi maior, 96,4% (IBGE, 2019b).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental, 51,4% eram homens. Já no EJA do ensino médio, a maioria era mulher (54,9%). Em 2018, 29,3% das mulheres estavam no ensino superior ou haviam concluído esse nível e 9,5% das estudantes dessa faixa etária frequentavam cursos da educação básica, caracterizando o atraso escolar (IBGE, 2019b).

Diante desses dados, é possível verificar que atualmente a mulher tem conquistado cada vez mais o direito ao acesso à educação, em todos os seus níveis. Entretanto, ainda há muitos desafios, visto que segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somente 21,7% dos jovens de 18 a 24 anos se encontrava matriculados na educação superior (BRASIL, 2018).

Em relação às taxas de ocupação, existe um percentual menor entre as mulheres. Sabe-se também que ocorre uma diferença em termos de rendimentos entre homens e mulheres. Os dados sobre a ocupação da juventude apresentam similaridade entre os anos 2017 e 2018 de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Das mulheres, 28,4% não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando. Dos homens, 17,6% estavam também nessa condição. Por outro lado, 28,1% das mulheres e 41,7% dos homens apenas trabalhavam e 30,2% das mulheres e 27,0% dos homens apenas estudavam ou se qualificavam (IBGE, 2019b).

Observam-se, assim, avanços em algumas áreas e menos em outras e embora os estudos sobre as diferenças existentes no mercado de trabalho sejam de fundamental importância, neste estudo, o interesse está voltado às conquistas de direitos existentes no aparato legal. Assim, o problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: quais são as contribuições dos Planos e Programas em direitos humanos para as mulheres?

Para analisar os principais documentos internacionais e nacionais sobre as contribuições para os direitos das mulheres, é necessário recorrer também a alguns teóricos. Para a reflexão dessa temática, faz-se indispensável retomar alguns conceitos de Simone de Beauvoir (1980), na sua obra *O segundo sexo*; de Michel Foucault (1988), em *História da sexualidade: vontade de saber*; e de Judith Butler (2015), em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*.

GÊNERO: RETOMANDO OS CLÁSSICOS

A análise da questão proposta se apoia, em especial, nos argumentos teóricos de Michel Foucault (1988), com base nos estudos de gênero de Judith Butler (2015) e das contribuições de Simone de Beauvoir (1980).

Para uma compreensão dos direitos da mulher no cenário atual, deve-se antes de tudo compreender a concepção de gênero – distinta da concepção de sexo. É necessário recorrer ao contexto histórico, social e cultural de construção de verdades que fundamentaram a concepção atual. Gênero e sexo não têm o mesmo significado. Compreende-se que "[...] homens e mulheres não se diferenciam apenas biologicamente, mas também socialmente. As diferenças construídas no plano biológico são conceituadas como sexo e aquelas que estão no plano social constituem o conceito de gênero" (PAIVA, 1999, p. 8).

John Money foi o primeiro a categorizar as dimensões da sexualidade entre sexo e gênero em 1955, considerando que o sexo é biológico, é um dado natural, enquanto o gênero é o social, advindo da construção cultural de homem e mulher (SILVA, 2010).

Foucault (1988), na obra sobre a história da sexualidade, mostra como um certo regime de organização, de classificação e de descrição da vida sexual foi fundamental para a construção de indivíduos modernos. A sexualidade é aquilo que é produzido por um discurso científico – psiquiatria, psicologia ou a medicina. Portanto, é pelo discurso sobre a sexualidade que se constrói uma história, um corpo e uma identidade. Não somos fruto de um projeto individual, mas de categorias de um discurso científico sobre a sexualidade. O autor indica ainda que a ciência também produz regimes históricos de produção de verdade.

O ser humano, para ser adaptado a um aparelho de produção, deve ter o corpo trabalhado, atravessado por uma série de mecanismos de adestramento de controle. É no corpo que o poder político investe para potencializar suas forças e extrair dele o máximo de rendimento por meio de técnicas de vigilância e controle. Para ele, a biopolítica é uma das formas representativas para compreender como o poder segue normalizando a vida, e a todos (FOULCAULT, 1988).

Judith Butler (2015, p. 10) faz uma releitura das ideias de Foucault e diante disso diversas críticas. Ela afirma que a constituição do sujeito, a identidade e a identidade de gênero são construídas no e pelo discurso. Tanto o gênero quanto o sexo são construídos a partir da norma heterossexual. Para a autora, o gênero é uma escolha, não de um agente livre, mas uma ordem dominante. Não há possibilidade de sermos livres quando regulados por leis. Não escolhemos e nem subvertemos a escolha de gênero. Gênero é algo que fazemos, não somos. É impossível existir como um agente social fora dos termos do gênero.

Butler (2015) afirma que escolher um gênero significa interpretar as normas existentes de gênero, organizando-as de uma nova maneira. Menos do que um ato radical de criação, o gênero é um projeto tácito para renovar a nossa história cultural, segundo nossos próprios termos. Não se trata de uma tarefa prescritiva na qual se deve empenhar, mas de uma tarefa que se empenha desde sempre. Para essa estudiosa, o gênero não é substantivo, não é inato, não é universalizante. Sexo e gênero são resultados do discurso e da lei. Para Butler (2015), o gênero é performativo. Não há um ator preexistente aos atos que constituem a identidade.

O gênero não é isolado, e diante da perspectiva interseccional, é completamente associado às instâncias da raça, da classe, da orientação sexual, da capacidade física, da nacionalidade, do estatuto migratório, da religião e de outras instâncias identitárias que constroem quem os sujeitos são (NOGUEIRA, 2017).

A teoria da interseccionalidade é uma perspectiva contemporânea que surgiu dentro dos movimentos feministas como uma resposta às questões da diversidade dentro do grupo das mulheres. Essa teoria permite uma expansão do olhar acerca do gênero, dos feminismos e do impacto do contexto (NOGUEIRA, 2017).

MOVIMENTO FEMINISTA

O processo histórico é marcado por pensamentos e ideias que esclarecem e fundamentam as "verdades" de cada época, mostrando, assim, quais eram as formas de relacionamento entre os seres humanos. A construção do feminino e dos papéis, funções e significações que a mulher foi adquirindo durante o tempo passou por mudanças significativas, que refletem muito a época e os costumes vividos em cada período da história (PINSKY; PINSKY, 2003).

Desde o início dos tempos, a mulher foi muito oprimida e colocada em um papel secundário ao do homem, sempre submissa às suas vontades. Porém, um dos principais marcos foi após a Revolução Industrial, na qual a mão de obra feminina, antes exclusivamente doméstica, é transferida para as fábricas, separando o trabalho doméstico do trabalho remunerado. Esse cenário permitiu o surgimento da primeira onda feminista, denominada "Sufragistas", a qual reivindica direitos trabalhistas, igualdade da jornada de trabalho para homens e mulheres e o direito ao voto (PINSKY; PINSKY, 2003).

Em 1949, a segunda onda feminista inaugura-se com a publicação do livro: *Segundo sexo*, de Simone de Beauvoir. Ela quebra paradigmas quando afirma que:

> [...] ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade, é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Para ela, é o conjunto articulado da civilização que elabora e qualifica de forma pejorativa o feminino na cultura. Nessa época, começam a surgir os questionamentos sobre as políticas da reprodução e contracepção, indagações sobre o aborto, a sexualidade, a violência sexual e doméstica, os abusos e as identidades. Questionam-se os efeitos dos estereótipos, do tratamento do corpo feminino como objeto na arte, na publicidade e na pornografia. Estes são os temas centrais desse período, assim como também são para algumas teorias (movimentos e ações) feministas (NOGUEIRA, 2017).

Da preocupação típica da primeira onda com os direitos civis (leis, direitos e cidadania), passa-se a ser a política do interpessoal. Na segunda onda dos movimentos feministas, "o pessoal é político" (HANISCH, 1970). O fato de as mulheres continuarem em desvantagem não só na esfera pública como também na esfera privada orientou a maior parte das reivindicações da época (NOGUEIRA, 2017).

Dessa forma, a principal diferença entre as duas ondas é que enquanto no primeiro momento as mulheres lutavam pela conquista de direitos políticos, no segundo momento as feministas estavam preocupadas especialmente com o fim da discriminação e a completa igualdade entre os sexos. Com a terceira onda feminista, na década de 1990, começa-se a pensar em questões relativas aos diferentes tipos de mulher, considerando aspectos culturais, sociais e, principalmente, étnicos e de classe social (FARIA; NOBRE, 1997).

Uma das principais finalidades dos movimentos feministas é libertar as mulheres da figura da "Mulher", modelo universal construído pelos discursos científicos e religiosos. Se entendermos que os feminismos abrem outras possibilidades de subjetivação e de existência para as mulheres, é necessário que levemos em conta a linguagem e o discurso, meios pelos quais se organizam a dominação cultural e a resistência (RAGO, 2013).

METODOLOGIA

Este é um estudo qualitativo, que trata de uma pesquisa documental, realizada mediante análise em documentos nacionais e internacionais, tais como: declarações, convenções, conferências, planos, estatutos, leis e políticas públicas e busca nestes documentos referentes à educação e em documentos referentes às mulheres como é tratada a questão dos direitos das mulheres.

O trabalho é organizado da seguinte forma: uma breve discussão sobre o conceito de gênero; a primeira onda feminista: as sufragistas; a segunda onda feminista: Simone de Beauvoir; a terceira onda feminista; a construção do processo histórico dos documentos nacionais e internacionais sobre os direitos das mulheres; a história das políticas públicas para as mulheres no Brasil; e finaliza com a análise dos documentos: os três planos nacionais de políticas para as mulheres (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2008; BRASIL, 2013c), o plano nacional de educação em direitos humanos (BRASIL, 2007), e as três fases do programa mundial de educação em direitos humanos (UNESCO, 2012a; UNESCO, 2012b; UNESCO, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 mostra uma linha do tempo dos principais documentos nacionais e internacionais e as suas contribuições para a construção dos direitos das mulheres. Foram encontrados 33 documentos, datados entre o período de 1789 a 2015, entre eles: declarações, convenções, conferências, planos, estatutos, leis.

QUADRO 1 – Contribuições de documentos internacionais e nacionais

O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS DAS MULHERES		
Ano	**Documento**	**Contribuições**
1789	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	Consolida-se institucionalmente o caráter de universalidade dos direitos humanos, para todas as pessoas, independentemente da nação, cor, sexo, condição social e/ou física (BONETI, 2019).
1791	Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã - Olympe de Gouges	Art. 1º: "a mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum". Art. 2º: "o objeto de toda associação

		política é a conservação dos direitos imprescritíveis da mulher e do homem: Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão" (DE GOUGES, 1791).
1919	Convenção Número 3 da Organização Internacional do Trabalho	Relativa ao emprego das mulheres antes e depois do parto (Proteção à Maternidade) (OIT, 1919a).
1919	Convenção Número 4 da Organização Internacional do Trabalho	Relativa ao trabalho noturno das mulheres (OIT, 1919b).
1934	Convenção Número 41 da Organização Internacional do Trabalho	Relativa ao trabalho noturno das mulheres (OIT, 1934).
1948	Convenção Número 89 da Organização Internacional do Trabalho	Relativa ao trabalho noturno das mulheres na indústria (OIT, 1948).
1948	Declaração Universal dos direitos humanos	Todos os seres humanos nascem livres, iguais em dignidade e direitos, incluindo a mulher nessa categoria, afirmando que os direitos dos homens são inalienáveis, universais e que não reconhecem qualquer diferença de gênero (ONU, 1948).
1948	Convenção Interamericana sobre a concessão dos direitos civis a mulher	Art. 1º: "a mulher tem direitos iguais ao do homem na ordem civil" (OEA, 1948).
1951	Convenção Número 100 da Organização Internacional do Trabalho	Aborda sobre igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por trabalho de igual valor (OIT, 1951).
1952	Convenção Número 103 da Organização Internacional do Trabalho	Refere-se sobre o amparo a maternidade (OIT, 1952).
1953	Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher	Art. 1º: "as mulheres terão, em igualdade de condições com os homens, o direito de voto em todas as eleições, sem nenhuma restrição". Art. 2º: "as mulheres serão, em condições de igualdade com os homens, elegíveis para todos os organismos públicos de eleição, constituídos em virtude da legislação nacional, sem nenhuma restrição". Art. 3º: "as mulheres terão, em condições de igualdade, o mesmo direito que os homens de ocupara os postos públicos e de exercer todas as funções públicas

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

		estabelecidas em virtude da legislação nacional, sem nenhuma restrição" (ONU, 1953).
1958	Convenção Número 111 da Organização Internacional do Trabalho	Aborda a discriminação no Emprego e Profissão (OIT, 1958).
1975	I Conferência Mundial sobre a Mulher – México	Afirma que as mulheres são iguais em direitos e capacidades em relação aos homens e, também, como imprescindíveis para o processo de desenvolvimento socioeconômico e ambiental. Questiona-se a formulação de planos capazes de promover a igualdade de gênero dentro de seus países. Nesse momento começa a assegurar os direitos básicos das mulheres, garantindo o pleno e igualitário acesso a "recursos como educação, oportunidades de emprego, participação política, serviços de saúde, habitação, nutrição e planejamento familiar" (ONU, 1975).
1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher	Busca promover os direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-parte; eliminar a discriminação contra a mulher na vida pública e política; eliminar a discriminação na educação, no trabalho, na saúde, na vida cultural, social e econômica das mulheres (ONU, 1979).
1980	II Conferência Mundial da Mulher – Copenhague	Começa a questionar sobre a educação, emprego e saúde (ONU, 1980).
1981	Convenção Número 156 da Organização Internacional do Trabalho	Estende aos homens a responsabilidade sobre a família (OIT, 1981).
1985	III Conferência Mundial sobre a Mulher – Nairóbi	Criação de ações para a igualdade no acesso à educação, oportunidades no trabalho e atenção a saúde das mulheres (ONU, 1985).
1990	Convenção Número 171 da Organização Internacional do Trabalho	Dispõe sobre o trabalho noturno da mulher (OIT, 1990).
1990	Estatuto da Criança e do adolescente (Lei nº 8.069)	Art. 8º: "a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde". Afirma que os profissionais de saúde de referência da gestante garantirão sua vinculação, no último trimestre da gestação, ao estabelecimento em que será

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

		realizado o parto, garantido o direito de opção da mulher. E por fim, garante que os serviços de saúde onde o parto for realizado assegurarão às mulheres e aos seus filhos recém-nascidos alta hospitalar responsável e contra referência na atenção primária, bem como o acesso a outros serviços e a grupos de apoio à amamentação. Art. 14º: garante-se que o "Sistema Único de Saúde promoverá a atenção à saúde bucal das crianças e das gestantes, de forma transversal, integral e intersetorial com as demais linhas de cuidado direcionadas à mulher e à criança" (BRASIL, 1990).
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, em Belém do Pará	Questiona-se sobre a violência contra a mulher, que é considerada uma violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, uma ofensa à dignidade humana e uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens. Pensa-se também sobre o direito da mulher: "ser livre de toda forma de discriminação; ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e práticas sociais e culturais baseadas em conceitos de inferioridade ou subordinação" (OEA, 1994).
1995	IV Conferência mundial sobre a mulher – China	Necessidade de mudar o foco da mulher para o conceito de gênero, reconhecendo que toda a estrutura da sociedade, e todas as relações entre homens e mulheres dentro dela, precisam ser reavaliados (ONU, 1995).
1997	Lei nº 9.504: Política representativa feminina	Estabelece normas para as eleições, obriga cada partido ou coligação a preencher o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo (BRASIL, 1997).
2004	I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres no Brasil	Temas: Enfrentamento da pobreza: geração de renda, trabalho, acesso ao crédito e a terra; Superação da violência contra a mulher: prevenção, assistência e enfrentamento; Promoção do bem-estar e qualidade de vida para as mulheres: saúde, moradia, infraestrutura, equipamentos sociais e recursos naturais; Efetivação dos direitos humanos das mulheres: civis, políticos, sexuais e reprodutivos; Desenvolvimento de políticas de educação, cultura, comunicação e produção do conhecimento para a igualdade (BRASIL, 2004).
2006	Lei nº 11.340: Maria da Penha	Art. 1º: "visa-se coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher". Dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2006a).
2006	Plano Nacional de Políticas para as	Objetivos: Combater todas as formas de discriminação contra a mulher; afirmar as diferenças para promover a

	Mulheres	igualdade. O maior acesso e a participação das mulheres nos espaços de poder são instrumentos essenciais para democratizar o estado e a sociedade (BRASIL, 2006b).
2008	II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres	Temas: Autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, com inclusão social; Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica; Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; Participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; Desenvolvimento sustentável no meio rural, na cidade e na floresta, com garantia de justiça ambiental, soberania e segurança alimentar; Direito à terra, moradia digna e infraestrutura social nos meios rural e urbano, considerando as comunidades tradicionais; Cultura, comunicação e mídia igualitárias, democráticas e não discriminatórias; Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; Enfrentamento das desigualdades geracionais que atingem as mulheres, com especial atenção às jovens e idosas (BRASIL, 2008).
2009	Lei nº 12.034: Participação Feminina nos Partidos	Promoção e a difusão da participação política de mulheres pelos partidos (BRASIL, 2009).
2011	Convenção Número 189 da Organização Internacional do Trabalho	Versa sobre trabalho decente para trabalhadoras e trabalhadores domésticos (OIT, 2011).
2013	Emenda Constitucional nº 72 (PEC das Domésticas)	Estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais (BRASIL, 2013b).
2013	Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852)	Art. 17: "o jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I – etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II – orientação sexual, idioma ou religião" (BRASIL, 2013a).
2013	Plano Nacional de Políticas para as mulheres	Temas: Igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica; Educação para igualdade e cidadania; Saúde integral das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; Fortalecimento e participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; Desenvolvimento sustentável com igualdade econômica e social; Direito à terra com igualdade para as mulheres do campo e da floresta; Cultura, esporte, comunicação e mídia; Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; Igualdade para as mulheres jovens, idosas e mulheres com

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

		deficiência (BRASIL, 2013c).
2015	Lei Complementar nº 150 (trabalho doméstico)	Dispõe sobre o trabalho doméstico (horário, direitos, previdência, remuneração etc.) (BRASIL, 2015a).
2015	Lei nº 13.104: Lei do Feminicídio	Instituindo nova modalidade de homicídio qualificado que prevê como crime hediondo. Art. 1º: "o assassinato de mulheres por "razões da condição de sexo feminino" – ocorridas em caso de violência doméstica e/ou familiar, menosprezo ou discriminação à condição de mulher" (BRASIL, 2015b).

Fonte: Construído pelas autoras.

O Quadro 2 apresenta as datas do processo de implementações de políticas públicas para as mulheres em nível nacional.

QUADRO 2 – Construção das políticas públicas em nível nacional

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES NO BRASIL	
Ano	**Ações**
1985	Criação do Conselho Nacional de Direito da Mulher – CNDM.
2003	Criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM); Secretaria de Promoção de Igualdade Racial – SEPPIR; Secretaria Nacional da Juventude – SNJ. Reorganização da Secretaria de Direitos Humanos – SDH.
2004	Realização da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, precedida de conferências estaduais e municipais.
2010	Transformação da SPM em ministério. Criação da ONU Mulheres.
2012	Criação da Coordenação Geral da Diversidade.
2013 - 2015	Criação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e a definição das secretarias que comporiam a SPM (Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres; Secretaria de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; Secretaria de Articulação Institucional e Ações Temáticas).
2015 - 2016	Criação do Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres, no contexto da 4ª CNPM.
2018	Transferência da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres para a estrutura organizacional do Ministério dos Direitos Humanos.

Fonte: Construído pelas autoras, com base em BRASIL, 2005; BRASIL, 2008; BRASIL, 2013; PONTES; DAMASCENO, 2017.

No Quadro 3, são apresentados os resultados da análise por categorias (gênero, sexo, mulher e educação), realizada em documentos nacionais e internacionais. A categoria "Gênero" foi citada em um total de 44 vezes e encontrada em cinco documentos, entre eles: 10 citações no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2006b); 16 citações no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007); cinco citações na 1ª

FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012a); sete citações na 2ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012b); seis citações na 3ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2015).

A categoria "Mulher" foi citada em um total de 36 vezes e encontrada em quatro documentos, entre eles: 19 citações no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007); três citações na 1ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012a); 12 citações na 2ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012b); duas citações na 3ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2015).

A categoria "Educação" foi citada em um total de 89 vezes e encontrada em dois documentos, entre eles: 18 citações no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008); 71 citações no Plano Nacional de Políticas para as mulheres (BRASIL, 2013c).

A categoria "Sexo" foi citada em um total de sete vezes e encontrada em três documentos, entre eles: quatro citações na 1ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012a); duas citações na 2ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012b); uma citação na 3ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2015).

QUADRO 3 – Análise por categorias de gênero, sexo, mulher e educação

CATEGORIA	DOCUMENTO	CITAÇÕES
Gênero	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2006b)	10
	Plano nacional de educação em direitos humanos (BRASIL, 2007)	16
	1ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012a)	5
	2ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012b)	7
	3ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2015)	6
	Total	**44**
Mulher	Plano nacional de educação em direitos humanos (BRASIL, 2007)	19

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

	1ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012a)	3
	2ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012b)	12
	3ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2015)	2
	Total	**36**
Educação	II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008)	18
	Plano Nacional de Políticas para as mulheres (BRASIL, 2013c)	71
	Total	**89**
Sexo	1ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012a)	4
	2ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012b)	2
	3ª FASE: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2015)	1
	Total	**7**

Fonte: Construído pelos autores

Compreende-se que os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres possuem grande preocupação com a educação. Foram encontrados 99 resultados para a palavra "educação" nos três planos. As contribuições feitas nesses documentos são muito significativas tanto para a área da educação quanto para a de direitos humanos, pois englobam todos os setores da sociedade e mediante a perspectiva da interseccionalidade.

No plano de 2006 (BRASIL, 2006b), encontrou-se a preocupação com a inclusão de questões de gênero nos currículos escolares e nas práticas educativas. Destaca-se a necessidade de uma educação inclusiva e não sexista, mas o documento se refere apenas à educação básica de mulheres jovens e adultas.

No plano de 2008 (BRASIL, 2008), a preocupação com uma educação inclusiva e não sexista passa a ser também com uma educação não racista, não homofóbica e não lesbofóbica. Ele visa promover ações orientadas à redução da desigualdade de gênero e ao enfrentamento do preconceito. Seus objetivos principais são a garantia de uma educação igualitária, a garantia do acesso à permanência, a equidade de gênero e a valorização das diversidades. Esse documento preocupa-se com as mulheres negras, trabalhadoras rurais, quilombolas, indígenas, lésbicas, deficientes e jovens em conflito com a lei.

O último plano, do ano de 2013 (BRASIL, 2013c), foi o documento mais completo, pois enfoca a necessidade de uma educação para a igualdade e para a cidadania, retomando as questões do acesso e permanência. Ele afirma que a educação é uma consolidação do exercício de direitos, que ela constrói a autonomia individual e coletiva, e colabora para o desenvolvimento econômico e social do mundo moderno. Esse documento apresenta as discrepâncias e as desigualdades entre as mulheres brancas e negras, e as de áreas urbanas e rurais. Também tem como objetivo a eliminação de conteúdos sexistas e discriminatórios, a promoção da inserção de temas voltados à igualdade de gênero e à valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos na educação básica, e a elevação do número de matrículas da educação profissional e tecnológica. Nele, destaca-se a preocupação com a diversidade de mulheres: negras, indígenas, quilombolas, do campo, da floresta, com deficiência; de todas as faixas etárias: crianças, adolescentes, jovens, adultas, idosas; em todos os níveis de educação: infantil, fundamental, médio e superior; de todas as identidades de gênero e de orientações sexuais; abrange mulheres em cumprimento de medidas socioeducativas ou institucionalizadas e o mercado de trabalho; e, por fim, preocupa-se com um olhar integral (bio-psico-social) para com as mulheres.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) foram encontrados 16 resultados para a palavra “gênero”, 19 resultados para a palavra “mulher” e nenhum resultado para a palavra “sexo”. O documento não traz nenhuma contribuição para o direito das mulheres e apenas faz citações de convenções e conferências. Esse documento do ano de 2007 revela uma superação do conceito “sexo” para a utilização do conceito “gênero”. Nesse documento, há uma preocupação com a igualdade de gênero, com o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades para a formação de cidadãos(ãs) hábeis na participação de uma sociedade livre e democrática.

Nas três fases do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, foram encontrados sete resultados para a palavra “sexo”, 18 resultados para a palavra “gênero” e 17 resultados para a palavra “mulher”. Esses documentos não abordam o conceito de gênero e apenas enfocam o gênero e as mulheres em seus objetivos, metas e ações. Percebe-se que há ainda muita utilização do conceito “sexo” nesses documentos.

A primeira fase (UNESCO, 2012a) faz menção à tolerância e à igualdade entre os sexos, ao respeito e à valorização das diferenças e à promoção da igualdade de gênero. Na

segunda fase (UNESCO, 2012b), pensa-se em políticas públicas que proíbam a discriminação sexual e o assédio moral e em estratégias para a inclusão dos direitos humanos como tema transversal em todas as disciplinas do ensino superior. Esse documento afirma que as mulheres fazem parte dos grupos que necessitam de proteção especial, denominados vulneráveis. Na terceira fase (UNESCO, 2015), o maior enfoque é a importância do respeito e da valorização da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos documentos internacionais e nacionais, pôde-se constatar como a luta pelos direitos das mulheres foi intensa, envolvendo grande discriminação e inferiorização da capacidade feminina. Dentro dessa perspectiva, no Brasil, foram assegurados direitos exclusivos da mulher, que influenciaram o seu lugar dentro do cenário nacional, no entanto, a materialidade dos direitos das mulheres ainda precisa fazer parte da luta pela igualdade de gênero no país.

As mulheres buscam cada vez mais a inserção em espaços sociais, culturais, profissionais e políticos, que tradicionalmente eram reservados aos homens. A conquista de direitos legais, a inserção no espaço público e corporativo, as modificações na esfera privada e o enfraquecimento da hierarquia de gênero nas relações conjugais são exemplos de pautas de uma luta por direitos que deve ser contínua.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana diante da complexidade interseccional, considerando a raça, a nacionalidade, a etnia, o gênero, a classe social, a região, a cultura, a religião, a orientação sexual, a identidade de gênero, a geração e a deficiência.

Portanto, é importante investir em políticas públicas que superem o estigma, as violências, as discriminações, as desigualdades, as condições de exclusão social e de vulnerabilidade que marcam o cotidiano dos milhares de mulheres brasileiras.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BONETI, L. W. Panorama histórico dos direitos humanos no mundo. In: BONETI, L. W et al. (Org.). **Educação em direitos humanos:** história, epistemologia e práticas pedagógicas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013b**. Estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. Brasília, DF: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc72.htm. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto 2006a.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009**. Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12034.htm. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013a.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015b.** Dispõe sobre a Lei do Feminicídio. Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 150, de 1 de junho de 2015a.** Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico. Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp150.htm. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF: 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional – INEP. **Censo da educação superior 2018**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013 - 2015**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013c. Disponível em: http://mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/PlanoNacionaldePoliticasparaasMulheres20132015.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**. I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres.** 2004. Disponível em: ww.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Mulheres/caderno_propostas_1_conferencia_politicas_para_mulheres.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DE GOUGES, O. **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**. Direito e democracia: 1791. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852 Acesso em: 14 nov. 2019.

FARIA, N.; NOBRE, M. **Gênero e desigualdade**. São Paulo: Sempre viva Organização Feminista, 1997.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: vontade de saber. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HANISCH, C. **The Personal is Political.** Notes from the Second Year: Women's Liberation, 1970.

IBGE. **Estatísticas de gênero:** indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e pesquisas – informação demográfica e socioeconômica, nº 38. 2018. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD):** Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018**.** 2019a. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/ https://www.ibge.gov.br/ estatísticas/sociais/trabalho/ estatísticas/sociais/trabalho/ 17270-pnad-continua. 17270-pnad-continua. html?edicao=24437. Acesso em: 13 nov. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD):** Educação. 2019b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. Bahia: Editora Devires, 2017.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU**.** *Conferência Mundial sobre a Mulher - México.* 1975. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.** 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher.** 1953. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-da-Mulher/convencao-sobre-os-direitos-politicos-da-mulher.html. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. II **Conferência Mundial da Mulher - Copenhague.** 1980. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. III **Conferência Mundial sobre a Mulher – Nairóbi.** 1985. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **IV Conferência mundial sobre a mulher – China**. 1995. Disponível em: http://unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Prevenção, Punição e Erradicação da Violência contra a Mulher - Belém do Pará**. 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Mulhe

r/convencao_interamericana_para_erradicar_a_violencia_contra_a_mulher.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana sobre a concessão dos direitos civis a mulher.** 1948. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OEA-Organização-dos-Estados-Americanos/convencao-interamericana-sobre-a-concessao-dos-direitos-civis-a-mulher.html. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 100.** 1951. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235190/lang--pt/index.htm pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 103.** 1952. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235193/lang--pt/index.htm htm. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 111.** 1958. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235325/lang--pt/index.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 156.** 1981. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/normativeinstrument/wcms_c156_pt.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 171.** 1990. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236692/lang--pt/index.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 189.** Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_169517.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 3.** 1919. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_234869/lang--pt/index.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 4**. 1919. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_234871/lang--pt/index.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 41.** 1934. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235112/lang--pt/index.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção número 89.** 1948. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235133/lang--pt/index.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

PAIVA, M. S. A feminilização da AIDS: uma questão de gênero? **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 52, n. 1, p. 7-13, 1999.

PINSKI, J.; PINSKI, C. B. (org). **História da cidadania**. São Paulo, SP: Contexto, 2003.
PONTES, D.; DAMASCENO, P. As políticas públicas para mulheres no brasil: avanços, conquistas e desafios contemporâneos. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Transformações, conexões, Deslocamentos, 2017.

RAGO, L. M. **A aventura de contar-se:** feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução a teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda., 2010.

UNESCO. **Plano de ação:** Programa Mundial para Educação em Direitos humanos – Primeira fase. 2012a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por. Acesso em: 10 set. 2019.

UNESCO. **Plano de ação:** Programa Mundial para Educação em Direitos humanos – Segunda fase. 2012b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 10 set. 2019.

UNESCO. **Plano de ação:** Programa Mundial para Educação em Direitos humanos – Terceira fase. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922. Acesso em: 10 set. 2019.

Recebido em: 18/11/2020
Aceito em: 06/04/2022

CONTEXTO DE TRABALHO E FATORES ESTRESSORES DE DOCENTES DO ENSINO AGRÍCOLA: UM OLHAR PARA AS PARTICULARIDADES DO CAMPO

TATIANA PEREIRA SODRÉ
Assistente Social e Mestre em Educação Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8102-8694
EMAIL: tatiana.sodre@ifrr.edu.br

ARGEMIRO SANAVRIA
Médico Veterinário. Mestre em Extensão Rural. Doutor em Ciências Veterinárias. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6031-5264
EMAIL: argemirosanavria@yahoo.com.br

GILMAR FERREIRA VITA
Biólogo, Gestor Ambiental. Mestre em Biologia Animal. Doutor em Biologia Animal. Pós-Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9479-6414
EMAIL: gilmarferreiravita@yahoo.com.br

RESUMO
O objetivo desta pesquisa foi analisar a percepção sobre o contexto do trabalho e os fatores estressores dos docentes dos campi agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). A pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como sujeitos 24 docentes da instituição. O tratamento e análise dos dados seguiram as técnicas de análise exploratória e análise de conteúdo. Através da aplicação de questionário aos participantes, constatou-se que os docentes dos campi agrícolas estão expostos aos riscos comuns da categoria profissional, tais como, estresse, fadiga, problemas de voz, garganta e ossos motores, hipertensão arterial, ansiedade, insônia, rinite alérgica e hérnia de disco; e aos específicos dos trabalhadores rurais, tais como, exposição demasiada ao sol e à mudança brusca do clima, manipulação de reagentes químicos/agrotóxicos, acidentes com animais peçonhentos e contato com dejetos animais. Os docentes desenvolvem ações preventivas, todavia somente 16,7% afirmaram conhecer legislações que amparam os direitos à saúde dos trabalhadores. Em relação às medidas institucionais, existem iniciativas no IFRR de ações de saúde e segurança do trabalho, porém a conjuntura sociopolítica do país dificulta a implementação dessas ações.

Palavras-chave: Contexto de trabalho docente. Fatores estressores. Ensino profissional e agrícola. Políticas Públicas.

WORK CONTEXT AND STRESSORS FACTORS OF AGRICULTURAL EDUCATION TEACHERS: A LOOK AT THE PARTICULARITIES OF THE FIELD

ABSTRACT
The objective of this research was to analyze the perception about the work context and the stressors factors of the teachers of agricultural campuses of the Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Roraima (IFRR). The research was developed from a quantitative and qualitative approach, having as subjects 24 teachers of the institution.
The treatment and data analysis followed the techniques of exploratory analysis and content analysis. Through the application of a questionnaire to participants, it was found that teachers of agricultural campuses are exposed to common risks of the professional category, such as stress, fatigue, voice problems, throat and motor bones, arterial hypertension, anxiety, insomnia, allergic rhinitis and herniated disc; and those specific to rural workers, such as too much exposure to the sun and sudden climate change, manipulation of chemical/agrotoxic reagents, accidents with venomous animals and contact with animal waste. Teachers develop preventive actions, but only 16.7% said they know legislation that supports workers' health rights. In relation to institutional measures, there are initiatives in the IFRR of health and safety actions at work, but the sociopolitical conjuncture of the country makes it difficult to implement these actions.

Keywords: Context of teaching work. Stressors factors. Vocational and agricultural education. Public policy.

CONTEXTO DE TRABAJO Y FACTORES ESTRESORES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN AGRÍCOLA: UNA MIRADA A LAS PARTICULARIDADES DEL CAMPO

RESUMEN
El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción sobre el contexto de trabajo y los factores estresores de los profesores de los campus agrícolas del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, teniendo como sujetos a 24 profesores de la institución. El procesamiento y análisis de los datos siguió las técnicas de análisis exploratorio y análisis de contenido. A través de la aplicación de cuestionario a los participantes, se constató que los profesores de los campus agrícolas están expuestos a los riesgos comunes de la categoría profesional, como estrés, fatiga, problemas de voz, garganta y huesos motores, hipertensión, ansiedad, insomnio, rinitis alérgica y hernia de disco; y a los aspectos específicos de los trabajadores agrícolas, como excesiva exposición al sol y cambios repentinos de clima, manipulación de reactivos químicos/pesticidas, accidentes con animales venenosos y contacto con desechos animales. Los profesores desarrollan acciones preventivas, pero sólo el 16,7% dijo que conocían la legislación que apoya los derechos de salud de los trabajadores. En relación a las medidas institucionales, hay iniciativas en la IFRR de acciones de salud y seguridad en el trabajo, pero la coyuntura sociopolítica del país dificulta la implementación de estas acciones.

Palabras clave: Contexto del trabajo docente. Factores estresores. Educación profesional y agrícola. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Diferente da época do surgimento da profissão, a categoria docente é uma das classes trabalhadoras que mais sofre com o atual desmonte das garantias trabalhistas. Na conjuntura de desvalorização da imagem e salarial, condições precárias e sobrecarga de trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), desde o ano de 1983, considera os professores

como uma das categorias profissionais mundialmente mais acometidas por doenças relacionadas ao trabalho, incluindo Lesão por Esforço Repetitivo/Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (LER/DORT), Síndrome de Burnout, Depressão e Disfonia (OIT, 1984; RAMMINGER; NARDI, 2007).

Frente à desorganização política, ao desconhecimento dos direitos trabalhistas por parte dos servidores e à precariedade das condições de trabalho, ressalta-se a relevância deste artigo de analisar os riscos e a segurança do contexto do trabalho dos servidores dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), associado às particularidades da realidade rural, que potencializam os riscos de acidentes e doenças.

Partindo da experiência profissional em um dos *campi* agrícolas, na qual foi possível vivenciar situações de condições precárias e sobrecarga de trabalho, optou-se em desenvolver a pesquisa em dois *campi* agrícolas do IFRR. Dessa forma, pretendeu-se neste estudo analisar a percepção sobre o contexto do trabalho e os fatores estressores dos docentes dos campi agrícolas do IFRR.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como sujeitos docentes dos *campi* agrícolas do IFRR. Como instrumento de coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado com perguntas fechadas, abertas e mistas, no intuito de verificar o conhecimento dos mesmos sobre os riscos à saúde e prováveis ações de prevenção, assim como caracterizar o perfil profissional, a partir das seguintes categorias: formação e atuação profissional, situação familiar, saúde (física, mental e ocupacional), condições de trabalho e práticas saudáveis. No item condições de trabalho, com o objetivo de entender a interação sujeito-atividade-mundo, utilizou-se a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) de Ferreira e Mendes (2008), um instrumento de diagnóstico organizacional. Composta por 30 itens, com respostas que variam de nunca a sempre, a escala é constituída por três dimensões analíticas interdependentes:

- Organização do trabalho (OT): expressa a divisão das tarefas, normas, controles e ritmos de trabalho. Índice de precisão: 0,89.

- Condições de trabalho (CT): expressa a qualidade do ambiente físico, posto de trabalho, equipamentos e materiais disponibilizados para a execução do trabalho. Índice de precisão: 0,72.

- Relações Socioprofissionais (RS): expressa os modos de gestão do trabalho, da comunicação e da interação profissional. Índice de precisão: 0,87.

A população foi composta por docentes na ativa, afastados para tratamento de saúde e para estudo, uma vez que se utilizou questionário impresso e *on-line*. Empregou-se amostra por conveniência, partindo do universo total do segmento de docentes dos dois *campi* agrícolas. Dentro desse perfil, do total de 38 docentes do Campus Amajari nove profissionais participaram da pesquisa e de 55 do Campus Novo Paraíso, 15, perfazendo 25,8% do universo total.

Após a pré-análise dos dados, a exploração do material, tratamento dos resultados e criação de indicadores, foram empregadas as técnicas de análise exploratória, estatística descritiva e análise de conteúdo. Para análise dos dados gerados do questionário foi utilizado o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), um programa de análise estatística para as ciências sociais (SPSS, 2013).

Todas as informações dos sujeitos respondentes dos questionários foram utilizadas apenas para esta pesquisa, sendo o sigilo dos participantes assegurado, e o consentimento fornecido a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética na Pesquisa (CEP), da Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES/RR), conforme Parecer número 2.384.823/2017, no qual ficou atestado que a mesma atende aos princípios éticos e está de acordo com a Resolução Nº 466/2012, que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2013).

O texto encontra-se dividido em cinco tópicos. O primeiro procurou caracterizar e delimitar o processo de trabalho do docente, suas características e especificidades atuais, logrando esforços para apreender a complexidade da prática docente. A partir desta descrição, o segundo tópico buscou fundamentar o contexto e carga de trabalho e as particularidades da docência e do ensino agrícola. Após estas discussões fundantes, o terceiro tópico versou sobre a relação do trabalho no processo saúde-doença dessa categoria profissional.

Em seguida a revisão de literatura, no quarto tópico, apresentou e analisou os dados da pesquisa de campo por meio do levantamento realizado junto aos docentes e gestores dos campi agrícolas do IFRR. Nas considerações finais, quinto tópico, assinalou-se algumas ponderações importantes sobre o processo da saúde e segurança do trabalho dos docentes do IFRR.

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

De acordo com um determinado contexto sócio-histórico, o conceito da profissionalização docente é construído e reconstruído. Machado (2007) esclarece que a partir do instante em que a linguagem é inserida no contexto de trabalho, a categoria dos professores ganha uma nova roupagem, sendo considerada como "verdadeiro trabalho" na definição marxista, visto que o "trabalho imaterial" ou de "prestação de serviços" substitui gradualmente o trabalho material e físico.

Atualmente, o docente é um profissional formado para trabalhar nas instâncias do sistema de ensino, ou seja, "a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais especializados, que possuem formação longa e especializada" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 42). Apesar de possuir muitos profissionais envolvidos, os professores são os principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da instituição de ensino.

Nesse sentido, para entendimento do trabalho docente faz-se necessário compreender a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, esta pesquisa debruça-se em analisar o trabalho docente em si enquanto uma especialização do trabalho concreto do ensino, sem fundamentos abstratos fornecidos pela discussão sobre pedagogia, aprendizagem, didática, conhecimento, tecnologia do ensino, etc. Detêm-se nos componentes, características, atividades, tensões e dilemas para configurar o trabalho docente, na perspectiva da teoria de Tardif e Lessard (2014, p. 36):

> [...] nosso estudo é orientado pela ideia geral de que a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho.

Tardif (2012) explica que o ensino é uma prática social dinâmica, imprevisível, inédita, concreta e multidimensional, cujo processo é influenciado pelos aspectos culturais, éticos, econômicos, políticos, afetivos, institucionais, técnicos e psicológicos. Dessa forma, a primeira característica do objeto do trabalho docente é a interatividade, uma vez que o ensino se destina a seres humanos, individual e socialmente. Ou seja, para o autor o objeto de trabalho docente são os seres humanos, com suas particularidades, demandas, histórias de

vida e personalidades, que resultam em situações complexas, imprevisíveis e únicas no processo ensino-aprendizagem.

Outra característica apresentada é a dimensão afetiva existente no objeto do trabalho, visto que ao se trabalhar com seres humanos fatalmente o elemento emocional se manifesta.

> Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido, ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos (TARDIF, 2012, p. 142).

O autor apresentou a dimensão ética do trabalho do professor, que envolve juízos de valor, escolhas, relações de poder, interesses, privilégios, direitos e deveres, sob dois pontos de vista: o primeiro refere-se ao dilema entre o atendimento individualizado do aluno sem perder o foco na coletividade; e o segundo, como o docente dá acesso ao conhecimento aos alunos.

Machado (2007) também apresentou ricas contribuições para a compreensão do trabalho docente e apoiando-se em Saujat, elucidou que o trabalho docente é uma incógnita, pois não detém conceitos prontos e definitivos, e sim provisórios, que vão se reconstruindo a partir do contexto sócio-histórico inserido. O autor listou as seguintes características do trabalho docente: atividade situada, mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, prefigurada pelo próprio trabalhador, interpessoal, interacional, transpessoal, conflituosa, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de potencialidades e impedimentos. Afirmou que o trabalho do professor não ocorre isolado, mas em uma rede de relações sociais e inserido em um sistema de ensino.

A partir desse entendimento, o autor confrontou o trabalho dos professores com as demais profissões e o definiu como

> [...] uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio em interação com diferentes "outros", servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados. [...] uma mobilização de seu ser integral, em diferentes situações de planejamento, de aula, de avaliação, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdo de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas

> relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e na interação com os diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 92-93).

É interessante, também, as contribuições da ergonomia para analisarmos o trabalho docente. Segundo Amalberti et al. (1991) *apud* Therrien e Loiola (2001, p. 149), a "Ergonomia é a 'análise do trabalho': a descrição e a explicação da atividade humana, no trabalho, ou seja, na atividade concreta, no próprio terreno". Dessa forma, corresponde a uma análise que considera a multiplicidade de variáveis dinâmicas da esfera política, física, institucional e social. E na área da educação contribui para a compreensão da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo, no desenvolvimento do conhecimento, assim como na análise do trabalho docente ao ponderar as tarefas prescritas e as atividades reais. A tarefa é tudo que deve ser feito dentro do rol das tarefas elencadas para o professor. Já a atividade é o trabalho concreto realizado em si a partir da tarefa prescrita e planejada, o que realmente se faz.

Baseando-se no entendimento sobre ergonomia de Amalberti (1991), Therrien e Loiola (2001, p. 150) consideraram o ensino

> [...] uma "situação situada", ou seja, uma atividade complexa cujo objetivo é a adaptação a uma situação. Consequentemente, não se pode descrever, analisar, compreender esta atividade sem descrever, analisar e compreender a situação. Portanto, é conveniente considerar simultaneamente os limites da situação de ensino e as características dessa atividade profissional, tendo em vista a análise do saber-ensinar.

Seguindo essa mesma lógica, Amigues (2004) explicou que o professor elenca os seguintes objetos para constituir a sua prática profissional: prescrições, coletivos, regras de ofícios e ferramentas, e os descreveu da seguinte forma:

> - as prescrições são desencadeadoras da ação docente baseadas nas orientações oficiais, tempos e espaços escolares e currículos, constituindo o ponto inicial da atividade docente. Pode-se dizer que a atividade é o intermédio entre a prescrição e a ação realizada;
>
> - os coletivos são acordos da organização do trabalho docente na escola, atendendo às prescrições externas, que orientam a atuação em sua classe, como por exemplo, o sistema de avaliação, métodos, a forma de agrupamento dos alunos, os espaços e tempos escolares;

- as regras de ofício são técnicas, concepções e ferramentas comuns entre os professores, gerando uma unidade em relação à organização do trabalho e uma resposta comum às prescrições;

- as ferramentas são os modelos, teorias, métodos, materiais e técnicas, transformadas pelos professores para ganhar eficácia no ensino por meio da adequação da realidade escolar (saberes profissionais e dos alunos, conteúdos e espaços).

Ao correlacionar os objetos descritos por Amigues (2004), Gama (2015, p. 2) também utilizando a perspectiva ergonômica, elucidou que para "a análise do trabalho do professor deve se considerar tanto o que está prescrito, como o que foi realizado - o trabalho real, bem como seus diferentes aspectos condicionantes".

Apesar da diversidade das aulas e dos alunos, as escolas possuem uma organização de trabalho parecida quanto às suas rotinas e tradições. O trabalho é controlado, planejado, temporizado, calculado e mensurado, seguindo as regras burocráticas. Todavia, Tardif e Lessard (2014) explicaram que mesmo que codificado, o trabalho docente apresenta variadas ambiguidades, por ser constituído por elementos informais e incertos, altamente flexível com pouca possibilidade de controle por trabalhar com seres humanos. Nesse sentido, a atividade docente extrapola a sala de aula, tendo uma gama de diversidade de atividades a desempenhar.

Embora a atividade docente seja concernente às relações humanas, este trabalho apresenta características das indústrias através das normatizações e prescrições. Frente às constantes mudanças no mundo do trabalho na era do capitalismo, os docentes como os demais trabalhadores são exigidos a realizar multitarefas, algumas prescritas e outras não, principalmente de cunho burocrático, que tomam boa parte do tempo, como confecção de planos de aulas, elaboração de materiais didáticos, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Político Institucional (PPI), etc. Concomitante à autonomia e solidão em sala de aula, o professor é cobrado a realizar atividades dentro e fora dela, entre elas, evidenciar a presença, estabelecer ordem, garantir aproveitamento satisfatório nas avaliações externas, atender as prescrições apresentadas, e outras (TARDIF; LESSARD, 2014).

Perrenoud (2001) também contribuiu para a discussão das exigências postas ao profissional docente e elencou as 10 competências para ensinar na atualidade: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em aprendizagem e em seu

trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, administrar sua própria formação contínua.

Nesse contexto, os docentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também sofrem com a intensificação do trabalho, especialmente pela ampliação da atuação profissional, através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, exigindo atualmente do professor além do ensino médio nível técnico, atuação no ensino superior, PROEJA, pós-graduação, cursos de formação continuada para Ensino Fundamental, e ações de pesquisa e extensão, assim como seguir os parâmetros curriculares nacionais sobre os temas transversais da educação, por exemplo, educação sexual e de vida saudável, preservação do meio ambiente, violência, outros (BRASIL, 2008).

Após essa caracterização do trabalho, baseando-se em Tardif e Lessard (2014), pode-se elucidar os principais dilemas e tensões da prática docente: burocratização e indeterminação da tarefa, universalidade do mandato e individualidade dos alunos, rotina das tarefas e imprevisibilidade dos contextos das ações, autonomia e controle, relação profissional com os alunos carregada de afetividade, generalidade dos objetivos educativos, cultura do aluno distinta da escola, missão moral de socialização do professor, e rigidez dos programas e recursos didáticos. Contudo, os autores consideraram que apesar da diversidade das atividades dos docentes, os dilemas e tensões postos à complexidade dessa profissão estão atrelados ao fato do objeto de trabalho ser o ser humano, o aluno, pois esta relação aluno-professor possui componentes emocionais, que por muitas vezes o profissional não consegue se desprender até mesmo nas férias, nos dias e horários de descansos. Dilemas e tensões que perpassam o contexto e carga do trabalho da prática docente.

CONTEXTO E CARGA DE TRABALHO DA PRÁTICA DOCENTE

Na atual conjuntura, presencia-se uma reformulação educacional, no que tange à aplicabilidade dos conteúdos, às novas tecnologias, às novas exigências postas aos professores pelos pais e a sociedade em geral, influenciando diretamente o contexto de trabalho e o processo ensino-aprendizagem na prática profissional docente. Assim para se pensar em estratégias de promoção do bem-estar no trabalho, além de entender os

componentes, características, atividades, tensões e dilemas do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014), é importante o aprofundamento da discussão sobre contexto e carga de trabalho, e suas especificidades na prática docente.

Para Ferreira e Mendes (2008), o contexto de trabalho é a parte objetiva do mundo do trabalho, baseado na interação sujeito-atividade-mundo, e constituído pelas dimensões: Organização do Trabalho (OT), Condições de Trabalho (CT) e Relações Socioprofissionais (RS); dimensões essas integrantes da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), criada pelos autores. A EACT é um instrumento de diagnóstico organizacional, apoiada no conceito de Contexto de Produção de Bens e Serviços (CPBS) que expressa:

> [...] o *locus* material, organizacional e social onde se opera a atividade de trabalho e as estratégias individual e coletiva de mediação, utilizadas pelos trabalhadores na interação com a realidade de trabalho. Esse contexto articula múltiplas e diversificadas variáveis, compondo uma totalidade integrada e articulada. (FERREIRA; MENDES, 2003, p. 41)

Essa definição busca oferecer um conceito mais amplo, articulado e explícito, sobre as dimensões do espaço institucional do trabalho (público e privado). Constituintes das bases materiais e sociais da estrutura, processos e cultura organizacional. Ferreira e Mendes (2008) elucidaram as dimensões do CPBS da seguinte forma:

- Organização do Trabalho (OT): expressa a divisão das tarefas, normas, controles e ritmos de trabalho;

- Condições de Trabalho (CT): expressa a qualidade do ambiente físico, posto de trabalho, equipamentos e materiais disponibilizados para a execução do trabalho;

- Relações Socioprofissionais (RS): expressa os modos de gestão do trabalho, da comunicação e da interação profissional.

Relacionando essa discussão com o trabalho docente, Tardif (2012) entendeu que a "condição ou contexto de trabalho" representa um conjunto de variáveis formado por dimensões quantitativas do ensino, como por exemplo, o salário dos professores, o número de alunos por classe, o tempo de trabalho (diário, semanal, anual), o número de horas de presença obrigatória em classe, etc. Não obstante, para além dos dados quantitativos, o autor também entendeu que é indispensável considerar as variáveis dessas condições de trabalho, por meio do contexto de trabalho focado nas cargas de trabalho.

Com o enfoco operacional, Lemos (2005) explicou que a carga de trabalho é uma característica do processo de trabalho, que pode acarretar ao trabalhador uma "deterioração biológica e psicológica". Entendeu o ambiente de trabalho "como o conjunto de condições em que a força de trabalho e o capital se transformam em mercadorias e lucros", podendo causar agravos à saúde do trabalhador por meio das cargas descritas a seguir:

> - cargas físicas: que são elementos estabelecidos tanto no ambiente interno quanto externo do trabalho, e que exigem técnicas para transformação do objeto de trabalho. Podemos citar: umidade, ruído, iluminação e temperatura;
>
> - cargas químicas: oriundas do objeto de trabalho e dos meios para sua transformação, por exemplo, líquidos, fumaça, poeiras, gases e radiações;
>
> - cargas biológicas ou orgânicas: provenientes de organismo animal ou vegetal, e relacionada às condições de higiene do ambiente de trabalho, como por exemplo, vírus, fungos, bactérias;
>
> - cargas mecânicas: procedentes do uso de tecnologia no processo de trabalho, como sistemas automatizados, prensas hidráulicas e esteiras de produção;
>
> - cargas fisiológicas: relacionam-se ao emprego do corpo no processo de trabalho, tanto pela permanência em uma posição, quanto pela realização de esforços físicos. Pode-se exemplificar o digitador ao permanecer tempo prolongado sentado e digitando, e o professor escrevendo no quadro/lousa e na posição de pé;
>
> - cargas psíquicas: relacionadas às demais cargas, são oriundas de situações estressoras no processo de trabalho que trazem descompensação psicológica, produzidas de acordo com organização do trabalho. O processo de trabalho pode ser aquém (subcarga) ou além (sobrecarga) da capacidade do indivíduo em lidar com o trabalho, assim a organização do trabalho pode promover saúde ou doença.

Seguindo essa linha de pensamento e relacionando com a prática docente, Tardif (2012) elencou os seguintes fatores determinantes na carga de trabalho dos professores:

> - fatores materiais e ambientais: relacionados aos lugares de trabalho e aos recursos materiais disponíveis para sua execução, como por exemplo, problemas com transporte ao trabalho e acervo insuficiente na biblioteca;
> - fatores sociais: abrangendo a localização da escola (meio rural ou urbano), situação socioeconômica da cidade, e impacto do serviço de educação, como por exemplo, violência urbana e tráfico de drogas;
> - "objeto de trabalho": trabalho do professor sendo interativo, tendo o aluno como objeto de trabalho. Pode-se exemplificar, a diversidade cultural e social dos estudantes, alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos com necessidades especiais;

- organização do trabalho: quantidade de disciplinas ou turmas, carga horária de trabalho, tipo de vínculo empregatício, a diversidade de atividades e trabalho aos fins de semana;
- fatores burocráticos: reuniões obrigatórias ordinárias e extraordinárias, controle dos horários e comportamento dos alunos, atendimento aos pais, atividades administrativas, etc.;
- demais fatores: faixa etária, sexo, tempo de exercício da prática docente, regras específicas, como o docente entende e percebe seu papel e como lida com as situações cotidianas do ensino.

Na área rural, os fatores determinantes na carga de trabalho docente são bem similares. Hashizume e Lopes (2006) identificaram em suas pesquisas condições socioeconômicas precárias da maioria da população rural e intensa influência da cultura urbana, contribuindo para transformação dos valores socioculturais campesinos. Os alunos apresentaram dificuldades de permanência e êxito escolar, devido à necessidade de ajudar a família nas atividades do campo por serem de baixa renda, acesso aos serviços públicos, distância entre a moradia e a escola, discrepância entre a sazonalidade da produção e o calendário escolar, e outras. Fatores esses que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à realidade dos professores, a maioria é leiga e/ou de formação urbana, possuem problemas de moradia e transporte, dificuldade de acesso de serviços de saúde, lazer e esporte, salários baixos, acúmulo de funções, etc. Na esfera didático-pedagógica, a prática docente é prejudicada pela inadequação do currículo perante as particularidades do campo e as condições de trabalho precárias (HASHIZUME; LOPES, 2006).

Especificamente no Ensino Agrícola, ao trazer as discussões de Lima et al. (2014), percebeu-se também que o processo ensino-aprendizagem sofre influências das atividades ao ar livre, frente às condições ambientais imprevisíveis, exposição a animais e vetores, manuseio de ferramentas variadas, que exigem capacidade técnica, além da própria tensão da organização de trabalho, no que tange ao tempo de produção e divisão de trabalho, mesmo com o foco do ensino.

Muitos estudos e pesquisas mostram que a complexidade do trabalho docente e as tensões vivenciadas, proporcionadas pelo contexto e carga de trabalho, impactam consideravelmente o processo saúde-doença do trabalhador, contribuindo para alto índice de doenças e acidentes profissionais, e absenteísmo.

ESTRESSORES OCUPACIONAIS E SAÚDE DOCENTE

Impulsionado pelo modelo globalizado e neoliberal da economia, o desenvolvimento tecnológico se expandiu rapidamente, todavia não consoante com o processo de formação dos trabalhadores sobre os riscos a acidente e doença do trabalho e às respectivas formas de prevenção (GENAIO, 2012). Esse modelo de economia também repercutiu na prática do trabalho docente, na maioria servidor público, visto que vive-se na era da educação administrada como um negócio rentável, com a ampliação das matrículas por meio da democratização a custo da massificação do ensino, concomitante à restrição dos recursos e contenção dos gastos, impactando na qualidade do ensino, nas condições de trabalho e remuneração dos docentes. Ainda assim, exige-se desse profissional, atividades extras sala de aula, em especial as burocráticas, complexidade das atividades, maior responsabilidade e ritmo acelerado, ou seja, intensificação do trabalho sem reconhecimento social e financeiro, contribuindo para alterar os fatores que determinam a saúde desses trabalhadores (WEBBER; VERGANI, 2010).

Relacionando a intensificação do trabalho com os conhecimentos em ergonomia, entende-se que durante a sua prática profissional o trabalhador determina o seu modo operatório, dependendo dos objetivos da tarefa e dos que ele organiza para adaptação, segundo o tempo e os imprevistos surgidos no processo. Contudo, em situação de urgência, esse modo é mais rápido, e consequentemente, ao trabalhar dessa forma, pode desfavorecer o desenvolvimento de estratégias de autoproteção à saúde, como, postura mais confortável e excesso vocal. Um exemplo típico é a ausência de professores por estarem doentes ou alocados em outras atividades, demandando dos professores atuantes no ensino reordenamento do trabalho e substituição. Assim, o professor contrariado com o planejamento da atividade realizada relacionada com a atividade real pode ser submetido a uma exaustão física e psicológica, e consequentemente, ao sofrimento. Afetado por esta intensificação diária, o professor tem a sua saúde fragilizada e apresenta-se mais vulnerável ao adoecimento, ao ser empurrado pelo sistema a ultrapassar e não reconhecer os seus limites (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Esse contexto e sobrecarga de trabalho são apontados em diversas pesquisas acadêmicas, nas quais assinalam a docência como uma atividade que demanda muita

responsabilidade, muitas atribuições a um único profissional, contudo com escasso incentivo para o êxito, podendo-se associar a profissão a elevados índices e níveis de estresse. Portanto, podemos observar que o trabalho, como atividade social fundante e central na vida do homem, ao mesmo tempo pode trazer bem-estar ao gerar emprego e renda, porém pode causar sofrimento e estresse ocupacional.

Costa (2013) explicou que a construção do conceito de estresse emerge com a discussão de Selye (1965), na qual entende-se que o estresse é um componente intrínseco a toda doença, causando alterações na composição física e química do corpo, que são passíveis de ser notadas e mensuradas. O autor elucidou o conceito do termo utilizado por Ferreira (1998), que se referiu ao cansaço, tensão e fadiga, podendo não ser exato e intenso, e podendo causar reações diversas no organismo (psíquica, física e infecciosa etc.), e consequentemente, o desequilíbrio do meio interno do indivíduo (homeostasia).

Segundo Selye (1965), o estresse pode ser classificado em benéfico, chamado de "eustresse", e ruim, de "distresse". O eustresse mesmo oriundo de esforços indesejados pode causar sensação de bem-estar e satisfação, já o distresse frente à tensão do excesso ou falta de esforços, causa desequilíbrio biopsicossocial.

Com o foco de origem no trabalho, Costa (2013) esclareceu que as condições de trabalho impactam diretamente no bem-estar e na saúde dos indivíduos. Intitulado por "stress profissional" ou "stress ocupacional", o National Institute for Occupational Safety and Health o entendeu como decorrência do desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as capacidades e recursos do trabalhador, acarretando inevitáveis consequências na saúde física e mental (NIOSH, 1998).

Detalhando os fatores mais comuns de estresse e adoecimento entre os professores, Baião e Cunha (2013) relacionaram a dupla jornada, carga horária elevada, sedentarismo, postura inadequada e como a prática profissional é realizada, frente às atividades burocráticas estressantes, a lotação da sala de aula, exposição à violência escolar, condições de trabalho impróprias, desmotivação pela baixa remuneração, entre outros.

Como os demais trabalhadores, os professores no ambiente de trabalho estão expostos a vários riscos biológicos, físicos e ergonômicos, que podem desencadear doenças, acidentes, absenteísmo e afastamentos do trabalho. Os agravos de saúde mais acometidos entre os professores são doenças do aparelho respiratório, problemas psicológicos e/ou psiquiátrico

(estresse, ansiedade, depressão, síndrome de Burnout, etc.), o distúrbio de voz e disfonia, e problemas no aparelho locomotor (SERVILHA et al., 2010).

Silva (2006) contribuiu para a discussão ao expor as manifestações psicopatológicas do trabalho docente como uma manifestação do estresse em trabalhos assistenciais, específicos de profissionais que em seu trabalho mantêm frequentemente relações com outras pessoas. O autor denominou essas manifestações de "síndrome de Burnout que se caracteriza por exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo e dos outros, e por um tratamento impessoal e desprezível para com os que atende", ou seja, uma resposta ao estresse ocupacional crônico típico do trabalho assistencial, cujos fatores fundamentais são a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de realização pessoal no trabalho.

Assim, Silva (2006) evidenciou que os professores são mais propícios a desenvolver a síndrome de Burnout, visto que a categoria constantemente é exposta a salas superlotadas, ações repetitivas e burocráticas, intenso envolvimento afetivo, pressões diversas, e ambiente escolar conflituoso e prejudicial ao alcance dos objetivos pedagógicos e pessoais. Dessa forma, baseando em Dejours (1993), o principal desencadeador da psicopatologia do trabalho é a própria organização do trabalho, que provoca os conflitos e coloca em contradição o anseio do trabalhador com o contexto limitado do trabalho.

A REALIDADE DOS DOCENTES DOS *CAMPI* AGRÍCOLAS DO IFRR

Originado da antiga Escola Técnica e posteriormente CEFET, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) foi criado por meio da Lei n.º 11.892/2008, tendo como objetivo articular e associar à formação acadêmica a preparação para o trabalho. Como uma autarquia de base educacional humanístico-técnico-científica, o IFRR detém uma organização pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nos seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental, Médio, Superior e Pós-graduação, nas modalidades presenciais, à distância e alternância (IFRR, 2018a).

Atualmente o IFRR dispõe de seis unidades, sendo uma Reitoria e cinco campi distribuídos pelo estado, que visam atender as demandas da formação profissional técnica, de acordo com os arranjos produtivos locais e o interesse da população. A instituição possui dois

campi agrícolas situados estrategicamente: um na região sul de Roraima, Campus Novo Paraíso e outro na região norte, Campus Amajari (IFRR, 2019a).

Localizado no sul do estado de Roraima, município de Caracaraí, na margem direita da BR-174, km 512, a uma distância de 256 km da capital do estado, nas coordenadas geográficas de 01º15'01,46'' N e 60º29'12,30'' W, o Campus Novo Paraíso teve início das atividades em 2007, com o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no regime de Alternância. Estrategicamente situado próximo ao anel rodoviário na Vila Novo Paraíso/Caracaraí, que interliga a BR-174 (acesso de Boa Vista a Manaus/Amazonas) a outros municípios do interior do estado, o Campus Novo Paraíso oferta educação profissional ao homem do campo, incluindo os moradores e agricultores e proprietários rurais e seus familiares dos municípios do entorno (IFRR, 2014, 2019b; GABRIEL FILHO, 2016). Conforme dados da Coordenação de Registros Escolares do IFRR, em 2017 teve 366 matrículas, sendo 85,0% no Ensino Médio (Cursos Agropecuária e Agroindústria), 7,0% no Subsequente ao Ensino Médio (Curso Agropecuária) e 8,0% em Formação Inicial e Continuada. Para atender essas demandas do ensino, somadas às atividades de pesquisa e extensão, o Campus dispõe de 51 técnicos-administrativos em educação e 55 docentes (28 da área básica e 27 da área técnica, sendo cinco substitutos), e uma média de 50 funcionários terceirizados nas funções de motorista, serviços gerais, vigilante, homens do campo e funcionários diversos do restaurante terceirizado.

Criado e autorizado o seu funcionamento por meio da Portaria n.º 1.366, de 6 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação, o Campus Amajari está localizado no município de Amajari, estado de Roraima, distante a 156 km da capital Boa Vista, sob as coordenadas geográficas de 03°39'07'' N e 61°22'15'' W, na região norte do estado. Atende na grande maioria a população dos municípios de Amajari, Pacaraima, Uiramutã e Alto Alegre, com mais de 50,0% de povos indígenas, incluindo ainda jovens da nacionalidade venezuelana (BRASIL, 2010; IBGE, 2011; IFRR, 2014). Oferta os cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio (Agropecuária e Agricultura), Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Aquicultura e Agricultura), Técnico Concomitante ao Ensino Médio (Agricultura) e Superior de Tecnologia em Aquicultura (IFRR, 2018b). Para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a força de trabalho do campus dispõe de 47 técnicos-administrativos em educação e 41 docentes (25 da área básica e 16 da área técnica,

sendo um substituto), e uma média de 30 funcionários terceirizados nas funções de motorista, serviços gerais, vigilante, homens do campo e funcionários diversos do restaurante terceirizado.

Para entender a realidade dos docentes estudados, inicialmente é importante a apresentação do perfil. Dos 24 participantes da pesquisa, 58,3% eram do sexo feminino, 100,0% brasileiros, com maioria oriunda da região Norte (54,0%). A maior parte possuía idade entre 30 a 39 anos (65,5%).

Quanto à situação familiar, identificou-se que apesar de 29,2% serem solteiros, 70,8% possuíam família e/ou rede de apoio em Roraima, 54,2% eram casados (29,2% casados no civil e 25,0% convivendo em união estável) e 16,6% separados/desquitados. 33,3% possuíam filhos, sendo a maioria (20,8%) com somente um filho, e 75,0% eram menores de idade. O resumo dessas informações é apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Características sociodemográficas dos docentes dos campi agrícolas do IFRR.

Variável	N	%
Sexo		
Masculino	14	58,3
Feminino	10	41,7
Idade (anos)		
25 a 29 anos	3	12,5
30 a 39 anos	15	62,5
40 a 49 anos	4	16,6
Mais de 50 anos	2	8,4
Nacionalidade		
Brasileira	24	100,0
Naturalidade (região)		
Norte	13	54,2
Sudeste	2	8,3
Nordeste	8	33,3
Sul	1	4,2
Estado civil		
Solteiro	7	29,2
Casado	7	29,2
Separado	4	16,6
União Estável	6	25,0

Número de filhos		
Não tem	16	66,7
Somente um	5	20,8
Dois filhos ou mais	3	12,5
Filhos menores de idade		
Sim	6	75,0
Não	2	25,0
Família ou rede de apoio em RR		
Sim	17	70,8
Não	7	29,2

Fonte: Elaborada pelos autores.

Do total dos participantes, 70,8% eram da área básica e 29,2% da área técnica, sendo 62,5% com Mestrado e 20,8% com Doutorado. A maioria atuava como docente entre 4 a 10 anos (50,0%) (Tabela 2). Estes dados indicam o nível de qualificação e o período de experiência na área como forma positiva para a qualidade do ensino ofertada à população, todavia, contraditoriamente adverte risco maior de adoecimento pela quantidade de anos trabalhados em condições de trabalho precárias, como indicado no estudo de Huberman (2000).

Tabela 2. Perfil profissional dos docentes dos campi agrícolas do IFRR.

Variável	N	%
Titulação		
Graduação	24	100,0
Especialização	11	45,8
Mestrado	15	62,5
Doutorado	5	20,8
Área de formação	17	70,8
Básica	7	29,2
Técnica		
Tempo de trabalho na docência		
1 a 3 anos	9	37,5
4 a 10 anos	12	50,0
Mais de 11 anos	3	12,5
Tempo de trabalho no Instituto		
0,5 a 3 anos	19	79,2
4 anos ou mais	5	20,8
Regime de trabalho		
40 horas/Dedicação Exclusiva	24	100,0

Área de atuação		
Atividade de Ensino	23	95,8
Pesquisa	16	66,7
Extensão	14	58,3
Níveis de ensino de atuação		
Formação Inicial Continuada	2	8,3
Ensino Médio	13	54,2
Ensino Técnico	4	16,7
Ensino Superior	18	75,0
Número de turmas		
2 a 3 turmas	5	20,8
4 turmas	7	29,2
5 ou mais turmas	12	50,0

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação ao trabalho no IFRR, todos possuíam o regime de trabalho de 40 horas em dedicação exclusiva e 79,2% atuavam na instituição entre 0,5 a 3 anos. A questão do tempo de atuação na instituição demonstrou grande rotatividade de professores nos dois campi, visto que tanto o Campus Novo Paraíso quanto o Campus Amajari possuem mais de cinco anos de existência, respectivamente, 10 e oito anos. Indicador importante para se pensar em política de permanência nos campi do interior do estado, segundo apontado na tabela 2.

Conforme Resolução n.º 116 - Conselho Superior, de 14/02/2013 (IFRR, 2013), que regulamentou o regime de trabalho dos docentes do IFRR, pôde-se identificar que a carga horária docente dos participantes é dedicada prioritariamente para a atividade do ensino com 95,8%, seguida da pesquisa com 66,7% e da extensão com 58,3%, considerando que podem e tem que acumular as diferentes atividades (Tabelas 2 e 3).

Tabela 3. Descrição da atividade docente dos campi agrícolas do IFRR.

Atividade docente	Breve descrição da atividade	Docentes	
		N	%
Ensino			
Atividade de ensino	Aquelas de natureza teórico-práticas desempenhadas em sala de aula, em ambientes tecnológicos e/ou em campo.	23	95,8
Atividade de apoio ao ensino	As ações de melhoria direta nas condições do processo ensino-aprendizagem. Exemplo: planejamento; atendimento ao aluno; reuniões pedagógicas e de pais e mestres; elaboração e correção de avaliações; e preparação de aulas e de material didático.	19	79,2
Atividade complementar ao ensino	Atividades pedagógicas relacionadas ao ensino e desenvolvidas de forma extensiva que complementam a carga horária do trabalho docente. Exemplo: supervisão/orientação de estágio supervisionado e de trabalho de conclusão de curso; treinamento/ preparação para atividades desportivas para competições.	21	87,5
Ensino à distância	Modalidade educacional com utilização de tecnologias de informação e comunicação.	8	33,3
Monitoria	Atividade articuladora da teoria e prática e a integração curricular para cooperação mútua entre discentes e docentes.	8	33,3
Pesquisa	De natureza teórica, metodológica, prática, aplicada ou empírica para produção técnica, científica ou tecnológica.	16	66,7
Extensão	Aquelas de transferência de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no IFRR para a comunidade externa, através da prestação de serviços, assessorias, consultorias, cursos de extensão, entre outros.	14	58,3
Representação	Desenvolvidas em Conselhos, Fóruns entre outras atividades contínuas designadas legalmente.	7	29,2
Gestão	Exercidas no âmbito da administração institucional escolar.	6	25,0
Atividade de capacitação	Qualificação em nível de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*, sem afastamento das atividades.	9	37,5

Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim, bem diferente da atuação em nível municipal e estadual, os docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atuam para além da área de ensino, tendo a oportunidade de aprimorar-se profissionalmente e contribuir para pesquisa acadêmica e para o desenvolvimento de atividades à comunidade escolar externa. Ratificando essa ideia, Silva (2006, p. 83) explicou a importância da carga horária utilizada também para atividades de pesquisa e extensão ao discutir a saúde mental do professor:

> O tempo do trabalho dos professores não pode se resumir à preparação de aulas e reuniões burocráticas. Devemos ter um tempo bem maior para atividades extracurriculares, com finalidade de reflexão e manifestação das subjetividades existenciais. O cotidiano deve ser mudado. Se o professor ficasse oito horas em uma escola, deveria reservar quatro para atividades de outra natureza que não fosse dar aulas, como atendimento individual dos alunos, discussões teóricas e políticas entre seus pares. As relações dos professores são muito massificantes.

Especificando na tabela 2 a atividade de ensino dos docentes dos campi agrícolas do IFRR, a maioria dos professores atuava no Ensino Superior (75,0%), seguido pelo Ensino Médio (54,2%), sendo 50,0% aqueles que atuavam em mais de cinco turmas. Tais resultados suscitam as discussões de Tardif e Lessard (2014), que esclareceram que independentemente do nível de ensino o objeto de trabalho docente são os seres humanos, com suas particularidades, demandas, histórias de vida e personalidades, que resultam em situações complexas, imprevisíveis e únicas no processo ensino-aprendizagem. Assim, o emocional é um elemento condicionante e essencial desta relação professor-aluno. Todavia, o fator emocional associado ao número médio de 35 a 40 alunos nas turmas do IFRR, a atuação em diferentes disciplinas e o elemento interacional tornam a atividade docente complexa e ambígua, por ser constituída por fatores informais e incertos, altamente flexível com pouca possibilidade de controle por trabalhar com seres humanos, apesar de planejada e temporizada, podendo contribuir para alterar os fatores que determinam a saúde desses trabalhadores.

A partir desse perfil profissional e de atuação, pode-se discutir o olhar do docente do IFRR sobre a saúde e segurança, entendendo a educação enquanto trabalho e o docente enquanto categoria profissional. De uma forma geral, os docentes participantes do estudo consideram seu trabalho nas palavras destacadas abaixo:

- Palavras positivas: assíduo, dedicado, necessário, promissor, bom, nossa equipe e esforço, desafiador, prazeroso, desafiador, gratificante e tranquilo;
- Palavras negativas: cansativo, falta de estrutura, desvalorizado, burocrático e má localização.

Conversando com o estudo de Ferreira (2012), pode-se relacionar no mesmo sentido as palavras positivas como elementos constitutivos do "bem-estar no trabalho" (sentimento agradável originado na execução das tarefas, vivenciado individual ou coletivamente) e as palavras negativas como elementos constitutivos do "mal-estar no trabalho" (sentimento desagradável originado na execução das tarefas, vivenciado individual ou coletivamente). Contudo, é interessante o entendimento do motivo dessas palavras destacadas, correlacionando os dados da escala EACT na tabela 4 com as questões abertas do questionário sobre os problemas e riscos identificados no processo de trabalho docente, as medidas organizacionais ofertadas e necessárias sob o ponto de vista dos participantes.

Tabela 1. Análise da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) do IFRR.

Análise EACT	Organização do trabalho (OT)	Condições de trabalho (CT)	Relações socioprofissionais (RS)
Números válidos	24	24	24
Casos perdidos	0	0	0
Média	3,0515	2,7208	2,1799
Mediana	2,9444	2,5500	2,0909
Desvio padrão	0,61815	0,66462	0,60518

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para cada dimensão analítica da EACT, foi realizada uma média dos fatores que compõe cada uma delas. Apesar do número de participantes ter sido baixo, de acordo com parâmetros básicos para interpretação de resultados da EACT a análise indica um resultado satisfatório para as condições de trabalho dos docentes dos campi agrícolas do IFRR, como demonstrado na tabela 4. Contudo, as comparações, realizadas com a utilização do teste "t" de Student para amostras independentes, não revelou diferenças significativas entre os dois campi.

Por meio das perguntas abertas, também foi possível detalhar o contexto de trabalho exemplificando as dificuldades relatadas por categoria analítica e por ordem de maior incidência:

- Organização do Trabalho (OT): Tempo curto para desenvolver todas as atividades do ofício de professor; carga horária excessiva de trabalho; controle excessivo sobre o horário do professor; turmas cheias;

- Condições de Trabalho (CT): Falta de recursos didáticos; falta de energia elétrica frequente; internet lenta; falta de local de descanso no horário do almoço; barulho excessivo;

- Relações Socioprofissionais (RS): Gestão adota critérios injustos para com os servidores; pouco diálogo; descomprometimento de alguns professores.

Em se tratando de fatores estressores ocupacionais, essas dificuldades também foram identificadas por vários autores, como Assunção e Oliveira (2009), Baião e Cunha (2013) e Tardif e Lessard (2014), que investigaram a relação do trabalho como um dos determinantes do processo saúde-doença dos docentes. Detalhando os fatores mais comuns de estresse e adoecimento entre os professores, relacionaram a dupla jornada, carga horária elevada, sedentarismo, postura inadequada e como a prática profissional é realizada, frente às atividades burocráticas estressantes, a lotação da sala de aula, exposição à violência escolar, condições de trabalho impróprias, desmotivação pela baixa remuneração, entre outros.

Outra dificuldade identificada pelos participantes no contexto de trabalho se refere ao objeto de trabalho do docente, o aluno, no que tange à dificuldade no ensino-aprendizagem e desinteresse. E outros de cunho pessoal, mas de grande importância para o desempenho do trabalho, são a distância da família, e a distância entre a casa e o trabalho, com destaque a precariedade das estradas de acesso ao campus e do serviço de transporte público. Pereira (2016) em seus estudos também identificou a localização da instituição de difícil acesso e a precariedade do serviço de transporte como um dos principais desafios de permanência dos professores do Campus Novo Paraíso, elencando os seguintes nós críticos: perigo do trajeto; insegurança de conseguir chegar ao trabalho; gasto significativo do salário com o transporte, apesar do recebimento do auxílio transporte, que não é suficiente; falta de adicional específico para instituição de difícil acesso.

Ao especificar as condições de trabalho e correlacionando com a especificação do Manual de Procedimento das Doenças Relacionadas ao Trabalho para os Serviços de Saúde (BRASIL, 2001), os docentes participantes elencaram os seguintes riscos para a saúde e segurança na prática profissional:

- Físico: exposição demasiada ao sol e mudança brusca de clima (sala climatizada e área aberta);
- Químico: manipulação de reagentes químicos/agrotóxicos;
- Biológico: acidentes com animais peçonhentos e trabalho com dejetos de animais;
- Ergonômico e psicossocial: estresse, problema de iluminação e de limpeza das centrais de ar, acúmulo de tarefas, uso contínuo e excessivo da voz, postura/muito tempo na mesma posição;
- Mecânico e de acidente: estrada precária para locomoção, alimentação e água disponíveis.

Esses resultados mostraram que os docentes dos campi agrícolas do IFRR estão expostos a riscos comuns aos demais colegas docentes, como o uso da voz e a postura, evidenciados no estudo de Assunção e Oliveira (2009), mas também a riscos comuns dos trabalhadores rurais, como manipulação de agrotóxicos e acidentes com animais peçonhentos, também constatados nas pesquisas de Lima et al. (2014), mesmo com o foco no ensino. Lima et al. (2014) elucidou que no processo ensino-aprendizagem agrícola o docente está vulnerável às influências das atividades ao ar livre frente às condições ambientais imprevisíveis, exposição a animais e vetores, manuseio de ferramentas e produtos químicos variados. Todos esses riscos podem desencadear doenças, acidentes, absenteísmo e afastamentos do trabalho.

Dentre as atividades de qualidade de vida no trabalho promovidas pelo IFRR, somente 54,2% dos pesquisados conhecem ou participam das atividades. As de maior incidência de participação foram palestras educativas, jogos de integração dos servidores, festa junina e aula de dança. Para além das obrigações institucionais e considerando o trabalhador um ator social essencial no contexto de trabalho e no seu processo saúde-doença, os docentes participantes elencaram as seguintes ações individuais praticadas:

- estratégias para lidar com os problemas: diálogo com a gestão e com os demais servidores, gerenciamento do estresse, dedicação ao trabalho e aulas próximo à realidade do aluno, organização do processo de trabalho;
- ações de prevenção às doenças relacionadas à prática profissional docente e hábitos saudáveis de vida: uso de EPI, cuidados com a voz (controle, ingestão de água frequente e fonoaudiólogo), cuidados com a postura e tempo para descanso, atividade física e esportiva, cuidados com a alimentação, e reivindicação de melhores condições de trabalho;
- conhecimento de legislações: somente 16,7% afirmaram conhecer legislações que amparam os direitos à saúde dos trabalhadores, com destaque para Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a Lei n.º 8.112/91, e a Norma Regulamentadora 31.

Os problemas de saúde mais identificados pelos participantes foram estresse e fadiga, problemas de voz, de garganta e ossos motores, e as doenças crônicas, hipertensão arterial, diabetes, ansiedade, insônia, asma, rinite alérgica e hérnia de disco. Dessas, 28,6% consideraram estar relacionado ao trabalho. Esses problemas de saúde foram identificados igualmente nos estudos de Servilha et al. (2010), apontando serem agravos comuns entre essa categoria profissional e um indicador importante para se planejar políticas institucionais.

Apesar das problemáticas identificadas no trabalho docente e as especificidades do Ensino Agrícola, nenhum docente participante deseja mudar de profissão, não obstante, 41,7% desejam remoção ou redistribuição para outra unidade de ensino, de preferência para campus urbano. Os motivos apresentados foram acesso à qualificação, melhores condições de trabalho, distância da família e deslocamento casa-trabalho. Silva (2006) evidenciou uma realidade diferente entre os servidores estaduais e municipais, que deixam a profissão docente devido ao baixo salário, precárias condições de trabalho e desprestígio profissional. Contudo, não desmerece os motivos do desejo da remoção ou redistribuição para outra unidade de ensino da rede federal para se pensar em políticas de permanência do servidor.

Frente às dificuldades e riscos apresentados, os participantes do estudo sugeriram à gestão do IFRR:

> - ações de melhoria na qualidade de vida no trabalho: estimular e desenvolver atividades físicas e esportivas; sala de descanso; disponibilização de água e alimentação saudável, transporte; melhorar a divisão de trabalho e os ambientes didáticos;
> - ações de permanência nas unidades do interior: fornecimento de EPI; estimular e desenvolver práticas de atividades físicas, esportivas e de lazer; incentivo financeiro/interiorização e insalubridade; fornecer transporte de qualidade; avaliação periódica da saúde dos servidores.

Por fim, percebeu-se também a dificuldade de organização trabalhista dos docentes ao sugerirem à gestão do IFRR incentivo financeiro de interiorização, sendo necessário para esta efetivação mobilização nacional junto aos demais servidores federais, mobilização esta que pode ser associada aos sindicatos para intensificar o reconhecimento da profissão e o acesso aos direitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se compreender o contexto de trabalho e os fatores estressores segundo a percepção dos docentes dos campi agrícolas do IFRR, para traçar indicadores dessa realidade e subsidiar a decisão dos sujeitos sociais envolvidos, na garantia da qualidade de vida no trabalho.

Primeiramente identificou-se o ensino enquanto trabalho e o docente enquanto categoria profissional, detentores de direito à saúde e segurança no seu processo de trabalho complexo, e a administração pública e os próprios servidores responsáveis por esse processo. Notou-se que, como qualquer outro trabalho, o processo ensino-aprendizagem de uma instituição de ensino pode ocasionar danos à saúde e segurança do servidor, em decorrência de uma gama de riscos e sobrecargas de trabalho; e no caso dos docentes dos campi agrícolas do IFRR, exposição aos riscos normalmente comuns a todos os professores, bem como, aos riscos dos trabalhadores rurais, um duplo risco. Nesta pesquisa não foi avaliado o nível de frequência de risco, por entender que independente disso, o risco está posto e necessita de gerenciamento e controle.

O resultado da EACT indicou um resultado satisfatório para as condições de trabalho dos docentes participantes da pesquisa, contudo, no detalhamento por meio das perguntas abertas, identificaram-se dificuldades diversas enquanto fatores estressores ocupacionais, que desestimulam a categoria e sobrecarregam física e psicologicamente o servidor.

O cenário da prestação de serviços educacionais dos campi agrícolas do IFRR, se assemelha ao restante do país, no que tange às dificuldades no exercício profissional, organização do trabalho e exposição aos riscos à saúde, como apontado em outras pesquisas nacionais e internacionais, por Teixeira e Freitas (2003), Silva (2006), Assunção e Oliveira (2009), Servilha et al. (2010), Ferreira (2012), Baião e Cunha (2013), Lima et al. (2014) e Tardif e Lessard (2014). Contudo, evidenciou-se a necessidade de uma pesquisa nacional nos campi agrícolas para identificar as particularidades do Ensino Agrícola e pensar políticas institucionais de qualidade de vida no trabalho do campo. O instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo pode ser melhorado para ser testado em toda rede federal de ensino e tecnologia, visto que não se tem um mapeamento deste em nível nacional. Assim, apontamos a pesquisa como estudo piloto para basear futuras pesquisas em todos os campi agrícolas da rede federal.

REFERÊNCIAS

AMALBERTI, R.; MONTMOLLIN, M.; THEREAU, J. **Modèles en analyse du travail**. Liége: Mardag, 1991.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. A intensificação do trabalho e a saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-272, mai./ago. 2009.

BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n, 1, p. 6-21, jan./jun. 2013.

BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho**: Manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, 2001.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Portaria n.º 1.366, de 6 de dezembro de 2010. Autoriza as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a promover o funcionamento dos seus respectivos Campus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 dez. 2010. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

COSTA, F. R. C. P. **Fatores estressores na atividade docente**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté.

DEJOURS, C. **Travail, usurementale**. De la psycho-pathologie à la psychodynamique du travail. Paris: Bayard; 1993.

FERREIRA, E. F. Análise do processo de discussão/construção de uma política de saúde do trabalhador. 1998. 220 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de vida no trabalho**: Uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. 2. Ed. Brasília: Paralelo 15, 2012.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. **Trabalho e riscos de adoecimento**. O caso dos auditores-fiscais da Previdência Social brasileira. Brasília: Edições Ler, Pensar, Agir (LPA), 2003.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Contexto de trabalho. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). **Medidas do comportamento organizacional**: Ferramentas de diagnóstico e de 266escan. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GABRIEL FILHO, H. G.; ALVES, R. N.; PEREIRA, H. R.; LACERDA, N. M.; RODRIGUES, T. G.; MATOS, C. H. L.; PRIMO, D. C.; TABOSA, J. N.; GOMES, G. C. Cultivo do sorgo, em sucessão à 266escanso266266 e aplicação de doses de nitrogênio em Roraima. **Revista Brasileira de Energias Renováveis**, Curitiba, v. 5, n. 4, p. 538-550, 2016.

GAMA, M. E. R. Organização e 266escanso266266266ento do trabalho docente: Aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais…** Florianópolis: ANPEd, 2015.

GENAIO, M. S. **O ensino da Segurança do Trabalho na formação do Tecnólogo em Viticultura e Enologia do Instituto Federal do Sertão Pernambucano**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

HASHIZUME, C. M.; LOPES, M. M. Trabalho docente rural: dores e 266escanso do ofício. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 99-108, jul. 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

IBGE. **Índice de nomes geográficos**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011.

IFRR. **Resolução n.º 116 – Conselho Superior, de 14 de fevereiro de 2013**. Boa Vista: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2013. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2013/resolucao-no-116-conselho-superior>. Acesso em: 16 set. 2019.

IFRR. **Guia de cursos**. Técnicos, Licenciaturas, Tecnologias. Boa Vista: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2014.

IFRR. **Histórico. 2018**. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/institucional/historico-1>. Acesso em: 16 abr. 2018a.

IFRR. **Campus Amajari**. Cursos. Roraima: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2018. Disponível em: <http://amajari.ifrr.edu.br/ensino/cursos/cursos>. Acesso em: 28 nov. 2018b.

IFRR. **Marca de excelência na educação do extremo norte do Brasil**. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/institucional>. Acesso em: 12 ago. 2019a.

IFRR. **Histórico do CNP, 2019**. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br:8080/campi/novo-paraiso/comunicacao-social/historico>. Acesso em: 16 set. 2019b.

LEMOS, J. C. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 2005. 137 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catariana, Florianópolis.

LIMA, P. S.; GUIMARÃES, M. C.; BRISOLA, M. V. Integração vertical no agronegócio 267escanso267267 e seus impactos sobre o trabalho e sobre o trabalhador: o caso da 267escanso267267. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, 52., 2014, Goiás. **Anais…** Salvador: SBE, 2014.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. P. 77-97.

NIOSH. **Stress… At Work**. Cincinnati: National Institute for Occupational Safety and Health, 1998. Disponível em: <https://www.cdc.gov/niosh/docs/99-101/default.html>. Acesso em: 28 nov. 2018.

OIT. **A 267escanso dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a 267escanso267 da 267escanso dos professores. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 1984.

PEREIRA, E. G. **Os desafios para a permanência dos docentes no IFRR – Campus Novo Paraíso no contexto da realidade campestre**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Suíça: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, 2001.

RAMMINGER, T; NARDI, H. C. Saúde do Trabalhador: um (não) olhar sobre o servidor público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 58, n. 2, p. 213-226, abr./jun. 2007.

SELYE, H. **The stress of life**. New York: McGrawHill, 1965.

SERVILHA, E. A. M.; LEAL, R. O. F.; HIDAKA, M. T. U. Riscos ocupacionais na legislação trabalhista brasileira: destaque para aqueles relativos à saúde e à voz do professor. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 505-513, dez. 2010.

SILVA, P. S. A instituição escolar e a saúde mental dos professores: da abordagem diagnóstica a uma 268escanso268 de intervenção. In: **Saúde mental do professor**. 1. Ed. São Paulo: Expressão & Arte, 2006.

SPSS. **Statistical Package for the Social Sciences**. New York: International Business Machines, 2013. Versão 22.0.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, M. P.; FREITAS, R. M. V. Acidentes do trabalho rural no interior paulista. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 81-90, abr./jun. 2003.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

WEBBER, D. V.; VERGANI, V. A profissão de professor na 268escanso268 de risco e a urgência por 268escanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO, XIX., 2010, Fortaleza. **Anais…** Fortaleza: CONPEDI, 2010.

Recebido em: 03/11/2020
Aceito em: 03/04/2022

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM MEIO À PANDEMIA DA COVID 19: DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

ANDRÉ LUIZ FERREIRA DE CARVALHO MELO

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências dos Materiais da Universidade Federal do Piauí. Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Piauí. Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Piauí – Campus Floriano.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1387-579X
EMAIL: andreluiz@ifpi.edu.br

ANA VALÉRIA BORGES DE CARVALHO MELO

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Piauí – Campus Floriano.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2335-0698
EMAIL: ana.valeria@ifpi.edu.br

RESUMO
Um dos grandes desafios da investigação em educação é o fato de pesquisar sobre as múltiplas relações entre o uso de tecnologias e a sala de aula. Ao levarmos em consideração o atual contexto de pandemia, percebemos que a busca por respostas às inquietações relativas à implementação das Atividades Remotas ganha ainda mais importância na comunidade científica. Tendo o que foi mencionado anteriormente, este trabalho apresenta como Objetivo Geral: Compreender os dilemas e desafios na implementação das Atividades Remotas de Ensino Aprendizagem no IFPI, Campus Floriano. Para tanto, o estudo consistiu de uma pesquisa qualitativa, documental, cuja forma de abordagem foi a Etnometodologia, tendo como procedimentos a Observação Participante, a Entrevista Narrativa e o Ciclo de Políticas, tendo como lócus o Instituto Federal do Piauí – IFPI, Campus Floriano e como interlocutores, três acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática. O trabalho evidenciou que o IFPI, embora tenha trabalhado para regulamentar as atividades não-presenciais e para buscar a diminuição das desigualdades apresentadas no acesso às atividades remotas o IFPI, por meio de instrumentos como o "auxílio conecitividade", na prática, vivenciou o surgimento de muitos dilemas de cunho pessoal, social e pedagógico por parte dos alunos, bem como desafios didáticos por parte dos professores.

Palavras-chave: Tecnologia. Ensino Remoto. Formação Docente.

IMPLEMENTATION OF REMOTE EDUCATION IN THE MIDDLE OF THE COVID 19 PANDEMIC: DILEMMAS, CHALLENGES AND PERSPECTIVES.

ABSTRACT
One of the great challenges of research in education is the fact the research of the several relationships between the use of technologies and the classroom. Taking into account the current pandemic context, we realize that the search for answers to concerns regarding the implementation of Remote Activities gains even more importance in the scientific community. This work presents as General Objective the understanding of the dilemmas and challenges in the implementation of Remote Teaching and Learning Activities at IFPI, Campus Floriano. To this end, the study consisted of a qualitative,

documentary research, whose approach was Ethnomethodology with Participant Observation, Narrative Interview and Policy Cycle procedures, having as its locus the Federal Institute of Piauí - IFPI, Campus Floriano and as interlocutors, three academics from the Mathematics Degree course. The study showed that, although it has worked to regulate non-classroom activities and to seek to reduce the inequalities presented in access to remote activities, the IFPI, through instruments such as "connectivity assistance", in practice, experienced the emergence many dilemmas of a personal, social and pedagogical nature on the part of students, as well as didactic challenges on the part of teachers.

Keywords: Technology. Remote Teaching. Teacher Education

IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MEDIO DE LA PANDEMIA DEL COVID 19: DILEMAS, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS.

RESUMEM
Uno de los grandes retos de la investigación en educación es el hecho de investigar las múltiples relaciones entre el uso de las tecnologías y el aula. Teniendo en cuenta el contexto pandémico actual, nos damos cuenta de que la búsqueda de respuestas a las inquietudes relacionadas con la implementación de Actividades Remotas cobra aún más importancia en la comunidad científica. Teniendo lo mencionado anteriormente, este trabajo se presenta como Objetivo General: Comprender los dilemas y desafíos en la implementación de las Actividades de Enseñanza y Aprendizaje a Distancia en IFPI, Campus Floriano. Para ello, el estudio consistió en una investigación documental cualitativa, cuyo abordaje fue la Etnometodología, con procedimientos de Observación Participante, Entrevista Narrativa y Ciclo de Políticas, teniendo como locus al Instituto Federal de Piauí - IFPI, Campus Floriano y como interlocutores, tres académicos del curso de Licenciatura en Matemáticas. El trabajo mostró que la IFPI, si bien ha trabajado para regular las actividades no presenciales y buscar reducir las desigualdades que se presentan en el acceso a las actividades remotas, la IFPI, a través de instrumentos como las "ayudas a la conectividad", en la práctica, experimentó el surgimiento de muchos dilemas de carácter personal, social y pedagógico por parte de los estudiantes, así como desafíos didácticos por parte de los docentes.

Palabras clave: Tecnología. Enseñanza remota. Educación del profesorado.

INTRODUÇÃO

É de consenso da comunidade acadêmica que investigar sobre aspectos da relação entre tecnologia e educação é uma das propostas mais desafiadoras e complexas que um trabalho pode fazer, pois o percurso de buscas por respostas deve ser marcado pelo rompimento de barreiras e a ruptura de alguns paradigmas. Tudo isso se torna ainda mais intrigante se levarmos em consideração o atual contexto de pandemia do novo coronavírus, que trouxe a necessidade de uma reformulação emergencial das propostas educativas em nosso país. Nesse contexto, as instituições de ensino tiveram que modificar suas rotinas de

trabalho de forma abrupta. Burci et al (2020) destaca o surgimento de um movimento dos atores educativos com o intuito de a pensar em formas alternativas emergenciais para atender aos alunos partindo da premissa de atender ao isolamento social. Dessa maneira, emerge como solução mais viável e acessível a realização de práticas mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Muito embora as Tecnologias surjam como uma importante ferramenta que está inexoravelmente relacionada com o processo de melhoria e modernização da sala de aula, na prática, ela também evidencia as inegáveis desigualdades de oportunidade, pois nem todos gozam do acesso às tecnologias com boa qualidade. Nessa perspectiva, muitos desafios e dilemas afloram nesse contexto de atividades remotas, principalmente nas escolas públicas, em que se evidenciam diversos problemas de natureza física, emocional e estrutural. Destacamos a falta de afinidades e segurança por parte dos docentes que, em muitos casos, não possuem em suas residências o local apropriado para a execução das Atividades Remotas. Por outro lado, muitos dos alunos apresentam como dificuldades a dificuldade de acesso às tecnologias necessárias, bem como as condições estruturais e familiares para o bom desenvolvimento das atividades propostas. (FONSÊCA, 2020).

Diante do exposto, a questão norteadora da pesquisa é: Quais foram os dilemas e desafios na implementação das Atividades Remotas de Ensino Aprendizagem no IFPI, Campus Floriano? Para tanto, apresentamos como objetivos específicos da pesquisa: Avaliar os aspectos legais que nortearam a implementação das atividades remotas no IFPI, Campus Floriano, analisar os desafios sociais e pedagógicos enfrentados pelos alunos na implementação das atividades remotas de ensino e aprendizagem e averiguar os desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes na implementação das atividades remotas.

O estudo evidenciou que o IFPI, trabalhou para a regulamentação das atividades não presenciais por meio de regulamentações internas que buscaram orientar e adaptar esta nova forma de ensino à realidade de contexto de pandemia, bem como buscar a diminuição das desigualdades apresentadas no acesso às atividades remotas o IFPI, por meio do “auxílio conecitividade”, uma espécie de benefício eventual previsto na Política de Assistência Estudantil (POLAE).

Com o desenvolvimento da pesquisa percebemos como dilemas o não aproveitamento do espaço escolar na construção da identidade e de laços afetivos, a ausência em alguns casos

de estrutura familiar e social para a implementação do modelo de atividades remotas, além dos desafios pedagógicos relacionados à falta de equipamentos, de acesso à internet e à materiais complementares. No que se refere à ação dos docentes, percebemos alguns desafios pedagógicos como a necessidade de adaptação da plataforma utilizada e o fortalecimento de uma política institucional de formação continuada para melhorar a atuação docente nesse contexto e de melhoria na construção de metodologias de ensino e ferramentas didáticas.

ENSINO REMOTO: FERRAMENTAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

A pandemia iniciada no ano de 2020 que foi provocada pelo vírus SARS-CoV-2, trouxe inúmeros problemas e desafios de ordem econômica e social. Com o ambiente escolar não foi diferente, pois a necessidade de promover o isolamento social trouxe para o cerne da discussão educativa a implementação de atividades remotas de ensino. Dessa maneira se faz necessária uma reflexão à luz das perspectivas e desafios deste contexto, bem como da possibilidade de uso de ferramentas tecnológicas a destacar o *Youtube*.

Diante do atual cenário, marcado pela pandemia da Covid-19, percebemos uma reavaliação e rearranjo do trabalho docente, visto que as aulas presenciais foram suspensas, o que acarretou na necessidade dos professores de trabalharem de forma remota por meio de ferramentas tecnológicas como computadores, *notebooks*, *smartphones* entre outros, tendo por base alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Tal ação teve como consequência, a reorganização das metodologias de ensino que, na prática, foram pautadas na produção de kits com materiais pedagógicos, trabalhos e vídeo aulas, seja de forma online, seja de forma gravada. De acordo com Santos, Macedo e Coelho (2020), muito embora o uso de TICs enquanto ferramentas didáticas já fosse uma realidade de muitas escolas e atores do processo educativo, com o atual momento, surgiram muitos dilemas e desafios no que tange a adaptação da nova proposta de ensino remoto.

Diante deste contexto, é importante enfatizar que Moran (2007) em seus estudos já apontava para a necessidade de se pensar a educação mediada por tecnologias, como um desenrolar das transformações sociais, para tanto, deveríamos partir da premissa de que o docente precisa ser munido de competências e habilidades para a utilização dessas

ferramentas de inovação, bem como defender o fato de que a tecnologia não substitui o professor, mas auxilia na sua atuação educativa.

O atual cenário, levando em consideração a realidade escolar, foi definido como Atividade de Ensino Remota e emergencial. Cabe salientar que esta modalidade não veio para ser apresentada como um robusto sistema educativo, mas sim como uma resposta rápida e temporária para o retorno das atividades escolares no Brasil e no mundo.

> [...] O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise (HOLGES et al. 2020, p. 06).

A sociedade contemporânea certamente é marcada por uma grande transformação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que passaram de um mero fato para uma prática sociocultural significativa que envolve a todos os atores sociais, merecendo destaque os que fazem parte do processo educativo: gestores, professores, comunidade escolar, alunos e sociedade. (MACHADO, 2017)

Com a popularização deste meio de comunicação, Carvalho (2012) afirma que o uso da Internet não ficou restrito somente aos escritórios e casas, passando a tomar conta dos espaços escolares, fato que gera a necessidade de se construir um novo olhar pedagógico para esta tecnologia enquanto ferramenta passível de ser utilizada em sala de aula com o intuito de contribuir com a comunicação entre docentes e alunos. (FERNANDES; LIMA; OLIVEIRA, 2016)

O intuito de inserir TICs, em especial a internet no contexto educacional não tem o objetivo de excluir os métodos já conhecidos, mas sim de centrar forças com a finalidade de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que chegue às salas de aula um conteúdo com qualidade e que traga mais significado à nova geração. (PORTELA; NÓBILE, 2019)

Nessa perspectiva, Valente (2002) afirma que a formação de professores, seja inicial ou continuada, deve ser vista como um momento de integração entre conceitos e prática. Notadamente a Informática com as atividades de sala de aula, deve buscar promover condições para uma construção significativa do conhecimento, buscando integrar o

computador/smartphone/tablet com a prática pedagógica do docente, sendo capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

Em relação à imersão da Internet no ambiente escolar, Santos (2003) diz que o fato desta se apresentar como uma importante ferramenta para o trabalho docente, ela traz a necessidade de compreensão de uma nova linguagem para a aquisição e construção de conhecimentos. Dessa maneira, esse recurso tecnológico deve buscar transforma-se em um instrumento de mediação e interação dos saberes, de maneira que o docente busque contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo do educando, diante das transformações e demandas sociais e tecnológicas.

Refletindo sobre o contexto de pandemia, no qual um considerável número de estruturas sociais suspendeu seus atendimentos presenciais, a Educação, que se encontrou impossibilitada de promover encontros presenciais, necessitou encontrar maneiras de oportunizar a continuidade dos processos de ensino. Nesse sentido, as orientações recebidas por parte dos órgãos reguladores, permitiram uma flexibilização das instituições na escolha dos recursos educacionais e é nesse cenário que ganham destaque os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), ferramentas surgidas na Educação a Distância (Ead) com o objetivo de auxiliar na organização de turmas, disciplinas e na interação com os alunos, que no atual momento têm sido utilizados por instituições educacionais de diferentes etapas e níveis. Com o intuito de apresentar de forma sucinta alguns conceitos referentes aos AVAs apresentamos a ideia de Burci Et al (2020):

> O Ambiente Virtual de Aprendizagem se caracteriza como um espaço virtual onde atividades síncronas e assíncronas são realizadas a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra. É uma ferramenta que possibilita que alunos e professores se encontrem e realizem atividades sistematizadas, mesmo que distante fisicamente. O AVA inclui em seu sistema diversas funcionalidades, como chats, fóruns, murais de recados, salas de bate papo, vídeo aulas, atividades de estudo, caixa de mensagens e calendário acadêmico. (BURCI ET AL, 2020, p.10)

Atualmente merecem destaque uma série de ferramentas colaborativas que possibilitam o trabalho e diálogo simultâneo entre as pessoas a citar o *G Suite*, uma ferramenta do *Google* que possibilita trabalho simultâneo em um único documento, uma melhor organização de atividades de sala de aula com o *Google Classroom*, além de conexão com redes sociais como o *Youtube*.

Com todo o avanço descrito anteriormente, percebeu-se uma popularização significativa das redes sociais, merecendo destaque o *Youtube*. Surgida em 2005, a plataforma veio para modificar o modo como as pessoas interagem visualmente, possibilitando ao usuário estabelecer uma relação diferenciada quando comparada com outras mídias como a televisão. É nítido o caráter democrático desta rede social pelo fato de permitir que qualquer pessoa publique vídeos sobre os mais variados temas. (MOURA; FREITAS, 2018)

Nessa perspectiva, é importante salientar que embora os Ambientes Virtuais de Aprendizagem contribuam com a organização das ações educativas que se dão de forma remota, os desafios e dilemas extrapolam as dificuldades de implementação pedagógica.

Silva et al (2020) destacam que neste contexto de abruptas mudanças, o papel do processo educativo passou a ser analisado sob um olhar diferente, inicialmente pelo fato de seu espaço formativo ser "sua casa", fato que traz a necessidade do desenvolvimento da autonomia de estudar. Por outro lado, diante da inegável realidade de desigualdades vivenciada no nosso país, a implementação das atividades remotas em domicílios traz como primeiro dilema a falta de estrutura física e social vivenciada por muitos alunos principalmente da rede pública.

Aliado a isso, surgem também muitos dilemas pedagógicos enfrentados pelos alunos. Em um recente estudo, Feitosa et al (2020) destacaram algumas dificuldades apresentadas por educandos, merecendo destaque o acesso à *internet* e a livros físicos, a capacidade técnica para utilização das plataformas de ensino, a falta de produtividade e interatividade com os professores e agentes educativos, baixa estima e pouco estímulo para o desenvolvimento das ações propostas e a desigualdade de oportunidades.

Em relação à prática docente, destacamos dois desafios para a implementação das atividades remotas: a formação para a utilização das ferramentas de ensino e as condições domiciliares para o desenvolvimento de trabalho no formato *home office*. Santos, Nascimento Júnior e Dias (2020) destacam que a adaptação do ambiente doméstico para a atuação profissional requer do professor condições que, nem sempre, são simples de serem atendidas, que aliadas à dificuldade de compreender a utilização novas ferramentas em um curto prazo apresentam os principais dilemas enfrentados pelos professores no desenvolvimento de atividades remotas.

METODOLOGIA

O trabalho consistiu de uma pesquisa qualitativa, documental, cuja forma de abordagem foi a Etnometodologia, tendo como procedimentos a Observação Participante, a Entrevista Narrativa e o Ciclo de Políticas, como *lócus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Floriano, por meio de um Estudo de Caso com 03 alunos do Módulo I do curso de Licenciatura em Matemática e foi realizada entre os meses de abril e novembro de 2020. Optamos pela pesquisa qualitativa por compreendermos esta como um modelo de investigação que melhor se vincula às vivências e à interpretação dos fenômenos sociais.

> [...] a pesquisa qualitativa se expressa mais pelo desenvolvimento de conceitos a partir de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa. [...] verte-se sobre o caráter da interpretação e das relações sociais vivenciadas pelos sujeitos. (SOARES, 2019, p.2)

Já a análise documental pode ser entendida como um procedimento de coleta de dados onde se utiliza de documentos como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares, sendo importante para trabalhar dados qualitativos, podendo constituir-se em complemento as informações obtidas por outras técnicas ou mesmos desvelando aspectos novos de um problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Neste trabalho, fizemos a análise documental da Portaria Nº 376, de 3 de abril de 2020, e da Portaria Nº 617, de 3 de agosto de 2020 do Governo Federal, bem como da Resolução 14/2020 -CONSUP/ OSUPCOL/ REI/ IFPI e da Instrução Normativa Nº 01 - PROEN/IFPI.

Em relação à forma de abordagem, escolhemos a etnometodologia tendo em vista a necessidade de se analisar as atividades práticas decorrentes da implementação de uma nova legislação para a execução de atividades remotas no IFPI, Campus Floriano. Para embasar tal abordagem nos apoiamos nos estudos de Garfinkel (2018) e Coulon (1995).

Neste estudo, entendemos ser necessário compreender o objeto de estudo tomando por base as práticas cotidianas do grupo pesquisado, dessa forma se faz importante assumir o caráter etnometodológico na investigação.

Do ponto de vista analítico, Coulon (1995) destaca cinco conceitos-chave que são base para a Etnometodologia: prática (no sentido de realização), indicialidade, reflexividade, *accountability* e noção de membro. Em nosso estudo, fizemos uso dos conceitos de prática e noção de membro.

A prática como realização, é o conceito etnometodológico que estuda as atividades do dia a dia dos indivíduos bem como o modo como estes atribuem sentido a essas ações. Dessa maneira, neste trabalho, entendemos que leis não interferem nas ações da sociedade, mas sim, são as ações cotidianas e o senso comum que criam e modificam as leis (COULON, 1995).

Fizemos opção por utilizar a noção de membro por compreender a importância de estabelecer interações através de redes de significação que são materializadas por processos intencionais, dessa maneira iremos entender a realidade e as rotinas do contexto social sem a necessidade de grandes esforços teóricos.

Enquanto procedimentos, escolhemos a observação participante por compreender que esta técnica permite apreender informações acerca do objeto de estudo que possibilitem reflexões entre os pressupostos teóricos e práticos implicados no estudo. De acordo com Minayo (2002), a Observação Participante trata de uma abordagem de observação na qual o observador participa de forma ativa das atividades de coleta de dados, observando comportamento e situações.

O Ciclo de Políticas pode ser percebido como um importante método analítico, especialmente no que tange o atual momento das políticas educacionais, quando se observa a necessidade de superar os enfoques que posicionam a globalização como conceptora da homogeneidade. Nesse direcionamento, a abordagem tem seu olhar voltado para as políticas produzidas localmente, com características diversas, mas que, num enfoque de amplitude pode transferir múltiplos sentidos ao global, o que para Ball (2001) torna evidente e necessária à articulação entre o global e o local.

De acordo com Mainardes (2006), Bowe e Ball indicam que o foco da análise de políticas precisaria advir tanto sobre a formação do discurso da política, quanto a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Ou seja, essa proposta busca identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre os locais onde a política acontece, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

A partir dessas ideias, Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos transcendem a temporalidade e estão inter-relacionados, cabendo salientar que eles são marcados por arenas, lugares e grupos de interesse próprios e pautados por disputas e embates. A posteriori, segundo Mainardes (2006) foram adicionados outros dois contextos, o dos Resultados (efeitos) e o da Estratégia política.

O contexto de influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse contexto os grupos de interesse agem com o intuito tanto de influenciar a definição das finalidades sociais quanto de adquirir legitimidade e formar um discurso de base para a política a ser concebida. Nele estão envolvidas as influências globais e internacionais que podem ser entendidas tanto pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem: a circulação internacional de ideias, o processo de "empréstimo de políticas" e os grupos e indivíduos que "vendem" suas soluções no mercado político e acadêmico; quanto pelo patrocínio e, em alguns aspectos, pela imposição de algumas "soluções" oferecidas e recomendadas por agências multilaterais tais como: Banco Mundial, UNESCO, FMI, entre outros (Mainardes, 2006).

O contexto da produção de texto se formata onde os textos políticos são produzidos. Normalmente, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e podem tomar várias formas, dentre elas: os textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros.

São resultados de disputas e ajustes produzidos por grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelo controle das representações da política, possuindo uma relação simbiótica com o contexto de influência, porém não evidente ou simples, tendo em vista que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. Desta forma, os textos políticos não mantêm, necessariamente, clareza e coerência interna, podem ser contraditórios e utilizar os termos-chave da política de modo diverso, e precisa ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção, isso e ajudam a compreender a singularidade da maneira como a política é estruturada em cada instituição. (MAINARDES, 2006)

Um deles é a necessidade de interação de uma nova política com aquelas existentes e, portanto, presentes anteriormente no contexto da prática, tendo em vista que políticas

diferentes, muitas vezes, solicitam que ações diversas tendo em vista que não são feitos nem finalizados no momento legislativo.

O contexto da Produção de texto que possui uma relação simbólica, embora não evidente, com o da influência, trata-se da concepção das representações formais da política a ser desenvolvidas e criadas sobre a égide da articulação da ideologia com a linguagem do interesse público mais geral. (MAINARDES; 2006)

Já o contexto da prática é determinado como uma arena de conflitos e contestações, este contexto envolve a interpretação e a tradução dos textos para a realidade, tal como ela é vista pelos 'leitores'. Para eles, alguns aspectos evidenciam sejam realizadas simultaneamente. Outro aspecto refere-se à base material da interpretação da política – verbas, infraestrutura, etc. Tal interpretação envolve distribuição de recursos que interfere na tradução das políticas e nas relações estabelecidas.

Um terceiro aspecto é o fato das políticas serem produzidas para situações ideais, imaginárias, exigindo o esforço de relacionar as 'fantasias' das políticas às realidades institucionais. De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação por parte dos agentes sociais, ou seja, é onde a política produz efeitos e consequências, passiveis de mudanças e transformações significativas na política original.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o intuito de discorrer sobre os aspectos legais que nortearam as atividades remotas de ensino iremos analisar a Portaria do Ministério da Educação (MEC) Nº 376/2020, que posteriormente foi promulgada pela Portaria MEC Nº 376/2020, além de duas regulamentações institucionais do Instituto Federal do Piauí (IFPI).

A nível nacional, a Portaria do Ministério da Educação (MEC) Nº 376, de 3 de abril de 2020 autorizou as instituições integrantes do sistema federal, em caráter excepcional, a suspenção das aulas presenciais ou a substituição das mesmas por atividades não presenciais, denominadas de atividades remotas de ensino.

De acordo com a portaria, as instituições integrantes do sistema federal de ensino que fizessem a opção por substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais deveriam

organizá-las de maneira que as mesmas fossem mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação e que possibilitassem aos estudantes o acesso domiciliar a materiais de apoio e orientação educacional com o objetivo de permitir a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2020a)

É importante salientar que posteriormente, a Portaria Nº 376, foi revogada pela Portaria Nº 617, de 3 de agosto de 2020 que autorizou a execução das atividades remotas até o dia 31 de dezembro de 2020. Merece destaque na nova portaria, a flexibilização para o uso ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme o Parecer CNE/CP nº 5/2020, bem como a autorização para a realização de estágios. (BRASIL, 2020b)

Em nível institucional, vivenciamos a publicação de vários documentos legais que orientaram o momento excepcional vivenciado. Entretanto, será fonte de análise deste artigo, apenas a Resolução 14/2020 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI, que aprovou a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, de forma excepcional e transitória, enquanto perdurar o estado de emergência decorrente da pandemia de Covid-19, nos campi do IFPI e a Instrução Normativa Nº 01 - PROEN/IFPI, que estabeleceu os procedimentos para o funcionamento das Atividades Pedagógicas não Presenciais nos campi do IFPI.

Cabe ressaltar que em nível de instituição, foi definida a implementação das atividades pedagógicas não presenciais como ações que poderiam, ou não, ser consideradas para cômputo da carga horária da disciplina, e seriam feitas por meio de Sequências Didáticas elaboradas pelos (as) docentes que poderiam contar até três horas-aulas da carga horária semanal.

> Art. 2º As atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão, ou não, ser consideradas para cômputo da carga horária da disciplina.
> Parágrafo Único. Para efeito de registro no Q-Acadêmico/SUAP_EDU, a equivalência de uma sequência didática elaborada pelo (a) docente corresponderá a até três horas-aulas da carga horária semanal da disciplina. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2020a, p.1).

A Resolução 14/2020 - CONSUP CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI definiu que para ter a carga horária computada, na oferta remota, seria necessária a participação de todos(as) os(as) discentes matriculados na referida disciplina por meio de manifestação de interesse. Não atendida a condição para cômputo de carga horária, a instituição previu a oferta da disciplina em forma de Projeto de Ensino, permitindo aos discentes que obtiverem rendimento

satisfatório o pedido de aproveitamento desta quando da oferta de modo presencial. É importante salientar que o IFPI, por meio da referida resolução, instituiu o "auxílio conecitividade" na modalidade de benefício eventual previsto na Política de Assistência Estudantil (POLAE), além de determinar a disponibilização de equipamentos/materiais com o intuito de assegurar as condições de participação dos alunos nas atividades remotas.

Cabe salientar que, na prática, mesmo com a ação prevista na Política de Assistência Estudantil da instituição, percebemos que alguns alunos tiveram dificuldade de acesso pela sua própria condição social. Na reunião de docentes, foi relatado que alguns alunos residiam em localidades rurais que se quer tinha energia, outros que não tinham rede de telefonia móvel.

Ficou a cargo da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) estabelecer os procedimentos para o funcionamento das Atividades Pedagógicas não Presenciais no IFPI, o que foi feito por meio da Instrução Normativa N°1/2020, que em seu Artigo 2º, definiram o que viriam a ser as Atividades Remotas de Ensino Aprendizagem.

> Art. 2º As Atividades Pedagógicas não Presenciais, doravante denominadas de Atividades Remotas de Ensino e Aprendizagem, neste regulamento, compreendem o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível, com a finalidade de garantir continuidade das atividades de ensino e aprendizado enquanto persistirem restrições sanitárias para a presença completa dos(as) discentes nos espaços físicos dos campi do IFPI. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2020b, p.2).

Institucionalmente, para a implementação das Atividades Remotas de Ensino e Aprendizagem dos campi foi escolhida a plataforma Google Classroom, por meio de vários recursos didáticos que foram descritos no Artigo 20, a seguir:

> Art. 20. O material didático das Atividades Remotas de Ensino e Aprendizagem a ser disponibilizado no Classroom poderá utilizar, em sua elaboração, os seguintes recursos didáticos:
> I- vídeo aula (recurso didático que faz uso de textos, imagens e áudios, sem necessariamente apresentar a imagem do professor) produzido pelo docente com duração de até 15(quinze) minutos, com limite máximo de dois vídeos por momento de postagem de acordo com o cronograma;
> II- lista de exercícios com até cinco questões, utilizando a função Formulário do Classroom;
> III- lista de exercícios utilizando outros formatos de arquivo (. doc.pdf), até cinco questões com orientações para o aluno de como proceder para a devolutiva da atividade, usando o recurso de envio no Classroom;

> IV- vídeos educativos (de curta duração), observando a indicação por faixa etária e direitos autorais;
> V- material de apoio disponibilizado para os alunos aprofundarem os conhecimentos e informações constantes nas Atividades Remotas de Ensino e Aprendizagem, tais como: capítulos do livro didático, apostila e material produzido pelo professor e indicações de sites que contenham o assunto;
> VI- realização de Fórum/Chat no Classroom para promover a interação professor-aluno, estabelecer as relações interpessoais e afetivas, criando um espaço para discussão do conteúdo e tirar dúvidas, considerando a prévia disponibilidade dos alunos da turma;
> VII- outros formatos de material didático que possam ser inseridos no sistema de gerenciamento de conteúdo (Classroom), observando a possibilidade de acesso do aluno em função das limitações de conectividades que poderão existir. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2020b, p.6)

Diante das opções de recursos para a utilização nas atividades remotas, o que percebemos com a implementação das orientações foi o fato de os recursos didáticos que mais se destacaram quanto ao uso por parte dos docentes foram as vídeo-aulas, listas de exercícios e fóruns de discussão. Na prática, o que foi externado nas reuniões pedagógicas foi uma baixa participação dos alunos nos fóruns.

Vale salientar que a normativa permitiu aos docentes da mesma disciplina, se organizar em grupos para a elaboração, de forma colaborativa, de um único material didático de assuntos comuns que possam ser utilizados nas turmas/séries, este fato deu origem ao surgimento da ideia de criação do nosso Canal do Youtube “Matemática de Primeira”.

A Instrução Normativa definiu também as atribuições das equipes multidisciplinares do IFPI. Pela IN, os membros das Equipes Pedagógicas deveriam realizar o acompanhamento pedagógico das turmas virtuais, tomando por base os relatórios apresentados pelas Coordenações de Curso/Área, além de analisar os Planos de Atividade Remota de Ensino e Aprendizagem e auxiliar professores e/ou alunos que apresentassem dificuldades em relação às tecnologias/metodologias realizando os encaminhamentos necessários. Já os membros das Equipes de Apoio ao Ensino/Disciplina teriam a função de participar das salas virtuais, para o acompanhamento das postagens de material didático, para análise de conformidade de dias/horários de postagem, enviar Relatório de Acompanhamento-Equipe de Apoio/Disciplina e manter, sempre que possível, a comunicação com os alunos. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ; 2020b)

Na prática, percebemos alguns desafios operacionais relativos à implementação das orientações recebidas utilizando o Google Classroom, pois a plataforma só admite dois tipos de usuários (Aluno e Professor) o que dificulta a atuação de uma equipe multidisciplinar como a que compõe o IFPI (Pedagogos, Técnicos de Assuntos Educacionais, Psicólogos, Assistentes Sociais, etc.). A saída foi criar uma rede de conexões de informações entre professores e coordenadores por meio de relatórios, bem como a inclusão de alguns membros das equipes multidisciplinares na modalidade de alunos. Tal situação sucinta a necessidade de se trabalhar na construção/aprimoramento de uma plataforma que fortaleça o trabalho colaborativo entre os servidores da instituição.

Nesta perspectiva, destinaremos este momento da análise dos resultados da nossa pesquisa para discutir sobre os desafios sociais e pedagógicos na implementação das atividades remotas de ensino e aprendizagem. Para tanto, iniciaremos com a fala dos três alunos, que compuseram o corpo de discentes entrevistados, em relação ao que foi vivenciado no atual contexto de pandemia.

QUADRO 01 – Fala dos alunos acerca da implementação das atividades remotas.

Pergunta: Diante do atual contexto vivenciado, o que você pode falar sobre as atividades remotas?

Aluno 01	Ponto forte, na parte de não haver prejuízo ou pelo menos amenizado um pouco o prejuízo no calendário e no aprendizado. Ponto fraco. Alunos que trabalham ficam de certa forma pra trás no quesito de tempo para realização das atividades, não tem o mesmo aproveitamento e alguns não conseguem acompanhar.
Aluno 02	Os pontos fortes são a qualidade e a maneira de explicação nas vídeo-aulas que facilita muito a aprendizagem e as atividades que são todas completamente elaboradas de acordo com o que foi explicado; e o ponto negativo está no fato de nem todos os alunos poderem acessar com uma internet de qualidade o conteúdo repassado.
Aluno 03	O ponto positivo é que nós não ficamos parados, não é a mesma coisa das aulas presenciais, mas já é alguma coisa, pior seria se não tivesse. O ponto negativo é que a gente meio que perdeu um ano pra "aproveitar" o IFPI, não deu tempo nem de conhecer o campus direito, fazer amizades etc. Mas entendemos que vocês estão fazendo de tudo para que essa experiência seja menos traumática possível.

Fonte: Construído pelos autores

Diante das falas dos alunos entrevistados, o que se tira de positivo na participação das

atividades é a amenização dos prejuízos causados pela suspensão das atividades presenciais, por outro lado, percebemos de forma veemente a manifestação de problemas decorrentes do isolamento social, a precarização das condições estruturais para o desenvolvimento das atividades, além do agravamento nas atividades remotas dos problemas já existentes no sistema educativo presencial.

Ao dizer que não deu tempo "aproveitar" o IFPI, Aluno 03 ratifica a compreensão da escola enquanto um importante espaço social que vai muito além de um mero local de aquisição de conhecimento, sendo consequentemente também, um local tanto de construção da identidade cidadã quanto de concepção de laços afetivos e relações coletivas.

Dessa maneira, corroboramos com Giugliani et al (2020) no que tange a concepção da participação no espaço escolar. Para os autores, tal contexto se apresenta como um importante mecanismo de desenvolvimento educativo, tendo em vista o fato de a participação na escola gerar também aprendizado pessoal e político que guiará o indivíduo na participação da sociedade em geral.

Seja vivenciando de forma empírica, seja por meio de investigações como em nosso trabalho, tiramos como inegável lição o fato de que a atual pandemia evidencia a desigualdade que demarca nossa sociedade, pois, enquanto alguns alunos possuem acesso à tecnologias de ponta, acesso ilimitado à internet e recebem em domicílio o apoio dos pais ou responsáveis e de um equipe interdisciplinar que, em muitos casos, extrapola os muros da escola, inúmeros outros ficam à margem deste processo, no momento em que apresentam falta de equipamento tecnológico adequado e não encontram em seus lares a estrutura familiar e a garantia de intervenção do Estado no sentido de contribuir com o processo educativo. De fato, a pandemia aflorou ainda mais a desigualdade social no Brasil, escancarando, no ensino público as mais variadas situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social.

Nesta perspectiva, concordamos com Pereira e Barros (2020) ao afirmarem que os avanços tecnológicos deveriam beneficiar e privilegiar a educação, fato que infelizmente não é devidamente contemplado como deveria, pois, mesmo sendo definida como prioridade pelos órgãos governamentais, continua de maneira geral, marcado pelo obsoletismo e elitismo, gerando vãs lutas por parte dos menos favorecidos em prol de uma escola pública de maior qualidade.

Dando continuidade à nossa análise dedicaremos este momento do artigo para discutir

os desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes na implementação das atividades remotas, para tanto, tomaremos por base a observação realizada em um dos encontros virtuais realizados pelo nosso campus.

Inicialmente destacamos a dificuldade em conseguir o suporte tecnológico, bem como em montar uma estrutura para concepção de vídeo-aulas como fator citado pelos professores. Alguns docentes apresentaram dificuldades relativas ao fato de seus domicílios não estarem preparados para esse novo modelo de trabalho, fata que está intimamente ligado tanto à necessidade de se adaptar ao diferente momento vivenciado quanto à carga emocional oriunda do contexto de pandemia.

> [...] Por outro lado, professores que necessitam reaprender a planejar, dentro de uma nova realidade, já que não se trata apenas de inserir as tecnologias no planejamento, mas reformular completamente as suas práticas e metodologias, considerando a distância, o tempo, os recursos e, inclusive, a carga emocional implicada no contexto. (RUSCHEL, TREVISAN E PEREIRA, 2020, p.5)

Outro ponto que merece destaque está relacionado ao processo de formação de professores. Nas conversas entre docentes era nítida a convergência de opiniões relacionadas à necessidade de se realizar formação continuada com o intuito de melhorar a atuação profissional neste modelo de atividades remotas. O fato de não termos uma formação para o uso específico de algumas tecnologias, no que tange a construção de materiais didáticos (vídeo-aulas, atividades, fóruns, chats, etc.), e de algumas plataformas (Google Classroom, etc) limitou a eficácia das ações e atividades.

Vale ressaltar que foram ofertados à nível institucional cursos de capacitação para os docentes que, muito embora tenham sido pensados com qualidade e em sua essência contribuíram para a atuação dos professores no referido contexto, ainda apresentaram lacunas. Diante deste contexto, percebemos a necessidade de surgimento de uma política institucional que atue em dois campos: o primeiro diz respeito ao desenvolvimento de formação continuada mais densa e contínua para a construção de materiais didáticos que sejam disponibilizados em ferramentas tecnológicas (*youtube*, site institucional, etc), o segundo diz respeito à construção organizada dos próprios materiais de modo a contemplar os currículos dos cursos institucionais.

Por fim, destacamos como desafio pedagógico a limitação de conteúdos a serem tratados nas atividades remotas. Compreendendo que o limite de 15 min. por vídeo-aulas foi uma

proposta para tentar garantir a equidade de condições para o acesso dos alunos, tendo em vista os problemas surgidos relacionados ao uso da *internet*, na visão de alguns docentes, esta estratégia restringiu a qualidade das aulas e o avanço no cumprimento dos conteúdos que foram propostos nos currículos dos cursos do campus. Tais visões corroboram com a inegável defesa da importância das atividades presenciais que, mesmo com todos os problemas e desafios, apresentam as condições mais sólidas de democratização do conhecimento e de transformação social de vidas.

CONSIDERAÇÕES

Diante das orientações dadas por parte do MEC, percebemos que o IFPI, trabalhou para a regulamentação das atividades não presenciais por meio de regulamentações internas que buscaram orientar e adaptar esta nova forma de ensino à realidade de contexto de pandemia.

Com o intuito de buscar ofertar a democratização do acesso às atividades remotas o IFPI, por meio da referida resolução, instituiu o "auxílio conecitividade" como uma espécie de benefício eventual previsto na Política de Assistência Estudantil (POLAE), entretanto, na prática, percebemos que os desafios iriam além da simples questão de acesso à internet, pois os desafios e problemáticas relacionados à realidade de muitos de nossos alunos escancaram a desigualdade social vivenciada em nosso país.

Com o desenvolvimento da pesquisa percebemos alguns desafios sociais enfrentados por nossos alunos com o isolamento social merecendo destaque o não aproveitamento do espaço escolar na construção da identidade e de laços afetivos, bem como a ausência de estrutura familiar e social para a implementação do modelo de atividades remotas, além dos desafios pedagógicos relacionados à falta de equipamentos, de acesso à *internet* e à materiais complementares.

No que se refere à ação dos docentes, percebemos alguns desafios pedagógicos como a necessidade de adaptação da plataforma utilizada (Google Classroom), de construção de uma política institucional de formação continuada para melhorar a atuação docente nesse contexto e de melhoria na construção de metodologias de ensino, ferramentas didáticas e recursos para atender de forma mais eficaz esse modelo de atividade educativa.

Não queremos com nosso estudo "criminalizar", desmerecer ou desdenhar dos esforços

para a implementação das Atividades Remotas de Ensino e Aprendizagem em nossa instituição. O intuito desta pesquisa foi de apresentar os desafios e dilemas que estão intimamente relacionados à implementação de tais atividades, discutir os desafios sociais e pedagógicos e, sobretudo, defender a importância geral do ensino desenvolvido no ambiente escolar para formação do indivíduo e a necessidade de uma gradual, planejada e responsável retomada das atividades educativas presenciais.

Tendo em vista os fatos supracitados, entendemos como necessário o surgimento de novas pesquisas que possam corroborar ou não com os olhares ora apresentados neste trabalho, bem como possam analisar outros aspectos da implementação das atividades remotas nesse contexto de pandemia. Sugerimos o surgimento de pesquisas que busquem averiguar os processos de avaliação da aprendizagem, os mecanismos de comunicação institucionais e as relações professor-aluno que foram desenvolvidos nesse cenário, bem como investigar sobre como se deu a atuação da gestão escolar, no que tange seus desafios, dilemas e problemas. Entendemos como importantes também o surgimento de pesquisas que possam avaliar e apresentar metodologias de ensino, estratégias didáticas, recursos metodológicos e tecnologias que foram desenvolvidas ou utilizadas nas atividades remotas neste contexto de pandemia.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies,** London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BURCI, T. V. L.; Et al. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: a contribuição da Educação a Distância para o ensino remoto de emergência em tempos de pandemia. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana.** V. 11. N. 02. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 376, de 3 de abril de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 617, de 3 de agosto de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020b.

CARVALHO, J. M. **O uso pedagógico dos laboratórios de informática nas escolas de**

ensino médio de Londrina. Monografia do curso de graduação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2012

COULON, A. **Etnometodologia.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995.

FEITOSA, M. C. Et al. **Ensino Remoto:** O que Pensam os Alunos e Professores? V Congresso sobre Tecnologias na Educalção (Ctrl+E 2020). João Pessoa – PB, 2020.

FERNANDES, S.; LIMA, R.; OLIVEIRA, L. **O Uso da Internet na Prática Pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental.** Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação. 2016

FONSÊCA, L. B. H. da; Et al. **PERSPECTIVAS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió-AL, 2020.

GARFINKEL, H. **Estudos de Etnometodologia.** Petrópolis RJ: Vozes, 2018.

GIUGLIANI, C. Et al. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. **Revista Saúde Debate.** Vol. 44. 2020.

HOLGES. Charles *et al* . **Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência.** Escribo. Recife. V.2. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução 14/2020 -CONSUP/ OSUPCOL/ REI/ IFPI**. Aprova a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, de forma excepcional e transitória, enquanto perdurar o estado de emergência decorrente da pandemia de Covid-19, nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI. Teresina (PI). 2020a.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Instrução Normativa Nº 01 - PROEN/IFPI.** Estabelece os procedimentos para o funcionamento das Atividades Pedagógicas não Presenciais, nos termos da resolução CONSUP nº 14/2020, de 18 de junho de 2020. Teresina (PI). 2020b.

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

MACHADO, R. A. dos R. **A internet como recurso metodológico na Educação Infantil: possibilidades e desafios**. Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. 2017

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

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 20. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

MOURA, G. B. F. de; FREITAS, L. G.de. O Youtube como ferramenta de aprendizagem. **REVELLI** Vol.10, n.3. p. 259- 272. 2018

PEREIRA, M. D.; Barros, E. A. de. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. **Revista Scientia Vitae**. Vol. 9. 2020.

PORTELA, P.; NÓBILE, M. F. O uso da internet por estudantes de Ensino Fundamental: reflexão sobre a internet como ferramenta pedagógica. **Educação Pública**, v. 19, nº 33, 10 de dezembro de 2019.

RUSCHEL, G. E. S.; TREVISAN, M. B.; PEREIRA, J. F. **Ensino remoto no contexto de uma instituição privada. Universidade Federal de Santa Maria** – UFSM. 2020.

SANTOS, G. L. A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. **Educação e Pesquisa.** Vol.29, n.2. p. 303-312. 2003.

SANTOS, M. R. dos; MACEDO, G. de S.; COELHO, I. L. dos S. **ENSINO REMOTO: OLHARES E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM MEIO A PANDEMIA.** VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió-AL, 2020.

SANTOS, R. P. dos; NASCIMENTO JÚNIOR, J. M. M. do; DIAS, M. A. de A. **AS DIFICULDADES E DESAFIOS QUE OS PROFESSORES ENFRENTAM COM AS AULAS REMOTAS EMERGENCIAL EM MEIO A PANDEMIA ATUAL.** VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió-AL, 2020.

SILVA, V. M. A. Et al. **ESTRATÉGIAS E MECANISMOS DE INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO:** DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió-AL, 2020.

SOARES, S. de J. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**. Vol. 1. 2019.

VALENTE, J. A. Uso da internet em sala de aula. **Educar em revista**. Vol. 19. p. 131-146. 2002.

Recebido em: 29/01/2021
Aceito em: 03/01/2022

PARECERISTAS DO ANO DE 2021

CLÁUDIA CRISTINA DA SILVA FONTENELES
DENISE APARECIDA BRITO BARRETO
DRYELLE PATRICIA SILVA E SILVA
ELIANA SOUSA ALENCAR MARQUES
ELMO SOUSA LIMA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA MORAES
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
MARCIA RAIKA E SILVA LIMA
MARIA ALZIRA LEITE
MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS
MARIA DIVINA FERREIRA LIMA
MARIA DO SOCORRO PEREIRA SILVA
MARIA LILIA SOUSA COLARES
MARIA LUIZA CANEDO
NEIDE CAVALCANTE GUEDES
NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ
RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA
RONALDO ALBANO
SULIVAN BARROS
TIAGO PEREIRA GOMES
WIRLA RISANY CARVALHO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

INSTRUÇÕES E NORMAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | **ISSN 1518-0743/ ISSN 2526-8449**

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE *(*QUALIS A3*)*.
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUCÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. Linguagens, Educação e Sociedade – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros, sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – **revistales.ppged@ufpi.edu.br**, no template disponível, em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser

apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas. 11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) **Livro (um só autor):**
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Livro (até três autores):**
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) **Livros (mais de três autores):**
RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Capítulo de livro**:
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Artigo de periódico:**
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica**. Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Artigo de jornais:**
GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) **Artigo de periódico (eletrônico)**
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica**. Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em:<http:// www.ufpi.br>mestreduc/ Revista.htm. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) **Decreto e Leis:**
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília.DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:
BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:
ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E
PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** .... Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANTE!
12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade.
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
revistales.ppged@ufpi.edu.br
Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3)
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUCIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS
RULLES FOR COLLABORATION

1. Linguagens, Educação e Sociedade – ISSN -1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletronics) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-authorwithin a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.
7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size10 and single spacing between lines.

10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023.

Examples:

a) **Book (one author):**
FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school**: historical aspects. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Book (up to three authors):**
ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.**The scientific method in natural and social sciences**: quantitative and qualitative research. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

c) **Books (more than three authors):**
RICHARDSON, R.J. et al. **Social research**: methods and techniques. São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Book chapter:**
CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil**: genesis and criticism of a concept. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Journal paper:**
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Newspaper article:**
GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, SãoPaulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

g) **Journal paper (electronic):**
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <http:// www. ufpi.br> mestreduc / Revista.htm. Accessed on: Dec 20, 2005.

h) **Decree and Laws:**
BRAZIL. Constitution (1988).**Constitution of the Federative Republic of**

i) Dissertations and theses:
BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice**: the revelation of senses expertise. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) **Work published in scientific events:**

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANT

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author(s), this is a basic criteria for publication.
12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.

14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators'request(s).
15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal. **Brazil.** Brasília, DF: Senate, 1988.871

LENGUAJES, EDUCACIÓN Y SOCIEDA*D* (CUALES A3). REVISTA CUADRIMESTRAL DEL PROGRAMA DE POST-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA UFPI

INSTRUCCIONES PARA EL ENVIO DE TRABAJOS NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

1. Lenguajes, Educación y Sociedad – ISSN – 1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) – es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas
desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
2. Esta revista publica dossieres, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
4. Lenguajes, Educación y Sociedad aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francês o español.
5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vin culación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen,
palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
8. Los artículos deben ser encaminados al editor, para el correo electrónico - revistales.ppged@ufpi.edu.br, en lo plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constando el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data.

Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párra fo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple
entre líneas.
11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

Ejemplos:

a) Libro (un solo autor):
FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed.
UFPI, 2002.

b) Libro (hasta tres autores):
ALVES-MAZZOTTI, A.J .; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

c) **Libros (más de tres autores):**
RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de libro:
CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMIENTA. S. G .; GHEDIN, E. (Org.).Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. São Paulo:Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artículo de periódico:
IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa
en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las
mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
f) Artículo periodístico:
GOIS, A; Constantino L. En Río, las instituciones cortaron a los maestros. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 de enero. 2006. Vida cotidiana, sección 3, p. C 3.866

g) Artículo de periódico (electrónico):
IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa
en la perspectiva socio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em:<http:// www.ufpi.br>mestreduc/ Revista.htm. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto y Leyes:
BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasilia.DF: Senado, 1988.

i) Disertaciones y tesis:

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:
Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

IMPORTANTE!

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.
13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su(s) autor (es).
14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.
15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.
16. La aceptación de texto para publicación implica la transferência de derechos de autor a la Revista.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional
Nome: _____
Endereço: _____

CEP:_____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos
Telefones: _____Fax:_____

Home-page: _____
E-mail: _____

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.
_____
_____
_____
_____

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
CEP: 64049-550

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

FICHA DE ASSINATURA

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____CEP:_____UF:_____

Telefone: _____Fax: _____

E-mail: _____

Professor: ( ) Educação Básica ( ) Educação Superior ( )

Outros:_____

Assinatura R$ 60,00 – Brasil
Número avulso – R$ 20,00 – Brasil
Forma de Pagamento – manter contato por
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <http:www.ufpi.br/>mesteduc/Revista.htm

LES

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

edufpi