

**Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)**



Atena
Editora
Ano 2021

**Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)**



**EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
6**



Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará

Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe

Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná

Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz

Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa

Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 6
/ Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-776-5

DOI 10.22533/at.ed.765212701

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos “aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas”. Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, “**Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

APONTAMENTOS E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DA EXPERIÊNCIA PESSOAL AO CHAMAMENTO PÚBLICO

Marcelo Noriega Pires

DOI 10.22533/at.ed.7652127011

CAPÍTULO 2..... 12

A POLÍTICA HIGIENISTA E A FORMAÇÃO DOS “CORPOS DÓCEIS” A PARTIR DO AMBIENTE ESCOLAR

Márcia Maria de Medeiros

Mariane da Silva Costa

Luiz Alberto Ruiz da Silva

DOI 10.22533/at.ed.7652127012

CAPÍTULO 3..... 21

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Bruna Gonçalo do Nascimento

Francisca Valquiria Alves Dias

Hallyson Pontes Liberato Dias

Juliana Barbosa Silva

Lyanna Lourdes Lima Leal

Maria Marina Dias Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.7652127013

CAPÍTULO 4..... 25

LA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD EN LAS INTERVENCIONES PROFESIONALES

Mónica De Nicola

María Elena Aradas Díaz

Julieta Lázzari

Adhemar Pascuale

Anabela Farias

Blas Aseguinolaza

DOI 10.22533/at.ed.7652127014

CAPÍTULO 5..... 38

CONTEXTO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM APLICADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Stênio Severino da Silva

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Jacinta Lucia Rizzi Marcom

Paulo Roberto Dalla Valle

Solange Janete Finger

Fernanda Corrêa Garcia

DOI 10.22533/at.ed.7652127015

CAPÍTULO 6	49
A LITERATURA E O DESVELAMENTO DO COTIDIANO ESCOLAR: A PARTIR DO OLHAR DA MULHER DE CORPO NEGRO	
Luiz Carlos de Sá Campos	
DOI 10.22533/at.ed.7652127016	
CAPÍTULO 7	59
SENTIDO DE LA ESCUELA DESDE LAS EXPERIENCIAS EN EL BACHILLERATO RELATOS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES	
Diego Fernando Acevedo León	
Nohora Elisabeth Alfonso Bernal	
DOI 10.22533/at.ed.7652127017	
CAPÍTULO 8	72
ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA DE CEILÂNDIA: PROJETO INOVADOR PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA	
Edna Mara Corrêa Miranda	
Mayrla Pereira Sena Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.7652127018	
CAPÍTULO 9	84
REAL-LIFE-LIKE TEACHING IN INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES (ICT) WITHIN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA)	
Mabel Pontón	
Amparo Herrera	
Franco Ramírez	
Almudena Suárez	
DOI 10.22533/at.ed.7652127019	
CAPÍTULO 10	98
ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARA A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	
Maria Cecília Fonçatti	
Andressa Florcena	
DOI 10.22533/at.ed.76521270110	
CAPÍTULO 11	107
DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: EM CENA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO	
Lidnei Ventura	
Roselaine Ripa	
Gustavo José Assunção de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.76521270111	
CAPÍTULO 12	117
EXERCÍCIOS DE LEITURA E DE ESCRITA: CHEGAR ÀS PRÓPRIAS PALAVRAS	

ATRAVESSANDO O TEXTO DE FILOSOFIA COM IMAGENS

Paula Ramos de Oliveira
Edileia Pereira dos Santos
Denis Domeneghetti Badia

DOI 10.22533/at.ed.76521270112

CAPÍTULO 13..... 124

DOMINÓ DO CONHECIMENTO: VIOLAÇÃO DE DIREITOS

Antonio Pancrácio de Souza
Flaviane Ramos Marins

DOI 10.22533/at.ed.76521270113

CAPÍTULO 14..... 133

MALA VIAJANTE: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA A SER CONTADA

Aline Bezerra Martins
Bruna Gonçalo do Nascimento
Francisco Gomes de Souza
Talita Sâmela Silva de Oliveira Barroso
Viviane Fernandes Lima
Maria Marina Dias Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.76521270114

CAPÍTULO 15..... 138

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DISCIPLINA DE FÍSICA

Sandro Aparecido dos Santos
Franciele Cristiane de Oliveira Costa Alves da Luz

DOI 10.22533/at.ed.76521270115

CAPÍTULO 16..... 145

ESPERANÇAR COM O ROCK: PROCESSOS EDUCATIVOS NA PRÁTICA SOCIAL DO ROCK ENTRE MÚSICOS DA CIDADE DE SÃO CARLOS

Mariel Perez Pino
Ilza Zenker Leme Joly

DOI 10.22533/at.ed.76521270116

CAPÍTULO 17..... 156

LA ORIENTACIÓN POST UNIVERSITARIA COMO HERRAMIENTA VEHICULAR PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Ruth Garcia Llave

DOI 10.22533/at.ed.76521270117

CAPÍTULO 18..... 163

REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 E 2 EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Wagner Alexandre Pereira da Silva
Reginaldo de Lima Santos
Artur Felipe de Souza Lins

Marco Antonio Chalita

DOI 10.22533/at.ed.76521270118

CAPÍTULO 19..... 172

JUST IN TIME TEACHING: PRÁTICA PEDAGÓGICA A SER IMPLEMENTADA NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

Renato Hallal

Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro

DOI 10.22533/at.ed.76521270119

CAPÍTULO 20..... 180

LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN
INTERDISCIPLINARIA. EL CASO DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN MÉXICO

Gustavo Adolfo León Duarte

Fernanda Esqueda Villegas

DOI 10.22533/at.ed.76521270120

CAPÍTULO 21..... 192

UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA COMO MONITOR DA DISCIPLINA DE
TERMODINÂMICA

Vitória Ricardo da Rocha

Ramon de Lima Vila Nova

DOI 10.22533/at.ed.76521270121

SOBRE O ORGANIZADOR..... 195

ÍNDICE REMISSIVO..... 196

CAPÍTULO 1

APONTAMENTOS E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DA EXPERIÊNCIA PESSOAL AO CHAMAMENTO PÚBLICO

Data de aceite: 25/01/2021

Marcelo Noriega Pires

Mestre em Ensino de História

ProfHistória –UFSM

Professor da Rede Estadual do Rio Grande
do Sul

Rosário do Sul – RS

Currículo Lattes: 6509269616507220

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo lançar elementos que incentivem a reflexão sobre a presença do neoliberalismo na educação pública. Quanto à questão metodológica, este trabalho é amparado tanto na análise, mesmo que ainda primordial, de documentação sobre o processo de presença do neoliberalismo na educação pública, culminando com a sua presença no sistema de educação pública do Rio Grande do Sul. Todavia este trabalho se ampara principalmente na análise de diversas contribuições pedagógicas de autores de diferentes vertentes teóricas que problematizam a importância do currículo do ensino público. Como resultado deste trabalho, temos o possível incentivo à reflexão sobre a presença do neoliberalismo no ensino público de maneira a contribuir para a necessidade de se construir práticas pedagógicas que problematizem a presença do neoliberalismo na educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo, neoliberalismo, ensino público, problematização.

NOTES AND FIRST APPROACHES
ON NEOLIBERALISM IN PUBLIC
EDUCATION: FROM PERSONAL
EXPERIENCE TO PUBLIC CALLING

ABSTRACT: This work aims to launch elements that encourage reflection on the presence of neoliberalism in public education. As for the methodological question, this work is supported both in the analysis, even if still primordial, of documentation on the process of the presence of neoliberalism in public education, culminating in its presence in the public education system of Rio Grande do Sul. This work is based mainly on the analysis of several pedagogical contributions by authors from different theoretical perspectives that question the importance of the public education curriculum. As a result of this work, we have the possible incentive to reflect on the presence of neoliberalism in public education in order to contribute to the need to build pedagogical practices that provoke the presence of neoliberalism in public education.

KEYWORDS: Entrepreneurship, neoliberalism, public education, problematization.

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho nasce de certas inquietudes geradas com a presença do componente curricular de empreendedorismo implementado através do projeto intitulado: “Novo Ensino Médio”, que passa a orientar a estruturação do ensino médio da rede pública de educação no estado do Rio Grande do Sul, a partir do ano letivo de 2020.

Cabe aqui ressaltar que me considero de certa forma tributário das reflexões de Dumoulin (2017) que critica a visão forense da história. Por consequência, não pretendo fazer uma condenação a priori da presença do componente curricular de empreendedorismo na escola pública, mas sim o problematizar.

Inicialmente sou Graduado em História – Licenciado e Bacharel, pela UFSM. Desde o primeiro semestre da Graduação tentei articular a minha trajetória acadêmica com temas relativos com educação e trabalho. Atuei tanto ministrando aulas de História quanto atuando como coordenador do Práxis- Coletivo de Educação Popular, onde tive contato com trabalhadores que articulavam a luta diária pelo sustento com o sonho de adentrar à universidade. Outro ponto bastante significativo da minha trajetória foi a construção de meu TCC, onde abordei a questão do “mal-estar docente” frente às consequências do neoliberalismo na educação. Desta forma, tentei articular a questão do professor enquanto trabalhador que sobre diferentes formas de pressão inerentes à aplicação de políticas de qualidade total na educação.

Já em minha Dissertação de Mestrado defendida no ProfHistória, no núcleo da UFSM trabalhei com a questão do professor de história que se vê obrigado, por diversos motivos, a trabalhar com ensino religioso. Na Dissertação em questão apresentei possibilidades de construção de práticas pedagógicas que visam combater à intolerância religiosa. Assim, problematizei a questão da presença do ensino religioso como área do conhecimento da educação básica de maneira a desconstruir a naturalização sobre sua presença e objetos de conhecimento presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho – RCG.

Por estas razões, acredito que tenha totais condições de debater a inclusão do empreendedorismo nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul de maneira a possibilitar alternativas para que o professor que o estiver ministrando possa trabalhar com temas que questionem a estrutura socioeconômica vigente evitando a sua reprodução pura e simples.

Já em se tratando da minha trajetória profissional, ela sempre esteve ligada com a questão da problematização da relação entre educação e trabalho. Como mencionado anteriormente tive as minhas primeiras experiências docentes ministrando aulas de História no Práxis Coletivo de Educação Popular, onde tive também os primeiros contatos com educandos que dividiam o seu dia entre pesada jornada de trabalho, subemprego, na busca incessante por qualquer tipo de ocupação remunerada, e a preparação para adentrar na universidade. A partir de 2012 passei a fazer parte do quadro efetivo de professores estaduais do Rio Grande do Sul presenciando realidades de alunos de classes economicamente menos favorecidas e que muitas vezes adentram ao mercado de trabalho ainda na infância convivendo assim com aquilo que Marx analisou como sendo a relação antagônica entre capital e trabalho, típica do modo de produção capitalista. Por isso, é de vital importância para este trabalho desnaturalizar a realidade excludente da própria

sociedade capitalista.

Outro ponto que merece destaque é a questão da formação continuada. Sendo professor estadual convivo diariamente com esta dificuldade, pois é notório que o professor enquanto trabalhador que cumpre pesada carga horária de trabalho, e não só na escola, acaba por ter pouco tempo e recursos financeiros disponíveis para se manter atualizado perante as crescentes demandas que lhe são impostas.

Durante a realização da minha Dissertação tive a honra de poder contribuir com a sugestão de práticas pedagógicas que possibilitem ao professor combater a intolerância religiosa, no decorrer de minhas pesquisas pretendo avançar no sentido de construir práticas pedagógicas que combatam o naturalização do viés empresarial na educação, algo bastante evidente com a presença do empreendedorismo no ensino médio da rede estadual do Rio Grande do Sul.

O que me leva a pensar sobre qual deve ser o papel dos trabalhadores em educação comprometidos com o fortalecimento da pluralidade de pensamentos no processo de ensino e aprendizagem. Algo que está de total acordo com a afirmação de Freire (2014) que relaciona o compromisso do profissional com a sociedade com aspectos humanistas e científicos. Este projeto não teria validade social alguma se fosse pautado apenas pela negação de seu objeto de estudo, portanto pretendo pautar esse projeto na construção de possibilidades de práticas pedagógicas que problematizem o empreendedorismo na escola pública articulando aspectos humanísticos e científicos.

APONTAMENTOS SOBRE PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Tendo em vista que a implementação do componente curricular de empreendedorismo na rede pública representa clara e direta consequência da atual ofensiva neoliberal na educação pública e mais precisamente na rede educacional do Rio Grande do Sul, é necessário se criar práticas pedagógicas que incentivem a problematização desta implementação na atual organização do capitalismo onde a ótica da precarização das relações de trabalho parece ser uma regra. Sendo assim, se torna imprescindível se compreender tanto o papel do trabalhador em educação que se vê obrigado a trabalhar com um componente curricular que pode ser claramente associado com aquilo que Dardot e Laval (2016) definiram como “a fábrica do sujeito neoliberal” quanto do aluno que, por motivos de sobrevivência precisa se inserir na realidade mencionada. Por isso, este projeto está alicerçado na questão de se construir práticas pedagógicas que visem problematizar a proposta de único caminho possível apresentado pela ofensiva neoliberal na educação.

Tendo em vista as questões mencionadas anteriormente, acredito que o pesquisador que se proponha a pesquisar a presença do empreendedorismo na educação pública deve pautar seu trabalho no seguinte problema de pesquisa: Que tipos de práticas pedagógicas podem ser construídas pelo trabalhador em educação, também afetado pela precarização

do trabalho oriunda da atual ofensiva neoliberal, para se problematizar a presença do empreendedorismo como componente curricular no ensino médio público?

Estas questões devem ser articuladas com o seguinte objetivo geral: construir possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para a atuação do professor que esteja na situação profissional de ministrar o componente curricular de empreendedorismo de maneira a possibilitar a problematização sobre sua presença, proposta e objetivos no ensino público.

Conjuntamente com os seguintes objetivos específicos: realizar análise da documentação que instituiu o empreendedorismo como componente curricular presente na educação pública, bem como também das elaborações teórico-metodológicas que desencadearam na referida implementação, de maneira a se possibilitar as suas problematizações. Debater o papel do trabalhador em educação através da ótica da história pública do trabalho de maneira a se compreender como que a atual ofensiva neoliberal influencia não apenas no seu papel na sociedade, mas principalmente como que este compreende o seu papel na sociedade. Relacionar o ideário neoliberal que define papéis empresariais para o governo, escola e indivíduo com a atual organização capitalista de maneira a se realizar elaborações teórico-metodológicas que venham a contribuir para o debate sobre possibilidades de questionamento de naturalizações e fatalismos característicos da atual ofensiva neoliberal na sociedade como um todo e mais precisamente na educação. Inter-relacionar a implementação do componente curricular de empreendedorismo na rede estadual do Rio Grande do Sul com a atual reorganização capitalista no Rio Grande do Sul, no Brasil e no mundo, vide as recentes reformas trabalhistas e previdenciárias que representam crescente precarização nas relações de trabalho. Construir diálogos com os alunos dos componentes curriculares de empreendedorismo visando compreender como que estes são influenciados pelo componente curricular em questão, levando em consideração que os mesmos precisam se inserir no mercado de trabalho orientado pela atual ofensiva neoliberal.

SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro passo para se compreender os motivos da presença do empreendedorismo enquanto componente curricular da educação pública brasileira é ter o entendimento de que não se trata de um processo isolado. Uma prova disso é a versão preliminar de um projeto do próprio Ministério da Educação e Cultura – MEC- intitulada “Educação econômica e empreendedorismo na educação pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil”, datada de junho de 2011.

Desde então podemos perceber que a presença do empreendedorismo, que até então se organizava essencialmente na relação entre empresa e escola, passa a ser pensado sobre o patamar da sua presença na escola como componente curricular

claramente definido e identificado. Esta presença se torna concretamente explícita tanto na versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC- e no Novo Ensino Médio que através de seus percursos formativos abrem considerável possibilidade para sua presença nas redes educacionais. No caso do Rio Grande do Sul, temos a sua aplicação como componente curricular integrante dos itinerários formativos a partir do ano de 2020.

Para se estudar a presença do empreendedorismo na educação pública é de extrema importância que compreendamos que esta faz parte de um processo muito mais amplo de atual ofensiva neoliberal que tem como característica fundamental o papel do estado como guardião do direito privado, provando assim a tese de Katz (2016) que divide os pensadores neoliberais em ortodoxos e convencionais. Os primeiros tidos como mais autênticos e defensores do papel de não intervenção do estado na economia e os últimos como defensores do papel do estado quando necessário para defender interesses da iniciativa privada, como a implementação do viés empresarial na educação pública.

Já Pierre Dardot e Christian Laval (2016) ao analisarem as contribuições de Hayek para o ideário neoliberalismo realçam sua relação com um papel autoritário que permita que as suas concepções sejam colocadas em prática, sendo extremamente válida a opção pelo estado forte em detrimento da democracia. Durante a realização deste projeto, pretendo me utilizar da história oral, tanto como metodologia quanto também como criadora de fontes, em entrevistas com trabalhadores em educação que estejam ministrando empreendedorismo pretendo compreender se esta elaboração que serve, em maior ou menor escala, para compreender o processo de introdução do empreendedorismo no ensino médio público do Rio Grande do Sul.

Por sua vez, Christian Laval (2019, p. 69) afirma que “a orientação do sistema escolar para as necessidades econômicas pressupõe uma hibridação das categorias de inteligibilidade e legitimidade”. Essa afirmativa fica muito clara se levarmos em consideração o Novo Ensino Médio colocado em prática a partir de 2020 no Rio Grande do Sul onde destaco a presença de componentes curriculares como o já citado empreendedorismo, mas também relações interpessoais, profissões, educação financeira, temas comuns no jargão empresarial. Cabe aqui o destaque da presença do componente curricular de projeto de vida no ensino fundamental.

Analisando mais a fundo esses componentes curriculares, podemos perceber uma clara influência da compreensão de que a concepção de qualidade total deve ser aplicada também na educação. Sobre esta questão se encontra referências já em documentação do IPEA – Instituto de Políticas Econômicas Aplicadas em setembro de 1991, de acordo com o então membro deste instituto Xavier (1991, p. 10): “o respeito às especificações, às exigências, aos engajamentos feitos devem conduzir ao zero defeito”.

Percebe-se, no trecho anterior, que a presença da concepção de qualidade total aplicada à educação visa um tipo de padronização altamente eficiente, o que só seria possível com o silenciamento de toda e qualquer forma de diversidade que viesse a

colocar em risco essa busca incessante pelo zero defeito. Todavia os defensores deste viés empresarial da educação desprezam que ela se trata de uma atividade essencialmente humana repleta de infinitas possibilidades e por isso, Alves (2012) afirma que o grande debate educacional do século XXI é entre qualidade total e qualidade social, ao longo de sua reflexão percebo que existem muitas resistências a implementação do viés empresarial na educação.

Neste sentido, se torna de grande importância se buscar contribuições na literatura educacional para se compreender como que a ofensiva neoliberal incide na educação. De acordo com Torres Santomé (2003, p. 30) “a educação, mesmo em suas etapas obrigatórias, parece querer adotar cada vez mais os argumentos da capacitação profissional, isto é, habilitar apenas para encontrar empregos, preferencialmente bem-pagos”. O referido autor realiza importante constatação ao analisar as influências da mundialização do capital na educação e na conseqüente medição da qualidade do ensino vinculada à inserção dos ex-alunos no mercado de trabalho. O mesmo autor desenvolve importante elaboração sobre o fato de que as principais exigências do mercado são impraticáveis na educação, principalmente na questão da livre escolha, tão propagada no capitalismo, visto que o acesso às oportunidades de ensino é diretamente determinado por fatores sociais e econômicos dos alunos. O autor em questão chega a afirmar de maneira categórica a necessidade de os trabalhadores em educação se tornem realmente ativistas sociais e, conjuntamente, com seus alunos e suas famílias devem atuar no fortalecimento da democracia e do questionamento do pensamento único imposto pelo neoliberalismo na educação. Visão que igualmente corroboro e que acredito ser de grande importância para a realização deste projeto.

Sobre a questão do pensamento único temos importante reflexão de Fiori (2002, p.75) que busca na realidade imposta após a queda do Muro de Berlim e da então derrota do mundo socialista para compreender que nunca uma ideia secular alcançou uma hegemonia tão ampla como a do novo liberalismo do “pensamento único”. Por esta constatação se percebe que a tarefa do professor enquanto ativista social de problematizar a presença da concepção empresarial na escola é uma tarefa tão desafiadora quanto necessária, pois a educação como atividade humana deve ser pensada como espaço de constante questionamento e, conseqüentemente, fortalecimento da democracia.

Sendo assim, merece destaque a relação entre esse novo liberalismo do “pensamento único” e a democracia, de acordo com Levitsky e Ziblatt (2018) em sua obra intitulada, não por acaso: “Como as Democracias morrem” os autores analisam as ameaças que a democracia vem sofrendo nos Estados Unidos desde o processo eleitoral que elegeu Donald Trump e, por isso, defendem que a única possibilidade de se salvar a democracia é a tornando realmente inclusiva. De acordo com os autores em questão (p. 218): “poucas sociedades conseguiram ser multirraciais e genuinamente democráticas. Esse é o nosso desafio. Se o respondermos de maneira satisfatória, a América será sem

dúvida excepcional”. Trazendo a elaboração mais especificamente para a realidade do professor que tenha de ministrar empreendedorismo na rede estadual do Rio Grande do Sul, o mesmo certamente não conseguirá problematizar o componente curricular em questão se não enfrentar pedagogicamente a questão de necessidade de superação de padronização típica da mundialização do capital, ou daquilo que Gentili e Alencar (2011) definiram como “mcdonaldização da educação”.

Para tal é necessário que o professor se compreenda como trabalhador em educação que sofre diretamente as consequências da ofensiva neoliberal e da sua imposição do pensamento único e, conseqüentemente construa práticas pedagógicas que possibilitem a problematização desta realidade perante seus alunos. Concordo plenamente com Klein (2018) é possível darmos um salto e responder à atual ofensiva neoliberal não apenas dizendo não, mas também não deixando nos abater por aquelas velhas e gastas táticas de choque, nos recusando a ter medo e assim construindo políticas verdadeiramente democráticas. Neste sentido, as construções de práticas pedagógicas que problematizem o empreendedorismo na educação pública podem contribuir positivamente.

SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA

Para que o projeto aqui proposto possa ser colocado em prática é importante destacar as metodologias que serão utilizadas em cada uma de suas etapas. O ponto de partida para a realização deste projeto diz respeito à análise de legislação tanto em âmbito federal quanto em nível estadual para se compreender como que a visão empresarial se fez tão presente na educação pública nas últimas décadas, para tal se pode realizar o estudo de vasta documentação tanto do poder público quanto de instituições tanto internacionais como nacionais que defendam o já mencionado viés empresarial da educação pública. Por isso, a contribuição de Bacellar (2015) é de grande utilidade: “entender as fontes em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram o interesse de que as escreveu”, buscando com o olhar crítico a correta contextualização do documento que se tem em mãos. Já de acordo com Albuquerque Júnior (2017) quando se trabalha com o discurso seja de uma instituição ou mesmo de algum indivíduo é necessário se realizar tanto a análise externa, que envolve desde questões de análise do momento histórico, da biografia do autor e das disputas ideológicas do período em questão, quanto a análise interna, que diz respeito ao objeto de estudo em si, dos discursos em análise. Essas duas elaborações nos servem muito para a nossa etapa de análise da legislação.

Logo depois de se concluir a análise de tão ampla legislação pode-se iniciar a etapa de análise da literatura educacional que possa vir a auxiliar na problematização sobre o empreendedorismo na rede de ensino pública do Rio Grande do Sul, de maneira que possamos dar andamento ao cumprimento dos objetivos aqui propostos. No que diz respeito à história pública do trabalho pode-se dialogar permanentemente com trabalhadores em

educação que ministrem empreendedorismo de maneira com que possamos trazer para o cotidiano da escola os debates sobre relações de trabalho de trabalho na atualidade.

No que diz respeito à atual ofensiva neoliberal que tem na precarização das relações de trabalho o seu mais claro viés, de acordo com Droppa (2019): “flexibilizou o aparato que regulamentava as relações de trabalho sob o viés do Direito do Trabalho e lançou parte considerável do novo modelo de regulamentação das relações de trabalho a livre negociação entre as partes”. Evidentemente que a situação dos trabalhadores em educação do Rio Grande do Sul pode não ter sido completamente modificada pelas reformas trabalhista ou previdenciária, mas importantes modificações ocorreram como alterações nos planos de carreira e de previdência que atacaram de maneira extremamente forte as relações de trabalho, retirando consideráveis direitos trabalhistas como gratificações e vantagens temporais (CPERS-SINDICATO, 2020). Trazer este debate é de grande importância para o nosso projeto, pois nos fornece a capacidade de relacionarmos a atual ofensiva neoliberal com o papel da escola na sociedade.

Compreender o papel da escola na atual ofensiva neoliberal é de extrema importância para debatermos a questão da possibilidade de humanização da sociedade como um todo. Flecha (2017) ao analisar a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire faz a seguinte observação que podemos relacionar diretamente com o fundamental questionamento do pensamento único tão propagado pela atual ofensiva neoliberal na educação: “Por essa razão, cada vez mais educadores e educadoras abandonam os fatalismos reprodutivistas ou pós-modernos, voltando-se para uma pedagogia da esperança, do diálogo e da transformação”. Uma visão que pode parecer um tanto quanto otimista, mas que permeia este trabalho desde sua elaboração e certamente orientará a totalidade das etapas da sua realização.

Um ponto imprescindível para que este tipo de trabalho venha a ter considerável valor social e que possa possibilitar a construção de práticas pedagógicas que venham a problematizar não só a presença do empreendedorismo na rede estadual do Rio Grande do Sul bem como também seus objetos de conhecimento será o de compreender como que se sentem os professores que ministram o componente curricular em questão e alunos que de acordo com o viés empresarial na educação são o “público-alvo” dessa atual ofensiva neoliberal na educação. Para tal pretendo utilizar da história oral enquanto metodologia e constituição de fontes. De acordo com Alberti (2015) a história oral surgiu na segunda metade do século XX com a invenção do gravador a fita, porém desde a antiguidade historiadores como Heródoto, Tucídides e Políbio já se utilizavam da ação de ouvir atores ou testemunhas de determinados acontecimentos ou conjunturas para melhor compreendê-los.

No que diz respeito à preparação da entrevista e de seu roteiro é de extrema importância que estejam rigorosamente de acordo com os objetivos do projeto de pesquisa: no caso deste projeto as entrevistas servirão como ponto de partida para compreender

como que os professores e alunos compreendem a existência do componente curricular de empreendedorismo na rede estadual e se compreendem, ou não, a necessidade de o problematizar e se existirá a intenção de construir práticas pedagógicas que visem a sua problematização.

Em se tratando do roteiro geral de entrevistas, este possui importância extremamente grande, pois de acordo com Alberti (2005) a não existência de um roteiro geral pode levar as entrevistas a versarem sobre assuntos desconexos entre si, difíceis de serem comparados. No caso dos trabalhadores em educação: o roteiro geral desta pesquisa deve levar em conta questões como formação acadêmica, experiência profissional, autocompreensão como trabalhadores, consciência de classe e intenções de trabalhar com práticas pedagógicas que visem possibilitar as problematizações aqui propostas. Já no caso dos alunos: o roteiro geral deve levar em consideração a percepção deles como oriundos da classe trabalhadora, suas perspectivas no mundo do trabalho e se compreendem o não a importância de se problematizar a sociedade capitalista excludente. Quanto ao público entrevistado temos a ideia inicial de entrevistar professores de dois municípios: Rosário do Sul, onde resido, e Santa Maria, uma cidade com um maior número de escolas de ensino médio e onde a diversidade de possibilidades de resposta tende a ser maior. Evidentemente que o número de municípios analisados pode ser aumentado, de acordo com os rumos da pesquisa.

Sobre a metodologia de realização das entrevistas Meihy e Ribeiro (2011) fazem importante observação sobre a diferença entre entrevistas abertas e fechadas. O primeiro modelo é indicado quando se trabalha com história oral de vida e é constituído por não ter um roteiro geral tão determinante. Já o segundo modelo é o indicado para quando se trabalha com história oral temática e é caracterizado por um roteiro mais fixo, onde as mesmas perguntas são realizadas para a totalidade dos entrevistados de maneira a se buscar comparações e diferenciações nas percepções de cada entrevistado. Acredito que para o projeto aqui proposto a segunda possibilidade é mais válida, pois nos permitirá comparar particularidades e semelhanças entre trabalhadores que se encontram em uma mesma situação.

Quanto ao tratamento dos dados coletados Meihy e Holanda (2011) afirmam que a transcrição é um fundamento-chave para a história oral, pois ela se abre às convenientes dimensões subjetivas. Transcrever não é apenas colocar no papel aquilo que foi dito pelo entrevistado, é tentar capturar não só a fala para expressões que também dizem muito sobre o andamento da entrevista. Não é por nada que estes autores recomendam que depois de realizada a entrevista, o pesquisador volte ao narrador/entrevistado “se reconheça nela, faça durante o ato de conferência a validação que lhe garanta reconhecimento de si mesmo”. Além de importante aspecto ético essa etapa é de extrema importância para que se possa reforçar importante laço que pode vir a facilitar a posterior implementação das práticas pedagógicas construídas durante este projeto de maneira a se constituir também em importante possibilidade de avaliação ao longo do próprio andamento do projeto de

pesquisa aqui proposto.

CONCLUSÃO

Este trabalho é mais que um roteiro de pesquisa para quem pretenda trabalhar com a questão da presença do empreendedorismo no ensino público. Pretendo com esse texto incentivar a reflexão sobre que tipo de interesses determinam o currículo do ensino público. Da mesma maneira que também faço um chamamento para todos educadores que praticam cotidianamente, mesmo com todo e qualquer tipo de adversidade, o papel primordial da educação que é de problematizar a realidade e não aceitar respostas prontas e acabadas. O desafio é grande, mas extremamente necessário.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da história**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2015.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A dimensão retórica da historiografia**. In: *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2017.

ALVES, Aline Aparecida Martins. **Qualidade total x qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do sul no início do século XXI**. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Editora UCS. Caxias do Sul, 2012.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/09/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Educação econômica e empreendedorismo na educação pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil**. Versão preliminar, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8214-educacao-economica-final-versao-preliminar-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/09/2020.

CPERS-SINDICATO. Nota da Direção do CPERS sobre as mudanças no Plano de Carreira do Magistério. **Jornal Brasil de Fato**. Porto Alegre, 29 jan. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/29/nota-da-direcao-do-cpers-sobre-as-mudancas-no-plano-de-carreira-do-magisterio>. Acesso em: 24/09/2020.

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

DROPPA, Alisson. **O judiciário e a reforma trabalhista**: as alterações na legislação trabalhista entre 1943 e 2017. In: SPERANZA, Clarice Gontarski (org.). História do trabalho: entre debates, caminhos e encruzilhadas. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

DUMOULIN, Oliver. **O papel social do historiador**: da cátedra ao tribunal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FLECHA, Ramón. Por que Paulo Freire é o principal pedagogo na atual sociedade da informação? In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Francisco. **Educar para a esperança em tempo de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOLANDA, Fabíola; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2011.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo**. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2018.

KLEIN, Naomi. **Não basta dizer não**: resistir à nova política de choque e conquistar o mundo do qual precisamos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Salgado Ribeiro. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDUC-RS. **Novo ensino médio**. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 20/09/2020.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDUC-RS. **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 26/09/2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo, **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

XAVIER, Antônio Carlos. **Gestão de qualidade total nas escolas**: um novo modelo gerencial para a educação. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA. Divisão de editoração e divulgação. Brasília, 1991.

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA HIGIENISTA E A FORMAÇÃO DOS “CORPOS DÓCEIS” A PARTIR DO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 28/10/2020

Márcia Maria de Medeiros

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Mestrado Profissional em Ensino em Saúde
Dourados - Mato Grosso do Sul
<http://orcid.org/0000-0002-1116-986X>

Mariane da Silva Costa

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Curso de Enfermagem
Dourados - Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-9735-5219>

Luiz Alberto Ruiz da Silva

Centro Universitário da Grande Dourados
Curso de Especialização em Educação
Especial e Inclusiva
Dourados - Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-3257-1196>

RESUMO: Este artigo objetiva compreender o significado do termo higienismo e qual o impacto das articulações propostas pelo conjunto de práticas que esse referencial articulou, tendo o ambiente escolar como cenário principal. Para tanto, baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, que articulou o termo a partir da premissa de análises relacionadas à ideia de controle corporal proposta por Michel Foucault (2001). O trabalho mostrou que as práticas inerentes ao higienismo sofreram modificações no que diz respeito à sua articulação e, quando passaram a ser adotadas no Brasil, partiram de pressupostos expressos

na comunidade para posteriormente assumirem uma premissa mais individual. Porém, ainda é possível perceber ecos relacionados às normas de controle preconizadas pela categoria.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sanitária; Michel Foucault; Saúde; Doença; Educação em Saúde.

THE HYGIENIST POLITICS AND THE FORMATION OF THE “DOCILE BODIES” FROM THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This article aims to understand the meaning of the term hygienism and what is the impact of the articulations proposed by the set of practices that this framework articulated, having the school environment as the main scenario. For this purpose, it was based on a bibliographic research, which articulated the term based on the premise of analyzes related to the idea of body control as proposed by Michel Foucault (2001). The work showed that the practices inherent to hygienism underwent changes with regard to its articulation, and when they started to be adopted in Brazil, they started from the assumption expressed in the community to later assume a more individual premise. However, it is still possible to perceive echoes related to the control norms stated by the category.

KEYWORDS: Sanitary Education; Michel Foucault; Health; Disease, Health Education.

1 | INTRODUÇÃO

A história da saúde pública no Brasil é marcada por vários momentos nos quais se observaram tentativas advindas do poder

público, no sentido de articular políticas visando melhorar as condições sanitárias no país. Não necessariamente tais premissas surtiram efeitos positivos conforme proposto, como observado por Bertolli Filho (1996).

Na opinião deste autor, entre os anos que compreendem a colonização e o advento da República, o Brasil viveu o que se poderia chamar de “dilema sanitário” (BERTOLLI FILHO, 1996, p. 05): não havia escolas médicas suficientes para atender as demandas de saúde, nem profissionais da saúde em número adequado. Assim, desdobravam-se surtos das mais variadas doenças como a varíola, a febre amarela e a febre tifoide.

De acordo com Diniz (2015), em algumas regiões do país e particularmente nas capitais, foi possível contar com melhoramentos como saneamento, instalação de redes de esgoto, melhorias no abastecimento de água potável, medidas de escoamento pluvial, abertura de escolas e ampliação do atendimento às necessidades de saúde da população. No entanto, as regiões interioranas ficavam abandonadas e a mercê das políticas coronelistas que articulavam atendimento às necessidades básicas de saúde em troca de votos.

Sobre o assunto, informa Bertolli Filho que:

Debilitada, a população pobre do interior pouco podia fazer. Quando muito ia até a farmácia e conseguia remédios fortificantes em troca de algum dinheiro ou de uma ou duas galinhas. Se nem isso fosse possível, recorria aos coronéis que dominavam a região. Eles geralmente possuíam um exemplar do *Formulário Chernoviz*, um guia médico editado desde meados do século XIX, que ensinava a tratar das doenças, muitas vezes com remédios preparados à base de ervas das matas brasileiras (BERTOLLI FILHO, 1996, p. 21, grifo no original).

Lima e Hochman (1996) apontam para o fato de que, no começo do período republicano, a presença de líderes políticos nas regiões interioranas era um problema que agravava a situação de abandono em que viviam os brasileiros nessas áreas, a qual se tornava ainda pior devido à ausência do Estado no que se refere ao atendimento das necessidades desta população. Era deste “vazio de poder” deixado pelo Estado que os coronéis se aproveitavam tornando-se verdadeiros tiranos.

2 | HIGIENISMO E A FORMAÇÃO DOS “CORPOS DÓCEIS” NO AMBIENTE ESCOLAR

Nos alvares do século XX, o Brasil contava com três escolas médicas (EM) em funcionamento, de acordo com Amaral (2007): uma no estado da Bahia, uma no Rio de Janeiro e outra no Rio Grande do Sul. Principalmente a partir da fundação da segunda escola médica, disseminaram-se pelo país práticas relativas à saúde pública pautadas nos princípios do higienismo. Some-se a isso a atuação desenvolvida em São Paulo:

Para assegurar a eficiência das tarefas dos higienistas e dos fiscais sanitários, o governo paulista organizou vários institutos de pesquisas, articulados à estrutura do Serviço Sanitário. Em 1892 foram criados os laboratórios Bacteriológico, Vacinogênico e de Análises Clínicas e Farmacêuticas. Ampliados logo depois, transformaram-se, respectivamente, nos institutos Butantã, Biológico e Bacteriológico (este último mais tarde denominado Instituto Adolfo Lutz) (BERTOLLI FILHO, 1996, p. 17).

A partir do eixo Rio-São Paulo as práticas relativas ao higienismo eram colocadas como uma realidade para as questões que envolviam a saúde pública no país. Mas o que é o higienismo e como as políticas públicas no Brasil do início do século XX abordavam esta premissa? De que maneira o ambiente escolar constitui-se em espaço privilegiado para discutir sobre essas questões?

De acordo com Góis Júnior e Luvisolo (2003) as propostas relativas ao movimento higienista tinham como pauta elementos que envolviam a defesa da saúde e da educação públicas, bem como o ensino de novos hábitos de higiene para a população iniciando um processo conhecido como Educação Sanitária (GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003, BAGNATO; RENOVATO, 2012).

Busca realizada junto aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) revelam que o termo “higienismo” não possui um arcabouço conceitual estabelecido, o que corrobora com a ideia de tratar-se de um conjunto de práticas que auferem um escopo epistemológico amplo, conforme apontado por Góis Júnior e Lovisolo (2003) e Bagnato e Renovato (2012). No que se refere a Educação Sanitária, os Descritores apresentam a categoria como parte constituinte do escopo da Educação em Saúde, que seria um conjunto de práticas que “(...) objetiva desenvolver nas pessoas um sentido de responsabilidade, como indivíduo, como membro de uma família e de uma comunidade, para com a saúde, tanto individual como coletivamente” (DeCS, 2020, p. 01).

Por trás dessa ideia está contida uma ideia que valoriza o cuidado com o corpo, e a responsabilização individual em relação a este processo, o que pode ser justificado através da escolha de palavras que norteiam o discurso e que se inicia com o uso do termo “responsabilidade”, seguido de “indivíduo” e posteriormente no uso de “individual” enquanto terminologia. Esses termos são utilizados antes de “família”, “comunidade” e “coletivamente” o que revela o ensino de uma ação pautada na subjetividade e nas escolhas realizadas pelos sujeitos em relação a sua própria saúde.

Na opinião de Góis Júnior e Lovisolo, esta ação acontece contemporaneamente devido ao fato de existir um grupo de pensadores que “(...) defendem a evolução do pensamento dos intelectuais da saúde, pois a proposta coletiva ou social teria se esgotado no tempo” (GÓIS JÚNIOR, LOVISOLO, 2003, p. 45). Dito de outra forma, a lógica do processo civilizador (ELIAS, 1994), assumiria a partir dessa premissa um parâmetro mais democrático e menos autoritário do que o entrevisto no início do movimento higienista, o qual pressupunha um corpo que necessitava ser, detalhadamente, controlado.

Para Foucault o desenvolvimento da sociedade capitalista faz com que o corpo se torne um “instrumento de desempenho” (FOUCAULT, 2001, p. 299), elemento necessário às exigências da produção. Um corpo enfermo, dentro desta premissa de pensamento, não se torna um corpo produtivo. Daí a necessidade de que este corpo seja trabalhado no sentido do exercício, da melhora da sua aparência e adquira hábitos de higiene considerados adequados. O espaço do ambiente escolar demonstrava ser particularmente fecundo para o desenvolvimento deste tipo de atuação de caráter disciplinador.

Sobre o assunto, Rocha (2009) informa que a escola passou a ser vista como o campo no qual, sob a fiscalização do Estado, se realizaria uma ação preventiva no sentido de evitar que os corpos dos estudantes fossem acometidos de qualquer tipo de deformidade que os impedisse de exercerem sua condição futura, relativa à capacidade de produção para a riqueza do país. Este contexto se enquadra na categoria dos chamados “corpos dóceis”, conforme preconiza Michel Foucault. Segundo o autor:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p. 127, aspas no original).

Nesse contexto de disciplinarização e docilização do corpo, o ambiente escolar e as políticas higienistas caminharam lado a lado, amparados pelo discurso médico que se constitui em discurso de poder com o aval do Estado, conforme apontam Ribeiro, Ribeiro e Silva (2020). Os autores demonstram que a medicina, interagindo com outras áreas do saber, articulou práticas higienistas e eugenistas¹ nas escolas brasileiras no início do século XX, contando para isso com apoio do governo, em suas mais diversas esferas. No espaço dos educandários, as práticas e argumentos desenvolvidos pelo higienismo alcançaram impacto, pois nesses lugares tornou-se possível construir maneiras de inspecionar e difundir ideias e prescrições que objetivavam manter a saúde dos estudantes e impedir o avanço das doenças (RIBEIRO; RIBEIRO; SILVA, 2020). Assim, a escola “(...) se tornava lócus privilegiado para a intensificação de métodos voltados à prevenção de doenças e à manutenção da saúde” (RIBEIRO; RIBEIRO; SILVA, 2020, p. 4).

Para Michel Foucault (2001) as questões inerentes a vigilância que se exercia sobre as crianças seguia protocolos diferentes de acordo com a classe social a qual os infantes pertenciam. Segundo o autor, as crianças da classe burguesa passaram a ser assistidas pelos seus familiares a partir de uma proximidade que beirava o absurdo². Já no caso

1 De acordo com Cláudio Bertolli Filho (1996), a eugenia se caracteriza pelo estudo das características raciais dos diversos grupos humanos. A partir de suas supostas análises, passou a afirmar que os sujeitos pertencentes a raça branca seriam superiores às demais raças (negra e amarela) contribuindo assim para a construção de um pensamento de discriminação e corroborando para o desenvolvimento do racismo.

2 “Uma das condições para coagular a família conjugal foi tornar os pais responsáveis do corpo dos filhos, da vida e da

das crianças nascidas nas camadas mais pobres da população preconizava-se que não houvesse “(...) nada de corpo-a-corpo, nada de contatos, nada de misturas” (FOUCAULT, 2001, p. 344).

A ideia contida a partir desse afastamento infere o que Viveiros apontou em relação a infância pobre no Brasil como inserido em um contexto marcado pelas “(...) epidemias e ausência de condições de higiene física e moral nos aglomerados urbanos” (VIVEIROS, 2016, p. 14). Em seu estudo, a autora procura conhecer quais foram os sentidos relativos a infância, as concepções sobre o tema, os cuidados prestados às crianças carentes, as práticas assistências das quais eram alvo e as questões envolvendo a educação destes sujeitos na cidade de São Luís do Maranhão no começo do século XX. A pesquisa comprovou que as mesmas estão correlacionadas aos processos inerentes ao higienismo.

A lógica articulada pelos achados de Viveiros (2016) aponta para a premissa de que estes corpos precisavam ser diligentemente protegidos, do contrário, o futuro da nação poderia estar ameaçado, pois não se esperava que um país civilizado apresentasse condições insalubres que prejudicassem a sobrevivência dos seus cidadãos, principalmente da classe trabalhadora. Nesse contexto histórico, a importância dos profissionais da saúde, principalmente dos médicos especializados em saúde pública, tornava-se evidente. Sobre o assunto afirmam Lima e Hochman que:

(...) o movimento pelo saneamento do Brasil teve consequências de longo prazo em termos de políticas públicas e identidades profissionais, e seus diagnósticos e argumentos ajudaram a legitimar a presença do Estado no campo da saúde pública. E, o mais significativo, a descoberta da importância sociológica da doença, foi incorporada por parte considerável daqueles que refletiram sobre o Brasil e sobre a identidade de ser brasileiro. A identificação da doença como o principal problema do País não o condenava à barbárie eterna mas, ao contrário, apontava os instrumentos para sua superação: a ciência médica e as políticas públicas de saúde e saneamento (LIMA, HOCHMAN, 1996, p. 37).

Assim, lentamente se percebe a instituição no Brasil de uma prática discursiva cujo âmbito será marcado por instâncias específicas detentoras do poder sobre os corpos dos sujeitos. Essas instâncias possuem arautos enunciadores de seus saberes “(...) como os educadores, como os médicos, como o saber pedagógico, como o saber médico” (FOUCAULT, 2001, p. 324).

Se a doença que acometia a população brasileira era resultado do abandono no qual a maior parte desta população se encontrava, caberia a um grupo seletivo de indivíduos reestruturar e rearticular esta falha a partir das propostas enunciadas meritoriamente pela ciência e pelo discurso implementado pelo higienismo. De acordo com Lima e Hochman: “(...) para os missionários do saneamento, qualquer solução exigia a conscientização das elites brasileiras sobre os riscos e custos crescentes da manutenção deste quadro negativo morte dos filhos, e isso por intermédio de um auto-erotismo que tinha sido tornado fabulosamente perigoso no e pelo discurso médico” (FOUCAULT, 2001, p. 337)

e a necessidade de centralizar as ações de saúde” (LIMA, HOCHMAN, 1996, p. 31).

Cada vez mais se torna perceptível a relação que passa a existir entre Estado, classe médica e ambiente escolar no sentido de promover a chamada medicina preventiva (ROCHA, 2009), ou em outras palavras, no sentido de estabelecer padrões de comportamento, normas de controle e regulação dos corpos, inclusive preconizando quais deles seriam considerados ou não enquanto normais (FOUCAULT, 2001).

A articulação entre Estado, saber médico e educação pode ser constatada através da pesquisa realizada por Lima e Hochman (1996), na qual os autores demonstram que em alguns dos mais importantes jornais do Brasil, nos anos de 1918 e 1919, surgiu amplo debate sobre temas que mostravam a necessidade de lutar contra os problemas sanitários no país. Porém, o enfrentamento em relação a essas questões só podia ser realizado através da criação de um órgão estatal que controlasse e executasse as ações profiláticas segundo uma agenda política cuja construção e entendimento só era possível à especialistas:

Temas como a profilaxia rural, a mortalidade infantil, as endemias, as soluções institucionais para a redenção do País, aparecem frequentemente na imprensa, além da repercussão do debate legislativo em torno da proposta de criação de um Ministério da Saúde Pública, centralizando parte considerável dos serviços sanitários na esfera federal (LIMA, HOCHMAN, 1996, p. 33-34).

Para Soares (2006), o personagem principal da trama que envolve este processo é, indubitavelmente, o corpo. Na opinião da autora, ele se torna um espaço de escrita a partir do qual trechos da história de uma sociedade são revelados, porque se constituem enquanto forma através das expressões e práticas que o envolvem. De acordo com Soares:

Sua materialidade [do corpo] concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social (SOARES, 2006, p. 109).

No caso específico das questões que este trabalho procura entender, compreende-se o higienismo enquanto elemento que busca inscrever este corpo em um determinado espaço cultural, construindo sobre ele e para ele um conjunto de códigos e normas que passaram a ser internalizadas pelos detentores do saber neste contexto (médicos e educadores) enquanto processo a ser obedecido e aplicado sobre os sujeitos que deveriam ser educados.

Rocha (2009) corrobora com este princípio ao apontar que em inúmeras escolas se procurou inculcar nas crianças os hábitos de higiene pessoal, associando estas práticas a um ideal de civilização e moralidade. Desta forma, e para facilitar o entendimento desta ação educativa (e disciplinadora) criaram-se materiais didáticos específicos para tal, como livros, poemas, cantigas e ilustrações, a fim de facilitar o entendimento das questões relativas ao higienismo pelos estudantes.

Abreu Júnior e Carvalho (2012) realizaram um estudo no qual buscaram compreender sobre a relação entre o higienismo e a educação nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Em seu trabalho observaram que as questões relativas ao higienismo no ambiente escolar (disposição das salas de aula, adoção da prática de exercícios físicos para moldar o corpo do estudante) são defendidas nos cursos de medicina desde o século XIX. De acordo com os autores:

A partir do século XX, são propostas medidas mais efetivas para a educação, tais como exames e testes das condições sanitárias tanto biológicas quanto psíquicas dos alunos. Nesse percurso pela educação, os médicos principalmente, mas não com exclusividade – pois também houve a participação de advogados, engenheiros e professores – produziram discursos que defendiam uma pedagogia salvacionista para os males que afligiam o povo brasileiro (ABREU JÚNIOR, CARVALHO, 2012, p. 428).

No sentido articulado pelos autores percebe-se que a elite brasileira se propunha, a partir dessas discussões, a nortear um caminho que permitisse ao povo “(...) dependente e necessitado de uma intervenção firme em seu modo de viver (...)”, alguma melhora na sua qualidade de vida (ABREU JÚNIOR, CARVALHO, 2012, p. 428).

Nota-se neste contexto o fortalecimento de uma tecnologia de controle (FOUCAULT, 2001) de modo que é possível entender em qual espaço se circunscreve o higienismo, ou seja, no espaço que visa produzir comportamentos tanto individuais quanto sociais que sejam aceitos como padrão pela sociedade da qual o sujeito faz parte (FOUCAULT, 2001).

Vale salientar que a ideia de educação me saúde contida nas premissas enunciadas até aqui enquanto elementos positivos para a construção da nação ainda existem até os dias de hoje. Na opinião de Góis Júnior e Lovisolo, as práticas do movimento higienista ainda permanecem quanto aos “(...) seus princípios e valores orientadores (...) sem modificações significativas” (GÓIS JÚNIOR; LUVISOLO, 2003, p. 42), principalmente no que se refere a execução de exercícios físicos e adoção de hábitos saudáveis por parte da população, que é bombardeada midiaticamente por estas questões.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos estudados para a produção deste artigo revelam que o higienismo brasileiro possui características heterogêneas (GÓIS JÚNIOR, 2007), porém palavras que emitem um sentido discursivo que é comum, qual seja ele, a necessidade de sanar os problemas de saúde pública no país através de um processo de busca a produção de sujeitos limpos e saudáveis (ROCHA, 2009), de corpos robustos construídos a partir das atividades educativas realizadas no ambiente escolar (SOARES, 2006; VIVEIROS, 2016), pois essas premissas seriam caminho para que o país alcançasse o desenvolvimento e se tornasse uma potência.

Salienta-se que, inicialmente, o movimento foi marcado por uma lógica de

coletividade que via no Estado a ferramenta propulsora para alcançar as questões predispostas no parágrafo anterior, ao mesmo tempo em que percebia na Educação pública o espaço por excelência para atingir este intento. Destarte, percebe-se na higiene o caminho para alavancar o futuro da nação pois, a partir da criação de novos hábitos seria possível remover os entraves que impediam a qualificação do trabalhador brasileiro, marcadamente os entraves impostos pelo seu corpo adoecido e indisciplinado.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, L. M.; CARVALHO, E. V. O Discurso Médico-Higienista no Brasil do Início do Século XX. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, 2012.

AMARAL, J. L. **Duzentos Anos de Ensino Médico no Brasil**. Tese de Doutorado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2007, 207 f.

BAGNATO, M. H., RENOVATO, R. D. Da Educação Sanitária para a Educação em Saúde (1980-1992): discursos e práticas. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 77-85, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fen/article/view/12455/15559>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BERTOLLI FILHO, C. **História da Saúde Pública no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

DESCRITORES EM CIÊNCIAS DA SAÚDE: DeCS. **Educação em Saúde**. 20. ed. rev. e ampl. São Paulo: BIREME / OPAS / OMS, 2020. Disponível em: <https://decs.bvsalud.org/ths/resource/?id=28480&filter=ths_termall&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20sanit%C3%A1ria>. Acesso em: 26 out. 2020.

DINIZ, D. A. L. N. Vilas Operárias e Higienismo na Cidade de Vitória, as Iniciativas Governamentais no Espírito Santo – Brasil. **Arquisur Revista**, 5 (8), 78-91.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão, Petrópolis: Vozes, 1987.

GÓIS JÚNIOR, E. Movimento higienista e processo civilizador. **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Campinas, São Paulo, p. 1-9. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Edivaldo_Gois_Jr.pdf>. Acesso em: 23. jul. 2020.

GÓIS JÚNIOR, E., LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do Século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, 2003. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/172/181>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LIMA, N. T.; HOCHMAN, G. Condenado pela Raça, Absolvido pela Medicina: o Brasil Descoberto pelo Movimento Sanitarista da Primeira República. MAIO, M. C.; CHOR, R. V. (orgs). **Raça, Ciência e Sociedade**, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996, p. 23-40.

RIBEIRO, C. M.; RIBEIRO, C. A.; SILVA, W. C. A Influência do Higienismo na Educação Goiana: um Estudo do Regulamento e do Programa de Ensino de 1930. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e62009>>. Acesso em: 07 set. 2020.

ROCHA, H. H. P. Entre a Ortopedia e a Civilidade: Higienismo e Educação do Corpo no Brasil. **Revista Historia de la Educación**. Vol 28, p. 109-134, 2009. Disponível em: <<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10264>>. Acesso em: 07 set. 2020.

SOARES, C. L. Corpo, Conhecimento e Educação: Notas Esparsas. SOARES, C. L. (org). **Corpo e História**. 3 ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 109-129.

VIVEIROS, K.F. M. A assistência à infância pobre. **Holos**, [s. l.], v. 5, p. 13-21, set. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4686/1546>>. Acesso em: 17 de set. 2020.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Bruna Gonçalo do Nascimento

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Centro de Educação/ Pedagogia
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/3847694664430026>

Francisca Valquiria Alves Dias

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação/Pedagogia
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/1046071117677552>

Hallyson Pontes Liberato Dias

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação/Pedagogia
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8947879319071302>

Juliana Barbosa Silva

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação/Pedagogia
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5865856906740298>

Lyanna Lourdes Lima Leal

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação/Pedagogia
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8356822406098908>

Maria Marina Dias Cavalcante

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação/Pedagogia
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5282528331075940>

RESUMO. O presente texto discute sobre as contribuições do Programa de Residência Pedagógica no processo de formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, campus Itaperi. Esse trabalho adota uma perspectiva qualitativa que se enquadra como um levantamento de dados e utiliza como técnica o questionário contemplando perguntas abertas e fechadas. De acordo com os Residentes, o programa contribuiu de forma significativa em sua formação inicial ao longo do projeto, como também foi proporcionado novos conhecimentos, estratégias de ensino e a união da teoria à prática. Posto isso, foi notório perceber que o programa contribuiu com a formação dos residentes enquanto estudantes e futuros professores(as). A prática, os principais desafios e percalços que são encontrados na profissão foram essenciais para agregar uma aprendizagem integral, e de acordo com Tardif, os saberes docentes são essenciais para a formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Residência. Formação Inicial. Vivências.

CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM FOR PEDAGOGY COURSE STUDENTS

ABSTRACT. The present text discusses the contributions of the Pedagogical Residency Program in the initial formation process of students in the Pedagogy course at the Ceará State University, campus Itaperi. This paper adopts a qualitative perspective; it fits as a data survey, and it was used as a technique a questionnaire contemplating open and closed

questions. According to Residents, the program contributed significantly to their initial formation throughout the project, as well as providing new knowledge, teaching strategies, and the union of theory and practice. That said, it was clear that the program contributed to the formation of the residents while students and future teachers. The practice, the main challenges, and obstacles encountered in the profession were essential to aggregate integral learning, and according to Tardif, teaching knowledge is essential for professional formation.

KEYWORDS: Residence. Initial Formation. Experiences.

1 | INTRODUÇÃO

É imprescindível que durante a formação inicial dos futuros professores o curso de origem possa contribuir com a construção de conhecimentos, saberes, experiências e vivências para que possa complementar sua formação inicial e ao término esses estudantes tenham adquirido os saberes necessários para uma boa atuação como docente. Tendo em vista este ponto, é cabível ressaltar que os bolsistas entraram em campo na Escola Municipal Antônio Sales, localizada no bairro Rodolfo Teófilo.

Este trabalho tem por objetivo geral discorrer as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial dos alunos do curso de pedagogia. Especificamente, proporcionar diálogos referente ao saber da experiência na formação inicial.

Dessa forma, Tardif (2006) expõe que os professores devem compreender diversos tipos de saberes docentes tais como: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Para ele estes quatro saberes se entrelaçam e se complementam e conseqüentemente influenciam diretamente na prática dos futuros docentes. Para Nunes (2001) a prática pedagógica é mobilizadora de saberes. Assim, é através da prática que o docente constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Sendo assim é importante pensar numa formação que vá além da academia, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Posto isso, é possível inferir que somente a academia não é suficiente para uma formação inicial de qualidade. A prática da experiência é essencial para que os futuros professores adquiram novos conhecimentos e experiências.

A partir disso, Tardif aborda o saber da experiência como um dos pilares para uma formação inicial de qualidade. Farias (2008) apud Tardif apresenta que este saber é “um conjunto de saberes, de representações, a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática em todas as suas dimensões”. Este saber é construído desde a história escolar, através das relações enquanto discentes com os docentes e durante a vida profissional enquanto docente com os discentes. Deste modo, o saber da experiência se origina por meio “da” e “pela” prática”.

2 | METODOLOGIA

A metodologia é essencial para o direcionamento da pesquisa. Visto isso este trabalho adota o modelo das pesquisas exploratórias, na qual para Gil (2002) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Esta pesquisa envolveu um levantamento de dados na qual para o autor “caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Foi utilizado como técnica o questionário contemplando perguntas abertas e fechadas, na qual consiste em um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (Marconi & Lakatos, 1999:100).

Foi elaborado um questionário contendo 11 perguntas, sendo abertas e fechadas, com o propósito de evidenciar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Participaram da pesquisa quatro estudantes que concluíram as suas regências na Escola Municipal Antônio Sales.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar o questionário foi possível constatar que todos os Residentes afirmaram que o Programa de Residência Pedagógica contribuiu de forma significativa em sua formação inicial, sendo extremamente importante para o desempenho acadêmico e como futuros educadores.

Além disso, através da prática docente tiveram contribuições com experiências riquíssimas vivenciadas ao longo do projeto, como também foi proporcionado novos conhecimentos, estratégias de ensino e a união da teoria à prática. Todas as atividades propostas no programa foram extremamente válidas e benéficas para a formação inicial dos residentes, pois foi obtido maior segurança e domínio de conteúdos disciplinares. É imprescindível ressaltar que o uso de recursos lúdicos foi essencial para tornar as aulas mais significativas e prazerosas.

Outro ponto importante foi referente às dificuldades enfrentadas durante a residência. De forma geral, os residentes afirmaram que não se depararam com dificuldades ao longo do projeto, e durante a elaboração do plano de aula, eles destacaram que quando precisavam de apoio ou revisão dos mesmos, a preceptora da escola dava o suporte necessário.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir que as experiências vivenciadas como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica foram de grande importância para a formação dos residentes enquanto estudantes e futuros professores(as). O programa proporcionou uma imersão

total em sala de aula, dessa forma, foi presenciada na prática os principais desafios e percalços que são encontrados na profissão.

Por fim, a vivência se mostrou extremamente rica para a formação docente, foi bastante significativa para os participantes, como também agregou uma aprendizagem integral dos quatro saberes para a formação docente: a formação profissional; os saberes curriculares; os saberes disciplinares e os saberes experienciais.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2008.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 27- 42, abr., 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed. 2006.

CAPÍTULO 4

LA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD EN LAS INTERVENCIONES PROFESIONALES

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Mónica De Nicola

Facultad de Ciencias Agrarias, UNR
Santa Fe, Argentina

María Elena Aradas Díaz

Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
Santa Fe, Argentina

Julieta Lázzari

Facultad de Ciencias Agrarias, UNR
Santa Fe, Argentina

Adhemar Pascuale

Facultad de Ciencias Agrarias, UNR
Santa Fe, Argentina

Anabela Farías

Facultad de Ciencias Agrarias, UNR
Santa Fe, Argentina

Blas Aseguinolaza

Facultad de Ciencias Agrarias, UNR
Santa Fe, Argentina

RESUMEN: El objeto de estudio de la Facultad de Ciencias Agrarias de Rosario (Santa Fe, Argentina), es “el conocimiento y la comprensión de los sistemas agropecuarios y agroalimentarios regionales, de manera de lograr mayor calidad y cantidad de producción agroalimentaria atendiendo a un desarrollo sostenible y equitativo”. No obstante, los estudiantes se identifican como sujetos que participan en sistemas de producción

agropecuarios con una marcada impronta en aspectos biológicos, productivos y tecnológicos y a la vez, presentan dificultades para identificar su desempeño en la producción de alimentos, en un complejo sistema agroalimentario. La no visibilización de su rol en la producción de **alimentos**, lleva a que en las futuras prácticas laborales escasamente incorporen y comprendan la importancia de “quién es el que consume estos alimentos”, “cómo lo consume” y “qué y porqué lo prefiere consumir”. La formación de estos profesionales está sumamente acotada a la etapa de “producción primaria”, poco es lo que se avanza en la transformación, distribución, conservación y consumo de los alimentos. La Metodología utilizada, se implementó con los alumnos de la Asignatura Extensión Rural, que se dicta en el 5to y último año de la Facultad, donde se incorporó el enfoque de la complejidad para poder analizar tres modelos de Producción-Transformación-Distribución y Consumo. Se concluye que la incorporación del enfoque de sistemas complejos, analizados como sistemas de producción-transformación-distribución-consumo, relacionados con un contexto; permitió la construcción de “territorios de intervención” de los futuros profesionales, considerando al mismo como un sistema complejo, dinámico y abierto, destinado a la producción de alimentos.

THE OVERVIEW OF THE COMPLEXITY IN THE PROFESSIONAL INTERVENTIONS

ABSTRACT: The object of study of the Agrarian Sciences career is “the knowledge and understanding of the regional agricultural and

agrifood systems, in order to achieve greater quality and quantity of agrifood production attending to a sustainable and equitable development”. Nevertheless the students identify themselves as subjects who participate in agricultural productions systems with a marked imprint on biological, productive and technological aspects and at the same time, they assume difficulties to identify their performance in food production, in a complex agrifood system. The non-visibility of their role in food production leads to the fact that future work practices hardly incorporate and understand the importance of “who is the one that consumes these foods”, “how they consume it” and “what and why they prefer to consume it”. The formation of these professionals is extremely bounded to the stage of “primary production”, without considering enough focus on the processing, distribution, storage and consumption of food. The methodology used was implemented with the students of the Rural Extension Course, which is taught in the 5th and last year of the University, where the complexity approach was incorporated in order to analyze three models of Production-Transformation-Distribution and Consumption. It is concluded that the incorporation of the complex systems approach, analyzed as production-transformation-distribution-consumption systems, related to a context; It allowed the construction of “intervention territories” for future professionals, considering it as a complex, dynamic and open system, destined to the production of food.

KEYWORDS: Production, processing, distribution, consumption, food.

1 | INTRODUCCIÓN

La perspectiva del pensamiento complejo se suma al “enfoque sistémico”, considerándola **Pereira Chaves (2010)** ningún objeto o acontecimiento, debe ser analizado en forma aislada o desvinculada, sino que este siempre aparece dentro de un “sistema complejo”, desde donde entabla una gama de relaciones con otros objetos, ya sea “internos” (elementos del sistema), o “externos” (del ambiente, del entorno o del contexto de ese sistema). Todo grupo humano estructurado (desde la familia y amigos y hasta el sistema mundial), sus componentes (los seres humanos) se encuentran estrechamente vinculados entre sí y con el ambiente, por lazos de tipo biológico, económico, espiritual, político, cultural, etc.

El paradigma del pensamiento complejo parte de la base de que la racionalidad científica moderna (reduccionista, analítica y mecanicista) ha generado la idea de que la realidad y sus problemas son simples, y que la realidad puede ser entendida y las problemáticas abordadas, a través del análisis de los objetos y/o componentes en forma individual; sin consideraciones de las interrelaciones que se generan entre ellos. Dando cabida a la especialización del conocimiento y a enfoques altamente disciplinares, con escasas instancias de interrelación.

Al respecto Morín, E (2002) considera que los problemas no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario.

El desafío de la globalidad es, por lo tanto al mismo tiempo el desafío de la complejidad.

En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo) y cuando existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, y el todo y las partes.

Bajo las condiciones impuestas por el conocimiento fragmentario, las personas han perdido su capacidad para contextualizar los saberes, es decir, su capacidad para integrarlos a los conjuntos (o sistemas) más amplios y complejos a los que pertenecen, Pereira Chaves (2010)

En este sentido, surge, entonces, la necesidad de desarrollar la aptitud de las personas para ubicar el conocimiento y la información en un contexto y dentro de un conjunto.

Comportamiento impredecible Alta sensibilidad a las condiciones iniciales.
Conectividad Todas las partes del sistema y subsistemas internos se afectan mutuamente, aún sin conexión directa.
Auto organización Tendencia constante a generar patrones de comportamiento global a partir de Interacciones.
Organización jerárquica Cualquier cambio que afecte a un elemento afectará al conjunto jerárquico.
Sistemas contexto-dependientes Los sistemas complejos varían para adaptarse al medio externo.
Sistemas histórico-dependientes Los sistemas complejos funcionan en estricta dependencia del tiempo.
Irreductibilidad La estructura de los sistemas complejos no puede reducirse a estados más simples.
Sistemas dialógicos Los opuestos no se excluyen: se complementan.
Sistemas recursivos En los sistemas complejos causas y resultados se alternan en el tiempo.
Sistemas hologramétricos Hay identidad estructural entre las partes y el todo.

Tabla 1: Los 10 principios de Morin acerca de la complejidad.

(Boiser, 2010)

Consideramos al sistema agroalimentario como “la manera en que los hombres se organizan en el espacio y en el tiempo, para obtener y consumir sus alimentos”. Y en forma más ampliada al subconjunto agroalimentario como “un conjunto de actividades

económicas interdependientes y sus actores que trabajan conjuntamente en dirección a la satisfacción final de las necesidades alimentarias de una población determinada en un espacio y tiempo definido, tomando en cuenta la calidad e inocuidad de los mismos para cumplir satisfactoriamente con la función social alimentación-nutrición”.

Estas actividades interdependientes incluyen la producción primaria, transformación de la misma, conservación y distribución de alimentos, preparación de los mismos y consumo. La complejidad del sistema está dada entre otros factores, porque los elementos y la estructura del mismo pueden cambiar en el tiempo y en el espacio. De la misma forma la evolución de la sociedad y de la economía produce sucesiones de modelos de consumo alimentario, que en forma permanente dinamizan y modifican al sistema. La ventaja de considerar al sistema alimentario desde esta definición, es la oportunidad de analizar su complejidad, uniendo a la producción de alimentos con el consumo.

2 | METODOLOGÍA

Nuestro enfoque metodológico considera que: “Un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, “no pueden ser estudiados aisladamente”.

Los sistemas complejos que se presentan en la realidad empírica carecen de límites precisos, tanto en su extensión física, como en su problemática. De aquí la necesidad de definir límites, para poder definir el sistema que uno se propone estudiar. Esto plantea dos problemas relacionados: i) la definición de los límites, y ii) la forma de tomar en cuenta las interacciones del sistema, así definido, con el “medio externo” o, dicho de otra manera, la influencia de lo que queda “afuera” sobre lo que queda “adentro” del sistema, y recíprocamente.

Es fundamental aclarar, desde un comienzo, que la referencia a “límites” no supone, en modo alguno, que se trata solamente de fronteras físicas. El término “límite”, así como sus correlativos “adentro” y “afuera”, incluye también la problemática que se va a estudiar y el aparato conceptual que se maneja, así como el tipo de fenómenos con sus escalas espaciales y temporales.

La elección de los límites debe realizarse en forma tal que aquello que se va a estudiar presente cierta forma de organización o estructura. Como la estructura está determinada, a su vez, por el conjunto de relaciones, está claro que el sistema debe incluir aquellos elementos entre los cuales se han podido detectar las relaciones más significativas. Los otros elementos quedan “afuera”. Las interrelaciones entre ellos y los elementos que quedan dentro determinan las condiciones de los límites.

Un gran número de propiedades de un sistema quedan determinadas por su estructura y no por sus elementos. Claro está que las propiedades de los elementos

determinan las relaciones entre ellos y, por consiguiente, la estructura. Pero las propiedades de los elementos y las propiedades de la estructura corresponden a dos niveles de análisis diferentes. En efecto, son las propiedades estructurales del sistema quienes determinan su estabilidad o inestabilidad con respecto a cierto tipo de perturbaciones. La inestabilidad está, a su vez, asociada a los procesos de desestructuración y reestructuración del sistema. Son estos procesos, y no la estructura misma, quienes constituyen el objetivo fundamental de análisis. Se trata, pues, de un estudio de la dinámica del sistema y no de estudio de un estado en un momento dado.

¿Cómo construir nuestros escenarios de intervención desde la complejidad?

1. En principio vamos a identificar tres modelos tecnológicos de producción:

1.1. Agroecológico definido por Altieri como “un agro sistema con una dependencia mínima de altos insumos agroquímicos y energéticos en los que las interacciones ecológicas y las sinergia entre los componentes biológicos ofrezcan los mecanismos que fomenten la propia fertilidad del suelo, la productividad y la protección del cultivo; considerando 3 objetivos la Salud ecológica, para recuperar el equilibrio perdido; la Diversidad Cultural; y la Organización social”.

1.2. Orgánico, definida por Ley Argentina 25127, “como un sistema general de manejo agrícola y de producción de alimentos que combina las mejores prácticas de gestión ambiental, conservando un elevado nivel de biodiversidad, preservando los recursos naturales, atendiendo las normas de bienestar animal y las preferencias de determinados consumidores por productos obtenido a partir de materias primas, sustancias y procesos naturales”.

1.3. Industrializado, sistema productivo con alta dependencia de insumos agroquímicos y energéticos, en búsqueda permanente del incremento de la productividad para la eficiencia económica.

2. Para analizar el Sistema Agroalimentario vamos a incorporar los siguientes elementos internos del sistema complejo, definidos por sus funciones:

2.1. Sector Agrario: Producir alimentos destinados a la alimentación (ya sea humana o animal) y/o como insumo para la industria tanto de transformación alimentaria, y también producción de materias primas relacionadas con otros destinos como, por ejemplo agro-biocombustibles, medicamentos, cosméticos;

2.2. Industria Agroalimentaria: Transformar los productos agrarios en productos agroalimentarios durables que permiten su almacenamiento. Este proceso implica un mayor precio de éstos, lo que permite la captura de un mayor valor añadido por parte de la industria.

2.3. Distribución Alimentaria: Suministro de los alimentos a través de distintas estructuras comerciales que vinculan la producción y el consumo.

2.4. Conservación del alimento: Tiene la función de preparar y envasar los

productos alimenticios con el fin de guardarlos y consumirlos mucho tiempo después, previniendo o retardando el riesgo causado por los microbios y sus efectos nocivos sobre el alimento.

2.5. Preparación del alimento y Consumo de alimentos: El consumo de alimentos ha sido tratado frecuentemente como un “acto económico” y como un “acto nutricional”, evidentemente por el doble rol que juegan los alimentos como fuentes de energía y nutrientes y como mercancías.

2.6. Provisión de Insumos: Empresas que abastecen a la agricultura, la industria y el comercio en los respectivos servicios y medios de producción.

3. Para analizar los elementos internos del sistema, se propone analizar las siguientes relaciones para cada modelo:

3.1. Provisión de Insumos: relación con la producción primaria, la transformación y la conservación de alimentos;

3.2. Producción Primaria: relaciones con el sector de la transformación;

3.3. Transformación de la producción /Agroindustria: relación con la producción primaria

3.4. Conservación: relación con la industria proveedora de insumos;

3.5. Distribución de alimentos: relación con la producción primaria;

3.6. Preparación de alimentos y Consumo: Relación con la producción primaria.

4. Para la definición de los límites, se propone trabajar sobre la construcción de las interacciones del sistema con el “medio externo” o la influencia de lo que queda “afuera” sobre lo que queda “adentro” del sistema, y recíprocamente.

4.1. El ambiente natural; vinculación con los ciclos biológicos, huella hídrica y de carbono, deterioro de los recursos naturales y diversidad biológica;

4.2. Lazos de tipo cultural, vinculado a la Identidad territorial;

4.3. El contexto: Políticas nacionales: tipo de cambio, política impositiva, políticas sectoriales;

4.4. El Mercado: integración a mercados imperfectos y/o desarrollados, local, regional, nacional y/o internacional (global).

5. Analizaremos los aportes al desarrollo, de cada uno de estos modelos:

5.1. Escala Territorial del abordaje: Local-regional; local-global;

5.2. Intervenciones que favorecen procesos de cambio social; Aportes al Desarrollo y/o crecimiento; considerando al Desarrollo como un proceso endógeno que prioriza las interacciones internas entre subsistemas del sistema territorial; y el crecimiento como un proceso exógeno resultante de las interacciones con agentes externos que toman las decisiones más importantes.

3 I RESULTADOS

Para cada uno de los modelos de producción se hace el análisis correspondiente teniendo en cuenta las dimensiones mencionadas.

El modelo de producción y consumo agroecológico

La producción primaria es un modelo simple basado en la autoproducción de alimentos para consumo. La unidad de producción primaria y la familia están altamente entrelazadas, y el intercambio de los productos primarios (sin o con escaso procesamiento) se limita a intercambios locales de excedentes. Este tipo de unidades no logran vivir solamente de su producción y tienen que vender su mano de obra.

La transformación de los alimentos es de tipo artesanal, se realiza en las casas para el consumo familiar y/o de tipo comunitario y adaptado a las condiciones bromatológicas o en espacios colectivos como salas de producción de dulces, chacinados, etc; cuando se requiere para la venta de excedentes. Esfera privada. Los fines de los alimentos responden a razones nutricionales en primer lugar y socioculturales.

La conservación de los alimentos dentro de este modelo es prácticamente inexistente, principalmente por su comercialización en fresco y en mercados locales. Si existe conservación es sin uso de tecnologías, altamente artesanales. Y se realiza en las mismas unidades de producción familiar.

La distribución, se organiza en estos sistemas a través de Ferias Francas, ventas puerta a puerta, sistemas de bolsones verdes, siendo un espacio de vinculación entre productores y consumidores, un lugar donde se salvaguardan los saberes locales, y son formadores de precios considerando el sistema de precio justo. Son sistemas territoriales conectados a los consumidores locales, existen círculos de consumidores.

En este modelo, las actividades de (ó elementos del sistema) “provisión de insumos”; “conservación de alimentos”; “distribución de alimentos”; y “preparación de alimentos” tiene muy bajos niveles de mercantilización.

Este modelo esta traccionado por la organización, la cual es clave. Los procesos organizativos fortalecen las prácticas agroecológicas y la generación de espacios locales de comercialización como puntos de concentración de la producción primaria, vinculadas en forma directa a los consumidores locales. De este modo, se fomentan los espacios colectivos de transformación, comercialización y consumo que facilitan la continuidad del modelo.

Existen políticas públicas que facilitan este modelo desde los espacios locales, por ejemplo gobiernos locales que generan un sistema de tickets para compra en ferias locales, que la entregan a los empleados municipales, para fomentar estos espacios. Otro proceso organizativo son los sistemas participativos de garantías que permiten certificar participativamente estos procesos. Este tipo de consumo ha generado modificaciones a nivel de la producción primaria de alimentos, ya que la misma se sostiene en la articulación

directa entre consumidores y productores, quienes han organizado producciones diversificadas con una fuerte vinculación a la naturaleza y a sus ciclos.

El modelo de producción y consumo agroindustrial

La organización de la unidad de producción primaria tiende a ser más capitalizado y/o de tipo capitalista. La estructura productiva de las explotaciones se torna altamente especializada en la producción de un producto, destinado a la industria. El productor se convierte en proveedor de bienes intermedios a la industria transformadora agro-alimentaria.

Los procesos de producción, transformación, conservación, están estandarizados por el modelo agroindustrial, se organizan a partir de sistemas de producción altamente industrializados dependientes de insumos de fuera de la unidad de producción.

La industria transformadora, es altamente concentrada y transnacionalizada en su gran mayoría. La agricultura ya no produce un producto final y pierde su vínculo con el consumidor final. Y está cada vez más exige condiciones que debe cumplir la producción primaria para que su producto sea aceptado.

Conservación: Distancia y durabilidad se tornan características esenciales de estos productos para poder persistir en el tiempo y viajar en el espacio, requiriendo procesos de conservación de los alimentos.

La preparación de los alimentos, se encuentra industrializada. Y el consumo se realiza en lugares públicos: cafeterías, restaurantes, establecimientos de comidas rápidas. Esfera colectiva. Prevalece el consumo de masas, basado en productos estandarizados sin identidad. Los fines de los alimentos responden a razones socioculturales en primer lugar y nutricionales.

El mercado adquiere un rol fundamental, y su distribución final queda en manos de los sectores de la gran distribución (supermercadismo).

Es el mercado y este como formador de precios del producto, el elemento que tracciona el resto de las actividades. El cambio tecnológico y las innovaciones tecnológicas y organizativas actúan como elemento dinamizador de las fuerzas productivas, generando que muchas veces la agricultura se integra y subordina con la agroindustria proveedora de insumos y transformadora de alimentos, quienes tienen los papeles más dinámicos. La agroindustria procesadora y proveedora de insumos, es quien termina hegemonizando y comandando este modelo, definiendo las formas de producción.

El modelo de producción y consumo de Productos orgánicos

La unidad de producción puede ser de tipo familiar capitalizada y/o de tipo capitalista, pero en ambos casos el objetivo es la incorporación de valor agregado a través de la diferenciación. Produce un producto intermedio para la industria y final para el consumo.

La transformación de los alimentos puede ser de tipo artesanal y/o industrializada, pero en ambos casos responde a requisitos predefinidos por Estándares de calidad,

que subordinan a la producción primaria. La relación entre la producción primaria y la agroindustria se caracteriza porque la agroindustria exige a la producción primaria el cumplimiento de normas de calidad y, en muchos casos, actuará como control de la misma.

Existen requisitos que indican cuáles son los insumos y sistemas permitidos para la conservación del producto (No uso de conservantes químicos).

La preparación de los alimentos se realiza en la cocina de los hogares de grupos sociales diferenciados. Esfera privada.

Consumo propio de una diferenciación horizontal al interior de un mismo grupo social, más relacionado con estilos de vida que con ingresos. Estos modelos de consumo refieren a grupos sociales y/o familias que tienen una alta concientización con respecto al deterioro del ambiente por el modelo productivista (alimentos orgánicos). Los fines de los alimentos responden a razones socioculturales fundamentalmente.

Para el Modelo de producción orgánica, es el consumo quien abre nuevos mercados de acuerdo a la preferencia de grupos que priorizan las cuestiones ambientales y obliga al mismo tiempo a modificar las formas de manejo de la producción primaria y su relación con el medio ambiente. Se desarrollan sistemas de producción diferenciados, ya sea a través del producto y/o el proceso, orientado a un consumidor motivado por el deseo de personalizar su consumo. Calidad que no solo exigirá condiciones de inocuidad (sanitaria, fechas de vencimiento) sino que sumará condiciones diferenciales “cuidado del medio ambiente en la producción”, “no uso de productos de síntesis química”, entre otros. De la mano de estos diferentes consumos, los sistemas agroalimentarios locales alternativos al modelo globalizado, basados en técnicas de producción no estandarizadas, así como en la lógica de la calidad, imprimen nuevas posibilidades a productores que siguieron manteniendo métodos de producción tradicionales, como también a quienes se quieren incorporar a éstos. Este nuevo modelo puede llevar al productor a modificar su producción, a la par que le garantiza un mercado. Los alimentos en este modelo requieren una identidad, razón por la cual la trazabilidad del mismo se torna un requisito de cumplimiento obligatorio para poder acceder a los mercados internacionales. La trazabilidad garantiza que, a pesar de que los productos viajen desde mercados lejanos, no pierden su referencia a un lugar de origen, sistema de producción, etc.

Al trabajar las relaciones existentes entre los distintos elementos, se puede hacer la siguiente síntesis:

Subsistema/ Modelo	Modelo agroecológico	Modelo agroindustrial	Modelo Producción Orgánica
Provisión de Insumos			
Relación con la Producción Primaria, transformación y conservación de alimentos	Baja dependencia de insumos externos agroindustriales. Se incorpora pocas tecnologías de insumos y más tecnologías de procesos escasamente apropiables.	Altamente dependiente de insumos externos químicos y que en la última década han estado caracterizados por el uso creciente de la biotecnología, provenientes de la agroindustria proveedora de insumos.	Dependencia variable de Insumos agroindustriales, no de síntesis química. Se definen los insumos que pueden utilizarse
Producción Primaria			
Relaciones con la Transformación	Baja, ya que la transformación se realiza en las mismas unidades de producción familiar.	La agricultura se integra y subordina con la agroindustria transformadora de alimentos, quienes tienen los papeles más dinámicos. Esta subordinación se visualiza, en la definición del precio del producto que termina en manos de la Agroindustria y de las cada vez mayores exigencias en requisitos de calidad.	El nivel de subordinación hacia la agroindustria transformadora, se torna en cuanto al cumplimiento de requisitos a nivel de la producción primaria.
Transformación de la producción /Agroindustria			
Relación con la Producción primaria	Existe una casi nula relación, ya que la transformación del alimento se hace en forma artesanal por los mismos actores de la producción primaria	Exige condiciones que debe cumplir la producción primaria para que su producto sea aceptado.	Las condiciones que debe cumplir están fijadas en primer lugar por el estándar y en segundo lugar por la agroindustria.
Conservación			
Relación con la Industria proveedora de Insumos.	Inexistente, la realiza el mismo actor.	Las tecnologías utilizadas provienen de la industria proveedora de insumos, organizada en unidades agroindustriales.	Al utilizar solo algunos insumos y existiendo requisitos que excluyen los químicos y aquellos que provienen de la biotecnología, la relación con la industria proveedora de insumo es muy acotada.
Distribución del alimento			
Relación con las otras actividades	Inexistente, la realiza el mismo actor.	A cargo de grandes exportadores, altamente concentrados. Y de supermercados Terminan definiendo el precio del producto y las condiciones de entrega.	Distribución internacional, a cargo de medianos y grandes distribuidores. El precio del producto y las condiciones de entrega se definen a través de requisitos del consumidor diferenciado.

Preparación de alimentos y Consumo			
Relación con los actores de la producción primaria	Productos con identidad, se sabe quien los ha producido por cercanía entre productor y consumidor. Consumo local	Productos sin identidad, Se desconoce quien los ha producido. Consumo remoto.	Productos con identidad, existen requisitos de cumplimiento acerca de comunicación de la identidad. Consumo remoto

Tabla 2: RELACIONES INTERNAS ENTRE LOS COMPONENTES DEL SISTEMA AGROALIMENTARIO, SEGÚN 3 FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL MISMO.

Con el ambiente natural			
Dependencia de los ciclos biológicos	Estacionalizados, dependiente de los ciclos naturales de las estaciones.	Desestacionalizados, a base del uso de innovaciones tecnológicas	Estacionalizadas, dependientes de los ciclos naturales de las estaciones, por requerimientos de los Estándares.
Diversidad biológica	Diversidad biológica.	Escasa diversidad biológica: Monocultivos	Requerimiento de diversidad biológica
Deterioro de los recursos naturales.	Busca el cuidado de los recursos naturales	No lo incorpora como un objetivo prioritario, habiendo generado grandes procesos de deterioro.	Busca el cuidado de los recursos naturales
Huella Hídrica y de Carbono	De bajo impacto	De alto impacto	De bajo Impacto
Lazos de Tipo cultural			
Identidad Territorial	Vinculada a los territorios, mantiene su identidad	Vienen de todo el mundo, Desterritorialización Globalización	Vienen de todo el mundo, Desterritorializada pero mantienen su identidad.
Con elementos del Contexto			
Políticas Nacionales:			
Tipo de cambio;	Al corresponder a un mercado local, el tipo de cambio no lo afecta.	Al estar relacionado con mercados externos, están ampliamente afectados.	Al estar relacionado con mercados externos, están ampliamente afectados.
Política impositiva;	Están altamente afectados por la aplicación de impuestos regresivos como el IVA	Están altamente afectados por retenciones.	Los sistemas de retenciones no se aplican
Políticas sectoriales	Son favorecidos por los gobiernos más interventores	Son favorecidos por los gobiernos más neoliberales	Son favorecidos por los gobiernos más neoliberales
MERCADOS			
TIPO	Integración solo parcial a mercados imperfectos Local, Ferias de productores; Pueden Incorporar Comercio Justo y Sistemas Participativos de Garantías.	Integrada a mercados bien desarrollados. Global y Nacional	Integrada a mercados bien desarrollados. Global, cuando la producción está radicada en países subdesarrollados.

Aportes al desarrollo			
Escala Territorial del abordaje:	Local-Regional; el entorno es el ámbito local y como máximo el regional.	Local- Global; el entorno es el mundo globalizado	Local- Global; el entorno es el mundo globalizado
Intervenciones que favorecen procesos de cambio	Desarrollo; énfasis en las interacciones entre los componentes internos del sistema.	Crecimiento, énfasis en las interacciones entre actores locales y externos que terminan tomando las decisiones de precio.	Crecimiento, énfasis en las interacciones entre actores locales y externos que terminan tomando las decisiones de los requisitos de calidad que deben cubrir los alimentos.

Tabla 3: RELACIONES EXTERNAS DENTRO DEL SISTEMA AGROALIMENTARIO

4 | CONCLUSIONES

Los sistemas territoriales donde van a intervenir los profesionales, están habitados y cohabitados por sistemas complejos de producción-consumo, con numerosos subsistemas que pueden tener alta interacción interna y externa entre los elementos, donde el desorden y orden los transforman y reorganizan en forma permanente, y donde nuevas propiedades resultantes de las interacciones surgen;

1. La Conectividad del sistema, al desarrollar las interacciones entre los elementos internos, y detectar como todas las partes del sistema y sub sistemas internos, se afectan mutuamente aun cuando no están conectadas.
2. la Auto organización, a partir de algunas interacciones del agronegocio propio de la empresa transformadora y proveedora de insumos global, que lleva a que el resto de los subsistemas en el modelo industrializado adquiera patrones de comportamiento global.
3. La Organización jerárquica; en el modelo de producción-consumo orgánico; donde una modificación del consumo por parte de algunos grupos produce la reorganización de todos los demás subsistemas.
4. Sistemas contextos dependientes; en los modelos agroecológicos, donde ante la generación de políticas públicas (desde el estado), que favorece las cadenas cortas de comercialización, se organizaron ferias para la venta de estos productos;
5. Sistemas dialógicos; en la convivencia de modelos de producción-consumo opuestos como el agroecológico y el industrializado;
6. Principio de heterogeneidad auto organizacional, en el sistema agroindustrial, cuya total apertura a los mercados globales los ha llevado a evolucionar hacia estados de complejidad superiores mediante el intercambio de entropía con el entorno; y
7. Principio de abundancia organizacional ya que presentan un número de elevado de componentes estructurados complejamente

Por lo que incorporar la teoría de la complejidad en el dictado de la Asignatura Extensión Rural, es clave para el futuro desarrollo profesional. Así como la lectura de los sistemas agroalimentarios en procesos de desarrollo, el conocimiento de sus límites y las posibilidades de diseñar una intervención adecuada a cada situación, donde la caracterización de los sistemas es fundamental para entender las lógicas internas de los mismos, sus componentes y relaciones, y hasta sus posibles convivencias de estos modelos en un territorio.

La propuesta de los ejes transversales a cualquier sistema analizado, busca reflexionar sobre la práctica profesional en sí misma y las características del proceso donde se desarrolla su actividad labor y los impactos que estas acciones tendrán en el territorio.

REFERENCIAS

Alcoba, D; Aradas; M.E. y otros. **Las Ferias de la Agricultura Familiar en la Argentina**, Ediciones INTA 2013.

Altieri, M. Capitulo II: Agroecología: principios y estrategias para diseñar una agricultura que conserva recursos naturales y asegura la soberanía alimentaria en Sarandon SJ (ed) **Agroecología: el camino hacia una agricultura sustentable**. p 27-34 Ediciones Científicas Americanas. Buenos Aires-La Plata, Argentina

Boisier, S. **Descodificando el desarrollo del siglo XXI: Subjetividad, Complejidad, Sinapsis, Sinergia, Recursividad, Liderazgo, y Anclaje Territorial**. Semestre Económico, vol 13 N° 27 Universidad de Medellín, 2010

De Nicola, M; **Nuevos consumos en el sistema agroalimentario y su incidencia en la formación de profesionales de la Agronomía**. Revista Ciencias Agronómicas de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR. Número XVII, Año 11, 2011. ISSN N° 1853-4333. Edición UNR Editora

Fonte, M. **Aspectos sociales y simbólicos en el funcionamiento del sistema alimentario**. Disponible en Agricultura y Sociedad, ISSN 0211-8394, N°60, 1991, págs. 165-185. 1991

García, R. **“Sistemas complejo”**. Editorial Gedisa. Barcelona. Reimpresión digital 2016

Morin, E. **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento**. p 6 Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 2002.

Plan de Estudio 2000 de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR.

Pereira Chaves, J. **Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación**. Revista Electrónica Educare Vol XIV N°1 (67-75), ISSN 1409-42-58, p 68-70 Enero junio 2010.

Vivas, E. **Consumo agroecológico, una opción política**. Revista Viento Sur 2010. Disponible en <https://esthervivas.com/2010/03/02/consumo-agroecologico-una-opcion-politica/>

Vivero Acosta, P. **La mente bien ordenada**, Edgar Morin. Texto de la Maestría en gestión y Administración de Instituciones educativas. Universidad Euro Hispanoamericana.

CAPÍTULO 5

CONTEXTO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM APLICADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 25/01/2021

Stênio Severino da Silva

Mestre do Programa de Pós-Graduação
em Educação Profissional e Tecnológica
(PROFEPT/IFSC)

Servidor do Instituto Federal Catarinense - IFC

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Mestre e doutoranda em educação do
PPGEDU da Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Assistente Social IFSC São Migue do Oeste

Jacinta Lucia Rizzi Marcom

Mestre e doutoranda em educação do
PPGEDU da Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Pedagoga IFSC São Migue do Oeste

Paulo Roberto Dalla Valle

Mestre em Educação/Unochapecó
Professor SED/SC

Solange Janete Finger

Mestre em Educação pelo programa
PROFEPT/IFSC
Assistente Social IFSC/reitoria

Fernanda Corrêa Garcia

Mestre em Educação pelo programa
PROFEPT/IFSC
Técnica em Assuntos Educacionais IFSC
Tubarão

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar possíveis relações entre as teorias e práticas de ensino e aprendizagem e a modalidade

educacional Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Baseia-se em revisão bibliográfica, sobretudo, dos textos estudados na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina. A partir de uma abordagem teórica da pedagogia crítica, constatou-se que, no período de tempo que perpassa o século XX e a atualidade, há embates entre uma educação profissional que visa, principalmente, a atender os interesses do mercado, dando um caráter economicista à EPT, submisso ao Capital, e uma educação profissional que objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, com formação integral, sem excluir, mas pelo contrário, ressaltando, a importância da qualificação para o trabalho. Por fim, além do caráter economicista, também foi verificado na história, uma presença do caráter moralista e assistencialista da EPT.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho e educação. Pedagogia crítica. Educação Profissional e Tecnológica. Teorias de ensino e aprendizagem. Modernidade.

ABSTRACT: This article aims to analyze possible relationships between theories and practices of teaching and learning and the educational modality Professional and Technological Education (EFA). It is based on a bibliographic review, above all, of the texts studied in the discipline of Theories and Practices of Teaching and Learning of the Professional Master in Professional and Technological Education of the Federal Institute of Santa Catarina. From a theoretical approach to critical pedagogy, it was found that, in the period

of time that runs through the 20th century and today, there are clashes between a professional education that aims mainly to meet the interests of the market, giving an economic character to EPT, submissive to Capital, and a professional education that aims at the full development of the person, with integral training, without excluding, but on the contrary, emphasizing, the importance of qualification for the job. Finally, in addition to the economic character, there was also a presence in the history of EPT's moralistic and assistentialist character.

KEYWORDS: Work and education. Critical pedagogy. Professional and Technological Education. Theories of teaching and learning. Modernity.

1 | INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica (EPT) é um cenário marcado por embates e preconceitos. O conteúdo para as disputas e discussões existentes nesse contexto resgata questões existentes desde os primórdios da EPT no Brasil. Aqui, inicialmente, será apresentada uma visão geral que situe os embates e preconceitos surgidos desde a origem da educação profissional. Em seguida, trazer-se-á o olhar para as teorias e práticas de ensino e aprendizagem na tentativa de relacioná-las com a EPT e os documentos legais que a normatizam na atualidade e revelam características de uma (re)construção histórica com o intuito de gerar uma identidade significativa para a EPT, contrariando a perspectiva moralista, assistencialista e economicista que foi dada a ela durante muitos anos.

O desafio consiste em aproximar-se, questionar as suposições, hipóteses, princípios, ideias, opiniões, conceitos, que se tem tido em e sobre Educação e a EPT no recorte temporal que será o século XX e a atualidade. Segundo Veiga-Neto¹ (2017), “o século XX e a atualidade estão contidos, no que concerne à periodização histórica, à modernidade (século XVIII até 1980) e à contemporaneidade (após 1980)”. Os períodos temporais compreendidos como modernidade e contemporaneidade (ou atualidade) possuem características peculiares que refletem no mundo do trabalho e conseqüentemente na forma de visualizar a concretização da EPT. O estudo deste contexto será baseado em um abordagem pedagógica crítica. Desse modo, considerar-se-á o aspecto social, econômico, político e histórico durante a análise.

2 | UMA VISÃO GERAL DO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional é um grande campo de debates e preconceitos. Os debates envolvem a tensão entre os interesses que geram um dualismo que esteve presente já na sua origem, desde o “descobrimto” português e até a atualidade, presente na destinação desse tipo de educação aos mais pobres, havendo assim uma clara separação entre os que possuíam o poder e o saber (tratado no ensino secundário, normal e superior) e os que realizavam tarefas manuais (objeto do ensino profissional destinados principalmente

¹ Referência ao professor e pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Alfredo Veiga-Neto, utilizada no material didático da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem.

para órfão e filhos de pobres)(CORDÃO; MORAES, 2017). Em relação aos preconceitos, no cenário brasileiro, é preciso considerar a triste herança histórica da escravidão que durou mais de três séculos no país, fazendo com que houvesse um distanciamento entre a realização do trabalho manual (escravo/inferior) e o intelectual (homem branco/superior). Essa visão é bem resumida da seguinte forma:

A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização. Até meados da década de setenta, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. (Brasil, Parecer CNE/CEB nº 16, 1999, p. 276).

Não bastasse a presença dessa herança cultural escravista, é percebido outro preconceito com base na frequente vinculação realizada entre o trabalho manual e o esforço físico e, ainda, ao sofrimento, este último sustentado pela tradição cultural da narrativa judaico-cristã acerca da situação humana após a expulsão do homem e da mulher do Jardim do Éden²:

E a Adão disse: Visto que atendeste a voz de tua mulher e comeste da árvore que eu te ordenara não comesses, maldita é a terra por tua causa; **em fadigas obterás dela o sustento durante os dias de tua vida**. Ela produzirá também cardos e abrolhos, e tu comerás a erva do campo. No suor do rosto comerás o teu pão, até que tornes à terra, pois dela foste formado; porque tu és pó e ao pó tornarás. (ALMEIDA, Gênesis 3: 17, 18 e 19).

Nesse contexto, o desenvolvimento intelectual proporcionado pela formação geral, não profissional, era destinado prioritariamente para as elites que detinham o poder. É importantíssimo enfatizar, como afirma Cordão e Moraes (2017, p. 29) que, em tal cenário, “não se reconhecia vínculo necessário entre educação escolar e preparação para o trabalho”. Desse modo, a educação formal³ - via escola -, durante centenas de anos, não foi requisito para atuação profissional nas principais atividades produtivas.

2 Local na narrativa bíblica onde Deus criou o homem e a mulher para trabalhar (“cultivá-lo e tomar conta dele”) e viver sem pecado. Na perspectiva adotada, antes da “queda”, o trabalho não era penoso, mas depois passou a ser.

3 Comparando a educação formal e a não-formal, a diferença é que a educação formal acontece na escola. No entanto, a escola não é o único espaço no qual a educação acontece, estando presente também em outros espaços como associações, sindicatos, na família, nos grupos diversos.

3 I AS TEORIAS/IDEIAS PEDAGÓGICAS: EPT E A FORMAÇÃO HUMANA

Demerval Saviani (2011, p. 6-7) faz uma distinção entre ideias educacionais e ideias pedagógicas:

Por ideias educacionais entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. [...] Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. [...] De qualquer modo, tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa.

A pedagogia, segundo Libâneo (2005, p. 15), “ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais. A investigação do seu objeto, a educação, implica considerá-lo como uma realidade em mudança”. Aqui, apesar de opiniões contrárias que propõem uma superação da instituição escola (ILLICH, 1985), entende-se que a escola é fundamental para a nossa sociedade e a sua “superação” comprometeria principalmente a população pobre, que mais precisa dela. Portanto, a educação profissional será tratada no âmbito da formação formal, ou seja, dentro dos tempos e espaços da escola. Para tanto, é preciso pensar a educação profissional de uma escola que está no contexto de um mundo em transformação, no qual se faz necessário olhar para dentro e para fora de forma crítica e a todo momento fazer escolhas conscientes, conforme sugere Libâneo (2005, p. 16):

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias.

Considerando-se o contexto social e histórico-cultural no qual a escola está inserida, evita-se uma abordagem educativa alienada e não crítica, pois a “pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor”(LIBÂNEO, 2005, p.17).

Ao se fazer uma análise histórica e sociocultural da educação profissional no Brasil, constata-se que ela foi, durante anos, muito mais voltada para tirar o menor da rua do que para prepará-lo efetivamente para o mundo do trabalho e, menos ainda, na perspectiva de uma formação integral, unindo formação geral e técnica, com a finalidade do pleno

desenvolvimento humano. Tendo em vista o recorte temporal desse estudo, que envolve o século XX e a atualidade, é preciso dizer que o Brasil passou do século XIX ao século XX ainda praticando uma política educacional assistencialista de educação profissional, na qual “até mesmo o grande esforço republicano do presidente Nilo Peçanha⁴, apesar de louvável, ainda pecava por conta desse viés” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 29).

Ressalta-se, portanto, que a educação profissional não deve apenas ser técnica, mas também ter uma preocupação com a formação geral, haja visto o art. 205º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, claramente, define a finalidade da educação brasileira como sendo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. As finalidades de o “pleno desenvolvimento da pessoa” e o “seu preparo para o exercício da cidadania” pressupõe o acesso, por meio da escola, à sistematização do conhecimento acumulado historicamente, com fins à uma formação integral. Neste cenário, motivado pela Constituição Federal e os demais documentos (que serão referenciados adiante) que, na sua mesma linha, normatizam a educação profissional brasileira e, ainda, considerando as grandes mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, a EPT não pode mais ser simplesmente assistencialista ou uma resposta a demandas pontuais do mercado de trabalho e do desenvolvimento econômico do país.

Pensando as práticas pedagógicas nesse cenário, segundo Libâneo (2005, p. 19) é preciso considerar “a relevância da formação geral básica como um dos elementos determinantes da condição de inclusão ou exclusão social”, e então resume, de forma sintetizada, os seguintes objetivos do agir pedagógico:

- a. Provimento de mediações culturais para o desenvolvimento da razão crítica, isto é, conhecimento teórico-científico, capacidades cognitivas e modos de ação;
- b. Desenvolvimento da subjetividade dos alunos e ajuda na construção de sua identidade pessoal e no acolhimento à diversidade social e cultural;
- c. Formação para a cidadania e preparação para atuação na realidade.

Acrescenta-se que o item c) precisa basear-se em uma formação crítica da realidade, ou seja, estabelecer um diálogo crítico com contexto social e histórico-cultural. Assim sendo, evita-se uma formação que se resume a uma mera adaptação à realidade presente, uma submissão ao “espírito do seu tempo”. Essa é uma das grandes tensões da educação profissional, que precisa considerar o mercado de trabalho como um importante integrante da realidade, mas não um soberano que determina todas as ações. No Brasil, segundo Cordão e Moraes (2017), “os esforços nacionais realizados para a melhor qualificação dos trabalhadores até a década de 1970 foram mais focados em ações instrumentais de políticas assistencialistas ou de ajustamento linear de demandas pontuais do mercado de trabalho”. Vale ressaltar que até mesmo o surgimento do discurso defensor da oferta de educação geral para os mais pobres, na atualidade, tem intenção fortemente econômica.

4 A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets).

Nesse tipo de fala, frequentemente, a EPT é usada apenas como uma “solução mágica” para melhorar a situação econômica do país. Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 30), “houve uma época no país que a baixa escolaridade dos trabalhadores não era sequer considerada determinante para a expansão econômica do Brasil”.

Contudo, nesse contexto, é possível para classe trabalhadora beneficiar-se das contradições do Capital. Assim sendo, independentemente das motivações que ocasionam o interesse na oferta de educação propedêutica aos trabalhadores, é fato que, desde a modernidade, existe um maior consenso da necessidade de formação geral na qualificação para o mundo do trabalho. Referindo-se às teorias pedagógicas modernas, Libâneo (2005, p. 20) afirma: “Penso ser acertado dizer que as teorias modernas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica.” Para Libâneo (2005, p. 20), as teorias educacionais variam “conforme se situem em relação aos seus temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos de formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa.” O autor, ainda, classifica como modernas as seguintes teorias pedagógicas: a tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional e todas as pedagogias críticas – a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social.

4 | UMA (RE)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A resolução nº 06, de 20 de dezembro de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No seu Art. 6º estão descritos XVII incisos que veem ao encontro da escola idealizada por Saviani (2007), na qual a educação propedêutica e a educação profissional técnica são articuladas visando à formação integral do estudante. Nas DCNs da EPT de nível médio (BRASIL, 2012), o trabalho é assumido como princípio educativo “tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular”. Por meio da articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, busca-se a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assume-se também a pesquisa como princípio pedagógico. Neste contexto, surge também a importância da indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; e a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem; assim como o trabalho escolar através da promoção da interdisciplinaridade, assegurando um currículo articulado com a prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Em relação à fragmentação, Libâneo (2015, p. 22) afirma, acerca das consequências da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela

modernidade, que:

Entre elas, a mais típica foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda de significação. Com isso, a própria sociedade reproduz essa fragmentação, dissociando a cultura, a economia, a política, o sistema de valores, a personalidade.

No contemporaneidade, ou atualidade, , Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), autarquia criada em 2008, representando a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) através dos 644 campi em funcionamento, sendo distribuídos em 568 municípios espalhados em todos os estados brasileiros (BRASIL, 2016), são norteados pela referida resolução e buscam construir seus currículos integradores no ensino médio, contemplando os artigos de forma a incluir os jovens na vida profissional conforme as demandas regionais, com ensino público, gratuito e de qualidade. A proposta dos IFs é muito significativa, sendo fruto de uma luta histórica, no entanto, os desafios continuam a surgir em um mundo em constantes transformações, que refletem no “mundo do trabalho”, na forma de enxergar a educação, sobretudo a EPT, e demanda por reflexões críticas para que educadores, alunos e sociedade saibam responder aos desafios existentes.

5 I CONTEMPORANEIDADE E O MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

As tecnologias de comunicação e da informação diminuíram a solidez do trabalho moderno. O sociólogo polonês Zygmund Bauman (2001) referia-se à “modernidade líquida” como uma metáfora para ilustrar esse estado de mudanças que está sendo vivenciado em um mundo do trabalho cada vez mais vulnerável e fluido, quase incapaz de manter a mesma identidade por muito tempo. Tudo é transitório e temporário. Hoje é possível realizar trabalhos em rede ou em casa, e há muito mais trabalho informal, além de existirem cada vez mais oportunidades no mundo virtual. Convivemos, também com o fenômeno da terceirização e da chamada “uberização” da economia e do mundo do trabalho. Cada vez mais o modo “uber” de organizar e remunerar a força de trabalho está se distanciando da regularidade do emprego assalariado, com carteira assinada e garantia de direitos sociais e trabalhistas. Segundo Cordão e Moraes (2017, p.31) “está se tornando cada vez mais difícil vislumbrar se isso tudo é um sonho de vida melhor em sociedade ou mais um pesadelo no mundo do trabalho dominado pelo capitalismo selvagem”.

Nesse contexto da contemporaneidade, também fala-se muito da “sociedade do conhecimento”, na qual o ensino e aprendizado está acessível a todos/as e tudo muda muito rapidamente, exigindo que cada um/a seja responsável por sua qualificação constante para o trabalho. Então, emerge um o modelo de ensino que não garante ao trabalhador a “estabilidade”.

O capital já não necessita de todos diretamente e, portanto, não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes” ou os que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita. FRIGOTTO, 2011, p. 26)

Veiga-Neto⁵ (2017) contrapõe modernidade e contemporaneidade por algumas características. Segundo o autor, na modernidade, há a busca da solidez, da estabilidade, da permanência, os esforços no sentido de termos fronteiras claras dá lugar. Por outro lado, na contemporaneidade, há a liquidez, instabilidade e a flexibilidade (palavra que está entre as mais citadas como qualidade e característica positiva do trabalhador/profissional da atualidade), a incerteza e ao desencanto, as fronteiras obscuras. Em relação à ideia de flexibilidade, ela pode trazer tristes consequências para comportamento da juventude e jovens trabalhadores ao longo de suas vidas profissionais e pessoais, como aponta Richard Sennett em seu livro “A corrosão do caráter” (2009).

Frigotto (2011) descreve que o ensino precisa atender ao homem para a sua formação cultural integral e humanística, assim como, para a formação para o mundo do trabalho. Percebe-se que tais mudanças recentes na esfera da educação global têm privilegiado as questões de trabalho desvinculado da formação integral.

No contexto de “crise” no sistema educacional, o conceito de competência é incorporado às políticas educacionais com base em um discurso salvador no qual:

(...) pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objetos de um fracasso escolar persistente. (SACRISTÁN, 2011, p.14)

A “pedagogia das competências” surge, nesse cenário, da necessidade de satisfazer as necessidades do setor produtivo, estabelecendo um novo sistema de competências e de certificação, potencializando o fortalecimento de um sistema flexível de capacitação e a participação do setor privado na promoção e desenho dos novos cursos (RAMOS, 2016). Na atualidade, isso significa um grande desafio à educação e, sobretudo à educação profissional.

Na lei de criação dos Institutos (BRASIL, 2008), há no art. 7º, que trata “Dos Objetivos dos Institutos Federais”, o inciso a seguir:

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à **geração de trabalho e renda** e à emancipação do cidadão na perspectiva do **desenvolvimento socioeconômico local e regional**;

Portanto, um dos objetivos legais dos IFs é o desenvolvimento socioeconômico.

5 Referência ao professor e pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Alfredo Veiga-Neto, utilizada no material didático da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem.

Aliado a isso, há uma demanda da sociedade em geral e do mundo do trabalho por profissionais cada vez mais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles. Como responder a essa demanda sem se submeter ao capital e às demandas do mercado? Uma possível saída é ir além dessas exigências.

o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto, é necessário que esses profissionais ultrapassem esses limites e, ao alcançarem uma verdadeira autonomia, possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. (MOURA, p. 28, 2008)

Considerando esse cenário, é imprescindível que se tenha clareza sobre o papel EPT, considerando seu potencial e limites. Portanto, é necessário adotar um posicionamento crítico em relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, os quais se fundamentam na teoria do capital humano, na qual aprender tem a ver com acumulação - de capital (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017). Segundo Moura (2008, p.28)

Tais discursos expressam a idéia – quase um lugar-comum – que a educação está linearmente vinculada ao desenvolvimento econômico, ou seja, se há alto nível educacional, há mais desenvolvimento econômico. Dito de outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural do primeiro mundo e pela miséria do terceiro.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas no final do século XX a educação passou a ser considerada como um direito social de todos os cidadãos brasileiros. Educação, saúde e profissionalização passaram a integrar a lista de condições fundamentais para a cidadania.

No art. 205, a Constituição Federal situa a educação profissional no encontro de dois dos direitos fundamentais da pessoa, o direito à educação e o direito ao trabalho. Sua redação não deixa dúvidas:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988, art. 205)

Essa qualificação para o trabalho está referenciada no inciso IV de seu art. 114 da mesma constituição Federal como “formação para o trabalho”, e no art. 227 como “direito à profissionalização”, que deverá ser garantido com “absoluta prioridade”.

Um caráter assistencialista marcou fortemente o começo da educação profissional no Brasil. Isso piorou quando a educação profissional foi associada à necessidade de

ajustamento direto às demandas dos postos de trabalho, como se houvesse correspondência automática entre estudos realizados e oportunidades reais de emprego. Como essa congruência é rara, o assistencialismo perdeu parte de sua já baixa eficácia para resolver os problemas dos mais necessitados de oportunidades de trabalho e renda (Brasil, Parecer CNE/CEB nº 16, 1999).

Em sua versão original a LDB (BRASIL, 1996), de 1961, já dispunha que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39). Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 74), essa concepção da LDB “representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava”. (p. 74)

Raramente a educação para o trabalho esteve em pauta da sociedade brasileira como proposta universal. A educação profissional sempre foi influenciada pela herança escravista e preconceitos dela decorrentes. Em todos os seus níveis e modalidades, a educação profissional frequentemente teve caráter moralista (“para combater a vadiagem”), assistencialista (para propiciar alternativas de sobrevivência “aos menos favorecidos pela sorte”) ou economicista (para atender necessidades da produção e do mercado).

Finalmente, diante do novo cenário que se apresenta no mundo do trabalho, é preciso uma abordagem pedagógica crítica que desconstrua (re)construa o discurso de flexibilização trazido pela modernidade e, principalmente, pela atualidade ou “pós-modernidade”. Atualmente, talvez, o maior desafio da EPT seja superar o caráter economicista, que tem o seu discurso amparado em documentos legais que veem na EPT um instrumento de desenvolvimento do país. O desenvolvimento é bom e necessário, entretanto, precisa ser realizado de forma a contemplar a classe trabalhadora, sua principal agente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia Sagrada**. Disponível em: <<http://biblia.com.br/joaoferreiraalmeidarevistaatualizada/>> Acesso em: 03 ju. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em:< [file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(3).pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2016. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/>> . Acesso em: 18 Abr. 2018.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 23 de mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, 1999: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 07 jun, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOURA, Dante Henrique. **A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica n.1, v. 1, p. 28. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências : autonomia ou adaptação?.** - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/A%20pedagogia%20das%20competencias-autonomia%20ou%20adapta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2019.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, p. 14. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 01 jun, 2019.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ed. Campinas: Autores Associados, p. 6-7, 2011.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter.** Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2009.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica.** Revista Childhood & Philosophy. Rio de Janeiro: UERJ, v.13, n. 18, set.-dez. p. 649-669, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/28320/21489>. Acesso em: 4 jun. 2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005. p.15-16. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CAPÍTULO 6

A LITERATURA E O DESVELAMENTO DO COTIDIANO ESCOLAR: A PARTIR DO OLHAR DA MULHER DE CORPO NEGRO

Data de aceite: 25/01/2021

Luiz Carlos de Sá Campos

Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE -UNESA) - Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Formação de Educadores

<http://lattes.cnpq.br/7289510914015198>

<https://orcid.org/0000-0001-6447-836X>

Apresentado no IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar. Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ], 2018.

RESUMO: Este artigo originou-se do trabalho desenvolvido na disciplina Prática de Pesquisa, do Doutorado em Educação no PPGE/UNESA, na linha de pesquisa de “Políticas, Gestão e Formação de Educadores”. Tem como objetivo identificar, analisar e demonstrar a presença nas práticas docentes, de alguns dos discursos que, a partir da homogeneização, produzem desigualdades e exclusão, principalmente na rede pública de educação. Os preceitos de desigualdade e de exclusão têm sua composição, suas mutações e sua materialização construídas no âmbito dos conflitos que ocorrem no contexto das relações sociais influenciadas por condições de estrato social, gênero/sexo, etnia, uso da língua (com suas variações), cidade/bairro de moradia, pertencimentos culturais e outros, que vêm sendo reproduzidos no ambiente escolar em virtude

de um raciocínio hegemônico de normalidade, produzindo com eficácia variável a discriminação de alguns em prol da posição social de outros alterando-se de acordo o tempo histórico ou a sociedade. Em relação à desigualdade, o aspecto classe tem uma função predominante, embora a sua eficácia discriminatória dependa de outros aspectos ligados especificamente à etnia e ao sexo, notadamente. Para tal, o estudo busca conhecer e examinar o percurso da desigualdade e da exclusão na modernidade e a sua distinção das sociedades dos antigos regimes, chegando às especificidades dos cotidianos atuais. Na homogeneização e no universalismo ocorre a negação das diferenças, provocando seu desmoronamento pela transformação em desigualdade, legitimando a exclusão de tudo aquilo que não é considerado como normal, definido pelo poder social que estabelece o padrão de normalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação – Literatura - Cotidiano escolar - Desigualdade social.

ABSTRACT: This article originated from the work developed in the discipline of Research Practice, of the PhD in Education at PPGE / UNESA, in the research line of “Policies, Management and Training of Educators”. It aims to identify, analyze and demonstrate the presence in teaching practices of some of the discourses that, from the homogenization, produce inequalities and exclusion, mainly in the public education network. The precepts of inequality and exclusion have their composition, their mutations and their materialization built within the context of the conflicts that occur in the context of social

relations influenced by conditions of social stratum, gender / sex, ethnicity, use of language (with its variations) city / neighborhood housing, cultural and other belongings, which have been reproduced in the school environment by virtue of a hegemonic reasoning of normality, producing with varying effectiveness the discrimination of some in favor of the social position of others changing according to historical time or society. In relation to inequality, the class aspect has a predominant function, although its discriminatory efficacy depends on other aspects specifically related to ethnicity and sex, notably. For this, the study seeks to know and examine the course of inequality and exclusion in modernity and its distinction from the societies of the old regimes, arriving at the specifics of today's everyday. In the homogenization and in the universalism, the denial of the differences occurs, provoking their collapse by the transformation in inequality, legitimating the exclusion of everything that is not considered normal, defined by the social power that establishes the norm of normality.

KEYWORDS: Education - Literature - School life - Social inequality.

1 | INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante apontar que esse artigo é fruto da pesquisa, que ainda está em andamento, realizada a partir da observação do cotidiano de duas escolas da baixada fluminense, no Rio de Janeiro, uma localizada em Nilópolis e a outra em Nova Iguaçu e da utilização dos materiais de Literatura brasileira e Língua portuguesa trabalhados nos segundos e terceiros anos do ensino médio – as aulas foram ministradas nos primeiros meses do 1º bimestre antes do início da pandemia –, será apontar, na prática docente, alguns dos discursos homogeneizantes que ratificam as desigualdades e exclusão neste cotidiano e as práticas que os “combatem”. Os preceitos de desigualdade e exclusão têm sua composição, suas mutações e sua materialização construídos no âmbito dos conflitos presentes nas relações sociais, nas quais ocorrem a intervenção de grupos sociais formados em função do seu estrato social, gênero, etnia, língua (com suas variações), cidade/bairro, sexo, etc. Esses conflitos vêm sendo fortemente reproduzidos no ambiente escolar em virtude da hegemonia de um pensamento que encara as desigualdades como normalidade, produzindo, com eficácia, a discriminação.

O objeto de estudo do artigo está contido em como o ensino da Literatura Brasileira pode romper o pragmatismo do conteúdo estabelecido pela grade curricular da Secretaria de Educação, tendo como base o cotidiano dos alunos e a sua realidade social, com a finalidade de revelar e desconstruir alguns dos discursos de homogeneização. O artigo pretende discutir as particularidades das relações raciais incidentes na Educação, que vêm precedidas da exposição das raízes históricas e sociais do enganoso pensamento racial que pôs e imputou ao cidadão negro condições intensamente desvantajosas na sociedade.

2 | LITERATURA E O COTIDIANO

A Literatura, como vários estudos teóricos já referenciaram, é um fenômeno social,

uma vez que é a resultância dos costumes instituídos pela adaptação e pelo legado social que envolvem as certezas, regras e os usos e costumes sociais. Nossa proposta, neste tópico, está ligada ao que Antônio Cândido aponta, em sua obra *Literatura e Sociedade* (2006), publicada pela primeira vez em 1965, de que deve ocorrer o diálogo da literatura com outras áreas do conhecimento com o propósito de investigar a vinculação entre a obra e o meio social ¹. Por este motivo, levaremos em conta, ou seja, como relevante na nossa abordagem sobre a obra literária, o fato dela estar pontuada de elementos sociais que atuam na concepção da própria sociedade, visto que além de alimentá-la eles irão atuar também em sua constituição enquanto obra de arte. Resulta da urdidura gerada de distinções sociais diversas, todavia integrantes. Nossa intenção será trazer um olhar sobre a Literatura, sim, mas pelo social.

O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros. Neste nível de análise, em que a estrutura constitui o ponto de referência, as divisões pouco importam, pois, tudo se transforma, para o crítico, em fermento orgânico de que resultou a diversidade coesa do todo. (CANDIDO, 2006 p. 17)

Embora já se tenha afirmado que a Literatura não é documento², o texto literário vale-se da História de forma interpretativa, com o objetivo de reconstruir a realidade de forma poética. Sua “intenção”, se assim podemos apontar, é retratar uma determinada época, mas sem a preocupação de fazer um registro fiel, ou mesmo fotografar um certo momento, já que regularmente ou na maioria das vezes, ela subleva-se em sentido oposto ao real, revelando à sociedade uma imagem que esta recusa, ou finge não enxergar por não querer se ver refletida nela.

A Literatura pode estar relacionada a um discurso bem afastado da prática e sem nenhum comprometimento, ser classificada como literária ou não, de acordo com o leitor, como aponta Terry Eagleton (2006, p. 12): “A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido.”

É importante percebermos que a linguagem literária é uma linguagem que não é comum, mas não podemos rotulá-la como tal, uma vez que a língua evolui, e o que seria comum na atualidade, não será no futuro ou foi no passado, pois segundo Eagleton (2006, p. 8), “Quem acredita que a «literatura» possa ser definida por esses usos especiais da linguagem tem de enfrentar o fato de que há mais metáforas na linguagem usada

1 “(...) é preciso estabelecer uma distinção de disciplinas, lembrando que o tratamento *externo* dos fatores *externos* pode ser legítimo quando se trata de sociologia da literatura, pois esta não propõe a questão do valor da obra, e pode interessar-se, justamente, por tudo que é condicionamento. Cabe-lhe, por exemplo, pesquisar a voga de um livro, a preferência estatística por um gênero, o gosto das classes, a origem social dos autores, a relação entre as obras e as ideias, a influência da organização social, econômica e política etc. É uma disciplina de cunho científico, sem a orientação estética necessariamente assumida pela crítica.” (CANDIDO, página 14).

2 A obra *Crítica e tradução*, de Ana Cristina César, irá correlacionar cinema e literatura, no artigo *Literatura não é Documento*, e em *Tal Brasil, Qual romance?*, Flora Süssekind discute a construção da nossa identidade com base no volume documental e de representação social que gera as obras literárias. Elas abordam sobre a composição da imagem do país, a partir da sua produção cultural.

habitualmente em Manchester do que na poesia de Marvell”, pois até os estudiosos da forma sabiam que a especificidade “literária” provinha da diferença ocorrida em um tipo de discurso e outro, e não uma característica permanente. Ela, se assim podemos salientar, concretiza a transferência que ocorre entre o real, a realidade social e natural, e o ficcional, segundo Candido:

Portanto, criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *práxis* socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo. (CANDIDO, 2006 p.64)

A comunicação cotidiana entre os usuários da língua, para Bakhtin³, se dá a partir da aprendizagem dos gêneros, pois, diante da grande multiplicidade de gêneros, é preciso saber utilizá-la em distintos contextos, já que a seleção do locutor está associada diretamente à “escolha de um gênero do discurso”. Utilizamos, na enunciação, e bem, uma padronização em função do variado repertório de gêneros do discurso, orais e escritos, embora ignorando a sua existência, pois falar é o mesmo que elaborar enunciados, já que eles não são produzidos por vocábulos isolados ou por seu conjunto presente nas orações, sejam absolutas ou compostas. O que nos remete ao entendimento de que palavra é livre no sentido de não pertencimento a um determinado indivíduo, ao mesmo tempo em que é produzida no individual quando a escutamos na enunciação, ou quando lemos uma determinada obra literária. Os gêneros literários são classificados por Bakhtin como secundários, compostos de complexidade, por serem mesclados de distintos gêneros primários – segunda classificação – ou chamados de simples, que são mimetizados nos gêneros secundários por um autor real, que produz um enunciado real para um leitor real.

Em sua grande maioria, os gêneros literários *são* gêneros secundários, complexos, que são compostos de diversos *gêneros* primários transformados (réplicas de diálogo, narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos, etc.). Esses gêneros secundários, que pertencem à comunicação cultural complexa, *simulam* em princípio as várias formas da comunicação verbal primária. É precisamente isso que gera todas essas personagens literárias convencionais de autores, de narradores, de locutores e de destinatários. Mas a obra do gênero secundário, quaisquer que sejam sua complexidade e a multiplicidade de seus componentes, não deixa de ser em *seu* todo (e como todo) um único e mesmo enunciado *real* que tem um autor real e destinatários que *o* autor percebe e imagina realmente. (BAKHTIN, 1997 p. 326)

Tomando como base os gêneros primários, pois o que nos interessa é a sua

3 Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. (BAKHTIN, 1997 p.302)

comunicação que ocorre de forma imediata, já que surgem da concretude da realidade da vida cotidiana e irão ser utilizados no complexo representado pelo romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico, entre outros, principalmente na escrita artística, científica, sociopolítica, teremos na Literatura a reprodução do cotidiano e de todos os discursos presentes no dia a dia, pois “O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário – complexo” (BAKHTIN, 1997).

Ao abordarmos o cotidiano presente no texto literário que de forma complexa irá nos apresentar a parte, procuramos evitar a crítica que os estudos da educação no país sofrem ao eleger o abstrato como representação concreta de práticas escolares confiáveis, segundo esses estudiosos, mesmo sem a sua presença física no ambiente escolar, pois tais práticas seriam insignificantes frente ao seu abstracionismo (AZANHA, 2011). Por isso, faz-se necessário reiterar a importância da vida cotidiana nas escolas, sobre a qual quase não há registros, aos estudiosos da educação, necessariamente, hoje, período em que o país atravessa uma de suas mais sérias crises em quase todos os seus segmentos. É preciso que os estudos se voltem para essa realidade ausente nos interesses acadêmicos, uma vez que ela nos permitirá entender melhor a educação brasileira e, quem sabe, não seria a falta de preocupação com o cotidiano escolar uma das fissuras do rizoma que integra o saber pedagógico. Embora possamos ser questionados sobre as dificuldades metodológicas nos estudos da cotidianidade, por serem muito complicadas, transportamos a nota de rodapé do livro *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, de José Mário Pires Azanha⁴, podendo concluir que elas tornam-se menores, pois a problematização está na probabilidade de uma determinada totalidade anunciar-se em uma das partes dos estudos da vida cotidiana. O que devemos saber é de que forma iremos nos movimentar e nortear o processo do conhecimento frente as pluralidades presentes no cotidiano da vida com o propósito de localizar o ponto que permitirá estabelecer a amarração entre a totalidade – que é homogeneizadora – e o cotidiano, permitindo, deste modo, o entendimento do que nos é apresentado aparentemente como uma desordem empírica. Vale destacar que o estabelecimento escolar representa uma fração da amplitude da vida social, ele é uma entre as inúmeras instituições sociais nas quais as passagens do cotidiano tanto individual e social acham-se estruturadas em uma rede que abrange a vida e seus atores. Neste

4 Um exemplo, até grotesco, dessa categoria de investigação, encontramos no trabalho “A Transação da Sala de Chá: Sexo Impessoal em Lugares Públicos», de Land Humphreys, publicado na coletânea: A Observação Sociológica, M. W. Riley e E. E. Nelson(orgs.). Tradução de L. F. D. Duarte, Rio de Janeiro, Zahar, 1976, pp_ 148-160. Nesse trabalho, o autor simplesmente coloca-se no papel de voyeur em banheiros públicos, etc ... e coleta dados a respeito de práticas homossexuais conseguindo até mesmo entrevistar muitos praticantes. Embora seja verdade que, eventualmente, até uma banal observação possa conduzir a hipóteses interessantes, não é também menos verdadeiro que essa passagem de observações a hipóteses só ocorra pela intervenção de alguma teoria e não pelo simples acúmulo daquelas. (...) é pródigo na enumeração das dificuldades de acesso a certos episódios cotidianos. É claro que, no caso, elas são muito especiais, mas, descartando isso, as dificuldades que o autor enfrentou não são muito diferentes daquelas enfrentadas pelos responsáveis por pesquisas participantes. Contudo, seguramente, os principais problemas no estudo da vida cotidiana não são os de acesso a determinados fatos por mais difícil que isso possa ser em determinados casos, mas, sim, o que fazer com o material colhido. (AZANHA, 2001 p. 74)

sentido, Azanha nos aponta que:

Talvez o primeiro passo para tentar superar essa dificuldade seja reconhecer, no caso da cotidianidade, que a ideia de uma totalidade não é uma descoberta empírica aflorada espontaneamente da observação, mas fruto de uma operação conceitual, do exercício cognoscitivo de um ponto de vista. Este ponto de vista é sempre teórico, num sentido bem amplo, que pode variar desde um quadro perceptivo pessoal, rudimentar e emotivo, até um explícito e sofisticado conjunto articulado de hipóteses. O que é essencial, em qualquer caso, é a existência de um ponto de vista capaz de estabelecer uma configuração àquilo que sem ele seria inteiramente desconexo e até caótico. (AZANHA, 2011 p. 74)

O olhar dirigido sobre o objeto de estudo, ou seja, o “ponto de vista”, deve orientar-se por uma linha de investigação. A da *pesquisa participante*⁵ possibilita que o observador, na experiência direta com a cotidianidade do outro, independente que este outro esteja reduzido a um indivíduo ou ampliado a um grupo, revele no seu sentido mais denso as suas ações, as suas atitudes, etc. que ficariam encobertas sobre um ponto de vista exterior. Nesta forma de pesquisa um de seus objetivos é de que, na convivência entre investigador e investigado, sejam criadas condições privilegiadas para a compreensão do outro, a partir de um tipo especial de estudo que irá decodificar restritivamente a compreensão daquilo que acontece em uma condição de convivência social.

3 | COTIDIANIDADE DISCUTIDA NO TEXTO LITERÁRIO

A Literatura tornou-se uma fonte produtiva de pesquisa, pois permite aos pesquisadores, de um modo geral, penetrarem em um universo rico em significações e representações e que possibilitam o exame, a partir de pormenores negligenciáveis, como no “método morelliano”, que os historiadores da arte discorrem como correto até os dias atuais (GINZBURG, 2016, pp.143-144); ou como para a História, que ao incorporá-la, passou a ponderar sobre novas maneiras de refletir sobre o pensar histórico e até mesmo questionar verdades pré-estabelecidas. Sobre este aspecto, Pensavento complementa:

A verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e fatos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. Ou seja, houve uma troca substantiva, pois para o historiador que se volta para a literatura o que conta na leitura do texto não é o seu valor de documento, testemunho de verdade ou autenticidade do fato, mas o seu valor de problema. O texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos criados pela ficção. (PESAVENTO, 2006)

Negrinha e *Clara dos Anjos* são dois textos que marcam temporalmente um período da sociedade brasileira, e em momentos culturalmente e politicamente díspares.

O romance *Clara dos Anjos*, escrito por Lima Barreto, foi publicado postumamente, em

5 Para maiores aprofundamentos ler: AZANHA, José Mário Pires. *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

1948, no entanto, em 1904, já havia sido constituído como romance incompleto e incluído no *Diário Íntimo*, posteriormente, em 1920, na forma de conto em *Histórias e sonhos* e finalmente, como romance, após a sua morte. O conto de Monteiro Lobato, *Negrinha*, foi publicado pela primeira vez, em 1920, trinta e dois anos depois da escravidão negra, mas até hoje podemos sentir os seus efeitos, visto que ainda não saímos da transição do trabalho escravo para o trabalho remunerado.

Ambas as obras apresentam a figura feminina de pele negra em destaque: em *Negrinha*, uma menina órfã de sete anos, e em *Clara*, uma jovem de dezessete anos. Embora haja uma suavização nas descrições das personagens na primeira obra, apesar da adjetivação negativa para marcar o fenótipo, dentro da narrativa, ela é quebrada: “*Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.*” (LOBATO, 2006, p.24). O mesmo ocorre em *Clara do Anjos*, que no próprio título já propõe uma perda da identidade pela ratificação do senso comum da época, e que perdura até os dias atuais: “*Clara, fora criada com o recato e os mimos que, na sua condição, talvez lhe fossem prejudiciais. Puxava a ambos os pais. O carteiro era pardo-claro, mas com cabelo ruim, como se diz; a mulher, porém, apesar de mais escura, tinha o cabelo liso. Na tez, a filha tirava ao pai; e no cabelo, à mãe.*” (BARRETO, p.21). De acordo com Pereira:

No imaginário ocidental contemporâneo os vocábulos - “africano”, “escravo” e “negro” são compreendidos e usados como sinônimos indicando tratar-se de um sujeito com uma identidade definida pelo fenótipo e, por isso mesmo, caracterizado por um modo de ser muito específico. Nesse sentido, por conseguinte, emerge a noção que esse sujeito negro possui uma essência ontológica que demarca, inclusive, o seu lugar no cosmos. (PEREIRA, 2011)

Os dois textos trazem aspectos do cotidiano vivenciado pela maioria das jovens da mesma classe social de Clara, que revive o drama de tantas outras moças da mesma cor e do mesmo ambiente, ou de *Negrinha*, submetida às mazelas de um ambiente que é um microuniverso das agruras que ocorrem com a mulher negra no cotidiano; e se é moradora de localidades rotuladas depreciativamente, o abuso e a violência são mais intensificados. A nomeação de negra, ao logo dos decênios, “pós-abolição”, foi acrescida do termo racismo, que vem colaborando no afunilamento da analogia entre a cor negra do corpo, o trabalho escravo e principalmente a identidade negra, que é vista como menor por ter o corpo negro, já apresentada na obra *freyriana Casa-Grande e Senzala*, em que relata sobre a conduta da mulher de corpo negro na nossa sociedade que foi de submissão, combates, discriminação e conquistas. Podemos notar que o discurso racial brasileiro tem uma função específica, entre outras, e muito eficaz, ao atrelar o abolicionismo a sua enunciação, pois deste modo amplia a diferença e legitima a marginalização do outro, de corpo negro, pelo viés socioeconômico, pois ele é um ex-escravo, logo, inferior, pois, não é dotado dos recursos essenciais exigidos para sobreviver e competir no mundo atual, restando somente o subemprego, como no período da escravidão. Reportando as figuras

femininas dos textos literários, podemos destacar que hoje ainda perdura o raciocínio da sociedade escravocrata e patriarcal sobre a posição da mulher de cor negra na sociedade, como cozinheira, arrumadeira, babá dos filhos dos senhores, e que também ainda querem se apropriar de seu corpo como objeto de exploração sexual, a coisificando.

Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boba. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. (FREYRE, 2003 p. 367)

Os danos que angustiam os sujeitos com corpo preto estão relacionados ao imaginário ocidental, principalmente contra a mulher de corpo preto que sofre muito mais, pois pela (i)lógica do escravizador, os abusos e as violências, especialmente as sexuais, ocorrem em um corpo que não pertence a essa mulher, em virtude da “noção de propriedade” dos tempos escravocratas; podemos, assim, compreender a verdadeira veneração à sensualidade das filhas geradas pela união entre brancos e negros, que servem como justificativas aos estupros que essas mulheres sofrem até hoje. A miscigenação reforça a desigualdade que existe entre os indivíduos de corpo branco e os de corpo preto, que são inferiorizados socialmente. É o que ocorre a *Clara* após descobrir que está grávida de *Cassi Jones de Azevedo, filho legítimo de Manuel Borges de Azevedo e Salustiana Baeta de Azevedo*, e que, com sua mãe, vai pedir justiça, ou seja, que ele se case com ela. *Dona Salustiana ficou lívida; a intervenção da mulatinha a exasperou. Olhou-a cheia de malvadez e indignação, demorando o olhar propositadamente. Por fim, expectorou: — Que é que você diz, sua negra?* (BARRETO, p.83).

A exaltação sexual da escrava e o culto à sensualidade da mulata, tão caros à nossa cultura branca e machista, vistos sob um novo prisma, mais do que explicar os ataques sexuais às escravas, parecem cumprir uma função justificadora. Deste modo, não seria o papel reservado às mulheres submetidas à escravidão o responsável por sua transformação em objeto sexual, mas sim os atributos físicos da escrava, negra ou mulata, que provocariam o desejo do homem branco. (GIACOMINI, 1988, p. 66)

Não há como não notar que essa mulher é coisificada pelo sistema ideológico que a infantiliza e cala, não permitindo que ela produza a sua própria enunciação, ou melhor, que seja o sujeito do discurso, pois é *negra* e *escrava*, assim como os que são gerados por ela, como na passagem em *Negrinha*:

Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo! (LOBATO, 2006. p. 26)

Seus rebentos serão aqueles que irão compor as estáticas sobre violência contra jovens, e gravidez na adolescência e carcerária no país. Embora o número de mulheres de corpo negro que ingressam nas graduações tenha triplicado em relação às mulheres de corpo branco, é importante fazermos esta separação para que a homogeneização do cotidiano veja a particularidade que há neste todo.

4 | CONSIDERAÇÕES AINDA INICIAL

Não poderia fechar esse artigo com uma conclusão final, pois ainda estou no início de uma pesquisa e, reiterar que a educação tem uma função estratégica, tanto para libertar, quanto para incluir, é como se diz, no dito popular, “chover no molhado”. O que nos interessa é como desconstruir esses preconceitos que foram criados ou ratificados pela educação brasileira, de que forma podemos fazer a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial, de gêneros, etc. Os estudos dos cotidianos, embora pareçam um desafio para um sistema educacional focado em uma visão eurocêntrica e inserida em uma lógica disciplinar, nos permitirá valorizar a diversidade dos saberes presentes no cotidiano, que se atualiza todos os dias.

Os pontos discutidos neste artigo são os resultados iniciais do trabalho realizado em sala de aula, em uma escola pública estadual da Baixada Fluminense, com alunos do segundo ano do ensino médio, na aula de Literatura e Língua portuguesa. Nesse trabalho, podemos notar a preocupação dos alunos em atualizar os textos para o seu cotidiano e a sua realidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br> A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Acessado em 13 de junho de 2012.

CÉSAR, Ana Cristina. **Crítica e tradução**. Literatura não é documento/Escritos no Rio/Escritos na Inglaterra/Alguma poesia traduzida. São Paulo: Ática, 1999

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal, 48ªed. São Paulo: Global, 2003.

GIACOMINI, Sonia Maria. Mulher e escrava: **Uma Introdução ao Estudo da Mulher Negra no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes. 1988.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução: Federico Carotti. 2ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha.** Editora Globo. São Paulo. 2008.

OLIVEIRA, Inês B. **Sobre a Democracia.** In: *A Democracia no cotidiano da escola.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999. (Reedição: Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Literatura e ciências sociais: Literatura e sociedade, teoria literária e análise sociológica.** In: KHÉDE, Sonia Salomão (Coord.). *Os contrapontos da literatura - arte, ciência e filosofia.* Petrópolis: Vozes, 1984. p.83-90.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação.** São Paulo, Brasiliense. 1976.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e literatura: uma velha-nova história,** Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/document1560.html>. Acesso em 10 de março de 2018.

PEREIRA, Josenildo de J. **AFRICANO, ESCRAVO E NEGRO: armas e armadilhas da identidade racial.** ANAIS Simpósio Nacional de História, São Paulo: USP. 2011. In: ANAIS.www.snh2011.anpuh.org/.../1300689221_ARQUIVO_Texto_Simpósio_Nacional_de_História. Acessado no dia 21 de novembro de 2017.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, Qual romance? Uma ideologia estética e sua história: o naturalismo.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

CAPÍTULO 7

SENTIDO DE LA ESCUELA DESDE LAS EXPERIENCIAS EN EL BACHILLERATO RELATOS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES

Data de aceite: 25/01/2021

Diego Fernando Acevedo León

Docente de la Secretaría de Educación de Boyacá (Colombia). Investigador Grupo para la Animación Cultural (Muisuata). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Nohora Elisabeth Alfonso Bernal

Jefe del Departamento de Educación Posgraduada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Directora del Grupo de Investigación para la Animación Cultural (Muisuata)

Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía. Escuela Maestro y Estudio. Perspectivas Contemporáneas de la Educación y la Pedagogía en el Bicentenario de la Independencia. Octubre 7-11 de 2019. Tunja, Boyacá, Colombia.

RESUMEN: Este trabajo fue realizado para comprender el sentido de la escuela asociado a las experiencias que viven los estudiantes a lo largo de sus trayectorias escolares en el bachillerato, como una forma de comprensión de fenómenos educativos en la educación básica y media o secundaria, fenómenos que abarcan la deserción, la reprobación, el abandono y otros tantos. Esta investigación fue realizada en una institución educativa pública en el Departamento de Boyacá (Colombia), a través de 42 relatos de vida de estudiantes de los grados 6° a 11. De esta manera se reconocen experiencias que propician sentidos o sinsentidos escolares.

Dichas experiencias se despliegan como sentidos aglutinados en torno a las relaciones escolares, las emociones y las vivencias propias de la juventud. Se percibe un ambiente positivo de la escuela a través de los procesos de socialización escolar con maestros y entre estudiantes, pero también se describen escenarios de incomodidad, desánimo y aburrimiento frente al escenario escolar, suscitados por una escuela que resulta rutinaria, aburrida y tediosa, y que conduce al sinsentido, lo que se manifiesta en una alta reprobación y deserción; a lo que se suman situaciones de maltrato e intimidación, o muchas veces una temprana inserción en la vida laboral o en pareja, propiciada por situaciones como la pobreza, en donde las actividades escolares no alcanzan un sentido existencial que garantice razones para su permanencia.

PALABRAS CLAVE: Experiencias escolares, relaciones escolares, vivencias juveniles, emociones escolares.

MEANING OF THE SCHOOL FROM THE SCHOOL EXPERIENCES IN HIGH SCHOOL LIFE STORIES OF STUDENTS

ABSTRACT: This research was carried out to understand the meaning of the school associated to the experiences that students live throughout their school paths in high school, as a way of understanding the educational phenomena in basic and middle or secondary education, phenomena that include desertion, failing, dropping out of the school and many others. This research was carried out in a public educational institution in the Department of Boyacá (Colombia), through 42 life stories of

students from grades 6 to 11. In this way, experiences that promote school meanings or nonsense are recognized. These experiences unfold as meanings agglutinated around school relationships, feelings and youth experiences. A positive school environment is perceived through the school socialization processes with teachers and among students, but scenarios of discomfort, discouragement and boredom are also described, related to the educational setting, caused by a school that is boring and tedious, and that leads to nonsense, which is manifested in high failing and desertion. There are also situations of abuse and intimidation, or often an early insertion into work or marriage, caused by conditions like poverty, where school activities do not reach an existential meaning that guarantees reasons for their permanence.

KEYWORDS: School experiences, school relationships, youth experiences, school feelings.

1 | INTRODUCCIÓN

El sentido de la escuela se convierte en una preocupación de la escuela secundaria en general debido a los niveles de reprobación y deserción que se presentan en Colombia, y en específico en el departamento de Boyacá. La investigación se plantea con el ánimo de identificar la multiplicidad de experiencias escolares narradas por los estudiantes a partir del enfoque biográfico, en el que se consolidan en una primera fase 42 relatos de vida de estudiantes de grado 6° a 11°. Una segunda fase comprende otros relatos de estudiantes en condiciones de alto impacto de pobreza y vulnerabilidad.

Este trabajo articula su contenido en tres partes fundamentales. En la *primera parte* se mencionan las relaciones escolares como espacios de encuentro y socialización, que incluso abarcan el medio físico (Rivera, 1995). En dichos espacios, se descubre el significado de algunos lugares específicos de la escuela, que además se transforman, se afianzan o se desvirtúan en un proceso gradual durante la vida escolar (Leo y Cortés, 2017). En esta multiplicidad de relaciones escolares surgen tres categorías: la primera en torno a las relaciones interpersonales fruto de la interacción escolar, como son aquellas entre compañeros, maestros o directivos, y como lo afirma Ardiles (2014), en medio de dificultades o fortalezas, conflictos o alegrías. La segunda categoría tiene que ver con las actividades académicas escolares, interpretadas como una carga o una oportunidad, o de manera más contundente como rutina y sinsentido (Sánchez, 2008). La última categoría tiene que ver con los sentidos de los estudiantes de origen rural, que describen grandes dificultades en la consolidación de sus expectativas escolares y menores oportunidades laborales (Jurado y Tobasura, 2012).

En la *segunda parte* se describen experiencias a partir de vivencias juveniles en torno a la escuela, dichas percepciones emergen desde los sentidos en Locke, Hume y en la fenomenología de Husserl (Fischl, 2000). Desde las vivencias escolares subjetivas se plantean tres perspectivas: la primera tiene que ver con las vivencias de estudiantes muy bajos o altos de estatura, o aquellos estudiantes que perciben diferente la escuela, o se sienten discriminados o burlados, como es mencionado en los trabajos de Alegre, Benito y González (2012). Una segunda mirada a la escuela se da a través de las mujeres

adolescentes en perspectiva de género como lo evidencian los aportes de Valls (2011) y Vite (2018), en donde se reconocen realidades de desigualdad y maltrato en escenarios escolares, familiares y sociales. Por último, está la perspectiva de la escuela desde el influjo de la industrialización y la tecnología, elementos de gran impacto en la escuela actual, con múltiples avances y usos. Sin embargo, estos también se imponen como factores de entretenimiento y de distracción, que pueden propiciar actitudes sedentarias, desplegando nuevas comprensiones de la escuela y del estudiante, como lo reconocen Chaparro y Guzmán (2013).

En la tercera parte las experiencias se expresan mediante diversas emociones frente a la escuela, que dejan ver la esperanza o desesperanza, como lo mencionan Flores y Gómez (2010), emociones que pueden agruparse en tres manifestaciones: afectividad-amistad, que da gran sentido a lo escolar desde “la construcción de la personalidad; la identidad y la moda, como expresiones emocionales del estilo juvenil”(Sánchez, 2008, p. 99); y por último, las diversas emociones que generan la autoridad y la normatividad escolar, lo cual es descrito por Skliar y Larrosa (2009).

2 | METODOLOGÍA

Esta investigación privilegia el enfoque cualitativo porque hace “énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos de significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62). Esta es determinante para poder reconocer como los estudiantes, desde sus vivencias, configuran el sentido de la escolaridad. El tipo de investigación es el biográfico, desde las narrativas de los estudiantes, donde “emerge como una potente herramienta, (...) para entrar en el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural”. (Aceves 1994 y 2001), Citado en Bolívar y Domingo, 2006, p.3). Los relatos aparecen como referentes frente a las experiencias escolares, y permiten a su vez ser comparados en otras latitudes y desde otras experiencias; siendo importante la “búsqueda de contrastación y de contextualización de la memoria expresada oralmente por un sujeto a iniciativa del investigador social” (Pujadas, 2000, p. 138), donde la comprensión de lo escolar se apropia como un fenómeno de consolidación de sentidos. Para Alfonso (2014) se justifica la investigación cualitativa, desde los relatos de vida porque “los fenómenos estudiados tratan de comprender desde las personas mismas, (...) y dan cuenta de la relación entre los datos y lo que los sujetos hacen y dicen”. (p.149).

Así, la unidad de análisis la constituyen adolescentes estudiantes de una institución educativa pública del municipio de Nobsa Boyacá, (Colombia), que vale la pena mencionar, ha perdido por deserción a más de 100 estudiantes en los últimos 4 años. Esta institución se encuentra en jornada única desde 2016, como parte de la prueba piloto del Ministerio de

Educación Nacional en trece instituciones públicas de Boyacá, trabajo que se justifica para comprender la disminución de matrícula año por año en el departamento.

La unidad de trabajo inicial se consolida desde el primer taller colectivo de memoria, con un grupo de 92 estudiantes, de grado sexto a once, y los relatos de 14 exalumnos desertores. Finalmente, para el segundo taller de memoria se sistematizan y analizan 42 relatos, con 5 relatos de exalumnos desertores.

3 | EL SENTIDO DE LA ESCUELA COMO EXPERIENCIA DESDE LOS RELATOS DE VIDA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN BOYACÁ (COLOMBIA)

Las experiencias escolares se interpretan a partir de todo aquello que sucede a diario en la escuela y que incide en la vida de los estudiantes; que se configura como experiencia (s) algunas valiosas y buenas y otras no tanto. Así la escuela se concibe como escenario múltiple de experiencias, que no se abordan en su totalidad en este trabajo, solo se esbozan algunas como reconocimiento de los sentidos escolares en el bachillerato. Otro elemento para comprender la experiencia escolar es la edad de los estudiantes, que viven la adolescencia como tensión del niño al adulto. La experiencia escolar aparece como “lógica acontecimental, expuesta espontáneamente por el actor, en la cual la vida aparece jalonada por una serie de sucesos marcantes” (Di Leo, *et al.* 2013, p. 135). Se pueden identificar los siguientes elementos para configurar la experiencia escolar: “el trabajo escolar, las relaciones interpersonales maestros-estudiantes, las formas de relación entre estudiantes, tamaños o estatura, géneros, afectividad, autenticidad, normas, resultados escolares, conformismo, moda, autoaceptación, amistad, rechazo o aceptación de un destino”. (Dubet y Martucelli, 1998, pp. 187-202).

4 | RELACIONES ESCOLARES

Los estudiantes establecen una serie de relaciones con su entorno escolar como “relación individuo medio” (Rivera, 1995, p. 124). Una relación que se extiende en el tiempo de manera gradual, “la escuela recibe muchas significaciones subjetivas, que mejor que dicha experiencia sea desde la voz de los mismos estudiantes” (Leo y Cortés, 2017, p. 11). Estas percepciones pueden ser ideales-irreales, otras preliminares-iniciales, otras, repetitivas-cotidianas. En el caso de los primeros días de escuela “la ansiedad por separación” también se ha observado en la escolarización por vez primera:

Mis cinco primeros años en el colegio fueron los más difíciles de mi vida, me la pasaba sola al descanso no tenía amigas, sufrí bullying, me robaban las onces, me pegaban, me encerraban en el baño. Mi infancia en la primaria fue lo más duro, mi mamá luego se dio cuenta qué me pasaba, pero tenía que seguir estudiando, no quería, pero ella me decía: “debes prepararte, salir adelante, no te quedes como tu papá, que no terminó ni la primaria”. (Estudiante grado 11).

Los niños evitan al maestro, lloran y se agarran a sus madres” (Bados, 2005, p. 2), experiencias que acompañan a la escuela desde muy temprana edad, hasta la consolidación de experiencias posteriores.

4.1 Relaciones Interpersonales en la Escuela

En el escenario escolar, como espacio de socialización, las primeras relaciones se dan entre maestros y estudiantes por la práctica de enseñanza- aprendizaje “en la escuela profesores y alumnos conviven en un tiempo prolongado, lo cual permite que se generen múltiples experiencias” (Ardiles, 2014, p. 48). Estas relaciones pueden ser frías al comienzo pues “buena parte de los alumnos recién llegados viven con relativa perplejidad inicial el juego de relaciones alumnos-profesores” (Alegre, *et al.*, 2012, p. 146). Los y las estudiantes lo expresan de la siguiente manera:

En décimo (...) tuve muchos problemas en el colegio, momentos malos y buenos, hasta noveno me iba bien, aunque indisciplinado, era muy responsable con mis compromisos académicos, En décimo (...) escogí la especialidad técnica más por mis amigos que por gusto, este fue mi peor año, me volví muy vago, irrespetuoso con los profesores, fui muy irresponsable, tuve solos problemas, no entraba a clases no me importaba estudiar, perdí el año. (Estudiante grado 11°).

La mejor vida es la vida con mis amigos en el colegio, la pasamos muy bien, es muy divertido. (Estudiante grado 6°).

Me gusta mi colegio, las zonas verdes, los espacios para compartir son lo mejor. Lástima que no siempre lo valoremos y lo cuidemos, no deberíamos botar basura ni rayar las paredes, sentirnos orgullosos del colegio tan lindo que tenemos. (Estudiante grado 8°).

4.2 Actividades Académicas Escolares

La escuela implica necesariamente trabajo, que aparece como realidad intrínseca de la misma. Se proyecta como ruta que orienta hacia la construcción de aprendizajes, de ahí que los estudiantes establezcan diversas relaciones escolares como consecuencia de las actividades académicas escolares, asumidas como una carga que conduce a sinsentidos o como una posibilidad de aprendizajes y desarrollos académicos. Las perspectivas positivas o negativas de la escuela, pueden generar diferentes visiones sobre los jóvenes, pues muchas veces “en términos morales se juzga a las actividades desarrolladas por los jóvenes y al mismo tiempo se reprueba crudamente su actitud despreocupada y poco comprometida” (Sánchez, 2008, p. 98). Las actividades escolares se producen y suceden todos los días, lo cual puede convertirse en un hábito adquirido por repetición o una rutina que agobia y cansa. Esto es expresado por los estudiantes:

En las tareas me va siempre bien, aprendo muchas cosas. (Estudiante grado 8°).

Nos dejan muchos trabajos todos los días y algunos muy difíciles que al otro día los profesores no revisan o no siempre valoran nuestro esfuerzo. (Estudiante grado 10°).

Me retiré del colegio, estaba cansado de hacer trabajos, de escribir todos los días. Ahora trabajo cerca al colegio, mientras mis compañeros estudian, yo me la gano (dinero) trabajando. (Estudiante grado 9°).

4.3 Sentido Escolar para Estudiantes Rurales

Las relaciones escolares, en el caso de estudiantes provenientes de entornos rurales, permiten reconocer grados de afectación escolar atribuidos a los contextos, a partir de la precaria infraestructura educativa, o de la dificultad para continuar estudios de bachillerato pues las sedes principales de las instituciones son distantes, lo que requiere mayores esfuerzos y más costos por su desplazamiento. Vale la pena tener en cuenta que “el 85 % de las personas que viven en el campo colombiano son pobres, esto acentúa problemáticas sociales muy fuertes, como exclusión y falta de oportunidades” (Jurado y Tobasura, 2012, pp. 64-65). En el caso concreto de Boyacá, los estudios refieren a los jóvenes de entornos rurales como “carentes, ignorantes y vulnerables, proclives a la vinculación a grupos terroristas, (...), o a la migración campo-ciudad. (...) se identifican como jóvenes problemáticos a los que es necesario focalizar, normalizar o controlar.” (López, 2010, p. 192).

Mi familia me ha dado un apoyo especial desde que era pequeña, yo vivía en el campo, ahora vivo en la ciudad. En el campo sufrí mucho en la escuela, casi no aprendí nada, estaba en cuarto y no sabía ni leer, pero pasando a la ciudad se sufre por lo que no había aprendido, pues ya en quinto y sin leer siquiera. (Estudiante de grado 8°).

Yo les ayudaba a mis abuelos en las labores del campo, bien temprano y cuando llegaba del colegio, ahora en la ciudad todo es más fácil. (Estudiante grado 7°).

Allá en la escuela de la vereda casi no había profesora, cuando llegaba nos dictaba mucho, lo bueno era que el descanso era como de una hora y alcanzábamos a jugar dos partidos. (Estudiante grado 9°).

5 | VIVENCIAS DE LA ESCUELA EN EL BACHILLERATO

Una segunda concepción de experiencias escolares, surge como percepción inicial producida a través de los sentidos humanos, desde las aproximaciones de Locke, Hume, Brentano y Husserl presentadas en Fischl (2000). Es así como la opción directa de conocer, parte de la experiencia sensitiva, cómo esta es captada y cómo se construye en sí una

vivencia experiencial. Así el sentido sería la forma en que se percibe la realidad, cómo es vivenciada y qué representa para los sujetos, que puede ser una “afección, como emoción, como aflicción, o comprenderse como una opinión.” (Ferrater, 2009, p. 3241).

El colegio me saca de los problemas familiares, (la peleadera, los problemas económicos, muchas cosas malas), me lleva a mis amigos por la música y la moda, eso es lo mejor. (Estudiante grado 11).

5.1 La Estatura como Vivencia Escolar

Inicialmente se podría pensar que una característica física es un dato menor o insignificante, sin embargo, las experiencias narradas por los estudiantes a este respecto, dejan ver que el ser muy alto (a) o muy bajo (a), es una condición determinante, por ejemplo, para “el alumnado de nueva incorporación que ocupa posiciones escolares de mayor vulnerabilidad (a causa de estigmatización y discriminación)” (Alegre *et al.*, 2012, p. 150). Sobre este asunto los estudiantes expresan sus vivencias:

Mi niñez fue un poco complicada, sufría un poco de bullying por mi baja estatura, recuerdo que mi madre me llevaba en el descanso mi refrigerio, yo me la pasaba llorando para que me sacara y ella me dejaba en el colegio y se iba, me parecía cruel. Tuve mucho apoyo de mi profesora, siendo sincera ella fue el pilar para seguir. (Estudiante grado 11).

No es que sea muy bueno ser el más alto del curso “me dicen entre más grande más bobo”, entre varios me pegan todo el tiempo, eso me cansa, quisiera cambiarme de colegio y empezar una vida más tranquila. (Estudiante 9°).

Enana es mi mala suerte, al principio me gustaba que me dijeran chiqui, pero ahora me doy cuenta que no es tan bueno, todavía creen que estoy en primaria y yo me siento ya en bachillerato. (Estudiante grado 7°).

5.2 Vivencias de mujeres estudiantes en el bachillerato

Esta experiencia se orienta desde el principio de igualdad de la escuela para hombres y mujeres, aunque en la práctica se presentan dificultades diferentes para unas y otros. Inicialmente las diferencias de género se inscriben desde los contextos familiares y sociales, “la vida rural crea desigualdad de género hacia las mujeres y su ocupación laboral, condiciones muy difíciles para ellas” (Valls, 2011, p. 106), pero también en contextos urbanos “que reproduce una desigualdad de acuerdo con los atributos sociales que se les confieren al hombre y a la mujer (Urteaga, 2010, p. 42), desigualdad enfatizada igualmente en Vite, (2018), y que se refleja en los relatos de vida

Mis hermanas y yo estudiábamos en una escuela lejana de mi casa, aunque estuviera lloviendo, haciendo frío o calor, siempre teníamos que ir. No era por obligación sino porque nosotros queríamos seguir luchando por nuestros

estudios para salir adelante y ayudarle a nuestros padres, para que ellos dejaran de trabajar, para que no se acabaran más la salud. En el campo la vida es muy dura y para las mujeres sí que más, pues si me quedo sin estudiar me toca ser cocinera y ver animales, eso no me gusta. (Estudiante grado 8°).

A mi papá no le gusta que estudiemos mi hermana y yo, porque dice eso para qué, lo que no sabe es que queremos ser profesionales, solo que lo haremos sin su ayuda. (Estudiante grado 9°).

En el colegio a las niñas nos toca más duro, tenemos que defendernos de muchas cosas y cuidarnos. Hay muchos irrespetuosos y groseros por ahí. En la casa ni se diga, ayudamos con todos los oficios, en cambio mis hermanos no lavan ni un plato, es mejor ser hombre. (Estudiante grado 8°).

5.3 Industrialización y Tecnología como Vivencia Escolar

Actualmente, la escuela ha transformado su percepción, en gran medida debido al influjo de la tecnología que facilitó el acceso a la información y que transformó el aprendizaje. Los dispositivos de uso masivo centraron la atención en la información, los juegos y demás pasatiempos. Los estudiantes al hacer parte de esta nueva era, de una escuela permeada por la tecnología, han sido llamados “nativos digitales (...) referido a estudiantes en la sociedad de la información, (...) por el uso generalizado de computadores, videojuegos, reproductores digitales de música, videocámaras, teléfonos celulares (...) y esto ha afectado los procesos escolares.” (Chaparro y Guzmán, 2013, p. 232).

Me alegro haber nacido en esa época por el face y WhatsApp, ahí se pasa uno las tareas o en internet encuentra uno todo para hacer los trabajos, para entretenerse y no aburrirse. ¿Qué sería de mi vida sin fase?, terriblemente aburrida (Estudiante grado 9°).

En el colegio los que no tenemos celular alquilamos uno por 500 pesos 30 minutos, nos la pasamos jugando porque a veces me aburro y lo hago por desestresarme (Estudiante 7°).

Por otra parte, el colegio se ubica en el corredor industrial de Boyacá, lo cual genera que, en múltiples circunstancias como el rendimiento escolar bajo, la reprobación lleve a los estudiantes a emprender búsquedas laborales tempranas:

Si pierdo otra vez el año me voy a trabajar a la empresa, allá trabajan mis primos y algunos vecinos. (Estudiante grado 9°).

A veces creo que no nací para estudiar, me esfuerzo y no me va bien, me voy es a trabajar en lo que salga y poder ayudar mejor a mi familia. (Estudiante grado 8°).

6 I EMOCIONES ESCOLARES

Estrechamente ligadas a los sentidos están las emociones, como las formas de generar apegos o rechazos hacia una realidad. En los años de primaria se hacen evidentes “sentimientos de esperanza o desesperanza” (Flores y Gómez, 2010, p.3) unos buenos y otros no tanto, de miedo e inseguridad de desprenderse de la familia, de soledad y tristeza al adaptarse a un nuevo mundo, la escuela, los maestros y sus compañeros. Lo claro es que “los niños son considerados más vulnerables que los adultos, por eso se intenta protegerlos de experiencias negativas que la escolaridad conlleva para ellos.” (Szulc, 2015, p. 243). Sobre esas vivencias en la escuela reconocidas en Gaither y Pimienta (2017), los estudiantes expresan:

Siento nostalgia recordando las amistades, la alegría del descanso, los juegos, las risas compartidas con amigos, todos esos recuerdos que quedan grabados en el corazón de un pequeño, pero también hay recuerdos negativos, había días en los que se formaban peleas por un balón o simplemente por una palabra negativa hacia otros, cuanto extrañaré esto. (Estudiante grado 11).

Me dice mi mamá que siempre que me dejaba en el colegio en preescolar lloraba todos los días. (Estudiante grado 8°).

6.1 Los Amigos y el Noviazgo en la Escuela

Las experiencias emocionales en la escuela se asocian al periodo de la vida por el que transitan los adolescentes, que van desde la consolidación de la amistad y las relaciones afectivas al interior del escenario escolar, desde donde algunos consolidan sentidos muy fuertes y otros sinsentidos, a partir de conflictos de convivencia y rupturas amorosas. Así la escuela alcanza un componente afectivo emocional muy amplio, relaciones de amistad o de noviazgo que emprenden los estudiantes en sus vidas académicas:

Yo vivo solo, mis padres viven en otra ciudad, la verdad vivo con mi abuela de quien lo único que recibo es humillaciones y me echa en cara lo que me da, yo creo que a ella la incomoda con mi presencia, pero por ahora solo me queda aguantar. Hacia el mes de julio nos enteramos que íbamos a ser papás, y ahí sí que empezaron los problemas con mi abuela y con la familia de mi novia que también está en once, solo quiero terminar mi bachillerato y trabajar en lo que me salga. (Estudiante grado 11).

Lo mejor son los amigos y las novias del colegio, uno está muy conectado con ellos y esas novias del colegio hacen que sea una etapa inolvidable. (Estudiante grado 10°).

Al principio fue un noviazgo bonito, nos encontrábamos en el colegio, estábamos en el descanso, hasta que terminamos y de ahí en adelante se dañó todo, me ofendía, escribía letreros en los baños, hablaba mal de mí, por eso llegué a este colegio, no me aguantaba tanta persecución y maltrato. (Estudiante grado 9°).

6.2 Vida Juvenil Escolar

En medio de la escuela se presenta el proceso de autenticidad de los estudiantes, sus formas juveniles y la expresión de sus sentimientos. En este sentido, hay que “reconocer la juventud como un colectivo con sus propias modas, preferencias, atuendos, valores, normas y símbolos que definen un grupo homogéneo en cuanto a alternativas culturales, sistema de significados, modos de expresión y estilos de vida” (Sánchez, 2008, p. 99).

Me gusta mucho bailar, jugar microfútbol, reír, compartir con las personas de mi alrededor. Pero, así como me gustan algunas cosas, otras no, como la jornada única, el recargo de tareas de un día para otro, no me gusta, no me gusta la gente doble (Estudiante grado 11).

Somos 6 amigas, nos contamos todo, hicimos un pacto donde nadie cuenta nada de lo que sabe de sus amigas (Estudiante grado 8°).

Una vez tomando con los compas, dijimos el que quiera ser del parche debe usar piercing y un tatuaje que solo llevamos nosotros. Me he dado cuenta que son las personas con las que siempre he contado y con los que contaré más adelante (Estudiante grado 10°).

6.3 Autoridad y Normas, Rechazo o Aceptación

La experiencia desde el sentimiento y su relación con las normas de la escuela, esa experiencia “como eso que me pasa” (Skliar & Larrosa, 2009, p. 14), sucede de manera accidental o consciente y enfrenta a los estudiantes con la autoridad de los directivos y los maestros, y con las normas ya sea en su cumplimiento o en su transgresión.

En la institución tuve problemas dificultades, inconvenientes con algunos profesores, porque en algunos momentos me llamaron la atención, me colocaron malas calificaciones, o simplemente porque no me caían bien. Pero detrás de todos esto, son nuestros profesores quienes a lo largo de nuestra formación académica nos brindan sus conocimientos y valores con el fin de hacer de nosotros mejores personas, quienes con cada regaño quieren que reflexionemos sobre lo que estamos haciendo mal, cuando no respetamos las normas. (Estudiante grado 11).

No me regañan en mi casa, ahora si me voy a dejar gritar de los profes, eso es lo que más me ofende, a veces molestan por cosas muy simples. (Estudiante grado 8°).

Los profesores quieren lo mejor para nosotros, por eso debemos dejarnos corregir, eso nos va a servir para nuestras vidas. (Estudiantes grado 7°).

7 | CONCLUSIONES

- Las relaciones escolares aparecen como experiencias subjetivas. Sin embargo, inciden de manera directa en los sentidos escolares, y de manera negativa cuando las relaciones maestro-estudiante o estudiante-estudiante se convierten en formas de exclusión o agresión para los estudiantes. Por otra parte, se propician sentidos valiosos cuando hay buenas relaciones con los maestros, directivos y entre los estudiantes.
- Las experiencias en torno a las actividades, muchas veces denotan sinsentidos escolares, lo que muestra una escuela tediosa y aburrida para un gran número de estudiantes, siendo esta una de las principales causas de reprobación y de deserción escolar actualmente.
- Los ambientes rurales son poco propicios para reconocer la escolaridad como una vivencia valiosa. En el campo las posibilidades de realización académica disminuyen de manera dramática debido, entre otras cosas, a la pobreza, a la desigualdad de género y a la búsqueda de una pareja y a la inserción laboral en edad temprana. De esta manera, resulta difícil la continuidad de trayectorias escolares completas.
- Las vivencias juveniles muestran las experiencias subjetivas de la escolaridad. Los estudiantes de baja o alta estatura, o las mujeres, reconocen maltrato y ofensa sistemática, que configuran pérdidas de sentido del escenario escolar, y conducen a enfrentar la escuela como un camino de exclusión; situación que le urge atender a las instituciones formativas.
- El impacto de la tecnología hace que la escuela se transforme, en sus prácticas, proyecciones y fines educativos. Necesita ser atrayente para unos destinatarios que dirigen hoy sus miradas hacia las pantallas como nuevos escenarios de aprendizaje.
- En cuanto al impacto de la industrialización, la ubicación de la institución en medio de un gran número de empresas, desencadena abandonos tempranos en estudiantes de bajo rendimiento escolar y/o reprobación, que ven en estos lugares posibilidades laborales tempranas para ayudar en la economía familiar o ser independientes.
- Un sentido importante de la escuela desde lo emocional, se construye a partir de la amistad y la afectividad, que resultan imprescindibles en la vida de los adolescentes en el bachillerato.
- La vida juvenil reclama al escenario escolar mayor reconocimiento y atención, lo cual permite a los estudiantes una mejor orientación para sus vidas, una adecuada pertinencia de saberes, y un mayor crecimiento personal y de perspectiva profesional.

- La autoridad en la escuela se reconoce, por un lado, no como una norma impuesta sino como un reconocimiento de referentes y de orientaciones éticas y ciudadanas. Por otro lado, y como proceso formativo, se rechaza el maltrato, los llamados de atención fuertes, aunque provengan de la autoridad escolar, y se reclaman otras formas de corrección que aporten a la formación humana y cívica de los estudiantes.

REFERENCIAS

Alegre, M., Benito, R., y González Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. (U. A. Barcelona, Ed.) *Educación XX1*, 137-158.

Alfonso, N. (2014). "Representaciones sociales y prácticas investigativas en educación. *Tesis Doctoral*. Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Tecnológica de Pereira.

Ardiles, M. (Enero-julio de 2014). Experiencias formativas en la escuela secundaria. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas. (U. d. Pampa, Ed.) *Praxis educativa*, XVIII(1), 42-49.

Bados López, A. (2005). *Trastorno de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar*. Barcelona España: Universitat de Barcelona Departament de personalitat, avaluació i Tractament Psicològics.

Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual (112 párrafos). *Forum: Qualitative Social Research*, VII(4), s.p.

Chaparro-Hurtado, H. R., y Guzmán Ariza, C. M. (2013). Consumo digital de jóvenes escolarizados en Villavicencio, Colombia. *Educación y Educadores*, XVI(2), 229-243.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Di Leo, P. F., Camarotti, A. C., Gúelman, M., y Touris, C. M. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos. *Athenea Digital*, 131-145.

Dubet, D., y Martuccelli, F. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. (1ª Edición). Madrid España: Editorial Losada.

Ferrater M, J. (2009). *Diccionario de Filosofía*. (Segunda ed., Vol. IV). Barcelona: Ariel.

Fischl, J. (2000). *Manual de historia de la filosofía. Cuarta edición*. (Cuarta ed.). Madrid, España: Editorial Herder.

Flores Macías, R. y Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, XII(1), 1-21.

- Gaither Jiménez, L. E., y Pimienta Prieto, J. H. (2017). Descripción de los estilos de vida y factores de riesgo en niños y adolescentes de Tamaulipas. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y quehaceres del pedagogo.*, XXIV, 171-191.
- Jurado, C., y Tobasura, I. (2012.). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista de ciencias sociales, niñez y juventud.*, X(1), 63-77.
- Leo, P. L., y Cortés Camarillo, G. (2017). *Educación rural en Yucatán: Experiencias escolares en una escuela indígena.* (U. J. Guadalajara, Ed.) Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/721>
- López López, A. J. (2010). Perentoria social y moratoria social rural: aproximaciones a la comprensión de juventud rural. *Universitas Humanística Colombia.*, 187-203.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social.*, IX, 127-158.
- Rivera, C. (1995). ¿COMO SE DA LA PERCEPCION DE LA ESCUELA EN LOS AOLESCENTES? Una propuesta teórica. *Educación*, IV(8), 121-137.
- Sánchez Mendoza, V. (2008). Análisis bibliométrico de la literatura reciente publicada en Colombia sobre los jóvenes. *Umbral Científico*, XIII, 97-107.
- Skliar, C., y Larrosa, J. C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario Argentina: Homo sapiens ediciones.
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. (P. U. Perú, Ed.) *Anthropológica*, XXXIII(35), 235-253.
- Valls Fonayet, F. (2011). Las pobrezas de las juventudes: análisis de las formas elementales de pobreza juvenil en España. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales.* , XXI, 97-120.
- Vite Pérez, M. Á. (2018). Género, vulnerabilidad y precariedad de los jóvenes de la Ciudad de México en la reproducción de la desigualdad social. *Espiral estudios sobre Estado y Sociedad.*, XXV(71), 193-224.

CAPÍTULO 8

ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA DE CEILÂNDIA: PROJETO INOVADOR PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 27/10/2020

Edna Mara Corrêa Miranda

Universidade de Brasília
<http://lattes.cnpq.br/5391644040342894>

Mayrla Pereira Sena Cordeiro

Universidade de Brasília
<http://lattes.cnpq.br/4285005075730477>

RESUMO: Este estudo tem como questão: o projeto da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT) se configura como uma proposta inovadora? Tem por objetivo apresentar, por meio de argumentação teórica, um projeto de escola que mostrou ser inovador. Quando pensamos em inovação logo vem à nossa mente o avanço tecnológico e científico. No que se refere ao campo educacional, sobretudo no Brasil, o termo inovar, ainda permanece diretamente ligado aos processos da entrada das novas tecnologias da informação e da comunicação-TIC. É importante ponderar, que inovar não se resume a isso, a história da humanidade é marcada por transformações que causaram rupturas no modo de produção e na forma de organização da sociedade, isso engloba todo trabalho produzido situado historicamente. A inovação no pensamento comum é tomada como novidade, algo novo, tecnologia, fazer diferente. A materialidade da organização da escola estudada possibilita o acesso ao conhecimento objetivo escolarizado por parte dos estudantes, em sua

ampla maioria, oriundos da classe trabalhadora. É possível dizer que o acesso à arte, cultura e esporte da forma como acontece na EPAT pode ser considerado inovador porque rompe com as estruturas consolidadas no plano educacional, onde atualmente impera o discurso do medo e da violência, uma visão preconceituosa em que os jovens adolescentes são ameaçadores e perigosos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Parque Anísio Teixeira. Inovação. Classe trabalhadora.

ANÍSIO TEIXEIRA DE CEILÂNDIA SCHOOL: INNOVATIVE PROJECT FOR WORKING CLASS CHILDREN

ABSTRACT: This study has as question: the project of the Parque Anísio Teixeira de Ceilândia School (EPAT) is configured as an innovative proposal? It aims to present, through theoretical argumentation, a school project that proved to be innovative. When we think of innovation, technological and scientific advancement comes to mind. With regard to the educational field, especially in Brazil, the term innovate, still remains directly linked to the processes of entry of new information and communication technologies - ICT. It is important to consider, that innovation is not limited to this, the history of humanity is marked by transformations that caused disruptions in the way of production and in the form of organization of society, this encompasses all work produced situated historically. Innovation in common thinking is taken as something new, something new, technology, doing differently. The materiality of the organization of the studied school allows the access to objective schooled

knowledge by the students, most of them, coming from the working class. It is possible to say that access to art, culture and sport as it happens at EPAT can be considered innovative because it breaks with the consolidated structures in the educational plan, where currently the discourse of fear and violence prevails, a prejudiced view in which young people and teenagers are threatening and dangerous.

KEYWORDS: Escola Parque Anísio Teixeira. Innovation. Working class.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em inovação logo vem à nossa mente o avanço tecnológico e científico. Neste início de século vivenciamos mudanças que alteram nossa vida todo o tempo e em todos os sentidos: serviços bancários, caixas eletrônicos, leitor de código de barras, aparelhos eletrônicos cada vez mais sofisticados, aplicativos de celular, carros inteligentes, aparelhos médicos, curas de doenças, enfim, a cada dia surgem “novidades” que transformam o modo como vivemos e interagimos em sociedade. A tecnologia está presente em todas as esferas da sociedade, além de influenciar a vida das pessoas, ela também possui considerável impacto nos diversos tipos de organizações: empresas, escolas etc.

O desenvolvimento das tecnologias de informação, a globalização da informação e da comunicação, o progresso desencadeado pela aceleração das descobertas científicas e tecnológicas e a mundialização da economia têm contribuído para a emergência de produção e de relação social (FARIAS, 2006, p. 24).

Quando podemos dizer que algo é uma inovação? E inovação em educação? A proposta deste trabalho é apresentar, por meio de argumentação teórica, um projeto de escola que mostrou ser inovador, ao menos do nosso ponto de vista. A materialidade da proposta possibilita o acesso ao conhecimento objetivo escolarizado por parte dos estudantes, em sua ampla maioria, oriundos da classe trabalhadora. Serão discutidos alguns dos conceitos principais sobre inovação dos diversos autores constantes das referências bibliográficas da disciplina para a qual o presente trabalho foi proposto.

Silva e Gonçalves (2018) enfatizam que o termo *inovação* pressupõe mudança no *status quo* vigente, no sentido de que sugere algo inédito e que também traga algum avanço objetivo em relação a esse *status quo*, e como tal ele permeia todo tipo de atividade humana. Um olhar profundo sobre as variadas atividades humanas, dizem eles, tais como as artes, os esportes, a política, as relações sociais, o comércio, as instituições de um modo geral, bem como a ciência, permitem verificar um constante processo de mudança e de surgimento de inovações. Por isso, falar de inovação na educação em um país marcado pela desigualdade social¹, salário mínimo, moradores de rua, divisão do trabalho e tantas

¹ Estudo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que a concentração de renda aumentou em 2018, reforçando a extrema desigualdade social no país. O rendimento médio mensal de trabalho da população 1% mais rica foi quase 34 vezes maior que da metade mais pobre em 2018. Isso significa que a parcela

outras mazelas do capitalismo não é tarefa fácil.

As críticas feitas à escola pela mídia e especialistas que não pisam no chão dela, não levam em conta, ou pelo menos não revelam que o “fracasso” da educação é consequência do modo de produção capitalista e das contradições por ele geradas no seio da sociedade e das instituições de ensino existentes. “O pensamento pedagógico deve ser entendido, na sociedade contemporânea, em suas relações com a luta de classes” (DUARTE, 2016, p. 21).

Os alunos oriundos da classe trabalhadora têm seus direitos de acesso e permanência à educação de qualidade negados, principalmente os jovens e adolescentes, quando precisam optar entre trabalhar e estudar, por exemplo. O que é apresentado como um direito fundamental pela constituição federal, acaba por se tornar privilégio, principalmente daqueles que além do ensino convencional, têm acesso a outras atividades culturais, artísticas, desportivas.

Defendemos que o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, resultado do trabalho educativo. Para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. A escola é o espaço privilegiado de transmissão do conhecimento historicamente produzido (ciência, arte, filosofia) às novas gerações, conhecimento esse que propicia as condições de emancipação humana (SAVIANI, 2011).

Diante disto, almejar uma escola onde o aluno da periferia possa ter acesso à arte, a cultura e o desporto de forma livre e prazerosa é uma realidade difícil de materializar. Daí a motivação para trazer neste estudo a primeira Escola Parque (pensada pelo educador Anísio Teixeira) fora do centro da capital - Brasília- como uma proposta de educação inovadora, haja vista que no seu formato ainda é a única no Distrito Federal.

O QUE PODEMOS CHAMAR DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO?

Ao longo do seu desenvolvimento, o homem e a sociedade passaram por transformações e rupturas no modo de produção e na forma de organização. Para citar alguns exemplos, pode-se destacar a escrita, a roda, descoberta e uso dos metais, lei da gravidade, energia elétrica, telefone, bomba atômica, satélites artificiais, eletrodomésticos diversos, produção em série, automóveis, internet. Uma grande lista pode ser feita para abarcar todos os adventos e invenções que o homem criou e desenvolveu ao mesmo tempo que desenvolveu a si mesmo, configurando de diferentes maneiras a organização social.

de maior renda teve ganho médio mensal de R\$ 27.744, enquanto os 50% menos favorecidos ganharam R\$ 820. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). A pesquisa mostra ainda que esse resultado influenciou o aumento do Índice de Gini, instrumento que mede o grau de concentração de renda em determinado grupo, apontando a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Fonte: <https://www.anfip.org.br/geral/aumenta-desigualdade-social-no-pais-revela-pesquisa-do-ibge/> acessado em 27/10/2019.

Num primeiro momento, vivendo na natureza, o homem precisou desenvolver ferramentas para garantir sua sobrevivência e perpetuação da espécie (abrigo, instrumentos de caça, roupa etc). Na antiguidade, sob o modo de produção escravagista, as civilizações desenvolveram armamentos de guerra, monumentos, mumificação, formas de trabalhar a terra, entre tantas outras. Na idade média, o modo de produção artesanal e servil contrastou com a arte em suas diversas vertentes: música, poesia, pintura, escultura. Na modernidade, a Revolução Industrial e o modo de produção capitalista formataram o mundo de tal maneira, que a evolução científica e tecnológica ocorre de forma efêmera, tornando o “novo” em “ultrapassado” do dia para a noite. “[...] envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 1997, p. 119-120).

Messina (2001) destaca que o termo inovação foi trazido para a educação do mundo da produção e da administração durante as décadas de 1950/1960. Os teóricos da inovação concebiam-na como um processo em etapas previsíveis, desde a gestação até a implementação e generalização. O conceito de inovação relacionado à educação surgiu, então, impregnado da concepção de que os avanços da Ciência e da Tecnologia determinariam o desenvolvimento econômico, social e cultural.

Pode-se dizer então que inovação é sinônimo de tecnologia, de desenvolvimento? A palavra inovação pode ganhar diversos sentidos, nos diversos contextos, alguns serão apresentados no decorrer do trabalho como argumentos da consolidação do aspecto inovador da instituição. Não é proposta deste trabalho conceituar inovação, mas apresentar referenciais que reforcem a ideia de uma escola que se apresenta inovadora.

Saviani (1980) apresenta quatro níveis de inovação na esfera educacional, segundo concepções filosóficas que as sustentam, ou seja, quando indagamos a respeito da inovação não podemos esquecer que uma concepção filosófica (ou teórica) a orienta. São eles:

- a. **Concepção humanista tradicional:** são mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
- b. **Concepção humanista moderna:** são mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.
- c. **Concepção analítica:** são mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocadas ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas.
- d. **Concepção dialética:** a educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades.

Esta última, segundo o autor, idealiza para a educação o papel de colocar-se a serviço da nova formação social em transformação no seio da velha formação até então

dominante. Aponta, pois, para um sentido radical de inovação, isto é, inovar significa mudar as raízes, as bases, tratando-se então, de uma concepção revolucionária de inovação. Resumindo a ideia do autor, para que uma nova educação seja possível, é preciso colocar a baixo toda a estrutura vigente, pois não há como pensar e realizar uma inovação educativa com a materialidade da escola tradicional até aqui constituída (estrutura física, currículo, políticas, metodologias etc.) ainda sendo a realidade a qual temos acesso. Não há como pensar uma nova educação com a realidade da velha educação.

Corroboramos com a Pedagogia Histórico-crítica de que um projeto educacional expressa interesses, valores e visa a formação de determinados sujeitos (em se tratando da escola pública, a formação da classe trabalhadora), para assumir determinados papéis, de acordo com o pensamento dominante revelado por meio do currículo. “A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundamentada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 25).

ESCOLA INOVADORA PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

A Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT), inaugurada em 04 de agosto de 2014, tendo sido criada oficialmente, no dia 05 de fevereiro de 2014- Portaria nº 20 de 05/02/2014 (DODF de 06/02/2014, seção 01, p.07), nasceu do pensamento de poder e querer transformar a realidade dos jovens da periferia. Sua história de luta começa quando a antiga instalação da unidade do SESI (Serviço Social da Indústria) é vendida para uma construtora que faria ali um condomínio residencial.

A comunidade então se mobiliza junto com associações e outros grupos sociais para reivindicar ao governo a instalação de uma escola naquela estrutura. O então governo compra a ideia e um sonho antigo vem à luz em forma de um projeto pedagógico inovador, voltado para os jovens das escolas públicas de Ceilândia, filhos de trabalhadores que em sua grande parte carecem de cultura, desporto e lazer. Segundo Carbonell (2002) a inovação educativa, em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica. Ele diferencia inovação de reforma, afirmando que tem a ver com a magnitude da mudança que se quer empreender. A mudança está voltada para o interior da escola enquanto que a reforma diz respeito à estrutura do sistema educativo em seu conjunto.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o objetivo geral da EPAT, como Instituição Pública de Ensino é “oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas aos estudantes nas áreas de Arte, Cultura, Música e Educação Física com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes/comunidade da Cidade de Ceilândia.” Este objetivo geral é desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- Ampliar a oferta de educação integral aos estudantes dos Anos Finais do Ensi-

no Fundamental;

- Promover a sociabilidade e a integração dos estudantes de diferentes Unidades de Ensino em um mesmo ambiente formativo;
- Incentivar a integração dos estudantes à escola e a sua comunidade, trabalhando temas como identidade, pertencimento, cultura e patrimônio;
- Garantir aos jovens as opções de atividades/oficinas em artes cênicas, artes plásticas, música, dança, tecnologia, literatura e educação física;
- Promover a construção da autonomia e do protagonismo juvenil;
- Proporcionar a elaboração de projetos pessoais e coletivos em espaços favoráveis cultural e socialmente;
- Promover o conhecimento e a valorização da cultura popular local e brasileira.

A noção de multidimensional da inovação educativa pressupõe que o “que constitui uma inovação não pode ser considerado de um único ponto de vista ou focalizado em um só aspecto”, sendo necessário articular processo e sua intenção. Nessa perspectiva, a inovação pode ser definida como estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas “em alguma direção renovadora em relação à existente” (FARIAS, 2006, p. 56-57).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, a organização Curricular da escola, com as diferentes áreas do conhecimento, utiliza ação didática e pedagógica sustentada nos eixos transversais do Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (BRASÍLIA, 2014): Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, em que haja a efetiva articulação entre as nossas oficinas de forma interdisciplinar e contextualizada.

A efetivação do trabalho interdisciplinar na nossa instituição de ensino busca ir além da integração de diferentes áreas, pois a interdisciplinaridade pressupõe a construção incessante das relações entre docentes, que ultrapassa a simples unificação de saberes, o que corrobora com a implementação da ação interdisciplinar plena em nossa instituição como algo ainda em construção, pois implica na perda da acomodação, na predisposição ao novo, na reformulação da estrutura de ensino dos diferentes componentes curriculares, na transformação do nosso trabalho pedagógico e em novos encaminhamentos na área de formação de professores (p. 25).

Mas o que torna a EPAT inovadora? Idealizada por Anísio Teixeira na década de 1930, nos preceitos da Escola Nova, o projeto visa ofertar ao público jovem (alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Ceilândia e Taguatinga) oficinas diversas nas áreas de Esporte e Arte. “(...) produções culturais que permitem a

elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo” (DUARTE, 2016, p.59).

Ao se apropriar da cultura, a humanização subjetiva individual se desenvolve desde os sentidos até as funções mais complexas do psiquismo, possibilitando que o homem produza mais cultura e mais conhecimento. Confirma-se assim, mais uma vez, a importância da escola na transmissão do conhecimento objetivo e sistematizado, contemplando também a arte e a cultura (DUARTE, 2016).

A Escola Nova, segundo Lourenço Filho (1978), defende que o aluno é o centro do aprendizado, tirando o foco do professor e do conteúdo. Este movimento nasce em contraposição à educação tradicional, em fins do século XIX, no continente europeu e nos Estados Unidos e no Brasil este ideário se fixa nos anos 1920 e particularmente a partir da década de 1930. O aluno é visto como um ser autônomo, operante e apto a conquistar o saber, por outro lado, o professor é o condutor deste processo, enquanto o meio ambiente atua como a necessária motivação dos alunos para seguir na direção do conhecimento.

Tendo como maior representante o educador e filósofo norte-americano John Dewey, a Escola Nova, identificada também por aliar diversos movimentos, veicula um ideal liberal-progressista não diretivo, no qual o professor estabelece as bases do aprendizado e supervisiona os eventos que envolvem a aquisição de conhecimentos, além do que mantém o propósito de adaptar o aluno ao meio social, daí seu interesse em reproduzir no seu contexto a própria existência humana. Cabe aos estudantes aprenderem através da experiência, no âmago da atuação prática, fundamentando-se igualmente nas investigações, nas revelações e nas pesquisas do contexto natural e social (LOURENÇO FILHO, 1978).

Para John Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. De acordo com o ideário da escola nova, quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos estar aludindo a direitos de oportunidades iguais perante a lei (LOURENÇO FILHO, 1978).

Constituída então nos preceitos da Escola Nova, mas com uma nova abordagem crítica, a oportunidade dada aos estudantes de participar autonomamente das atividades é um dos diferenciais inovadores da EPAT se comparado ao sistema regular de ensino. Num ambiente acolhedor, sem a rigidez opressora, os jovens se sentem livres e desenvolvem suas habilidades artísticas, culturais e desportivas que possibilitam mudar a realidade em que estão inseridos e melhorar suas condições de vida no futuro. “A indicação de algo novo, de novidade, é a primeira ideia que a palavra inovação suscita. [...] as inovações são novas ou originais no lugar em que elas estão incorporadas” (FARIAS, 2006, p. 54).

Dentre as atividades curriculares ofertadas nas oficinas estão: violão, violino,

teclado, artes plásticas, teatro, tecnologia e cultura, tênis de mesa, tênis de quadra, futsal, vôlei, basquete, box, jiu jitsu, fitness, ginástica rítmica, dança, esportes na areia, atletismo, vôlei, basquete.

[...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadão solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

O Projeto Político Pedagógico da EPAT tem a organização dos tempos e espaços curriculares construída pelo grupo docente (a partir do Currículo em Movimento), uma vez que a Secretaria de Educação não contempla a especificidade da instituição. Mesmo inserida em uma sociedade capitalista, num sistema escolar que atende aos interesses da classe dominante, o engajamento pedagógico da EPAT é oportunizar a reflexão da realidade social abordando temáticas norteadoras condizentes com o mundo vivenciado pelo aluno, tais como: cidadania, feminicídio, honestidade, solidariedade, corrupção. “A arte (...) ela emergiu muito lentamente do solo originário do trabalho, ou seja, as atividades artísticas surgiram como desdobramentos de aspectos da atividade coletiva de transformação da natureza e reprodução da vida humana” (DUARTE, 2016, p. 74).

Outro diferencial inovador está na autonomia dos estudantes para escolherem as oficinas que querem cursar ao longo do semestre. Essa relação do aluno com as oficinas possibilita que vivenciem as variadas práticas ofertadas ou que se dediquem àquelas que mais se identificam. Essa “liberdade” dada a eles e que não existe nas outras escolas é parte do projeto de protagonismo juvenil, pois os jovens da classe trabalhadora dificilmente têm a oportunidade de fazerem escolhas, principalmente no que trata a educação.

[...] intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONEL, 2002, p. 19).

A cultura, a arte, a tecnologia e o esporte são conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, portanto devem fazer parte do currículo da escola pública como forma de libertação da classe marginalizada. A apropriação desses conhecimentos, na maioria das vezes negados à classe trabalhadora é um potente instrumento de emancipação e as escolas públicas com sua sobrecarga de tarefas, acaba não possibilitando que esses conhecimentos cheguem aos alunos. Como diz Saviani, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1999, p. 66).

Dentre os aspectos inovadores se destaca a formação realizada nas coordenações coletivas ao longo do ano. Os próprios professores da escola preparam os estudos dentro das suas respectivas áreas de atuação e levam para o grupo temáticas e práticas pedagógicas para troca de experiências e crescimento profissional dos docentes. Essa iniciativa saiu do próprio grupo a partir da necessidade de conhecerem e se aproximarem das linguagens ofertadas nas oficinas e para aproximação dos professores das artes com os professores da educação física no intuito de realizar um trabalho mais coletivo e inovador.

Uma inovação, considerando o seu sentido relativo de novidade, abrange duas fontes. A primeira reporta-se à introdução de algo novo a um contexto. O novo se configura, assim, como a inserção de algo desconhecido pelos atores envolvidos e implica determinadas alterações. A segunda refere-se à emergência de algo, que resulta novo, ao interior de um contexto. Incide sobre iniciativas promovidas pelos atores engajados em um determinado contexto, no intuito de responder às suas necessidades (FARIAS, 2006, p 53).

Dentre as temáticas abordadas pelos professores, podem ser citadas a Tecnologia, Prevenção ao Suicídio dos adolescentes, Cuidados com a voz, Organização do Trabalho Pedagógico, Avaliação Institucional, reflexões sobre a evasão escolar. Também são trazidos convidados que contribuem grandemente com as formações, podendo citar as temáticas: Mulheres Inspiradoras- projeto da professora da SEEDF Gina Vieira, Currículo e Diversidade- as vozes ausentes da Educação (Professor Doutor Francisco Thiago Silva), Avaliação para a EPAT (Professor Doutor Erisevelton Silva Lima), entre outras. A formação no espaço das coordenações coletivas propicia o exercício de reflexão acerca da formação continuada e aos poucos vai se constituindo uma prática espontânea do grupo a partir da conscientização de sua importância.

O corpo discente é constituído, na sua maioria, por jovens da periferia que trazem para a escola uma história de vida de exclusão social, econômica, afetiva etc. A Escola Parque no contexto em que está situada é a única opção cultural que contempla os adolescentes e jovens, possibilitando a eles o acesso a condições privilegiadas com atividades que normalmente não fazem parte do cotidiano dos estudantes provenientes da classe trabalhadora, uma vez que a estes é negado o conhecimento cultural e artístico de propriedade do capital cultural da classe dominante. Possibilitar aos estudantes da periferia este conhecimento é uma inovação e uma condição de transformação da realidade social em que vivem. “O termo inovação pressupõe mudança no status quo vigente, no sentido de que surge algo inédito e que também traga algum avanço objetivo em relação a esse status quo, e como tal ele permeia todo tipo de atividade humana”. (SILVA, 2018, p. 14).

Os projetos desenvolvidos pela escola oportunizam aos estudantes mostrarem suas habilidades artísticas, destrezas e agilidades esportivas. Dentre os projetos podemos destacar o *Intervalo Cultural*, *JEPAT (Jogos da Escola Parque Anísio Teixeira)*, *FEPAT (Festival da Escola Parque Anísio Teixeira)*, *Semana da Música*, *Mostra de Teatro*, *Semana*

da *Dança* e tantos outros eventos e projetos que colocam os jovens como protagonistas de suas histórias, onde estes possam se perceber como partícipes da sociedade e exercer seus direitos, inclusive a uma educação de qualidade. Andrade (2012) enfatiza a inovação como “[...] a criação de um objeto ou resultado que seja aplicado empiricamente na sociedade, ou seja, vertido em um serviço que ainda assim dê a sua contribuição social”.

Mais que isso, quando pensamos em uma escola inovadora dentro da sociedade em que vivemos, torna-se imprescindível que os alunos se apropriem do conhecimento sistematizado historicamente, pois é esse conhecimento convertido em conhecimento escolar, que dá condições de transformação da realidade.

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2003, p.55).

Sendo a Escola a representação do Estado que tem por função garantir o acesso à educação de qualidade, o investimento público em escolas desta natureza pode ser uma das ações na melhoria da qualidade do ensino e diminuição, ainda que rasa, das desigualdades e injustiças cometidas aos jovens da classe trabalhadora.

A educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade (DUARTE, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo apresentar a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT) como uma proposta de educação inovadora. Considerando-se que o termo inovação pode ganhar conceitos diversos dentro dos contextos ao qual está inserido, há que se pensar no seu uso na educação como algo que possibilite a transformação das condições de desigualdade no acesso ao conhecimento sistematizado. Cientes das condições sociais e econômicas a que os estudantes da escola pública estão submetidos, os projetos ou ações inovadoras, os recursos tecnológicos, as metodologias e a organização do trabalho pedagógico devem caminhar para a superação dessa condição.

A escola de modo geral, precisa se renovar, não só no plano das ideias e atitudes, mas também em relação às suas práticas. O projeto educativo da escola expressa sua vontade de fazer a mudança na comunidade em que se insere, por meio da promoção

e democratização da educação e do ensino. A inovação pode ser uma importante aliada na busca pela democratização do conhecimento e não uma ferramenta a favor da classe dominante para disseminação e legitimação das desigualdades, como visto ao longo do trabalho, quando os jovens marginalizados tem a chance de conhecer o capital cultural do qual não são privilegiados aumentam suas chances de mudar suas realidades e melhorar suas condições de vida.

Por fim, concordamos com Duarte (2016), que o conhecimento transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo-se uma mudança; o aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em outros termos, o nível do senso comum. Ao se apropriar da realidade objetiva o indivíduo transforma a si mesmo, pela consciência apreendida dessa realidade e acaba por transformar a realidade pelo novo entendimento que tem dela.

O acesso à arte, cultura e esporte da forma como acontece na EPAT pode então ser considerado inovador porque rompe com as estruturas consolidadas no plano educacional, onde atualmente impera o discurso do medo e da violência, uma visão preconceituosa em que os jovens e adolescentes são ameaçadores e perigosos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Eduardo da Silva. Inovação e Ciência Pós-Moderna em três níveis. Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura- REHUTEC, v. 02, nº 01, dez. 2012.

BRASÍLIA. GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica- Pressupostos Teóricos. Brasília, DF. 2014.

CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, PA2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. 2019.

DUARTE. Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Inovação, mudança e cultura docente. Brasília: Liber Livro, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. 13. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

MESSINA, G. *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. Cadernos de Pesquisa. Nº 114, 2001.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In GARCIA, W.E. (Org) *Inovação Educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 6. Campinas, SP, Autores Associados, 1997.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Sergio Evangelista e GONÇALVES, Carlos Alberto. *O que é inovação tecnológica: seu papel transformador nas empresas e nos mercados*. Curitiba: Appris, 2018.

CAPÍTULO 9

REAL-LIFE-ALIKE TEACHING IN INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES (ICT) WITHIN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA)

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Mabel Pontón

University of Cantabria, Department of
Communication Engineering
Santander – Spain
<https://orcid.org/0000-0001-8537-1502>

Amparo Herrera

University of Cantabria, Department of
Communication Engineering
Santander – Spain
<https://orcid.org/0000-0001-5963-6968>

Franco Ramírez

University of Cantabria, Department of
Communication Engineering
Santander – Spain
<https://orcid.org/0000-0002-4188-4493>

Almudena Suárez

University of Cantabria, Department of
Communication Engineering
Santander – Spain
<https://orcid.org/0000-0002-5266-5544>

ABSTRACT: This work presents different complementary activities carried out to improve the learning process of concepts related to Telecommunication Engineering. In particular, it describes the conduct of symposia within the activities of the subject. These symposia recreate in the most realistic way possible the submission, review and presentation of technical papers at

a scientific/professional conference. Another complementary activity that students carry out is the elaboration of an encyclopedia in “wiki” format to which they all contribute collaboratively. In addition, to emphasize the practical application of the knowledge acquired in the subject, visits to companies in the region are organized. By performing these activities, students work on competencies such as teamwork, the development of critical and thoughtful thinking, the ability to manage information and time and the ability to communicate concepts in a clear and organized manner, adapting the language according to the type of audience.

KEYWORDS: Aplicability, competition, motivation, symposium.

ENSINO COMO NA VIDA REAL EM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) DENTRO DO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES)

RESUMO: Este trabalho apresenta diferentes atividades complementares realizadas para aprimorar o processo de aprendizagem de conceitos relacionados à Engenharia de Telecomunicações. Em particular, descreve a conduta de simpósios dentro das atividades do sujeito. Esses simpósios recriam da forma mais realista possível o envio, revisão e apresentação de trabalhos técnicos em um congresso científico/profissional. Outra atividade complementar que os alunos realizam é a elaboração de uma enciclopédia em formato “wiki” para a qual todos contribuem de forma colaborativa. Além

disso, para enfatizar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no tema, estão organizadas visitas a empresas da região. Ao realizar essas atividades, os alunos trabalham em competências como o trabalho em equipe, o desenvolvimento do pensamento crítico e pensativo, a capacidade de gerenciar informações e tempo e a capacidade de comunicar conceitos de forma clara e ordenada, adaptando a linguagem de acordo com o tipo de público.

PALAVRAS-CHAVE: Aplicabilidade, competência, motivação, simpósio.

1 | INTRODUCTION

The implementation of the Bologna plan was a before and after in the Spanish university system. Unifying the educational criteria and homologating degrees throughout Europe, granting the university with autonomy for the design of degrees or basing learning on the acquisition of skills, adapting the system to the needs of today's society, provided Spanish universities with a new scenario to which they have been progressively adapted.

Due to the high theoretical content of some subjects in the Degree of Telecommunication Technology Engineering, a vast majority of the teachers maintain a teaching scheme based on master classes and laboratory practices. However, there are research studies that show that with the use of such traditional methodologies the student is not able to acquire the general competencies (MARTÍN PEÑA et al., 2011).

It is precisely in the use of these conventional methodologies that students are a passive element in the learning process. This results in a lower level of motivation and enthusiasm by not appreciating the obvious practical application of the knowledge that is acquired in the course of the subject. In order to engage and motivate students, several institutions and teachers are adopting new methodologies that can be adapted to studies in the area of engineering. These new methodologies include project-based learning (ESTRUCH and SILVA, 2006) and the inverted classroom (BISHOP and VERLEGER, 2013; ARCOS et al. 2017).

In line with these new teaching methodologies, this work presents a series of complementary activities that have been developed and implemented in the Studies of Engineering degree of Telecommunication Technologies. On the one hand, during the academic period of the semester a series of symposia are organized in which students must submit a work in scientific article format and give an oral presentation. With this, students should show the ability to search, organize, synthesize, assimilate and present work-related information and concepts. Another activity is the development of a collaborative "encyclopedia" using the Moodle platform. Each entry of this encyclopedia is enriched and corrected by the students themselves under the supervision of the teachers of the subject that guarantee the rigor of the published information.

Finally, taking into account the future insertion of the students into the labor market and to make clear the practical application of the concepts and content seen in class, several visits to ICT companies located in the region are scheduled. During these visits,

students discover that the covered topics have real-life application, the challenges they will face in the practical exercise of engineering and also have the opportunity to talk with professionals in the sector.

By carrying out these activities, students go from mere passive recipients of knowledge to taking a more active role while working on cross-cutting skills necessary for the future exercise of the profession.

2 | CONTEXT

The implementation of the proposed complementary activities has been carried out in the subject “Communication Systems” of third year of the Degree of Telecommunication Technology Engineering. The subject is taught in the second semester (February to May) and is part of the subject Telecommunication Systems in the mention of Telecommunication Systems.

With the adaptation of the old Telecommunication Engineering curriculum to the new European Higher Education Area (EHEA), new content was generated along with others that were previously covered in different subjects and are now covered in the subject “Communications Systems”. In addition to the generic and specific competencies to be covered by the subject, cross-cutting competencies are also worked. In particular, with the activities described in this work, the student is intended to achieve:

- Assimilate matter and strengthen the theoretical knowledge seen in the classroom.
- Extract and discern, using the acquired knowledge, relevant information provided in a real or work environment for its use.
- Familiarize yourself with the structure and contents of a scientific article. Search for reliable and contrasting information related to your area.
- Ability to present concepts in public in a clear and organized way.
- Search for telecommunications standards and standards.

These competencies are developed through the student’s involvement in the learning process (MINGORANCE and CALVO, 2013). One of the main objectives of the development of these activities is to increase the level of motivation of students for an improvement in the assimilation of concepts of the subject. The low motivation with which some students start the subject may be due to their perception of it by the number and complexity of concepts that are addressed. That is why throughout the subject these activities are alternated to maintain the level of motivation and interest of the students.

In line with the EHEA, the subject is intended to be evaluated with the continuous evaluation method. They encourage feedback from students, correcting mistakes and

improving the learning process (SANMARTÍ, 2007; GALLARDO and MONTOLIO, 2011). The work plan of this subject also covers other activities that allow to acquire, strengthen and evaluate the contents seen in class, such as laboratory practices and classroom internships. These activities have been continuously and uninterrupted since 2013/2014. The average number of students per class is around 25 students. The latest experience related to these activities has been carried out with a total of 23 students for the 2018/2019 academic year.

3 | DESCRIPTION

As mentioned in the previous sections, in the course of the semester the theoretical and practical classes are complemented by a series of new activities. These activities are explained below.

3.1 Organization of symposia

One of the professional activities carried out in both industry, universities and research centers is the participation in symposia or conferences. These events usually present the latest advances in all areas of knowledge, as well as the opportunity to interact with professionals in the sector and expand and establish new professional contacts, hence their relevance.

This subject proposes the realization of a reduced version of a symposium. In this way students face the task of writing a technical/scientific article with what this implies, (bibliographic search, synthesis capacity, oral and written communication capacity, among others). Since recreating all the conditions of a large-scale congress is not feasible because of the number of students and other logistical limitations, students' activities are limited to writing a scientific article and its oral presentation.

To achieve the specified objectives, two symposia related to the contents addressed in the subject are planned. These symposia are advertised at the Higher Technical School of Industrial and Telecommunication Engineers (ETSIT) and attendance is free for the public. Symposia are temporarily spaced along the semester. Participants or speakers will be the students who must prepare a manuscript/presentation related to the topic of the congress. The activity is planned so that each student participates actively and individually as a speaker in one of the symposia throughout the course.

When performing the above-mentioned distribution, it is ensured that:

- Students have sufficient time to prepare the work without overloading them with activities, (4 hours of preparation).
- The syllabus of the subject is advanced and the main concepts have already been explained in class in advance, which serves as the basis for the preparation of the work.

- In addition, it is possible to include approximately once a month an activity different from a conventional theoretical class in which students have an active role and the concepts can be consolidated and knowledge expanded.

As an example, only the last year 2018/2019 has been held two symposia, with the following themes and calendar: “Passive Components” (March 11st) and “Active Components” (April 15th). As indicated, each student must carry out the two works, corresponding to each symposium, and present only one of them orally. One half of the students present their work at the first symposium and the other half at the second symposium. Students have the possibility to choose which of the two symposia participates (participation in one of them is mandatory).

3.1.1 Preparation of manuscripts

As in scientific conferences, manuscripts must be delivered on a schedule. There is a deadline for submitting the work and a format or template to which participants must adhere. Both the template and the key dates are published through the Moodle platform. This same platform will be used for submitting papers and communicating the result of their review.

To avoid repetition of work and make the symposium more beneficial in terms of variety of content presented, each student is given a topic or concept to develop. Assigning topics on which students must perform the work can be done in different ways. At this point several formulas have been applied, alternating them in the different academic years:

1. Provide the student with a scientific article related to a topic (Table I). The student must relate the article to the subject seen in class, expand the information with a more exhaustive bibliographic search and present the results of his research in a document. Generally, the sources of information they should work with are in English. It is important to note that a literal translation is not sought, but to synthesize, organize, relate and above all expand the information regarding the topic.
2. Assign each student a topic, on which they should look for related papers in specialized databases, sticking to some aspect such as state of the art, year of publication or origins (first articles published on the subject), multidisciplinary applications, etc.
3. Assign each student a concept seen in class that must be developed and expanded using reliable literature and presented together with their own conclusions in the form of a scientific article, with their corresponding sections (Abstract, Introduction, Development, Conclusions, Acknowledgements and References).
4. Assign each student a specific component (passive or active) of the RF and microwave fields. The study of these components is an important part of the subject as they make up the most complex communications systems. Students have to search for information about manufacturers, specifications, prices, functionality, etc. All this should be presented in an organized, clear and concise manner in the work presented.

Table I shows an example of some of the topics covered at the “Passive Components” symposium for the 2018/2019 academic year. In this case, each student is provided with a scientific article as the basis of their work.

A MMIC Compatible Coupled Line Structure that uses Embedded Microstrip to Achieve Extremely Tight Couplings
K/Ka Band Coplanar Waveguide Directional Couplers Using a three-Metal-Level MMIC Process
Couplings of Microstrip Square Open-Loop Resonators for Cross-Coupled Planar Microwave Filters
Distributed MEMS True-Time Delay Phase Shifters and Wide-Band Switches
Distributed Analog Phase Shifters with Low Insertion Loss
Design of 10dB 90° branch line coupler using microstrip line with defected ground structure

Table I. Examples of topics proposed for the “Passive Components” symposium

3.1.2 *Review process*

The review of the work is carried out by the teacher or teachers of the subject as if it were a peer review. The quality is valued in the writing and content, the organization, the research work (bibliographic sources that the student uses), the conclusions and the personal interpretation of the basic ideas in which the work is based. They are told the result of the review and qualification through Moodle suggesting changes, where necessary, so that they can improve the work and consequently the qualification.

The technical program that summarizes presentations and authors (speakers) is published and disseminated through the Moodle platform. Depending on the topics to be covered, the program is organized into sessions. Figure 1, shows the technical program of the 17th National Symposium of the Subject Communications Systems held on April 15, 2019 whose theme “Active Components” was structured in three different sessions: “Amplifiers”, “Mixers” and “Oscillators”.

XVII National Symposium of Communication Systems (NSCS)



The University of Cantabria and its Department of Communications Engineering are pleased to invite you to the XVII National Symposium of the subject Communications Systems. CS year 2019, to be held in the Grade Room of the Higher Technical School of Industrial and Telecommunication Engineers.

The SC brings together students from the field of Information and Communications Technologies in order to present their research and technological development work. The main objective of the Symposium is to present the work on active components carried out by students during the 2018/2019 academic year in the subject Communications Systems of the Degree in Telecommunication Technologies Engineering, as well as to promote collaboration between students and training in oral presentations of research work.

Technical program

MONDAY, APRIL 15 th , 2019		
Active Components		
17:30 17:35	Presentation	
17:35 18:15	Session I "Amplifiers"	Two Port power gain (Author:XXX)
		Conditional and Unconditional Stability (Author: XXX)
		Minimum Noise Amplifier Design (Author: XXX)
		Nonlinear behaviour of a power amplifier (Author: XXX)
18:15 18:45	Session II "Mixers"	Mixer mechanism explanation (Author: XXX)
		Power response on a Mixer. Definition P1dB, TOI (Author:XXX)
		Double Balanced Mixer benefits (Author: XXX)
		Mixer mechanism explanation (Author: XXX)
18:45 19:30	Session III "Oscillators"	Voltage Controlled Oscillators (VCO).(Author: XXX)
		Phase Noise definitions on oscillators (Author: XXX)
		Oscillator Characterization and Testing (Author: XXX)
		Tank circuits for Oscillators, definition and some examples Autora: XXX

Figure 1. Technical Program for the Symposium on "Active Components" held on April 15th, 2019. The technical program is disseminated and advertised through the Moodle app and with the sticking of posters on the bulletin board of the ETSIIT and the Department of Communications Engineering.

3.1.3 Presentation of the works

Two consecutive hours of class are used for the symposia, ideally with a 10-minute break if the number of sessions and presentations allows it in the time available. Sessions are sought to be homogeneous, grouping them for example in the case of this subject by types of components, origins, state of art... Etc. According to the number of students (23 in the 2018/2019 academic year), two symposia of 11 and 12 presentations were held respectively. Each presentation is scheduled for a duration of 8 minutes with a question time of approximately 2 minutes. Students should use a presentation tool (e.g. PowerPoint) as help and visual support.

As chair and co-chair of the session, two teachers will present to the speakers and give way to Question Time in which everyone who attends as an audience can participate. Question Time also serves to help the teacher point out or correct any errors regarding the content that may have been made in the exhibition. To give greater solemnity to the event and motivate students, symposia are usually held in the university's ETSIIT Grade Room, providing students with even an identification card as a participant or speaker of the symposium (Figure 2).



Figure 2. Example of speaker ID badge.

3.1.4 Survey of students

After each presentation is completed, students fill out an anonymous survey that evaluates their classmate's oral exposure. At the start of the session, the chair of the session emphasizes the goal of the survey that is nothing more than to help improve colleagues by being most sincere and honest, setting aside favoritism and antipathies.

As shown in Figure 3, the survey should assess:

- Clarity in exposure. Considering aspects such as speed of speech, the use of appropriate vocabulary, posture, gestures and body expression.
- The organization of the contents and presentation of the information. Whether it is done in an orderly and logical way or in a chaotic way.
- The domain of the exposed content.

The teacher (chair of the session) then collects the surveys and hands them over to the speaker. Anonymity facilitates greater sincerity and objectivity in the replies and thus the speaker can correct and avoid errors in future presentations.





CATEGORY				
	75% - 100%	50% - 75%	25% - 50%	0 - 25%
Communication and clarity	<p>Speak slowly and with great clarity.</p> <p>Use audience-appropriate vocabulary.</p> <p>Increase your audience's vocabulary by defining words that might be new to your audience.</p> <p>When speaking posture and gesture are very suitable. Look at all the teammates with total naturalness.</p> <p>The volume is high enough 100% of the time.</p>	<p>Most of the time, he/she speaks slowly and clearly.</p> <p>Use audience-appropriate vocabulary.</p> <p>It includes 1-2 words that might be new to most of the audience, but you don't define them.</p> <p>Most of the time posture and gesture are appropriate and almost always look at colleagues as he speaks.</p> <p>The volume is high enough 90% of the time</p>	<p>Sometimes he speaks slowly and clearly, but sometimes he accelerates and is misunderstood.</p> <p>Use audience-appropriate vocabulary.</p> <p>It does not include vocabulary that could be new to the audience.</p> <p>Sometimes, it maintains the proper posture and gesture, and sometimes it doesn't.</p> <p>Sometimes he looks at his teammates.</p> <p>The volume is high enough 70% of the time</p>	<p>Speak fast or stop too much when talking.</p> <p>Besides, his pronunciation isn't good.</p> <p>Use several (5 or more) words or phrases that are not understood by the audience</p> <p>t does not maintain the posture and gesture typical of an oral exposure and, most of the time, does not look at its peers.</p> <p>The volume is often too weak to be heard by all members of the audience</p>
40%				
Organization	<p>Clear, with logical and effective transitions.</p> <p>The information is presented logically and consistently that the audience can easily follow.</p> <p>Clear and effective conclusion.</p>	<p>Most of the information is presented logically and generally well organized, but better transitions from one idea to another are needed.</p>	<p>Proper organization, but slack. Not always clear.</p> <p>Lack of clear connections between the parts of the presentation, the parties seem isolated from each other.</p> <p>The audience has difficulty following the presentation.</p>	<p>Poorly structured and difficult to understand.</p> <p>Disorganized.</p> <p>There is no logical sequence in the information.</p> <p>Presentation does not flow well, with rambling sentences.</p> <p>Development of the topic is confusing and without apparent logic.</p>
30%				
Contents	<p>Demonstrate a complete understanding of the topic</p>	<p>Demonstrate a good understanding of the subject.</p>	<p>Demonstrates a good understanding of parts of the topic.</p>	<p>He/she doesn't seem to understand the subject very well.</p>
30%				

Figure 3. Anonymous survey to assess the oral presentation of the speakers by colleagues.

3.2 Elaboration of an encyclopedia in “wiki” format

Another of the activities carried out throughout the course is the elaboration of an encyclopedia in “wiki” format. In it, students participate as part of a group to encourage peer interaction and teamwork. For this group assignment, students are grouped by sweepstakes or alphabetical order. For the 2018/2019 academic year, 4 groups of 5/6 students were formed. This makes students relate and interact in a heterogeneous group of peers and not just those with greater affinity or friendship.

For the elaboration of the encyclopedia, each group is assigned a novel and topical topic related to the subject and the telecommunications sector. In the 2018/2019 academic year the generic theme was “the State of art of 5G communications systems”, of very recent appearance in the market and whose implementation in Spain has occurred in 2019. Each group had to focus on a different aspect of these systems, for example, 5G for mobile communications, devices for this standard, 5G for IoT... Etc.

The Moodle platform is used to develop the encyclopedia. In this way the teacher knows at all times, what each student contributes and the degree of involvement he has in the elaboration of the contents, facilitating his qualification. Figure 4 shows a screenshot of a part of the encyclopedia prepared by one of the groups.

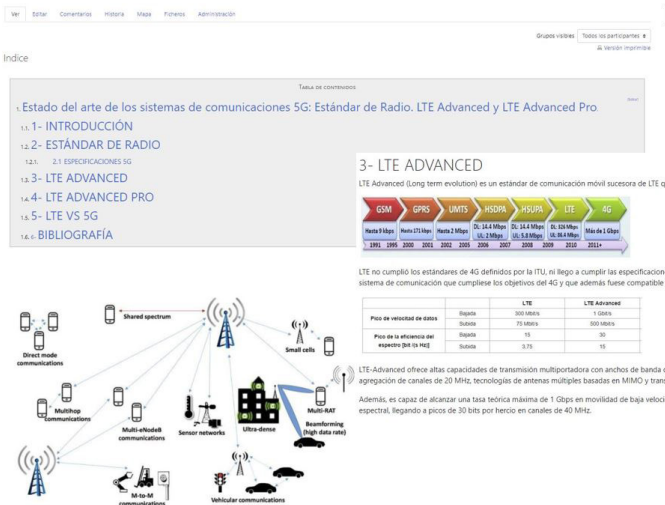


Figure 4. Screenshot of excerpt from students' encyclopedia on state of the art of 5G communications systems.

In relation to this activity, an oral presentation or talk is organized on the subject in which all members of each group must present a part of the work (about 4 minutes per person). The presentation lasts a total of 20 minutes. They are told which section each should expose just before the presentation. This assignment is made by lot and thus promotes that all members of the group know in depth the content of the work and not a single part. In the 2018/2019 academic year, the talk took place on May 20 with the title (“State of the Art of 5G Communications Systems”). Like symposia, the activity is advertised through the Moodle platform and through the distribution of posters in the ETSIIT and the university’s Communications Engineering department.

At the end of the talk, students put the different jobs to the vote, choosing the one they liked the most. The winning team is awarded a prize, which are donations from companies in the sector. They are usually small objects (pens, keychains...) like those obtained in the exhibition of exhibitors in scientific conferences.

3.3 Visits to companies in the sector in the region

As a last activity, a couple of visits to companies in the telecommunications sector are organized within the region. The main purpose is for students to relate what they have learned in class to the labor world and its practical application and to get an idea of what their future work environment might look like. These visits are usually organized at the end of the semester, when most of the intended content has already been seen and during school hours so that most of the students can attend. Each visit usually lasts around 1 hour.

The choice of companies visited in this activity is clearly influenced by their activity and relationship with the contents taught in the subject. The 2018/2019 visits have chosen

two companies in the region dedicated to the development of microwave and RF systems and components for space applications, satellite communications, defense and data transmission and reception.

On these visits, students can check on-site all the stages/phases that any product goes through before it is launched to the market. These stages include design, manufacturing, assembly, experimental characterization, evaluation and conformity tests, taking into account technical, regulatory and quality management criteria. People who serve as guides during student visits have generally been alumni of the university and share their experience in the transition between the university and the labor market.

4 | RESULTS

These activities have been carried out in the subject of “Communications Systems” since the 2013/2014 academic year in which the subject was implemented in the Degree of Engineering of Telecommunication Technologies, with an average of two symposia per course and a talk focused on the contents collected in the encyclopedia “wiki” that is developed as a team. In all the years the acceptance and participation by the students has been very good. The quality of the work is relatively high as can be seen in Figure 5, which shows the results of the average grades over the last 6 years.

Given the new nature of this subject, we do not have any previous data to compare with the results obtained. To analyze its impact, a comparison of the average grades of the final exam and the mean of the three notes of the work carried out is presented (Figure 5). Optimal completion of work should have a positive impact on the final exam, as it helps students assimilate subject matter and strengthen knowledge. Figure 5, shows that there is a clear correlation between the two data in consecutive academic courses. The quality of the work is reflected in the note of the final examination, coinciding with the years in which the work has been of higher (lower) quality with a better (worse) average test grade.

One of the most notorious results that has been evidenced from the realization of these activities is the improvement in the learning results of laboratory practices. Having become familiar with different components, their specifications and characteristics, students perform the internships with greater ease. In group laboratory practices, it has been observed that the student who has more knowledge about a certain component, because he has prepared a presentation on the subject, exercises tutoring of his peers spontaneously. In the following practices, this role changes among peers as many RF/microwave components are covered during the practices. Figure 5 also shows a clear correlation between the average grade of practices and the average of the three notes of the work carried out.

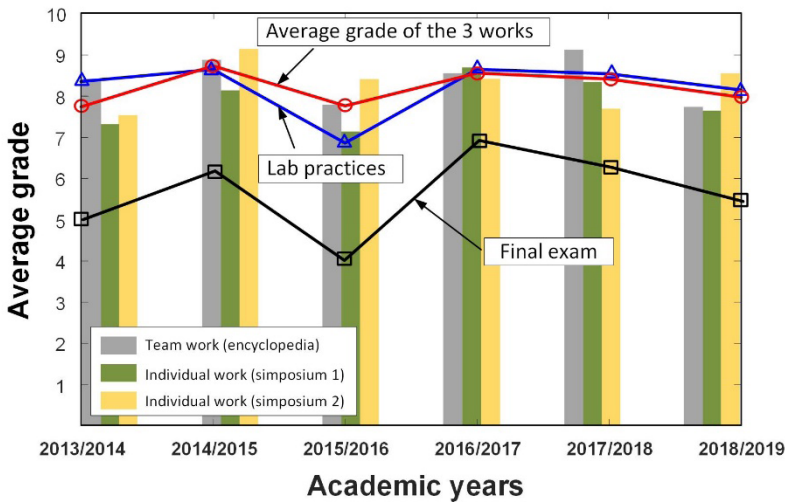


Figure 5. Average grade for individual and team works throughout the consecutive academic years. Comparison of the average grade of the final exam, the laboratory practices and the average grade of the three works carried out during the semester.

Figure 6, shows the percentages of students which passed and failed the final exam throughout the consecutive academic courses. In the years in which the work was of a higher quality, there were 100% approved in the final exam, while the years with the lowest quality in the work the percentage of students who did not pass the final exam is higher. Finally, it should be noted that the percentage of subscribed students tends to decrease as these activities improve over the years, showing their effectiveness in the learning process.

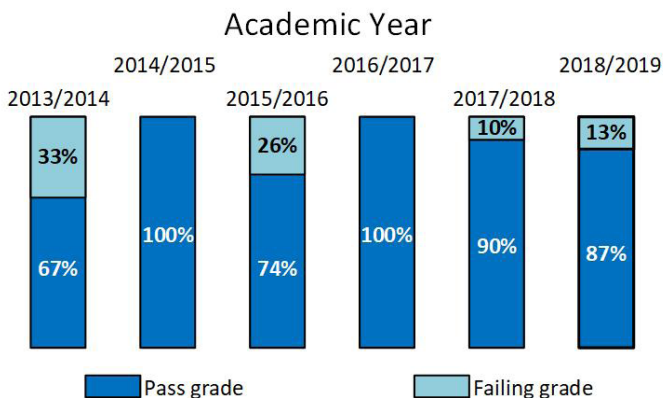


Figure 6. Relationship of students that passed and failed the final exam of the subject.

Visits to companies in the ICT sector are usually one of the activities that students like the most. Seeing the facilities, infrastructures, production and way of working of two companies that are directly related to the knowledge covered in the subject motivates them and generates curiosity. In addition, many of the people who work in those companies and those in charge of guiding the visit are alumni of the school, which makes students easily empathize with them.

Students generally value all of these activities in a positive way and have communicated this directly to teachers by comments over the course of the class or indirectly through the quality surveys they conduct. This feedback between the teacher and the student is used to improve the activities of the following courses.

5 | CONCLUSIONS

In this work, a number of complementary activities have been presented to improve the learning of concepts related to Telecommunication Engineering. These activities have been implemented in the subject of “Communication Systems” of the Studies of Engineering of Telecommunication Technologies for six years. With them, in addition to working the competencies of their area of knowledge and cross-cutting competencies of great importance for the integral training of students and their subsequent insertion into the labor market, we seek to increase the motivation of students, making them actively participate in the development of the subject.

The realization of symposia is an activity in which students participate actively and that results in an improvement of results at different levels. However, it should be noted that due to temporary limitations and academic load, in principle, it is recommended to apply them in classes with a not very high number of students.

Given the interdisciplinary nature of the cross-cutting competences that are acquired with the realization of the activities set out herein, we believe that they are suitable for other subjects of similar content of the degree. This methodology is best suited to subjects of the last courses of the degree (3rd and 4th), given the proximity to the labor world and the maturity of the students.

REFERENCES

ARCOS, A.; ARCOS, J.; FERNÁNDEZ CENTENO, M.; GONZÁLEZ-GALINDO, J.; GORDO MONSÓ, C.; MANGET, C.; et al. **Aula Invertida en la Ingeniería del Terreno Asistida por Ordenador**, IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (pp.1-6). Zaragoza, España. 2017.

BISHOP, J. L., and VERLEGER, M. A. **The flipped classroom: A survey of the research**. Proceeding of the 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, GA. 30 (9). 2013.

ESTRUCH, V., and SILVA, J. **Aprendizaje basado en proyectos en la carrera de Ingeniería Informática**. Actas XII Jornadas de Enseñanza universitaria de la Informática. 2006

GALLARDO, E. and MONTOLIO, D. ¿Existe relación entre la evaluación continua y los resultados de los alumnos? Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública, 8, 63-79. 2011.

MARTÍN PEÑA, M. L.; DÍAZ GARRIDO, E.; CASTILLO GUTIÉRREZ- MATURANA, B. and DEL BARRIO IZQUIERDO, L. **Estudio comparativo de cambios metodológicos y percepción del alumno en la materia de dirección de producción y operaciones para la adquisición de competencias en el proceso de adaptación al EEES.** Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 4 (2), 126-144. 2011.

MINGORANCE, C. and CALVO, A. **Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas.** Revista de Investigación Educativa, 31 (1), 275-293. 2013.

SANMARTÍ, N. **10 Ideas Clave: Evaluar para aprender. Col. Ideas clave, 1.** Barcelona, España: Ed. Graó. 2007.

CAPÍTULO 10

ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARA A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 30/10/2020

Maria Cecília Fonçatti

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP/FCT)
Presidente Prudente - SP
<http://lattes.cnpq.br/1720999685990710>

Andressa Florcena

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL)
Três Lagoas - MS
<http://lattes.cnpq.br/1549002234135252>

Trabalho publicado originalmente nos anais do “II Congresso Internacional de Educação da UNOESTE - “A pesquisa em educação e os seus impactos no desenvolvimento humano”.” realizado em 2019 pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sendo revisto e enviado para publicação, neste livro em Outubro de 2020.

RESUMO: O artigo trata da política curricular nacional proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e seu objetivo é compreender como se deu a contribuição dos professores na fase de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi levado em conta o conceito de ciclo de políticas de Stephen Ball para análise das interações discursivas na formulação do documento, focando nos momentos em que os professores puderam participar e nas críticas

apresentadas sobre tal processo. A metodologia constou de análise de pesquisas que retratam a forma de elaboração da política e de documentos do MEC. Observou-se que os professores foram convocados a participar de forma consultiva, exercendo uma participação regulada no sentido de apenas legitimar a produção do currículo elaborado pelos experts, mantendo-os sem efetivo poder de decisão, desvalorizando seus saberes profissionais. Concluiu-se que, para que possam, de fato, se sentirem colaboradores, devem estar no centro das discussões e da elaboração dos currículos.

PALAVRAS-CHAVE: Política Curricular. Reformas Educativas. Base Nacional Comum Curricular. Ciclo de Políticas.

ANALYSIS OF TEACHERS' CONTRIBUTION TO THE ELABORATION OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

ABSTRACT: This article talks about a national curricular policy proposed by the Ministério da Educação (MEC) and aim to understand how teachers contributed to the elaboration of the National Common Curricular Base (BNCC). Stephen Ball's concept of the policy cycle were considered in the analysis of the discursive interactions that occurred in the formulation of the document, focusing on the moments that teachers could participate and in the criticisms presented about the process. An analysis of researches that picture the policy elaboration and documents presented by MEC was made. The results shows that the teachers were invited to

participate in a consultative manner, exercising a regulated participation only to legitimize the curriculum elaborated by the experts, keeping them without effective decision-making power, devaluing their professional knowledge. It was concluded that teachers would feel like they contribute if they were put in the center of the discussion and elaboration of the curricula.

KEYWORDS: Curricular Policy. Educational Reforms. National Common Curricular Base. Policy Cycle.

1 | INTRODUÇÃO

A proposição de uma Política Curricular Nacional para Educação Básica está fundamentada e assegurada na Constituição Federal brasileira, no artigo 210, quando estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Assim o debate sobre a necessidade de fixar e revisar as diretrizes curriculares foi retomado, sobretudo, com a promulgação da lei nº 13.005/ 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual se determina como meta a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao centralizar as decisões e minimizar a oportunidade de participação, os saberes disciplinares e curriculares situam-se numa posição de exterioridade em relação ao corpo docente, quer dizer, são produzidos e sistematizados por especialistas ou pesquisadores, e os professores não dominam o processo de produção e validação, assumindo, a princípio, a posição de receptores desse conhecimento.

Isso não difere da forma como tem sido elaborada e implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em uma reunião promovida pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime¹), em Brasília, antes das discussões acerca da base se iniciarem, Alves (2014, p.1478) expõe que o representante da Fundação Lemann disse não ser difícil “[...] pensar uma BNC² porque basta que ela seja “clara e objetiva” para que os professores a cumpram”. Evidencia-se, assim, a conduta de associar o papel do professor ao de executor de situações elaboradas por especialistas, o que é corroborado pelo fato de ter sido criada uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, cuja finalidade era “[...] produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE [...]”. Tal comissão foi composta por

116 membros indicados pelo Conselho Nacional de Secretários (CONSED³) e pela Undime,

1 A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>. Acesso em: 22 out. 2019.

2 Alves (2014) se refere em seu texto à uma Base Nacional Comum, a qual identifica pela sigla BNC.

3 Fundado em 1986, o CONSED é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e tem por finalidade promover a inte-

como determinado pela Portaria supracitada, dentre os quais estavam

[...] professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. (BRASIL, 2015).

Triches e Aranda (2018, n.p.) afirmam que “ao atribuir a esses dois órgãos a função da criação da BNCC, é possível compreender quais as vozes que foram ouvidas e quais interesses foram atendidos no processo de elaboração do documento da BNCC”, uma vez que os sujeitos que representam o CONSED e a Undime, são em sua maioria, os mesmos integrantes da Fundação Lemann (TRICHES, ARANDA, 2018, n., p.). O desdobramento dessa configuração repercute em projeto de educação voltado à formação profissional aligeirada reduzindo o ensino à noções básicas nas áreas de conhecimentos específicos destituindo a possibilidade de formação ampla e desenvolvimento pleno aos estudantes das escolas públicas.

Diante disso, esse artigo tem como finalidade compreender como se deu a contribuição dos professores para a elaboração da BNCC. A produção de conhecimento acumulada a despeito da etapa de formulação da BNCC envolve, em sua maioria, até a etapa de elaboração da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental na qual a forma de participação docente foi reduzida e controversa. Ademais têm-se a possibilidade de aprofundar o debate trazendo a finalização do processo de formulação, o contexto da elaboração do texto e a necessária retrospectiva desse processo para encaminhamentos ao contexto da prática, momento em que as escolas e redes de ensino se articulam para interpretar o documento.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi qualitativa com estudo de abordagem documental e bibliográfico recorrendo a pesquisas, documentos e legislações que retratam a fase de formulação do referido texto da política curricular. Conforme Gil (1991, p. 48), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” enquanto que a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 1991, p. 51) tais como os documentos e legislações aqui analisados.

Assim, primeiramente é apresentado o ciclo de políticas proposto inicialmente por Stephen Ball, sobretudo a fase denominada de Formulação. Em seguida, apresentam-se

gração das Secretarias visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/networks/specialized-communities/specialized-communities-ed/consed/>. Acesso em: 22 out. 2019.

as etapas de formulação da BNCC com base nas informações organizadas por Triches e Aranda (2018) e aquelas divulgadas⁴ pelo Ministério da Educação (MEC); assim como as críticas feitas a esse processo, principalmente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Currículo (ANPED; ABdC, 2015) e por Carvalho e Lourenço (2018).

3 | A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARA A FORMULAÇÃO DA BNCC

Uma das formas de analisar uma política é recorrendo à abordagem dos ciclos de política que de modo geral compreendem que uma política “no plano ideal” apresenta as seguintes fases: “construção da agenda, formulação de políticas, implementação de políticas e avaliação de políticas” (VIANA, 1996, p. 6).

Na perspectiva de análise aqui adotada, as fases do ciclo de políticas que correspondem à formulação e implementação não se resumem à prescrição e cumprimento respectivamente, logo, para Ball e Bowe (1992⁵ apud MAINARDES, 2006) o contexto de produção do texto da política pode ser investigado tendo como base os seguintes questionamentos: Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto? Como eles foram atingidos? Com base nestes questionamentos será debatida a forma de participação dos professores no processo de elaboração da BNCC ressaltando que as reformas curriculares devem repensar o modo como ela ocorre, de maneira a contemplar a realidade das escolas e os projetos, em curso, de sociedade e de educação nos quais os professores acreditam.

4 | ETAPAS DE FORMULAÇÃO DA BNCC E AS CRÍTICAS FEITAS A ELAS

Os fatos aqui relatados sobre as versões da BNCC e os momentos de discussões (debates e seminários) têm como base as informações organizadas por Triches e Aranda (2018), as que foram divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) em páginas da internet⁶, bem como as que se encontram em documentos oficiais.

A primeira versão foi elaborada pela Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular e disponibilizada para consulta pública em 16 de setembro de 2015. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE, 2015, n.p.), defendeu que essa discussão envolvesse “[...] os

4 Disponíveis em: <http://historiadabncc.mec.gov.br> e <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 04 out. 2019.

5 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.

6 Disponíveis em: <http://historiadabncc.mec.gov.br> e <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 04 out. 2019.

agentes educativos diversos, sobretudo das instituições formadoras e contratantes dos profissionais da educação básica”. De fato, do dia 2 de dezembro de 2015, denominado o Dia Nacional da Base, até 15 de dezembro do mesmo ano ocorreram as discussões sobre este documento preliminar nas escolas de todo o país que foram efetivadas através do portal on-line do MEC. Segundo o próprio MEC, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições, quando analisamos as relações parte/todo, apesar do portal registrar 45.049 escolas participantes, o censo de 2016 revela que o País conta com 186,1 mil escolas de Educação Básica, ou seja, somente um quarto das escolas acessou o portal e registrou participação conforme (TRICHES; ARANDA, 2018). De 16 de setembro de 2015 até 15 de março de 2016 ocorreram as análises dessas contribuições, tendo sido este o primeiro ciclo de debates.

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada em 3 de maio de 2016. Ocorreram, então, seminários estaduais de junho a agosto do mesmo ano que visavam reunir “[...] professores em efetivo exercício do magistério, representantes de movimentos estudantis do Ensino Médio, profissionais vinculados à educação básica e demais interessados” (SÃO PAULO, 2016) para que houvesse propostas de modificações ao texto. Carvalho e Lourenço (2018), ao relatarem o contexto das contribuições realizadas pelos professores de Serra/ES, afirmam que além de ocorrerem no seu horário de trabalho, não foi aberto espaço para debate. No contexto investigado pelos autores, aproximadamente 40% dos professores “[...] apesar de presentes não se pronunciaram oralmente ou por escrito [...]” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p.249). O CNE (BRASIL, 2017b, p.37) expõe que nessas audiências “o documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes [...] concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado”, não colocando em debate o sentido do que foi proposto (ANPED; ABdC, 2015). Sendo assim, “[...] continuou sendo uma forma tênue de participação” (BRASIL, 2017b, p.37) que provocou uma falsa sensação de obra coletiva (ANPED; ABdC, 2015). Cada seminário gerou um relatório que foi consolidado em um relatório final pelo CONSED e pela Undime e encaminhado ao Comitê Gestor do MEC, encerrando-se as discussões da segunda versão.

A terceira versão começou a ser elaborada em agosto de 2016 e foi entregue para o CNE em 6 de abril de 2017, tendo como foco a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que as discussões para a reforma do Ensino Médio não haviam sido encerradas. No Parecer CNE/CP nº15 de 2017, as conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar e Malvina Tania Tuttman justificam seus votos contrários ao documento com base na exclusão da etapa do Ensino Médio, pois afirmam que isso representou uma ruptura da educação básica (BRASIL, 2017b). A formulação desta versão não contou com a participação dos professores, pois “[...] o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”” (BRASIL, 2017b, p.34), o que, segundo Mariuzzo e Morales (2018), compromete a legitimidade do documento.

Entre os meses de julho e setembro de 2017, houve um ciclo de audiências públicas que ocorreram nas cinco regiões do Brasil. Elas contaram “[...] com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema [...]” (BRASIL, 2017b, p.34). Alguns dos pontos que mais se repetiram nas audiências foram: a falta de democracia no processo de construção da BNCC e a participação de empresas na construção do documento (NOVA ESCOLA, 2018).

Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, sendo instituída em 22 de dezembro de 2017 através da Resolução CNE/CP nº2 e, somente no ano seguinte, em 2 de abril de 2018, foi entregue a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio. Isso causou uma sensação de que a educação básica não está efetivamente articulada no projeto proposto e que, portanto, poderia ser tratada em partes. Houve um outro processo de audiências públicas que teve “[...] caráter exclusivamente consultivo [...]” (BRASIL, 2018) para colocar a BNCC em debate. Tais audiências ocorreram no período de maio a setembro de 2018, sendo que em cada mês ocorreu em uma região do país. Estiveram presentes “[...] órgãos, entidades, associações e especialistas ligados à educação, convidados pelo CNE, além do público geral interessado” (BRASIL, 2018), como, por exemplo, a Confederação Israelita do Brasil (Conib) e a Sociedade Brasileira de Computação, que compareceram para defender demandas específicas dos temas que apoiam (NOVA ESCOLA, 2018). No dia 02 de agosto do mesmo ano, foi feito mais um Dia Nacional da Base, quando as escolas puderam discutir sobre essa última versão e preencheram um formulário online com sugestões de melhorias ao documento. Por fim, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou a BNCC para o Ensino Médio.

5 | ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA BNCC

O processo que permeou a elaboração do texto da BNCC de 2015 a 2018 envolveu diferentes agentes com poder de participação e decisão muito superior quando comparado ao corpo docente que atua nas escolas. Vale mencionar algumas mudanças significativas, nesse período de formulação da BNCC, no país, como o impeachment da presidente Dilma Roussef e quatro trocas do representante pela pasta do Ministério da Educação. Assim, observa-se que o contexto de elaboração do texto da BNCC produziu um processo de formulação pseudo-democrático.

Quando se trata da análise da formulação de políticas públicas, de acordo com o ciclo de políticas estipulado por Ball e Bowe (1992⁷ apud MAINARDES, 2006) convém analisar

7 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.

se há realmente interesse em produzir consensos na produção do texto da política, pois observa-se que as estratégias de silenciamento dos professores e a aparente participação apenas evidenciam o protagonismo dos grupos empresariais⁸ nas definições do cenário educacional. Além disso, não há como deixar de destacar as influências macro a nível internacional do Banco Mundial e da OCDE nas políticas públicas voltadas à educação em nosso país.

Apesar de Eduardo Deschamps, presidente do CNE em 2017, afirmar que “[...] poucos documentos na história do Brasil tiveram participação tão maciça de contribuições como o da BNCC” (BRASIL, 2017a), do ponto de vista de representantes de entidades científicas o diálogo não foi suficiente (MARIUZZO; MORALES, 2018). Isso mostra que os professores foram tratados, novamente, como meros coadjuvantes na proposição do currículo e aponta a necessidade de repensar esse papel, abrindo novos caminhos para o debate, dando importância e reconhecimento aos currículos que já são por eles praticados (MARCHELLI, 2014; SÜSSEKIND, 2014), pois “as políticas de currículo não devem só dar voz aos professores, mas devem também ouvi-los” (SANTOS, 2018, p.141). Nesse processo, resta ainda analisar o contexto da prática e o processo de implementação da política curricular que certamente não se dará de modo ingênuo ou neutro por parte dos profissionais envolvidos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar entender a política nacional curricular na educação básica brasileira, estipulou-se como objetivo compreender como se deu a contribuição dos professores na fase de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nas análises realizadas optou-se por um olhar amplo que contemplasse a investigação e inquérito a despeito das influências locais, regionais, nacionais e internacionais dos diferentes agentes envolvidos no processo, bem como as questões políticas e econômicas ocorridas como subsídio de compreensão do tempo presente.

A forma de contribuição delegada aos professores certamente não pautou-se pelo protagonismo e poder decisório que seriam adequados a uma mudança curricular de tamanha magnitude e impacto na educação. Contudo, no contexto de prática, onde redes de ensino, gestores e professores estarão implementando a BNCC, impõe-se o desafio de construir espaços dialógicos pautados por princípios democráticos, no ideal coletivo de educação de qualidade e que refute a ideia do currículo de caráter impositivo.

Nesse sentido, o que se quer afirmar é que, embora os contextos de produção e influência da política em nível macro (Ministério da Educação) e em nível da política local (sistemas de ensino e escolas) não estejam em princípio alinhados, do ponto de vista

⁸ Instituições financeiras e empresas- Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras- além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maria Célia Souto Vidigal, Instituto Inspirate, CENPEC, Todos pela Educação [...]. Fonte: Triches e Aranda (2018).

dos consensos produzidos acerca dos rumos para a educação, isso não se configura em impedimentos de espaços para reinterpretção do texto capazes de permitir mudanças e de instituir outras relções com a prtica nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

ANPAE. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/294-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 05 out. 2019.

ANPED; ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício nº 01/2015/ GR. Rio de Janeiro, 09 nov. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Última audiência sobre Base Nacional Comum Curricular reúne educadores e gestores em Brasília**. Brasília, n.p., 11 set. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/54351-ultima-audiencia-sobre-base-nacional-comum-curricular-reune-educadores-e-gestores-em-brasilia>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Regimento das audiências públicas**. Torna público o Regimento das Audiências Públicas, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro - Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, mai./ago. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014.

MARIUZZO, P.; MORALES, A. P. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio carece de diálogo com a sociedade. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 70, n 2, p. 6-9, abr./jun. 2018.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, V. B. de. Base Nacional Comum: A autonomia docente e o currículo em debate. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 24-42, 2014.

NOVA ESCOLA. **Audiência da BNCC do Ensino Médio: “Os senhores são especialistas, mas nós temos a prática”**. 14 set. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12560/audiencia-da-bncc-do-ensino-medio-os-senhores-sao-especialistas-mas-nos-temos-a-pratica>. Acesso em: 24 out. 2019.

SANTOS, M. J. C. dos. O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 132-143, jan./abr. 2018.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação básica. Chamada Pública: Seminário Estadual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 jul. 2016. Seção 1, p.188.

SÜSSEKIND, M. L. AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. O percurso de formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 3. **Anais Eletrônicos**. Dourados: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

CAPÍTULO 11

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: EM CENA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 03/11/2020

Lidnei Ventura

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

Roselaine Ripa

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina
Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/2417267498278674>

Gustavo José Assunção de Souza

Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/3540534454568068>

RESUMO: O presente artigo discute os desafios da democratização da gestão escolar, trazendo para debate dois mecanismos que podem levar a sua implementação: 1. A ação em torno de um Projeto Político Pedagógico (PPP), entendendo-o como prática compartilhada; 2. Existência de estrutura de gestão colegiada. Argumenta-se que a organização do corpo discente em colegiados ou grêmios estudantis e sua presença efetiva em conselhos de classe participativos, é de fundamental importância na construção de experiências democráticas e de engajamento social. Além disso, percebe-se os grêmios escolares como importantes aliados na implantação de processos cogestionários no âmbito escola brasileira. Infere-se que

essas experiências de formação escolar podem construir junto às novas gerações uma cultura participativa e comprometida socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Projeto pedagógico. Grêmios estudantis.

CHALLENGES OF DEMOCRATIC MANAGEMENT: IN SCENE THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT AND PARTICIPATIVE CLASS COUNCIL

ABSTRACT: This article discusses the challenges of democratizing school management, bringing to debate two mechanisms that can lead to its implementation: 1. The action around a Political Pedagogical Project (PPP), understanding it as a practical shared; 2. Existence of a collegiate management structure. It is argued that the organization of the student body in collegiate or student unions and their presence effective participation in participatory class councils are of fundamental importance in building democratic experiences and social engagement. Besides that, school unions are perceived as important allies in the implementation of co-managerial processes within the Brazilian school. It appears that these school training experiences can build a new participatory and socially committed culture.

KEYWORDS: Democratic management. Pedagogical project. Student union.

1 | INTRODUÇÃO

Dentre os desafios que estão postos aos gestores e educadores brasileiros é a efetivação da gestão democrática na educação

pública, conforme definido na Constituição Federal de 1988. Decorridos mais de trinta anos, esse princípio constitucional não foi ainda regulamentado, limitando-se o marco legal a tangenciá-lo, mas sem que haja uma definição satisfatória. Entretanto, embora se considere a omissão legal, a práxis educativa e a historiografia educacional vêm propondo formas e metodologias que suprem esse hiato do marco legal.

Segundo Lück (2000), para que se efetive uma escola autônoma e engajada no processo de democratização de sua gestão, é preciso que três mecanismos sejam implementados: 1. Ação em de um projeto pedagógico; 2. Existência de estrutura de gestão colegiada; 3. Eleição de diretores.

Neste artigo, o objetivo é analisar mais detidamente os dois primeiros pressupostos, a fim de compreender que embora sejam muitos os desafios da gestão democrática, alguns caminhos são possibilitados pelo marco legal e pelas experiências dos diversos atores sociais que constroem, no dia-a-dia, a educação brasileira.

21 O PPP COMO PRÁTICA COMPARTILHADA

Um dos avanços importantes da atual LDB, Lei nº 9394/96, foi a previsão de que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser elaborado pelos próprios estabelecimentos de ensino com participação dos profissionais da educação nesta elaboração.

Literalmente, determina o Artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica (...)” (BRASIL, 1996). Em seguida, o inciso I do artigo 14, determina a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

Essas passagens da lei maior da educação nacional são consideradas avanços porque invertem a histórica hierarquização de produção do projeto pedagógico, que antes era realizado pelos órgãos centrais de educação (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) e enviado às escolas. Com essa deliberação expressa, os profissionais da educação de cada estabelecimento escolar passam a deter a autoria da proposta pedagógica.

Entretanto, a lei também previu um instrumento de controle da proposta pedagógica, prevendo no Artigo 12, inciso VII, que cabe aos estabelecimentos de ensino “informar os pais e responsáveis (...) sobre a execução de sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Para se entender a construção do Projeto Político-Pedagógico como **prática educativa compartilhada**, é preciso que todos os segmentos presentes no espaço escolar sejam autores da proposta, rompendo-se com a racionalidade fordista que separa os que pensam daqueles que executam ou são influenciados pelas ações realizadas.

Compartilhar, a princípio, parece tarefa simples, mas para que esse tipo de prática se realize é preciso que esteja imersa em vivências democráticas que, por sua vez,

são marcadas pelas contradições inerentes às práticas humanas. E as contradições só podem ser resolvidas no entrecruzamento de experiências dialógicas entre os sujeitos em interações e em condições de igualdade.

Todavia, a ideia de contradição não é bem aceita na cultura brasileira, sobretudo pelo mito de sociedade harmônica que temos, como se isso fosse algo indesejável. No processo democrático, ocorre o oposto, conforme explica Formiga (1999, p. 20):

Geralmente, os conflitos acontecem pelo fato de seus membros terem posição, objetivos, valores, percepções diferentes ou concepções de educação diferentes, o que é um aspecto necessário e saudável dentro da instituição. O problema é como os conflitos são administrados nas organizações. [...] Na maioria das vezes, os conflitos gerados na escola são tratados à base do domínio e da repressão e geralmente têm alguns aspectos em comum. Não é permitido o conflito aflorar em sua plenitude, ele é tolhido na sua origem, não favorecendo o diálogo e uma possível superação do mesmo; no âmbito institucional, estabelece-se uma situação de ganha-perde, onde quem perde é obrigado a ceder diante da autoridade superior ou de maior poder, gerando desta forma antagonismos e insatisfações. A questão que permanece é a seguinte: como é possível passar de um processo conflituoso para um processo cooperativo?

Para que os sujeitos envolvidos na proposição pedagógica da instituição escolar tenham garantidos os mesmos direitos de expressão e atuação, a participação deve ser entendida como **intervenção deliberativa**, o que não significa mera consultividade, mas poder de decisão, deliberação. Essa é uma condição indispensável da formação para a democracia. Todavia, para que possa haver equidade nas práticas compartilhadas, o poder de decidir também precisa ser partilhado. Sobre essa questão, Gandin (2001, p.85) explica que:

A construção em conjunto acontece quando o poder está nas pessoas [...] e fundamentado na igualdade real entre elas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão pacífica, organizam seus problemas, suas idéias, seus ideais, seu conjunto da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado.

Neste contexto, é preciso admitir-se que a participação deliberativa retoma o direito de os sujeitos determinarem o seu destino, ao mesmo tempo em que os responsabiliza, tornando-os **cúmplices na coletividade**.

Em todas as suas dimensões, a proposta pedagógica da escola precisa estar ancorada na participação, como sugerem os termos: PROJETO- POLÍTICO-PEDAGÓGICO.

Em cada uma das dessas dimensões subentende-se a participação.

A dimensão de **PROJETO** se refere à ação teleológica do homem, ou seja, é aquele vir a ser, a previsão. Mais do que um mero sonho, o projeto é uma intenção, portanto, está carregado de sentido e com perspectivas de intervenção. Bem ao contrário dos animais,

o homem projeta-se adiante do seu tempo, elegendo metas para ação e estratégias a fim de que os objetivos sejam atingidos. Em se tratando de educação, o projeto é uma carta de intenções, que denuncia a concepção de sujeito e de sociedade que se quer legitimar ou construir.

Já o termo **PEDAGÓGICO** pode ser definido como competência própria dos educadores e está diretamente ligado aos princípios teórico-metodológicos que orientam suas ações. No caso da escola, o elemento pedagógico diz respeito à totalidade da *práxis* educativa, de modo que existe um fundamento educativo em tudo que nela se faz, desde definições administrativas, currículo oculto, ou ao modo de se conduzir a aula em classe.

Decorre daí que cabe aos educadores, no âmbito pedagógico, definir:

- Por sua **competência**: quanto ao domínio da área de atuação profissional (estado da arte).
- Por seu **conhecimento**: quanto às tendências e concepções presentes no campo educacional.
- Por sua **coerência**: quanto às relações entre teoria e prática adotadas como norte teórico da ação docente.

O aspecto **POLÍTICO**, tende a definir o que se quer com o ato educativo, isto é, que tipo de sujeito se quer formar e que mundo se quer construir. Neste caso, a dimensão política requer dos educadores uma posição clara diante das contradições sociais. É o momento de uma definição importante: ou se pretende uma educação de cunho reflexivo, revolucionário das condições de exploração a que estão submetidas as pessoas no atual modelo social brasileiro, ou se a nossa opção é por uma educação conservadora e cristalizadora da exclusão social e perpetuação da miséria. Deste ângulo, vê-se que a ação política é inerente ao ato educativo, queiramos ou não. É claro que a maioria dos educadores condena a exclusão, a miséria e a exploração, mas contraditoriamente muitos instituem o autoritarismo na sala de aula e no regimento escolar, perpetuando o jogo das relações conservadoras de um modelo social já esgotado.

Ainda sobre o aspecto político do PPP, é preciso dizer que a LDB trata do tema somente como **proposta pedagógica** ou **projeto pedagógico**, o que é bem típico de uma legislação neoliberal, que tenta despolitizar a educação e a prática pedagógica. Na contramão desse entendimento, Ventura e Cisne (2000, p. 27) afirmam que:

[...] educar é construir com os alunos uma leitura crítica do mundo, constando sua desigualdade, para posterior (ou paralela) intervenção, reinventando-o, construindo-o para todos e não para uma minoria privilegiada. Resume-se aí, o que não é pouco, o papel político da educação que deve nortear o PPP da escola.

Em tempos sombrios como os atuais, o papel político da educação precisa ser constantemente lembrado, tendo em vista as pressões do conformismo, do engodo da

neutralidade e, principalmente, da naturalização das desigualdades sociais.

31 O SEGMENTO DISCENTE NA ESTRUTURA DA GESTÃO COLEGIADA: GRÊMIO ESTUDANTIL E CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

Em sua pesquisa acerca da participação dos alunos na organização escolar, Garcia (2006) nos oferece valiosas lições sobre o universo juvenil e sua necessidade de pertencimento ao espaço escolar. Analisando a organização dos alunos em um grêmio estudantil e no conselho escolar, em uma escola da periferia paulista, a autora se tornou uma porta-voz das falas de adolescentes interessados em contribuir para a transformação da sua escola num lugar melhor para se viver e aprender.

Em um dos depoimentos colhidos pela autora, fica claro o alto grau de mobilização social a que podem chegar os alunos quando se envolvem com a gestão da escola. Assim se pronuncia R, um adolescente de 16 anos, sobre o grêmio estudantil:

É sindicato dos alunos. Dois ou três que representam a escola (está muito nervoso ao falar, sua voz é trêmula). É igual a um sindicato, representa. Briga pelos direitos dos alunos. E qual é o direito? Coisas melhores para os próprios alunos, ajudar os professores, criar coisas melhores para a escola como a ampliação da sala do grêmio, para a pessoa ficar jogando, ter uma recreação para os alunos. (GARCIA, 2006, p. 85).

O aluno entrevistado reafirmou um dos princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, ratificada por todos os países membros (chamados Estados Membros), os artigos 12 e 15 defendem a liberdade de expressão da criança e do adolescente, bem como sua organização e reunião. Leia a seguir:

Artigo 12

§1. Os Estados Membros assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança.

Artigo 15

§1. Os Estados Membros reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica. (ONU, 1987).

Mas, muito antes de qualquer documento oficial permitir ou sugerir, a organização estudantil sempre esteve presente nos momentos mais conturbados da vida nacional e internacional.

Ficaram mundialmente conhecidas as manifestações estudantis da chamada

Revolução de 1968, que assolou a Europa com gigantescos protestos a favor da liberdade e que foi o estopim para o surgimento de diversos movimentos sociais, tais como o movimento feminista, ecologista, hippies e de contracultura, assim como defensores das minorias e direitos humanos.

O filósofo Jean Paul Sartre, que acompanhou as manifestações dos estudantes de Paris, dois anos depois ainda estava atônito com o movimento se perguntando o que realmente teria acontecido. Diversos outros intelectuais como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Foucault também foram influenciados pelo movimento.

No Brasil, uma das grandes expressões da organização estudantil foi a intensa participação nas passeatas contra o Regime Militar. A principal delas foi a Marcha dos Cem Mil, ocorrida no Rio de Janeiro, em 26 de agosto de 1968, em protesto contra a morte do estudante secundarista Edson Luís, de 17 anos, quando a polícia militar invadiu o Restaurante Calabouço, no Centro do Rio, antigo ponto de encontro do movimento estudantil.

Uma das expressões mais conhecidas da juventude brasileira talvez seja a aparição dos “caras pintadas”, que saíram às ruas para protestar e pedir a renúncia do então presidente Fernando Collor de Melo.

O caráter da juventude, em todos os tempos foi de ousadia, determinação e contestação. Para Aristóteles (1996, p.192), “[...] pensamos que os adolescentes costumam envergonhar-se porque vivem em função das emoções, e portanto cometem muitos erros, mas são refreados pela vergonha”, pois é próprio do jovem o arrebatamento, a paixão, o gosto pelas reações exageradas.

Na contramão da história, a escola tem tido dificuldades em lidar com os arroubos da juventude, confundindo contestação com indisciplina e homogeneizando procedimentos, como se todos fossem iguais e não existisse a diversidade humana. Por isso, a constante repulsa de muitos educadores quanto à criação dos grêmios estudantis, com medo da organização dos alunos colocarem em xeque a ordem estabelecida.

Ao longo do tempo, infelizmente, os conselhos de estudantes têm se limitado a uma função meramente recreativa, organizando jogos e festas. Esse caráter também é importante, pois raramente se vê no Brasil políticas públicas neste sentido, mas por si não basta. No âmbito da gestão democrática da escola, o papel das agremiações estudantis é de impulsionar a participação dos alunos nas decisões e deliberações gerais da escola.

Se pensarmos bem, esse é um dos únicos espaços sociais que os alunos têm para exercitar a vida democrática, de forma organizada, até que cheguem à fase adulta. Como afirmam Grácio e Aguiar (2001, p. 81): “Os alunos organizados têm mais chance de subverter esta relação hierarquizada de submissão aos adultos e são percebidos como ameaça ao poder instituído”.

Tradicionalmente, tem-se reclamado da falta de participação popular em instituições como sindicatos e conselhos comunitários, mas não se percebe que tanto a criança quanto

o jovem pouco ou nada deliberam, vivendo em um mundo completamente adulto, em um mundo cujo poder de decisão é quase nenhum.

Mas quando entra em cena o Grêmio Estudantil, a escola se converte em um ambiente promotor de lideranças, de criatividade e fomenta

[...] o debate, a participação nas decisões, a escolha da representatividade, a comunicação entre os membros da comunidade escolar, o exercício do trabalho coletivo, a valorização da cultura e a autonomia do grupo. (GRÁCIO; AGUIAR, 2001, p.75).

Do ponto de vista legal, muitos documentos estaduais e municipais incorporaram a demanda dos alunos por instrumentos de organização ainda nos anos 80, sobretudo no período de abertura, tais como a Lei Federal 7.398, de 1985, e diversas constituições estaduais. A maioria dessas leis evoca o componente político-pedagógico implícito na organização dos alunos, como aponta a Resolução nº 1074/2010, da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, dizendo que o Grêmio: “É o órgão representativo do corpo discente de cada unidade escolar [...] tem por finalidade favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, da prática democrática, da criatividade e da iniciativa” (RIO DE JANEIRO, 2010).

Na concepção desta lei, o Grêmio Estudantil pode se tornar uma força de coesão do segmento dos alunos, contribuindo para que vivenciem, na prática, experiências democráticas, ao mesmo tempo equilibrando a correlação de forças e produzindo uma escola de qualidade. E ainda:

Não nos esqueçamos de que a escola constitui-se no lócus inicial de construção da cidadania e, por conta disso, incentivar a participação de todos os que estão envolvidos em sua construção permanente faz parte de uma aprendizagem e de um exercício de democracia. No qual não haja isolamento entre os que trabalham com funções administrativas e os que trabalham com as funções pedagógicas. (GODOY, 1999, p.82).

Os alunos podem ainda participar do dia a dia da escola nos conselhos de classe participativos, pois no âmbito da democratização da gestão escolar, todos os espaços devem servir para avaliação do percurso percorrido pelos atores que constroem a escola no seu cotidiano

Por ser um momento extremamente importante para a reflexão do percurso escolar, o Conselho de Classe para ser legítimo precisa ser participativo e envolver todos os segmentos presentes na escola.

Romão (2001, p. 101) chama a atenção para a importância da participação dos alunos nos momentos de avaliação do percurso de ensino e aprendizagem escolar. Diz ele que: “‘Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros, já escrevia Paulo Freire (1981, p.119). Da mesma forma, não podemos avaliar pelos alunos, nem para os alunos, nem sem os alunos”.

Só é possível cultivar a esperança por uma geração mais democrática na medida em que propiciamos momentos de participação democrática. E no caso da escola, o desafio é construir processos cogestionários, com a perspectiva de no futuro se construir uma sociedade nesses moldes.

Do que foi dito, deduz-se que o Conselho de Classe precisa urgentemente perder seu caráter de julgamento e classificação e de avaliação exclusiva do aluno e adquirir um caráter amplamente dialógico, no qual emergem contradições, conflitos, negociações e consensos em torno de temas e problemas que afligem educadores e educandos.

Sendo um espaço consultivo, reflexivo e deliberativo, o conselho de classe participativo pode se tornar uma importante ferramenta de gestão democrática do ensino e da escola.

O trabalho escolar, tendo por base as instâncias de participação discente tende a concretizar uma práxis de fato transformadora e emancipadora. Sendo assim, devem servir de metas e mesmo de elementos norteadores do trabalho do gestor, porque ele é o principal agente de articulação, de mediação, entre os segmentos escolares e destes com as instâncias deliberativas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discutimos a importância da autonomia escolar e como ela pode se legitimar na prática com a implementação de uma gestão democrática e representativa. Além disso, vimos uma importante ferramenta de participação, que são os conselhos deliberativos escolares.

Com esse debate intencionamos apresentar ao leitor que o caminho para uma escola autônoma não é simples de ser feita, mas factível. Para isso, é essencial olharmos com atenção para todos os mecanismos que estão presentes no cotidiano escolar, sem deixar de levar em consideração todo o contexto histórico de constituição da escola no Brasil. Não podemos olhar a escola atual, e sua forma de gestão, sem considerar todo o percurso histórico e intencionalidades presentes em seus mecanismos reguladores.

Vimos que a autonomia passa necessariamente pela gestão, e que para que essa seja democrática, ela precisa ser representativa daquela comunidade escolar, e não representativa de um sistema político, um cargo de barganha eleitoral. Uma gestão democrática torna-se executora de ações que são deliberadas nos conselhos e, por isso, a importância dessas duas esferas estarem em sintonia e em diálogo permanente.

O conselho, por sua vez, precisa ser representativo, o que significa que a comunidade escolar se vê representada nesta instância. E para que seja representativo, a comunidade escolar precisa manter vivo o debate sobre como veem a escola, qual seu papel na sociedade e, em especial, naquela comunidade e o que se pensa por educação. Isso significa que outra importante ferramenta de gestão democrática precisa ser continuamente

debatida e revista - o projeto político pedagógico. Quando toda a comunidade tem clareza dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que norteiam a prática daquela escola, os debates se tornam mais ricos, as proposições são contextualizadas e voltadas às necessidades locais.

Com tudo isso, reconhecemos a importância da autonomia escolar e do quanto ela nos é cara. Para essa autonomia deixe de ser retórica, é preciso ter clareza dos mecanismos que regem à escola e das ferramentas que podemos usar nas instituições educacionais. É urgente que os debates sejam feitos, que a comunidade escolar tenha voz ativa e procure conhecer os mecanismos e documentos que regem sua escola e os sistemas de ensino. Esse movimento precisa ser vivo e dinâmico, não apenas documental e burocrático. A participação deve ser constante e, para isso, os espaços de debate devem ser fomentados e usados efetivamente. A apatia e o distanciamento devem ceder lugar ao interesse e ao compromisso pela escola, pela educação. Essa deve ser uma luta conjunta, constante e urgente.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

FORMIGA, L. A. Perspectivas de gestão escolar. In: BELOTTO, Aneridis A. Monteiro et al. (Orgs). **Interfaces da gestão escolar**. São Paulo: Editora Alínea, 1999.

GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>>. Acessado em: 01 out. 2020.

GARCIA, T. de O. G. A organização do trabalho na escola e a participação dos educandos. Revista **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. v.14, nº 26, jan./jun. UNESP, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/410/344>>. Acesso em: 01 out. 2020.

GODOY, A. C. de Souza. Gestão escolar e prática reflexiva. In: BELLOTO, A. A. Monteiro et al. (Orgs). **Interfaces da gestão escolar**. São Paulo: Editora Alínea, 1999.

GRÁCIO, J. C.; AGUIAR, R. Célia F. Grêmios Estudantis: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**. v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. Brasília, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. A convenção sobre os direitos da criança. 1987. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

VENTURA, L.; CISNE, Sandra. **Planejamento**. Florianópolis: SENAC, 2001.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 1074, de 14 de abril de 2010. Rio de Janeiro, 2010.

ROMÃO, J. E. **Avaliação diagnóstica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CAPÍTULO 12

EXERCÍCIOS DE LEITURA E DE ESCRITA: CHEGAR ÀS PRÓPRIAS PALAVRAS ATRAVESSANDO O TEXTO DE FILOSOFIA COM IMAGENS

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 04/11/2020

Paula Ramos de Oliveira

Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP
São Carlos - SP
<http://lattes.cnpq.br/1788063551247254>

Edileia Pereira dos Santos

Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Araraquara
Araraquara - SP
<http://lattes.cnpq.br/4771736604417171>

Denis Domeneghetti Badia

Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP
Casa Branca – SP
<http://lattes.cnpq.br/2883027830027921>

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma experiência de leitura e escrita que vem sendo desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC/CNPq). A filosofia, por ter a palavra como sua matéria-prima, utiliza-se das formas expressivas oral e escrita. Durante mais de dois anos líamos, em nossas reuniões semanais, uma letra de O Abecedário de Gilles Deleuze (1997). Os membros do grupo faziam a leitura individual e pensavam em como representar o seu pensamento sobre o que foi lido, por uma outra forma expressiva: o desenho. Somente após este distanciamento voltava-se à palavra, compartilhando o seu

desenho coletivamente e comentando-o. Em seguida, escrevemos sobre o desenho e o que dele falamos, apresentando essa escrita para os demais envolvidos na leitura. Entendemos que esse exercício abre um espaço autoral e criativo com o pensamento do outro. Existem várias maneiras de entrar em um texto ou de deixá-lo entrar em nós. Abrir novos lugares para a leitura, escrita, fala e escuta do mundo, para nós, é como o início de um exercício que pressupõe liberdade na leitura – ela pode ser filosófica, não-filosófica, ou ambas. Essa experiência tem nos levado a desaprender um modo de ler, infelizmente muito comum também nas universidades, que pouco ou nenhum espaço cria para que o novo surja e para que o leitor sinta o nascimento de sua própria voz em diálogo com outras, reforçando mecanismos de controle e de poder do saber produzido. Nosso desejo, portanto, é fazer da leitura um exercício que possa dar voz ao leitor e, ao assim fazê-lo, encontrar, talvez, novos caminhos ou – dito ainda de outro modo – de com novos caminhos encontrar outras ideias para escrever o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; escrita; imagens; exercício; filosofia.

READING AND WRITING EXERCISES: COMING TO YOUR OWN WORDS THROUGH THE PHILOSOPHY TEXT WITH IMAGES

ABSTRACT: The present work presents an experience of reading and writing that has been developed in the Group of Studies and Research Philosophy for Children (GEPFC / CNPq). The Philosophy, for having the word as its raw material, uses expressive oral and written forms.

For more than two years, at our weekly meetings, we read a letter from *O Abecedário* by Gilles Deleuze (1997). The group members did the individual reading and thought about how to represent their thinking about what was read, in another expressive way: the drawing. Only after this distancing did he return to the word, sharing his drawing collectively and commenting on it. Then we write about the drawing and what we talk about, presenting this writing to the others involved in reading. We understand that this exercise opens an authorial and creative space with the thoughts of the other. There are several ways to enter a text or let it enter us. Opening new places for reading, writing, speaking and listening to the world, for us, is like the beginning of an exercise that presupposes freedom in reading - it can be philosophical, non-philosophical, or both. This experience has led us to unlearn a way of reading, unfortunately very common also in universities, that little or no space creates for the new to emerge and for the reader to feel the birth of his own voice in dialogue with others, reinforcing mechanisms of control and power of the knowledge produced. Our wish, therefore, is to make reading an exercise that can give the reader a voice and, in so doing, perhaps find new ways or - to put it in another way - of with new ways to find other ideas for writing the world.

KEYWORDS: Reading; writing; images; exercise; philosophy.

INTRODUÇÃO

A filosofia alimenta-se de palavras. Com as palavras compomos as formas expressivas oral e escrita, duas formas que veiculam o pensamento – matéria-prima da filosofia. É algo corrente entender a filosofia como lugar das perguntas, mais que respostas. Mas a história da filosofia é justamente composta de respostas às perguntas que os filósofos se fizeram, em diálogo com o que outros disseram antes. Compreender suas respostas implica em compreender, antes de mais nada, suas perguntas, ou seus problemas, como diria Deleuze.

A riqueza da leitura de um texto de filosofia, portanto, depende, e muito, da riqueza conceitual da área que cada um traz consigo, posto que esta ajuda a compreender o problema a que o filósofo responde. Porém, o modo como se lê pode implicar diferentes leituras e também o que queremos dela. É claro que precisamos compreender os conceitos que cada filósofo propõe. É claro que nos identificamos com certas respostas e não com outras. Porém, temos observado que pouco espaço tem sido criado para pensar algo além do já dado. Repete-se o filósofo e/ou seus comentaristas. Não se trata, obviamente, de diminuir a importância da compreensão dos conceitos e/ou ideias dos textos, mas sim de pensar que algo novo pode nascer para além do já conhecido. Nosso desejo, portanto, é fazer da leitura um exercício que possa dar voz ao leitor e, ao assim fazê-lo, encontrar, talvez, novos caminhos ou – dito ainda de outro modo – de com novos caminhos encontrar outras ideias para escrever o mundo.

SENTIDO E METODOLOGIA

A palavra “sentido” nos evoca, logo de início, dois “sentidos”: um próximo à ideia de que há um significado para algo, um modo de compreendê-lo (vamos por esse caminho por uma determinada razão, entendemos este caminho de um determinado modo), e outro nos remete à orientação no espaço (para onde vai, para onde caminha). Nosso exercício envolve ambos, posto que mudar a metodologia é o sentido do que propomos. Ou seja, propomos uma mudança de caminho que nos leve a encontrar outros caminhos, caminhos estes em outras direções que as habituais.

Entendemos que a filosofia tem a ver com escrita e leitura de mundo. O mundo se oferece como tecido para nós – tecido de significados e entrelaçamentos que vamos lendo e escrevendo ao mesmo tempo. A nossa leitura de mundo escreve um novo mundo possível, abre-se a ele, em compasso com o nosso jeito de existir neste espaço e de acordo com aquilo que chamamos de nossas vidas.

A ideia aqui é a de compartilhar um modo de entrar no texto que temos praticado, lendo-o e escrevendo-o de variadas formas, como um exercício de filosofar. É um exercício porque coloca em prática essa leitura e escrita de mundo. Também porque “exercício” de, certa forma, é também ensaio. Não se pretende abarcar nenhuma totalidade com apenas um exercício. Não se pretende coisas grandes com ele, Mas talvez pretendamos coisas grandes em nós com esse exercício: encontrar a nossa própria voz mesclada a do outro.

No Ateliê nos utilizaremos, como texto para o exercício, de um verbete do Abecedário de Gilles Deleuze. Em seguida teremos as seguintes etapas.

1. Leitura coletiva
2. Representação individual (desenho no papel) da ideia em destaque para a pessoa
3. Apresentação coletiva de cada desenho seguido do comentário do seu autor
4. Escrita individual do que cada um apresentou coletivamente
5. Apresentação da escrita de cada um
6. Conversa sobre o exercício

E é no próprio O abecedário de Gilles Deleuze (1997, p. 72), no verbete sobre “Neurologia”, que encontramos uma ideia muito interessante sobre a leitura e que, de algum modo, sustenta nosso trabalho, que vem sendo desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC/CNPq), sob a minha coordenação, desde 2015, quando começamos a ler esse abecedário e a exercitarmos esse caminho de leitura que transita entre imagens e palavras.

Tem uma coisa que me reconforta muito. Acho que há várias leituras de uma mesma coisa e acredito piamente que não é preciso ser filósofo para ler filosofia. A filosofia é suscetível, ou melhor, precisa de duas leituras ao mesmo

tempo. É absolutamente necessário que haja uma leitura não-filosófica da filosofia, senão não haveria beleza na filosofia. Ou seja, não-especialistas lêem filosofia e a leitura não-filosófica da filosofia não carece de nada, possui sua suficiência. É simplesmente uma leitura. Isso talvez não valha para todos os filósofos. Vejo com dificuldade uma leitura não-filosófica de Kant, por exemplo. Mas um camponês pode ler Spinoza. Não me parece impossível que um comerciante leia Spinoza.

Escutemos um pouco mais de Deleuze que continua o seu pensamento:

Nietzsche mais ainda. Todos os filósofos de que gosto são assim. Acredito que não haja necessidade de compreensão. É como se a compreensão fosse um nível de leitura. É como se você me dissesse que, para apreciar Gauguin ou um grande quadro, é preciso conhecê-lo profundamente. O conhecimento profundo é melhor, mas também há emoções extremamente autênticas, extremamente puras e violentas na ignorância total da pintura. É claro que alguém pode ficar abalado com um quadro e não saber nada a seu respeito. Podemos ficar muito emocionados com a música ou com uma certa obra musical sem saber uma palavra. Eu, por exemplo, fico emocionado com *LuluWozzeck*. Nem falo do *Concerto em memória de um anjo*, que acredito que seja o que mais me emociona no mundo. Sei que seria ainda melhor ter uma percepção competente, mas digo que tudo que é importante no campo mental é suscetível a uma dupla leitura, desde que não façamos essa dupla leitura casualmente enquanto autodidatas. É algo que fazemos a partir de problemas vindos de outro lugar. É como filósofo que tenho uma percepção não-musical da música, que talvez seja para mim extraordinariamente comvente. Da mesma forma, é como músico, pintor etc. que alguém pode ter uma leitura não-filosófica da filosofia. Não ter essa segunda leitura, que não é exatamente a segunda, não ter duas leituras simultâneas... São como as duas asas de um pássaro, não é muito bom não ter as duas leituras simultâneas. Até um filósofo tem de aprender a ler um grande filósofo não-filosoficamente.

Abrir novos lugares para a leitura, escrita, fala e escuta do mundo, para nós, é como o início de um exercício que pressupõe essa liberdade de leitura – ela pode ser filosófica, não-filosófica, ou ambas! Mas tudo se passa como se em primeiro lugar tivéssemos que desaprender um modo de ler, infelizmente muito comum também nas universidades, que pouco ou nenhum espaço cria para que o novo surja e para que o leitor sinta o nascimento de sua própria voz em diálogo com outras.

Ainda no mesmo verbete, diz-nos Deleuze (1997, p. 72-73):

Temos de nos posicionar no limite do próprio saber ou da própria ignorância para ter algo a dizer. Se espero saber o que vou escrever, e se espero saber, literalmente, do que estou falando, o que eu disser não terá nenhum interesse. Se não me arrisco e falo com ar de sábio do que não sei, também não haverá nenhum interesse. Mas estou falando da fronteira que separa o saber do não-saber. É aí que temos de nos posicionar para ter algo a dizer.

Também Adorno (2000, p.170) nos diz da importância do risco, de arriscar-se a ter pensamentos não-assegurados:

Se me é permitido dizer algo bastante pessoal, tenho tido a experiência de que o efeito das minhas próprias produções, quando existe, na verdade não se relaciona de modo decisivo com talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas que, devido a uma série de acasos felizes de que não me vanglorio e para que não contribui em nada, não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo de controle poderosíssimo chamado universidade — sobretudo no período em que são, como se costuma dizer, assistentes. Assim, a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza.

Mecanismos de controle também circulam nas leituras que fazemos e no que escrevemos. Quem diz o que o texto diz? Quem diz sobre o que escrevemos? Há toda uma relação de poder no modo como se interpreta o que é lido e escrito. A própria história da filosofia é fruto destes mecanismos de controle e de poder quando elege seus representantes e as interpretações/explicações que deles prevaleceram.

Quais as brechas que temos para fugir a este estado de coisas? Buscar novos caminhos que cheguem a outros lugares parece ser uma alternativa de nova relação com o saber, que nos desloquem e desemboquem em possibilidade de experiência.

Wolfgang Leo Maar (2000, p. 14) nos conta como Adorno privilegiou o ensaio como tentativa de escapar ao pensamento enrijecido:

Esta predileção pelo ensaio como forma, aliás, constitui uma marca de Adorno. Por esta via ele procurava escapar aos ditames de um pensamento enrijecido, coisificado, cuja aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la. Assim, a forma relaciona-se ao conteúdo do pensamento para Adorno. Um congelamento formal da argumentação não corresponde a um ditame do rigor na exposição lógica do conteúdo do pensamento. Ao contrário, seria apenas uma imposição do estabelecido que resulta em diluição por meio de um processo de abstração progressiva, apropriado tão somente a ser uma “ciência para o povo”, uma forma vigente de interpretação do mundo. E Adorno se vangloriava de pensamentos ainda não estabelecidos, de pensamentos arrojados.

É preciso certa ousadia para encontrar novos caminhos e para abrir-se ao pensamento não-assegurado, mas com isso podemos nos distanciar do pensamento sem vida e enrijecido porque não se amplia. Se não nos apropriamos de nossas leituras e escritas de mundo, ficamos fora dele e também de nós.

Começar a “escrever pelo desenho” acerca da nossa leitura, aumenta, dentro de nós, o alcance do que lemos e do que temos.

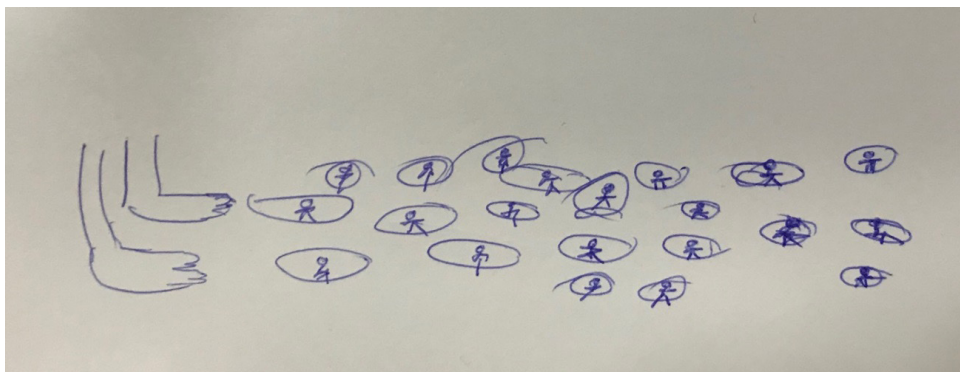
Atualmente fazemos a leitura de “Abecedário de infâncias”, com Walter Kohan¹.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>. Acesso em 01 de abril de 2018. Transcrição das autoras deste trabalho.

Tomemos como exemplo a letra C, de Chê Guevara:

A letra C é do Chê Guevara. Tínhamos pensado também em caminhar ou caminhante. E o Chê Guevara de certa forma é um caminhante, é um símbolo, é um mito, é um estrangeiro, é um outro. É alguém que como dizem os zapatistas caminha não para chegar a uma terra prometida, mas que caminha porque o próprio caminhar é revolucionário, porque a revolução está no caminho, não no ponto de chegada. Escolhi o Chê Guevara também porque é uma tensão entre o ideal e o real, entre o possível e o impossível, entre a revolução desejada e a revolução instituída. E também porque pensei que poderia compartilhar com vocês duas frases que para mim são importantes para pensar a infância, a educação e a filosofia. Frases conhecidas, que certamente vocês devem conhecer. Uma é “Sem perder a ternura jamais”, que é importante dita por um revolucionário, porque às vezes temos a impressão de que as coisas na política devem ser secas, devem ser sem graça, devem ser sem ternura. E talvez esse seja o primeiro movimento de uma revolução: não perder a ternura. E a outra frase que eu queria compartilhar é “A única derrota é não continuar lutando”. Eu não sei se é porque hoje a UERJ, o Brasil, a universidade pública em geral, a educação pública, e não só o Brasil, em toda a América Latina, pensei que valeria a pena lembrar que o que faz uma vitória ou derrota não é alguma coisa que tem a ver com resultado, que tem a ver com objetivos, que tem a ver com metas, mas que tem a ver com a forma de lutar e sobretudo com não desistir. Como fazer da luta não apenas um instrumento para um fim, mas que tem a ver com a própria vida.

Como exemplo segue abaixo a imagem que produzi deste verbete:



A ideia que ficou forte foi a importância do caminho, representada no desenho pelos passos. Em seguida, surgiu a pergunta: qual a ligação possível com a infância? Então surgiu a ideia de que **cada passo é infância**, ideia representada pela presença das crianças dentro do passo. Uma pequena ideia, mas muito potente para quem a produziu.

Assim, cada exercício, como cada passo, é também uma infância da leitura e da escrita do mundo. É caminho. É forma de luta para que nasça para o (nosso) mundo a nossa voz.

REFERÊNCIAS

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 2ª ed. p.11-28.

ADORNO, Theodor. W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 2ª ed. p. 169-185.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

DOMINÓ DO CONHECIMENTO: VIOLAÇÃO DE DIREITOS

Data de aceite: 25/01/2021

Antonio Pancrácio de Souza

<http://lattes.cnpq.br/4947670630701723>

Flaviane Ramos Marins

<http://lattes.cnpq.br/6363782500342627>

RESUMO: O presente trabalho teve o propósito avaliar a aplicação de jogo didático em sala de aula, como forma de informar e conscientizar os alunos no processo de aprendizagem sobre violação de direito. Um jogo de dominó abordando o presente tema foi aplicado com 33 alunos entre 10 e 14 anos do sexto ano do ensino fundamental. O objetivo deste jogo foi despertar a percepção, tanto no educando, quanto no docente, para a prevenção e combate da violação de direito cometida contra as crianças e adolescentes, a fim de estimular o crescimento social e pessoal, e demonstrar a visível necessidade de se aprofundar no assunto para se obter sucesso na prevenção desse problema. O jogo foi capaz de influenciar de forma bastante significativa no aprendizado dos alunos. Com isso, conclui-se, que a estratégia lúdica em temas não atraente como violação de direitos é uma boa opção para ser trabalhada, servindo de fator motivacional forte sobre os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Rede de proteção, lúdico, direitos infanto-juvenis.

KNOWLEDGE DOMINOS: VIOLATION OF RIGHTS

ABSTRACT: The present work aims to evaluate the application of didactic game in the classroom, as a way of informing and making students aware in the process of learning about violation of rights. A domino game addressing the present theme was applied with 33 students between 10 and 14 years old of the sixth year of elementary school. The objective of this game was to raise awareness in both the learner and the teacher for the prevention and combat of the violation of rights committed against children and adolescents in order to stimulate social and personal growth and to demonstrate the visible need to the subject to be successful in preventing this problem. The game was able to influence in a very significant way the students' learning. With this, it is concluded that the play strategy in themes not attractive as violation of rights is a good option to be worked, serving as a strong motivational factor on students.

KEYWORDS: Safety net, ludic, children's rights.

INTRODUÇÃO

Historicamente, por toda classe social ou cultural, observa-se uma grave série de violação de direitos cometidos contra crianças e adolescentes, entre elas; violência física; violência psicológica e violência sexual (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006). Pouco mais de 10% da população brasileira é composta por crianças até seis anos de idade (primeira

infância); a maioria desse grupo se encontra, em situação de pobreza são do sexo masculino, de cor parda, residindo em áreas urbanas, em domicílios com precárias condições de saneamento básico e ainda sem acesso à educação infantil (BRITO ET AL. 2018). Com o objetivo de defender a integridade e garantir os direitos dos vulneráveis, movimentos ao longo da história foram moldando o que hoje se estabelece como lei, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (SIERRA, MESQUITA, 2006). Após aplicação da nova lei, a criança e o adolescente deixaram de ser apenas menores incapazes e passaram a ser interpretados como sujeitos de direitos, passando a ter proteção integral e jurídica, em outras palavras, esses sujeitos com menos de 18 anos dependem de diversos fatores (saúde, educação, lazer, dignidade, respeito, etc.) que efetivem a viabilização de seus direitos. Neste sentido, a escola é peça importante para contribuição desta garantia.

No entanto a mobilização das instituições de ensino com a finalidade de contribuir com seus alunos o conhecimento de seus direitos, no sentido de garantir a proteção e rejeição de todas as formas de violação contra eles cometido, segundo recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), requer que todas as pessoas que trabalhem com e para crianças visando contribuir para eliminar todas as formas de violência contra elas desenvolva estratégias e ofertas de ensino de qualidade mesmo para aqueles que estejam em situação de emergência (ARANTES, 2012). Não é uma tarefa fácil, afinal, os processos coloniais na América Latina produziram efeitos que perduram na violação de direitos e influenciam até mesmo na configuração da pobreza infantil (Hennerich Pacheco, Eyng, 2020).

Conforme o projeto escola que protege, voltado para a capacitação de profissionais que atuam em ambientes escolares identificando ou vivenciando qualquer tipo de violência contra crianças e adolescentes no sentido de promover e defender, é uma estratégia da política pública de educação para o enfrentamento e prevenção da violência social, institucional, familiar, de crianças e adolescentes, que em suas formas, compõe dimensões cada vez mais amplas em diferentes segmentos cotidianos. Por meio de apoio a projetos que visam à formação continuada de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos voltados para a promoção e defesa, no contexto escolar, de crianças e adolescentes (FALEIROS, 2008).

A atuação conjunta dos docentes é o elo para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes contribuindo com o enfrentamento e prevenção de todo tipo de violação de direito cometido contra criança e adolescente, a presente pesquisa pode se enquadrar no amplo campo da educação, centrada em ações que promovam habilidades e possibilitem o autoconhecimento, a construção do pensamento crítico, experimentação e possibilidades criativas que possam ao final impactar na vida trazendo “benefícios aos alunos” (FILHA, 2008).

Sendo assim, dentro dos objetivos globais, busca-se resguardar as crianças e adolescentes o direito a uma educação primária e secundária completa, gratuita, de qualidade e justa, preparando as crianças desde a educação primária para durante

toda sua vida. Com isso, o serviço que transmita conhecimento e respeito aos direitos das crianças deverá oferta ênfase na realidade cotidiana dos alunos fora de sala de aula (CONANDA, 2006). Aos educadores cabe a principal estratégia, formação continuada para atuar em situações de violência identificadas ou presenciadas no ambiente escolar, através do acúmulo de conhecimento científico, permitindo desta forma, dizer que, educação se faz com amor, com conhecimento, com diálogo e com limites.

Para se tornar adultos saudáveis, crianças e adolescentes em pleno crescimento e desenvolvimento, precisam ser orientados e direcionados, a construir sua autoestima, responsabilidade e felicidade a partir de seus desejos e reconhecimento como sujeito (LEAL; CÉSAR, 1998).

Desse modo, ao lançar luz sobre o tema de maus tratos, abusos e negligências, para elaboração de um plano de ensino é necessário pensar uma maneira que envolva os alunos na participação da construção do conhecimento, de maneira branda e suave, possibilitando a compreensão e preservação a cerca de um fenômeno grave que abrange toda esfera mundial (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

De acordo com dados obtidos sobre violação de direitos contra crianças e adolescentes através de conferencia municipal promovidos por ONGs, em maio de 2015, na cidade de Água Clara – MS, com finalidade de elaborar projetos voltados à natureza desse problema percebe-se (CMDCA – CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE, 2015):

- a) importância de reforçar os conhecimentos sobre o conteúdo abordado;
- b) necessidade de produção de material didático para trabalhar o tema, tanto quanto pesquisa para tais produções.

Portanto, partindo da compreensão de que o conhecimento está em constante processo de aperfeiçoamento, o presente trabalho busca colaborar com a reflexão sobre os aspectos que envolvem a prática da violação de direitos contra crianças e adolescentes, possibilitando um entendimento acerca de novas formas de enfrentamento e modalidades de prevenção (FRANCISCHINI, 2007).

Em sala de aula o docente busca ferramentas alternativas para motivar o interesse do aluno durante o processo de aprendizado. Uma das alternativas comumente utilizadas são os jogos didáticos, os quais muitas vezes são causas de impactos maiores do que apresentação oral. Visto que muitos dispersam sua atenção a um assunto tão delicado (CUNHA, 1988).

A aplicação de jogos para a transmissão de conhecimento se apresenta como ferramenta para construção de saberes. Portanto o jogo se torna uma peça fundamental quando se quer atrair a atenção do aluno para determinado assunto em que ele ofereça resistência. No momento em que o aluno encara o jogo como uma brincadeira, ele aprende o conteúdo sem perceber (KISHIMOTO, 1994).

Segundo Luiz et al (2014) os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade, educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente, antes disso é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo.

Visando auxiliar na compreensão da aprendizagem, com a perspectiva de identificar possibilidades e limitações na construção e aplicação de jogos educativos que abordem o tema violação de direitos, o presente trabalho teve como objetivo elaborar um jogo didático que aborde o conteúdo de forma significativa e lúdica.

MÉTODO

Foi feita uma pesquisa bibliográfica para dar subsídios teóricos necessários para a elaboração do trabalho em foco, através de descritos realizados por estudiosos da área, bem como conhecer o que já tem sido feito para abordar o presente tema para adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos, que foi o nosso foco.

Para as atividades educativas, foi utilizado um jogo no estilo dominó, contendo vinte e oito peças, com perguntas e respostas com temas relacionados à violação de direitos de crianças e adolescentes tais como: violência física, violência psicológica e violência sexual.

Para aplicação do jogo, optou-se pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental da escola Municipal Luciano Silvério de Oliveira, por apresentarem faixa etária entre 10 e 14 anos, adequada ao jogo. A escola citada possui um número estimado de alunos em cerca 1.100 distribuídos entre os turnos matutinos, vespertino e noturno matriculados no ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Foram realizados dois encontros, sob consentimento livre e esclarecido dos alunos. Inicialmente, os alunos participaram das atividades jogando o dominó, e em seguida, responderam a um questionário.

Antes de desenvolver o jogo educativo, foi elaborado um questionário, composto por dez perguntas de múltipla escolha abordando alguns pontos como: abandono, negligência, conflitos familiares, abuso de autoridade, violência sexual e rede de proteção, para verificar o conhecimento adquirido mediante a utilização do jogo didático; com o intuito de avaliar o quanto os alunos assimilaram conhecimento sobre o assunto trabalhado.

O jogo teve duração de 50 minutos, e 33 alunos participaram. Seu desenvolvimento ocorreu de forma dinâmica, tendo como significativa a participação dos alunos.

Neste jogo de dominó, as peças apresentavam perguntas separadas dos conceitos com o intuito de formar os pares. A construção contou com papel sulfite com as perguntas coladas no fundo de papelão para dar firmeza às pedras, do outro lado do papel uma imagem ilustrativa igual para não identificar as pedras.

Neste jogo para o aluno acertar, ele precisa associar a pergunta a suas respectivas respostas. Acreditamos que esta estratégia estimula a participação e a quebra de inibição,

efetivando a contribuição no processo de aprender.

As peças ficaram dispostas no palco da escola, de modo que as mesmas pudessem ser movimentadas e as perguntas e respostas pudessem ser reveladas. Para a confecção das pedras utilizamos informações vinculadas nos artigos do ECA e Constituição Federal.

Regras do jogo

Havendo apenas um jogo, os alunos foram sendo escolhidos por etapas, com média de quatro alunos por vez. Entretanto, caso a sala seja numerosa, o professor pode dividir a sala em grupos e disponibilizar um jogo para cada aluno.

Na sequência, um aluno escolhido (escolhido previamente, para dar início ao jogo), deve misturar as pedras viradas com a imagem para cima e distribuir aos outros, de modo que todos tenham a mesma quantidade de pedras e conheçam as informações. Os participantes devem estar atentos para saber quais as repostas eles detêm em suas mãos para as pedras lançadas na mesa. Posteriormente, o participante deve encostar a resposta ou pergunta na pedra para encaixar de forma correta.

Os grupos foram se formando à medida que a pedra com a informação se enquadrasse no texto contendo suas características. Os alunos de cada grupo tiveram a chance até que um dos participantes desfizesse de sua última pedra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para desenvolver o jogo, foram investigadas técnicas para introduzir o assunto abordado com o público trabalhado. Foram feitas várias análises sobre isso considerando literaturas na área de violação de direito.

Com base nas respostas dadas pelos alunos depois da aplicação do jogo didático, obteve-se: 24% dos alunos conhecem o significado de incapaz. Sobre invulnerável, 15% dos alunos aprenderam com os pais, 8% com a mídia, 7% com um familiar e apenas 1% pelo professor. 23% alunos não sabem o significado de negligência. 27% dos alunos acreditam que a família tem o dever de cuidar da criança e do adolescente, assim como, dar atenção, carinho, amor e compreensão e garantir o direito a educação, regulamentado no art. 22 do ECA. 30% dos alunos afirmaram que a responsabilidade dos pais é corrigir, amar e ensinar, mas não lhes dá o direito de abusar da autoridade, indicando um bom entendimento da posição dos seus genitores. Em relação à discussão sobre abuso sexual, 28% dos alunos acreditam que esse assunto pode ser falado para as crianças sendo a informação, primeira forma de proteção contra o abuso sexual. Sobre a violência sexual, 9% dos alunos conhecem as causas. De acordo com as respostas, 14% dos alunos entendem seus direitos a liberdade. Considerando o desenvolvimento e o preparo para cidadania 17% dos alunos conhecem que estão assegurados, e 25% entendem o que é violência psicológica (Figura 1).

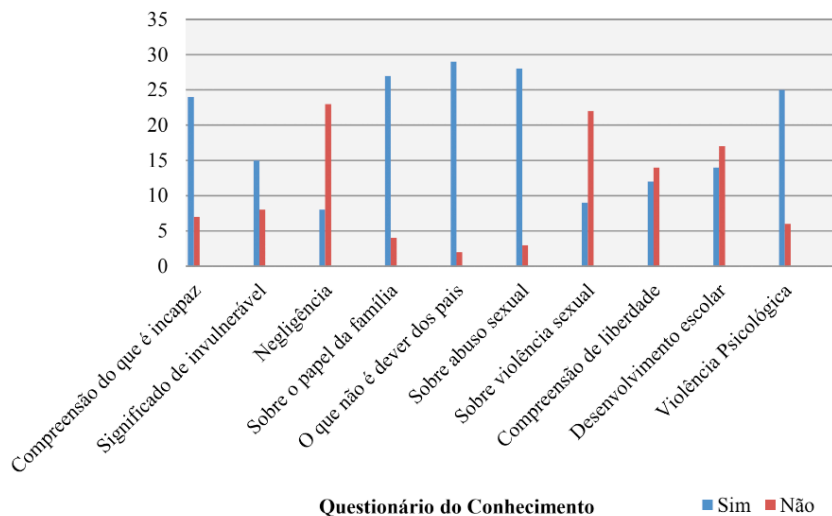


Figura 1. Resultado das perguntas relacionadas ao jogo lúdico.

Tendo em mente que o ensino sobre violação de direito ainda se encontra em nível de aperfeiçoamento, um trabalho relacionado a citar é o de Ferreira (2010) embora tal trabalho não tenha como foco o uso de jogos e utilize como linguagem a articulação entre escola e órgãos públicos, ele apresenta importantes reflexões a seguir ao introduzir este assunto em nível escolar.

Considerando o uso ou não de jogos, viram-se na literatura alguns exemplos de artigos relatando a falta dessa prática em escolas para o ensino sobre violação de direito. O trabalho de Ferrari (2011) também sugere que a escola representa papel importante na prevenção e combate a toda e qualquer violência cometida contra crianças e adolescentes. Outro trabalho relacionado é o de Lopes e Crenitte (2010) que também mostra a importância do olhar analítico do professor sobre as dificuldades que determinados alunos apresentam, os quais podem indicar fatores que estejam afetando o aprendizado.

Segundo Zenaide et al (2002) a harmonia e integração dos alunos bem como seu local de aprendizado com condições físicas e psicológicas de desempenhar uma reflexão, na qual, possa fluir ideias e futuras descobertas, ainda se encontra em resistência cultural e políticas de alguns educadores. Pois a educação para cidadania prevista no Art. 205 não é sempre bem entendida. Portanto, é importante que um *feedback* seja constante na capacitação dos profissionais docentes, sensibilizando-os a agir como incentivador da defesa dando ênfase nos aspectos de direito.

A percepção de que o aluno em seu local de aprendizado não seja só indivíduo ativo movimentando, mas entender que eles próprios são os ativos que podem ser valorizados, e desenvolvidos para integral cooperação na prevenção dos direitos juvenis. É o que Libório (2014) nos propõe a refletir.

Violência? Direito? Perguntas que consomem a mente tanto das crianças como quanto dos adultos que recebem informações de acontecimentos dessa natureza, aumentando assim, a indignação contra essa prática visivelmente presenciada na conduta de muitos, Duarte (2010) afirma que a questão exige da sociedade e de todos os envolvidos uma discussão sobre construção de alternativas para a proteção dos direitos e fim da violência praticada contra as crianças e adolescentes.

Segundo Yano & Ribeiro (2011), “a primeira dificuldade em lidar com a violência é o seu reconhecimento. Informação e educação são conceitos diferentes, mas que se complementam. É necessário permitir que a criança tenha um entendimento saudável do mundo e possa participar dele também através de orientações e informações adequadas”.

Ao desenvolver com os alunos o domínio do conhecimento percebemos que é possível unir diversão com o conhecimento, e que a partir da utilização de perguntas com respostas estudadas em sala de aula, os alunos puderam buscar as repostas por meio de intermediação, que tornaram uma atividade cotidiana, num momento divertido proporcionando grande aprendizado. Kishimoto (1994) é um referencial que induz a essa metodologia.

Em relação ao estudo sobre violência, percebemos que o jogo possibilitou maior conhecimento da temática, pois os alunos precisavam associar as respostas a suas características em um determinado tempo. Com o jogo, percebemos que os participantes demonstraram vontade de debater, construindo conhecimento de forma conjunta.

Acredita-se que um maior tempo dedicado aos alunos com o uso de outras estratégias didáticas seria capaz de tornar o nível de conhecimentos dos alunos sobre a Violação de Direito um pouco mais próxima do nível de informações cabíveis para sua defesa.

É importante destacar a necessidade de formação continuada dos professores sobre questões referentes à valorização do ser humano, da dignidade humana, valores, identidade e diversidade cultural, levando-se em conta a sua transversalidade e aplicabilidade em todas as áreas do conhecimento (SILVA, FERNANDES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se importante utilizar técnicas como o jogo para representar os assuntos críticos que devem ser abordados, e os exercícios sugeridos devem ser preparados sob forma tutorial, pois assim os alunos podem lembrar conceitos estudados em sala de aula, com conhecimentos concretos passados com exemplos do dia a dia.

Podem-se observar indícios de que ensinar violação em sala de aula é interessante e que o uso de jogo lúdico pode servir de fator motivacional forte. Além disso, foram levantadas algumas práticas para esse ensino e que podem contribuir para que a experiência seja de sucesso.

A violência contra a criança e o adolescente é um fenômeno peculiar, extenso e

intenso, que merece estudos aprofundados e bem contextualizados. Os jogos foram capazes de influenciar de forma bastante significativa no aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, E. M. M. Direitos da crianças e do adolescente: um debate necessário. Rio de Janeiro, *Psic. Clin.* Vol. 24, n.1, p.45-56, 2012.

Brito, R.F.G., Pontes, H.P., Frota, M.A. Um retrato da primeira infância em situação de pobreza. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde* 31, 2018.

CMDCA. VIII Conferencia Municipal de Direitos da Criança e Adolescente. Água Clara, MS, 26 de maio, 2015.

CONANDA. Parâmetros para formação continuada de atores do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CUNHA, N. Brinquedo, desafio e descoberta. Rio de Janeiro, FAE. 1988.

DUARTE, Y. A escuta de Crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção. 1ª Edição Brasília – DF. 2010.

FALEIROS, V. P. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, 2008.

FERRARI, LZ. A escola como agente de prevenção da violência, abuso ou exploração sexual da criança e do adolescente. II Simpósio Internacional de Educação Sexual – II SIES. Maringá, abril/2011.

FERREIRA, AL. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, SG.; CONSTANTINO, P.; and AVANCI, JQ.;orgs. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores (online). Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 203-234.

FILHA, C. X. et al. A escola como espaço de identificação e prevenção de violências contra crianças e adolescentes – ação do projeto escola que protege. *Extensão em foco*, Curitiba, n. 1, p. 67-77, jan/jun. 2008.

FRANCISCHINI, R. SOUZA NETO, M. O. Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes: Projeto Escola que Protege. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, v. 19 – n. 1, p. 243 – 252, Jan./Jun. 2007.

HENNERICH PACHECO, E. F., & EYNG, A. M. (2020). A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15(1), 110–124.

KISHIMOTO, T. M.; O jogo e a educação infantil. Pioneira, São Paulo, 1994.

LEAL, M. F.; CÉSAR, M. A. CECRIA – Centro de Referência, Estudos e Ações Sobre Crianças e Adolescentes. CESE – Coordenadoria Ecumênica de Serviço – Ministério da Justiça/ SNDH/DCA-Fundo Cristão Para Crianças, Brasília, 01 e 02 de dez.1998.

LIBÓRIO, R. M. C. Violência sexual contra crianças e adolescentes: Contribuições da psicologia no processo de prevenção. São Paulo, 2014.

LOPES, R. C. F.; CRENITTE, P.A.P. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizados. São Paulo, 2010.

LUIZ, J. M. M. et al. As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Atenção à Saúde; Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Violência Faz Mal à Saúde. Brasília - DF, ed. 1, v. 2. 2006.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidade e Fatores de Risco na Vida de Crianças e Adolescentes. São Paulo em Perspectiva, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar.2006.

SILVA, V. C. G.; FERNANDES, R. M. BULLYING E COTIDIANO ESCOLAR: SENSIBILIZAÇÃO POR INTERMÉDIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.Revista Prática Docente, v. 5, n. 2, p. 1477-1498, 31 ago. 2020.

ZENAIDE, M. N. T. et al. Oficina sobre o ECA no projeto paz e cidadania nas escolas e no bairro. João Pessoa, PB. 2002.

YANO, K.M., RIBEIRO, M.O. O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco. Rev Esc Enferm USP, v.45, n.6:, p.1315-22, 2011.

MALA VIAJANTE: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA A SER CONTADA

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Aline Bezerra Martins

Universidade Estadual do Ceará; Centro de
Educação/Pedagogia
Fortaleza - CE
<http://lattes.cnpq.br/3584936499879200>

Bruna Gonçalo do Nascimento

Universidade Vale do Acaraú; Centro de
Educação/Pedagogia
Sobral - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/3847694664430026>

Francisco Gomes de Souza

Universidade Estadual do Ceará; Centro de
Educação/Pedagogia
Fortaleza - CE
<http://lattes.cnpq.br/7547884304274849>

Talita Sâmela Silva de Oliveira Barroso

Universidade Estadual do Ceará; Centro de
Educação/Pedagogia
Fortaleza - CE
<http://lattes.cnpq.br/9799978134570181>

Viviane Fernandes Lima

Universidade Estadual do Ceará; Centro de
Educação/Pedagogia
Fortaleza - CE
<http://lattes.cnpq.br/6275379938449545>

Maria Marina Dias Cavalcante

Universidade Estadual do Ceará; Centro de
Educação/Pedagogia
Fortaleza - CE
<http://lattes.cnpq.br/5282528331075940>

RESUMO. Este resumo destaca a aplicação de um projeto de leitura denominado “Mala Viajante”, realizado com alunos da Educação Básica, através do Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, tendo como objeto de pesquisa crianças do 1º ano Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal. Compreendendo as necessidades leitoras da turma, fez-se necessária a execução do projeto com objetivo de ampliar o número de leitores e aguçar o prazer pela leitura e a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto. Leitura. Escrita.

TRAVELING BAG: A READING EXPERIENCE TO BE TOLD

ABSTRACT: This study aims to highlight the application of a reading project called “Mala Viajante”, carried out with Basic Education students, through the Pedagogical Residency Program, developed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), at the State University of Ceará (UECE). The methodology used was of qualitative nature, having as object of research children of the 1st year Elementary School I of a municipal public school. Understanding the reading needs of the class, it was necessary to carry out the project, in order to increase the number of readers and sharpen the pleasure of reading and writing.

KEYWORDS: Project. Reading. Writing.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Tardif (2010), a prática docente não é apenas um objeto de saberes da Educação, mas também uma atividade que mobiliza diversas práticas que podem ser denominadas de pedagógicas. A literatura da Pesquisa Educacional adverte que as primeiras experiências em sala de aula podem ser determinantes para um aspirante à docência, quanto a sua experiência com a Educação Básica no que se refere às suas práticas enquanto graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica.

Este trabalho tem como objetivo principal relatar as experiências dos bolsistas residentes, ao adentrar a sala de aula para desenvolver estratégias de ensino de forma significativa, ajudando as crianças a desenvolverem melhor domínio e interação do conteúdo visto em sala de aula. Esse ingresso na escola só foi possível após um vasto processo de capacitação, considerando a grande responsabilidade referente aos residentes. Sendo assim, fomos orientados a acompanhar turmas do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Antônio Sales, localizada na rua Tavares Iracema, 675, no bairro Rodolfo Teófilo, na cidade de Fortaleza - CE.

Inicialmente, realizamos um levantamento prévio com as informações necessárias da escola, corpo docente e discente, além de realizarmos a análise bibliográfica dos documentos da Instituição, tanto o Projeto Político Pedagógico (PPP), quanto os documentos enviados pelo Sistema Municipal de Educação (SME) e, a partir dessa observação, identificamos as necessidades reais da escola, especialmente da turma do 1º ano do Fundamental I, para, posteriormente, obtermos dados que possibilitasse o desenvolvimento de atividades diferenciadas em sala de aula.

Diante disso, durante todo o processo como residentes fomos desafiados a planejar ações que mobilizasse alunos e professores de sua rotina cotidiana, com objetivo de desenvolver em conjunto com a escola atividades significativas e lúdicas, que norteassem nossas práticas, tendo em vista as dificuldades ao nos confrontamos, buscamos desenvolvermos as habilidades necessárias de leitura e escrita das crianças, no decorrer de nossas intervenções. Por tanto, considerando a grande dificuldade relacionada à leitura e a escrita e tendo em vista a sua importância nesse período do desenvolvimento cognitivo, motor e intelectual, foi idealizado, planejado e executado o Projeto “Mala viajante” com educandos do 1º ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de torná-los leitores, buscando tornar esta prática prazerosa e acessível.

Para isso, foram preparadas duas malas com os mesmos materiais, que eram: estojo com giz de cera, ficha de leitura e um livro infantil do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). No primeiro momento, mostramos aos alunos a mala e possibilitamos uma problematização dialógica, onde as crianças tiveram a oportunidade de observar e expressar oralmente suas opiniões sobre o material exposto, identificando a finalidade para

cada objeto. A seguir, os residentes mediadores expuseram os materiais que compunham a mala, orientando os discentes a respeito da utilidade de cada um. Somente após esse momento, iniciou-se a apresentação do projeto “Mala viajante”, trabalhando com os alunos o tema proposto. Foi possível perceber o envolvimento da turma, pois as próprias crianças identificaram que a finalidade do projeto seria levar o livro para suas residências, o que foi confirmado, a partir da apresentação das regras, além das orientações relacionadas ao zelo e cuidado necessários com o material dedicados a uso deles, o que aconteceu através de uma roda de conversa. Tratava-se de realizar a leitura de um livro infantil para, adiante, apresentar oralmente o reconto da sua história e o preenchimento da ficha, com uma expressão pessoal do que mais gostaram a respeito da história ou a transcrição de um fato que considerassem importante. Isso foi sugerido para que os educandos pudessem desenvolver a linguagem oral, expressiva e compreensiva.

Apesar de nossas oportunidades de intervenção como residentes terem sido diversas e significativas, podemos considerar que, de todas, essa foi uma das mais gratificantes, pois foi possível perceber nitidamente os resultados, não somente relacionados ao desenvolvimento oral e leitor dos educandos, mas por ter de fato mobilizado a escola, já que outros docentes, vendo os resultados e a motivação das crianças, se interessaram em propor a mesma atividade para seus alunos.

2 | METODOLOGIA

Esse trabalho encontra suporte na abordagem qualitativa de pesquisa. Minayo (2006, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Seguindo esse viés de raciocínio, é possível afirmar que é exatamente esse o anseio desse trabalho: não apenas perceber as dificuldades relacionadas ao fazer pedagógico e a aprendizagem na Educação Básica, mas também refletir sobre estratégias necessárias para aprimoramento do fazer docente, incentivando o interesse por desenvolver métodos.

De acordo com Minayo (2006), “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (p. 21). Portanto, torna-se notório avaliar a qualidade ao invés da quantidade.

Pode-se então afirmar que a escolha por esta abordagem não menospreza a natureza da pesquisa quantitativa, porém opta pelo aprofundamento nos significados e rumos da Educação, especialmente na escola em que fomos direcionados e considerando que os indicadores parciais apontam para um despertar da importância da leitura e da escrita pelas crianças participantes da pesquisa-ação, visando a adesão destas em atividades que envolvem o uso de textos escritos (contos) e a melhoria de sua autoestima quando o que está em questão e a autoria de pensamento, essa metodologia atende bem

os nossos interesses.

Inicialmente, recorremos a pesquisa de caráter bibliográfico, considerando os aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que objetiva as habilidades básicas para educandos do 1º ano do ensino fundamental I, entre elas a leitura e a escrita, posteriormente, a partir dos dados colhidos através da experiência adotada em sala de aula e a observação dos resultados referentes ao Projeto “Mala viajante”. O planejamento elaborado pela professora supervisora e os bolsistas do projeto demonstraram estratégias de forma didática e de fácil entendimento, auxiliando assim os graduandos bolsistas da Residência Pedagógica a desenvolver métodos que facilitasse a aprendizagem dos alunos nas séries iniciais.

Para a elaboração do projeto “Mala viajante” o intuito foi de desenvolver novas estratégias de aprendizagem, baseadas em estudos de autores como Allend e Condemarin (2005) e, relacionado as estratégias didáticas de maneira à trabalhar as dificuldades apresentadas pelos educandos, as contribuições utilizadas se referem em Almeida (2001) e Sampaio (2013), entre outros.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo foi possível observar algumas dificuldades das crianças tanto no tocante à aprendizagem quanto ao domínio do conteúdo discutido; o que foi interpretado a partir da resolução das tarefas propostas em sala de aula, assim como também as atividades que deveriam ser exercidas em casa. Apesar da notoriedade referente as dificuldades em que os educandos detêm relacionadas a leitura e a escrita, o que se reflete nas dificuldades percebidas no que diz respeito no decorrer das atividades propostas, percebemos o quanto o projeto foi exitoso, pois a turma acolheu todo o processo e se dedicou para realizar as leituras de acordo com a sua realidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa avaliação teve como objetivo verificar e registrar os aspectos desse primeiro momento de diagnóstico e situações concretas, sendo que o foco seria analisar a estrutura da escola como um todo, e, a partir disso, desenvolver estratégias que colaborassem com o processo de ensino e aprendizagem. Inúmeros foram os métodos para elaboração das atividades desenvolvidas na escola: acompanhamento dos docentes, discentes e gestores, através de, observações, reflexões, produções individuais ou em grupos, a fim de estabelecer um fato, construir um raciocínio ou até mesmo pensar uma solução.

As primeiras considerações obtidas apontaram que o processo de formação dos educadores, não nos dá subsídios suficientes para a prática docente, pois não prepara para a áspera e dura realidade da vida cotidiana em sala de aula, ou ainda ao “confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto

dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho”, como adverte Tardif (2010, p.82). Todavia, há que se considerar a reflexão de Rocha (2013) que relata ser uma coisa viver o “choque de realidade” nos primeiros anos da vida profissional na escola como professor, e outra coisa é viver o “choque de realidade” ainda como bolsista da Residência Pedagógica.

Consideramos, assim, que, apesar dos percalços relacionados a educação como um todo, é preciso rever constantemente todos os aspectos relacionados ao fazer pedagógico durante todas as fases de ensino e aprendizagem, especialmente durante a alfabetização e letramento, refletindo sobre novas concepções e o desenvolvimento de formas diferenciadas, confiantes em seu caráter humanizador e de respeito às diferenças, na busca de uma escola verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos. Foram essas e outras as reflexões e resultados oportunizados pelo Programa de Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALLIEND, Felipe, CONDEMARIN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação de desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Dificuldades de aprendizagem, leitura e escrita**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MINAYO, M. C. S.; DERLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAMPAIO, Simaia. **Atividades corretivas de leitura e escrita: guia prático para disléxicos e pré-escolares**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

TARDIF, Maurie. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DISCIPLINA DE FÍSICA

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Sandro Aparecido dos Santos

(PPGEN/UNICENTRO)

Guarapuava – PR

<http://lattes.cnpq.br/1921374048453380>

<https://orcid.org/0000-0002-5724-7499>

Franciele Cristiane de Oliveira Costa Alves da Luz

(PPGEN/UNICENTRO)

Guarapuava - PR

<http://lattes.cnpq.br/9977879495447081>

RESUMO: Considerando a busca pelo melhor ensino e aprendizagem como ponto crucial na Educação, percebe-se que são inúmeros os problemas enfrentados pelos indivíduos em busca de uma educação de qualidade e que valorize o sujeito enquanto crítico e responsável pelas mudanças na sociedade a qual pertence. Por muito tempo os povos do campo foram vistos como pessoas analfabetas e ignorantes, que não necessitavam possuir o conhecimento científico, porém, com as lutas de movimentos sociais, pode-se perceber que a realidade dentro da educação está mudando. A educação no Brasil possui diversas questões a serem resolvidas, incluindo a do Campo, onde pode-se apontar algumas adversidades que os educandos enfrentam em busca dessa educação de qualidade, tais como, difícil acesso à escola, materiais didáticos inapropriados ou insuficientes

para essa realidade, além da falta de profissionais qualificados para atender às expectativas dos sujeitos do campo. Sendo assim, as dificuldades apresentadas na disciplina de Física nas escolas do campo, acabam sendo acentuadas. Portanto, buscou-se identificar os principais fatores que influenciam o ensino e aprendizado de Física na Educação do Campo, visto que para a maioria dos respondentes, a disciplina de Física é apontada como aquela que apresenta maiores dificuldades, quando comparada com as outras disciplinas das Ciências da Natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Física. Ensino Médio. Dificuldades de Aprendizagem.

LEARNING DIFFICULTIES OF RURAL EDUCATION STUDENTS IN PHYSICS DISCIPLINE

ABSTRACT: Considering the search for better teaching and learning as a crucial point in Education, it is clear that there are numerous problems faced by individuals in search of quality education and that they value the subject as critical and responsible for the changes in the society to which he belongs. For a long time the people of the rural were seen as illiterate and ignorant people, who did not need to possess scientific knowledge, however, with the struggles of social movements, it can be seen that the reality within education is changing. Education in Brazil has several issues to be resolved, including Rural Education, where it is possible to point out some adversities that students face in search of this quality education, such as, difficult access to school, inappropriate or insufficient teaching

materials. reality, in addition to the lack of qualified professionals to meet the expectations of rural subject. Thus, the difficulties presented in the discipline of Physics in rural schools, end up being accentuated. Therefore, we sought to identify the main factors that influence the teaching and learning of Physics in Rural Education, since for most respondents, the discipline of Physics is pointed out as the one with the greatest difficulties, when compared with the other subjects of the Natural Sciences.

KEYWORDS: Rural Education. Physics. High School. Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

Considerando a busca pelo melhor ensino e aprendizagem como ponto crucial na Educação, percebe-se que são inúmeros os problemas enfrentados pelos indivíduos em busca de uma educação de qualidade e que valorize o sujeito enquanto crítico e responsável pelas mudanças na sociedade a qual pertence.

Na Educação do Campo, pode-se apontar algumas adversidades que os educandos enfrentam em busca dessa educação de qualidade, tais como, difícil acesso à escola, materiais didáticos inapropriados ou insuficientes para essa realidade, além de falta de profissionais qualificados para atender às expectativas dos sujeitos do campo.

As dificuldades na área das Ciências da Natureza que incluem as disciplinas de Biologia, Química e Física ficam muito evidentes quando os jovens avançam para o Ensino Médio, podendo essas dificuldades serem influenciadas por diversos fatores desde a defasagem de conteúdo no Ensino Fundamental, materiais e conteúdos não adaptados para cada tipo de diversidade, anseios que os educandos enfrentam ao se depararem com disciplinas que não estavam habituados, principalmente Química e Física, além de outras que ao longo do tempo vão surgindo.

Sendo assim, as dificuldades apresentadas na disciplina de Física nas escolas do campo, acabam sendo acentuadas, visto que o material disponibilizado não apresenta questões que envolvam a realidade do campo, sendo esse enfatizado por documentos que embasam a Educação do Campo, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Brasil (1996) e a Diretriz Curricular da Educação do Campo, Paraná (2006).

A pesquisa buscou identificar quais as principais dificuldades dos educandos do 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Física na Educação do Campo e para esta busca utilizou-se de um questionário, que foi respondido pelos educandos das turmas do 1º ano do Ensino Médio da escola estadual Iraci Salete Strozack localizada no Assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguçu-PR.

Dentre os principais fatores de dificuldade apresentados pelos alunos, destaca-se o conteúdo de cinemática pela sua abstração e matematização, falta de materiais didáticos apropriados para a Educação do Campo e a dificuldade de acesso às escolas, em razão de sua localização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há mais de 10 anos, iniciou-se os debates sobre conceitos de desenvolvimento, políticas públicas e escolas para as populações rurais. Conforme as discussões ganharam espaços, passou-se então a tratar como “Educação do Campo”, um termo utilizado para referenciar uma pauta de reivindicações sobre a visão de campo mais aperfeiçoada, uma forma de ressignificação e transformação do rural. Com esse novo pensamento, o termo “rural” deu lugar ao “campo”, como forma de espaço na sociedade brasileira (MARSCHNER, 2011).

A Educação do Campo se mostra como uma forma de luta pela reforma agrária dos povos do campo, luta pela terra, por reforma política voltada para o campo, direito à educação de qualidade, saúde, segurança, entre outros (CALDART, 2000).

Durante muito tempo a educação para os sujeitos do campo, seguia o mesmo modelo apresentado para os indivíduos da cidade, visto que, a partir da aprovação da Constituição de 1988 e a redemocratização do país, o debate sobre os direitos dos povos do campo se tornaram expressivos, firmando assim um compromisso do Estado para com a sociedade em se desenvolver uma educação para todos, respeitando as especificidades culturais e regionais (SANTOS, 2011).

A LDB 9.394/96, um dos documentos importantes da reforma educacional, no artigo 28º determina algumas normas para a educação no meio rural, tais como conteúdos curriculares e metodologia adequada à realidade, interesse e necessidade dos alunos do campo e organização escolar com adequação do calendário. (BRASIL, 1996)

Partindo do princípio explicado na LDB, o governo passa a reconhecer e pensar uma legislação própria de educação para os povos inseridos no campo, levando o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002) (PARANÁ, 2006).

A Diretriz Curricular da Educação do Campo (PARANÁ, 2006, pág. 28), apresenta um direcionamento para o ensino nas escolas do campo, demonstrando a importância de se valorizar os saberes ali existentes, visto que *“a cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos”*.

No entanto a estrutura curricular voltada para a educação do campo, depara-se com o modelo generalizado de conteúdos e metodologias de ensino não levando em consideração as especificidades, como prevista na LDB, onde, não se nega o acesso à escola, porém, as estratégias para incluir os sujeitos nas diferentes modalidades, visando a realidade do aluno, os conteúdos e metodologias direcionadas para a Educação do Campo, é de responsabilidade do professor (SAPELLI, 2013).

Dentro da discussão sobre Educação de Campo temos também a questão sobre formação de professores para atender as expectativas dos povos do campo, visto que com o avanço da proposta, os professores para atuarem nessas escolas deveriam ter formação específica.

Neste contexto, Caldart (2000) aponta uma questão acerca dos professores que devem vir de fora dos acampamentos e assentamentos para ensinarem as crianças, já que estes não estariam habituados à realidade dos educandos e à luta pela reforma agrária. A partir disso, houveram discussões sobre um curso que os titulassem como educadores do campo.

Arroyo (2006, p. 114) apresenta como uma realidade que enfraquece as escolas do campo, a rotatividade de profissionais “(...) *os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo*”.

Considerando a perspectiva do currículo escolar, as dificuldades de aprendizagem das disciplinas das Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) são evidentes entre os alunos do Ensino Médio, sendo, de acordo com Pietrocola (2002), os conteúdos das ciências, se comparados com o cotidiano, podem apresentar diversos obstáculos, como por exemplo, a abordagem de conceitos abstratos que apresentam algumas situações que só podem ser observadas com a utilização de equipamentos presentes em laboratórios e o caráter de raciocínio diferente do popular.

Segundo Baccini (2007), umas das grandes dificuldades dos alunos se dá quanto à interpretação de transformar o que está escrito, uma vez que, principalmente o ensino de exatas possui uma linguagem específica e muito particular e exige um alto grau de abstração, uso de linguagem científica na leitura, na escrita, no raciocínio e na resolução de problemas do dia a dia.

Algumas dessas dificuldades acabam por se acentuar na diversidade do campo, assim como aponta Sapelli (2013), onde alguns elementos podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem no campo, tais como o difícil acesso à escola, fragmentação de conteúdo, material didático que não abrange a diversidade do campo além, da formação dos professores.

Dentro da perspectiva do ensino das ciências, o modo mais adequado para melhorar o ensino e a aprendizagem, de um modo geral, é a formação continuada de professores, para que os docentes possam despertar o interesse das crianças para o estudo das ciências (DAMAZIO e STEFFANI, 2008).

Além de formação continuada, os professores necessitam também de valorização profissional, com boas condições de trabalho, laboratórios para o desenvolvimento de práticas, além de salário digno, pois, sem isso, teremos cada vez mais redução no interesse pela área da licenciatura (GOBARA e GARCIA, 2007).

MATERIAIS E MÉTODOS

O processo de investigação se deu de forma quantitativa com os educandos dos primeiros anos do Ensino Médio, da escola do campo Iraci Salete Strozack, localizada em área de assentamento, no município de Rio Bonito do Iguaçu – Paraná, no ano de 2016, totalizando 64 respondentes. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com questões de múltipla escolha. Este instrumento foi revalidado e validado por meio de um teste piloto e posteriormente aplicado junto aos alunos, como forma de coletar informações relativas às dificuldades de aprendizagem na disciplina de Física destacadas pelos jovens inseridos na Educação do Campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com os dados obtidos, foi realizada a organização e análise deles, onde em primeira mão observou-se que 46% dos respondentes são do sexo masculino, enquanto 54%, são do sexo feminino, tendo nessa amostra uma proximidade no número de meninas e meninos que avançam para o Ensino Médio.

Nota-se que a maioria diz sentir dificuldades nas disciplinas da área das Ciências da Natureza, podendo em alguns casos, as dificuldades serem apresentadas em mais de uma disciplina. Cerca de 55% dos respondentes, apontaram a Física como aquela em que mais sentem dificuldade, seguida de Química com 38% e Biologia com cerca de 27%. Visto que, 72%, apontaram como maiores dificuldades a aplicação das fórmulas de Física e 22% citaram a interpretação dos conceitos da disciplina como dificuldade, os demais dividem as opiniões entre relacionar os conceitos com o dia a dia e não compreensão da explicação dos professores.

Segundo BACCINI (2007), as disciplinas das exatas, são as que os educandos mais apresentam dificuldades, tendo essas disciplinas a utilização de linguagem técnica e grau de abstração, com uso de interpretação de dados, raciocínio e resolução de problemas, além de leitura científica.

Dentre os respondentes, 50% apontam ter dificuldades nos conteúdos de Cinemática que envolve diversas fórmulas. Outros 19% apontaram dificuldades em compreender os Conceitos específicos da Física e 17% apontaram dificuldades no tema de Dinâmica. Observou-se ainda que, alguns indicaram dificuldades em todos os conteúdos, somente uma minoria diz não ter dificuldades.

Os conteúdos de Cinemática envolvem muitas fórmulas, alto grau de abstração dos conceitos e a interpretação dos dados pode auxiliar no aumento das dificuldades dos educandos na compreensão dos conteúdos. Para BACCINI (2007), o ensino das disciplinas de exatas possui uma linguagem técnica muito particular, influenciando no raciocínio e a relação dos conceitos com o dia a dia.

Quando sentem dificuldades, a maioria dos respondentes, cerca 75% buscam tirar

dúvidas com o professor, 50% buscam informações com os colegas, alguns tentam tirar as dúvidas sozinhos, sentem vergonha de perguntar, outros acabam por não tirar as dúvidas ou procuram outras formas.

Quando questionados sobre o material didático, a maioria deles, 75%, concorda que, se o material didático fosse adequado para a diversidade do campo, seria mais fácil a compreensão dos conteúdos de Física. Poucos acham que não mudaria em nada, enquanto outros dizem não apresentar uma opinião sobre o assunto. Apesar de ser assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), o material didático ainda não está adequado a diversidade da Educação do Campo. Segundo SAPELLI (2013), ainda existe muita divergência, e a falta de materiais didáticos adequados para a diversidade do campo seria uma delas, existem muitos avanços teóricos, muita intencionalidade, porém, ainda pouco avanço prático.

Quanto ao acesso à escola, observa-se que todos os respondentes concordam que o difícil acesso à ela e a falta de transporte escolar em dias chuvosos, influencia no aprendizado, visto que ocorre uma fragmentação dos conteúdos. Ainda como SAPELLI (2013), o difícil acesso às escolas seria outro tópico que necessita avançar na diversidade da Educação do Campo, visto que isso auxilia na fragmentação e defasagem dos conteúdos, influenciando no ensino-aprendizado dos alunos.

CONCLUSÕES

A Educação do Campo é um ponto de debate nas discussões de políticas públicas, visto que, todos os povos devem ser valorizados e respeitados.

Percebe-se a existência de muitas questões a serem revistas e pautadas para que os povos do campo possam ter acesso a uma educação de qualidade voltada para a realidade do campo, desde valorização dos conhecimentos, materiais adequados e garantia de acesso à escola, são alguns pontos que devem ser considerados, pois, muito tem se avançado na teoria, mas pouco na prática, visto que se tem garantia de direitos na constituição, LDB e outros documentos oficiais, porém, na prática ainda existem poucas ações.

Quanto ao ensino e a aprendizagem de Física, percebe-se a preocupação dos educandos quanto as dificuldades na compreensão do conteúdo, principalmente quando se envolvem os cálculos e fórmulas, além da falta de material didático apropriado, que apresente questões envolvendo a realidade do campo e o difícil acesso à escola, principalmente em dias chuvosos, como sendo pontos relevantes para a fragmentação de conteúdo e dificuldades na aprendizagem.

Portanto, se faz necessário que as políticas públicas realmente se atentem às diversidades, para que possam garantir um ensino de qualidade para os sujeitos enquanto parte de uma sociedade em construção, possibilitando que tenham acesso e garantia de seus direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas.** In: MOLINA, M. (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

BACCINI, Luciene Ruiz - **De aluno a professor: decifrando dificuldades de aprendizagem e repensando o ensino.** - 30a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, Sociedade Brasileira de Química (SBQ), 2007. Disponível em: <http://sec.sbq.org.br/cdrom/30ra/resumos/T0608-1.pdf> acesso junho 2016.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** - Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 | Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, p. 1 - 25** – Disponível em: <<http://www.profgarrido.com/diario/projetos/objaprend/2027753-LDB-RESUMAOO%201.pdf>> acesso em maio de 2016.

CALDART, Roseli Saete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DAMASIO, Felipe, STEFFANI, Maria Helena – **A física nas séries iniciais (2º a 5º) do ensino fundamental – desenvolvimento e aplicação de um programa visando a qualificação de professores** – São Paulo, 2008, Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 30 n. 4 – Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172008000400012&lng=pt&nrm=iso – acesso em maio de 2016.

GOBARA, Shirley Takeco, GARCIA, João Roberto Barbosa – **As licenciaturas em física das universidades brasileiras – um diagnóstico da formação inicial de professores de física.** São Paulo, 2007, Revista Brasileira de Ensino de Física, v.20 n.4. Disponível - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172007000400009&lng=pt&nrm=iso – acesso em maio de 2016.

MARSCHNER, Walter. **Lutando e Ressignificando O Rural Em Campo: Notas Epistemológicas. Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 12, n. 1, jun. 2011p. 41 – 52. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122011000100005&lng=pt&nrm=iso>.<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122011000100005>. acesso em maio 2016

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo** – Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Curitiba – 2006. 1 - 52.

PIETROCOLA, M. **A Matemática como Estruturante do Conhecimento Físico.** Cad. Cat. Ens. Fís., v.19, n.1: p.89-109, ago. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/9297/8588>.

SANTOS, Ramofly Bicalho - **Histórico Da Educação Do Campo No Brasil - Eixo temático: Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais.** 2011p. 1 - 12. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>> acesso em maio 2016.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert – **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.** – Florianópolis, SC, 2013, 443p.

ESPERANÇAR COM O ROCK: PROCESSOS EDUCATIVOS NA PRÁTICA SOCIAL DO ROCK ENTRE MÚSICOS DA CIDADE DE SÃO CARLOS

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 05/11/2020

Mariel Perez Pino

Universidade Federal de São Carlos
São Carlos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1433605357903496>

Ilza Zenker Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos
São Carlos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5569335876343450>

RESUMO: Este texto destina-se a apresentar partes de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo identificar e compreender os processos educativos na prática social do Rock entre músicos da cidade de São Carlos. O referencial teórico ancorou-se em autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, dentre outros, na perspectiva de compreender que a Educação faz-se presente durante a toda a trajetória de vida, de maneira a possibilitar que nos tornemos pessoas melhores, menos incompletas. O procedimento metodológico para a coleta de dados foi a realização de entrevistas pelo método de história oral, na imbricação de aspectos da história oral temática e de vida. No recorte feito a este texto, a ênfase será para os processos educativos que levaram os músicos de Rock a ter uma vida melhor, com mais plenitude. Respeito, relações de amizade, simplicidade, liberdade, conscientização, dentre outras, foram características que fizeram-se presentes nas

falas dos músicos, alicerçadas pelo esperar presente em suas trajetórias de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas sociais, Processos educativos, Rock.

HAVE HOPE WITH ROCK: EDUCATIONAL PROCESSES IN THE SOCIAL PRACTICE OF ROCK AMONG MUSICIANS IN THE CITY OF SÃO CARLOS

ABSTRACT: This text is intended to present parts of a completed master's research that aimed to identify and understand the educational processes in the social practice of Rock among musicians from the city of São Carlos. The theoretical framework was anchored in authors such as Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, among others, in the perspective of understanding that Education is present during the course of life and allows us to become better, less incomplete people. The methodological procedure for data collection was to conduct interviews using the oral history method, in the overlap of aspects of thematic oral and life history. In the outline made to this text, the educational processes that led Rock musicians to have a better life, with more fulfillment, will be emphasized. Respect, relationships of friendship, simplicity, freedom, awareness, among others, were characteristics that were present in the speeches of the musicians, grounded by the hope present in their life trajectories.

KEYWORDS: Social practices, Educational processes, Rock.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este texto, que muito nos motiva a escrever, é fruto de nossas trajetórias de Esperança com a Educação. Sublinhar e iniciar essas palavras em letra maiúscula é uma maneira de reforçar o cuidado e compromisso aos verbos a que estas palavras estão relacionadas: Esperançar e Educar.

Na temporalidade da vida, na qual estamos imersos às diversificadas vivências, podendo experimentar, aprender e ensinar, seguimos trilhando um caminho que nos leva a ser menos, menos incompletos. E, percorrendo o caminho desta maneira, continuamos em constante processo de nos educarmos. É por isso que, a nós, a Educação é a esplendorosa possibilidade de caminhar no sentido de ser menos e, ao mesmo tempo, ser mais.

A quantificação em ser mais está atrelada à qualificação que nos encharca de Esperança ao significar a Educação. Esperançar compreendendo que o verbo educar é o combustível que nos move assim como a água que permite a transformação das sementes em esplendor de natureza. Educar, educarmo-nos, com o sentido de sermos pessoas melhores, para que possamos viver com mais plenitude.

Viver em busca de uma vida mais plena reflexionando que a Educação - e aqui incluímos suas diversificadas classificações, tais como educação popular, ambiental, musical, dentre outras – é inerente à temporalidade que caracteriza nossa caminhada de vida. E, também por isso, insistimos em reforçar que esta perspectiva de Educação, nas suas distintas ramificações, deve ser aquela que, como diz Brandão, esteja voltada para “opção humanista e emancipatória de formação de pessoas e criação de culturas de paz através do trabalho da educação” (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Esta perspectiva encharca nosso viver porque temos no verbo esperançar o alicerce para que, desta maneira, o educar não titubeie. Se temos como premissa que a Educação faz parte da vida das pessoas e pode levá-las a ter uma vida melhor, mais plena, assim o fazemos com Esperança. E nossa principal referência, a este aspecto, é Paulo Freire.

Dentre tantas obras de Freire, talvez a que tenha o nome Esperança no título possa servir de exemplo da influência que o autor exerce em nossas vidas. Citamos, por ora, dois trechos da Pedagogia da Esperança que auxiliam na compreensão do que estamos explicitando e que nos move na vida. O primeiro é: “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2013, posição 1573). O segundo:

A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos” (FREIRE, 2013, posição 2367).

Esperançar para uma vida melhor tendo em Freire a principal referência é um ato que nos motiva e nos faz sonhar. O sonho movido em busca de uma sociedade melhor, na qual possamos viver com oportunidade de direitos igualitários, buscando a cultura da paz, de maneira a convivermos cada vez mais *com* e *pela* amorosidade.

Desta maneira, iniciar este texto com palavras sobre Esperança e Educação reforça a perspectiva que nos move na vida, o que inclui nossa atuação na pesquisa. Esperançosamente trilhamos caminhos enquanto pesquisadores (as) para que assim possamos compreender e reflexionar ante aos processos educativos presentes em práticas sociais, que no nosso caso estiveram e estão vinculados, majoritariamente, as práticas musicais. Desta maneira, traremos, neste texto, parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada com músicos da cidade de São Carlos, cujo objetivo foi investigar e compreender os processos educativos na prática social do Rock.

MINHA VIDA É O ROCK AND ROLL: PROCESSOS EDUCATIVOS NA PRÁTICA SOCIAL DO ROCK ENTRE MÚSICOS DA CIDADE DE SÃO CARLOS

O subtítulo acima é o título de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2016 e 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha Práticas Sociais e Processos Educativos, sob orientação da Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

O objetivo da pesquisa foi identificar e compreender os processos educativos na prática social do Rock com seis músicos da cidade de São Carlos. Os procedimentos para a coleta de dados incluíram a utilização de entrevistas pelo método de história oral, na imbricação de aspectos da história temática e de vida, conforme modelo sugerido por Alberti (2013).

A escolha do método de história oral tornou-se importante por contemplar a trajetória de vida dos músicos de Rock, possibilitando melhor compreensão dos processos educativos na caminhada de vida destes músicos. Tendo como base a ênfase de que o verbo esperar se constitui na vida por meio da imbricação de ações e reflexões, poder-se-á compreender, neste texto, como o Rock contribuiu na vida destas pessoas.

Os critérios de escolha dos músicos colaboradores basearam-se na formação de uma banda tradicional de Rock, formada por guitarra, baixo elétrico, bateria e voz. Além disso, tivemos como premissa o critério de que os músicos tocassem prioritariamente Rock e deveriam fazer parte de algum grupo musical.

A dissertação foi organizada, com exceção dos elementos pré-textuais, referências, apêndices e anexos, da seguinte maneira:

- a. Da sonata à pesquisa: contando um pouco de minha trajetória com a Música;
- b. Capítulo 1 - Rock, Educação e um pouco de história;
- c. Capítulo 2 - Caminhos Metodológicos: a cada esquina o Sol resplandece e indica o rumo a ser trilhado
- d. Capítulo 3 - Vivências e escutas: trilhando caminhos para os processos educativos;

e. Considerações.

A ênfase deste texto é trazer um recorte do capítulo 3, na qual há a análise e discussão dos processos educativos. A organização deste capítulo foi feita por meio de aspectos que contemplam a análise de conteúdo proposta por Franco (2012), com procedimentos que incluem a escolha de palavras e frases para elaboração das categorias e subcategorias. De maneira geral, o capítulo 3 foi organizado conforme pode-se observar no item “d” acima, e as subcategorias foram organizadas tendo como premissa a permanência das palavras “vivências e escutas”, seguida da subcategoria a ser analisada.

Neste momento será apresentada a seguinte subcategoria:

- Vivências e escutas: processos educativos proporcionados pelo Rock para uma vida com mais plenitude.

Este recorte tem a intenção, como dito, de apresentar os resultados desta pesquisa de maneira que se possa compreender como o Rock não se ateve aos aspectos exclusivamente musicais. Enquanto prática social, revelou processos educativos de significativa relevância para a vida dos músicos.

VIVÊNCIAS E ESCUTAS: PROCESSOS EDUCATIVOS PROPORCIONADOS PELO ROCK PARA UMA VIDA COM MAIS PLENITUDE

Imagine all the people

Living life in peace [...]

All you need is love¹

A subcategoria que aqui traremos tem por objetivo discorrer sobre como o Rock proporcionou processos educativos para que os músicos pudessem ter uma vida com mais plenitude. Assim como ressaltado no início deste texto, ter uma vida mais plena e saber que a educação contribui para isso, é caminhar, como ressalta Freire (2015), para ser mais, para sermos pessoas conscientes e que vivem de maneira para que o mundo seja melhor, mais humanizado. A própria certeza de que somos pessoas incompletas, também como apontado por Freire (2015), auxilia na compreensão de que a educação pode proporcionar uma vida melhor em direção a uma menor incompletude do ser humano.

O fio condutor para análise e discussão partirá de uma frase proferida por um dos colaboradores da pesquisa, o baterista Bruno: “*a turma do fundão é a primeira escola do Rock*”. O motivo desta escolha se fez por esta frase contemplar aspectos abordados no decorrer da dissertação, especificamente em relação ao entendimento de como o Rock foi responsável por estabelecer relações humanas que, neste caso, se deram por meio da perspectiva de compreendê-lo como prática social, revelando vínculos de amizade e

¹ As duas primeiras frases são da música “*Imagine*”, de John Lennon, cuja tradução é: “Imagine todo mundo vivendo a vida em paz”. A última frase é da música “*All You Need Is Love*”, da banda The Beatles, com letra também de John Lennon, cuja tradução é: “Tudo que se precisa é amor”.

processos educativos diversificados.

“A TURMA DO FUNDÃO É A PRIMEIRA ESCOLA DO ROCK”²

Para melhor compreensão desta frase como condutora da análise e discussão, faz-se necessário discorrer sobre características relacionadas à maneira com que as salas de aula foram historicamente organizadas. Para isso, nos basearemos em Brandão (1994), quando discorre sobre os espaços socialmente delimitados ao relatar sua vida como aluno do ensino fundamental e médio. Ao se autodenominar “*mau aluno*”, que sentava no “*fundo*” da classe, faz apontamentos acerca da estrutura social prevalecente na sala de aula:

Ficavam então as “primeiras” para os alunos “sérios” e estudiosos, a quem a proximidade sagrada do professor e do quadro negro era absolutamente indispensável. Curioso que em alguns colégios este costume de distribuição espacial tornava-se regra. Os “bons alunos” eram convocados à esfera olímpica da intimidade com o professor e os “outros” eram forçados a distribuírem-se da metade para trás (BRANDÃO, 1994, p. 112).

Nesta estrutura, Brandão (1994) faz algumas considerações sobre a “*turma de trás*”:

A missão dos alunos de trás não era fácil. Transgredir com sabedoria as regras de ‘comportamento’ estabelecidas pelos regimentos dos colégios para as salas de aulas e cuidadosamente protegidas pela trindade maldita: diretores, professores, inspetores (BRANDÃO, 1994, p. 114).

Assim como Brandão destaca, a “*turma de trás*” estava associada à possibilidade de transgredir regras de comportamento, na qual complementa:

Para nós, os da “fila de trás”, a oposição fundamental do lugar sagrado do estudo não era aquela entre o professor e alunos, em geral, mas uma outra. Era uma divisão entre o lado da norma *versus* o lado da transgressão. (BRANDÃO, 1994, p. 120).

Conforme Brandão nos mostra, a “*turma de trás*” ou, como disse Bruno, a “*turma do fundão*”, esteve associada a possibilidade de transgredir padrões comportamentais vinculados a “manutenção” da “normalidade” de comportamento que tolhia a possibilidade de que, por meio dos espaços das salas de aula, alunos e alunas pudessem vivenciar momentos dialógicos, em que o respeito e liberdade pudessem vigorar em oposição à relação hierárquica³ deste contexto.

A opção em partir de preceitos de Brandão para correlacioná-los a frase de Bruno vincula-se ao fato da compreensão de que o Rock possibilitou que os músicos pudessem refletir (e também transgredir) padrões sociais que, em muitos casos, tiveram/tem a função

2 Essa frase foi dita proferida por Bruno durante sua entrevista.

3 É importante ressaltar que nossa intenção não é generalizar no sentido de afirmar que as estruturas de todas as salas de aula foram/são assim. No entanto, assim como destaca Brandão e como aconteceu na entrevista de Bruno, a turma de trás esteve associada a esta perspectiva.

de manter o controle comportamental, impossibilitando reflexão e conscientização.

O trecho da entrevista de Bruno auxilia no entendimento de como o Rock o fez uma pessoa que pudesse refletir e se conscientizar frente a aspectos que envolvem padrões sociais:

Cara, Rock é diferente de tudo. Não é essa coisa de sair dando porrada: não é nada disso. É você ter sua cabeça velho, essa p&% de sociedade, de sistema. Por que eu tenho que ser assim, cara? (Bruno).*

A fala de Wendell também faz referência aos aspectos abordados por Bruno:

A sociedade brasileira ainda é conservadora e o Rock, transgressor. Ele leva a pessoa a se conscientizar, a agir fora do padrão ideal conservador, o qual sabemos que não é benéfico a sociedade. Isso não significa anarquia, mas liberdade, evolução (Wendell).

Estes dois trechos foram expostos para podermos correlacioná-los a perspectiva de Brandão e discutirmos alguns aspectos a seguir. Em relação a relação com Brandão, é possível perceber que, tanto Bruno quanto Wendell, compreendem que o Rock proporcionou reflexão e questionamento de aspectos relacionados ao conservadorismo de setores sociais. Para Freire (2014), o ato de educar é aquele que nos leva a conscientizarmos em busca de uma sociedade que seja contra o conservadorismo opressor, que tolhe a possibilidade de liberdade, questionar, indagar, refletir. Esperançosamente é preciso caminhar de maneira contrária as atitudes que tolham a liberdade, para que a anestesia histórica, como diz Freire, não se aproprie da vida em si.

Outro aspecto que merece atenção está relacionado ao uso do verbo “*transgredir*”, também utilizado por Brandão (1994) ao discorrer sobre a missão da turma de trás, quando enfatiza que é possível “*transgredir com sabedoria*” as estruturas estabelecidas nas salas de aulas. De maneira similar, Wendell utiliza este verbo para ressaltar que o Rock possibilitou a transgressão de aspectos relacionados ao conservadorismo de setores sociais.

Percebe-se que, em ambos os casos, transgredir não está associado a acepções que comumente se encontram em dicionários que e remetam a características de *violação* ou *infração*. Transgredir está mais próximo do sentido verbal em que o “*deixar de cumprir*” foi feito de forma consciente e reflexiva. Especificamente ao Rock, há muitas letras que reforçam a possibilidade de transgredir a partir desta perspectiva, como é o caso de uma música⁴ da banda Pink Floyd, que diz: “*não precisamos de controle mental*”, na qual a crítica é feita justamente ao controle que acontece, assim como Freire (2015) destaca, quando a educação é estruturada em posturas bancárias.

Neste ponto, novamente é possível observar que o Rock possibilitou que os músicos pudessem se conscientizar perante a sociedade. A conscientização a que nos referimos vincula-se a preceitos de uma educação conscientizadora (e amorosa), na qual as pessoas podem se colocar *no e com* o mundo, de forma a serem livres para refletir sobre a realidade

⁴ Trecho da letra “Another Brick in The Wall”.

em que vivem, questioná-la e caminhar na possibilidade de não se alienar, tampouco se inibir ou “se coisificar” (FREIRE, 1979). Ter a possibilidade de caminhar com o mundo de forma consciente é estar em busca de uma vida plena.

Um aspecto importante que servirá para o prosseguimento desta análise está vinculado ao trecho, a seguir, de Wendell, quando o músico relatou que o Rock possibilitou uma postura de “*respeito ao próximo, e não de julgamento ao próximo*”. Respeitar é caminhar para que tenhamos uma vida mais plena e também está vinculada a uma cultura da paz, conforme esclarece Brandão (2007). O respeito ao próximo proporcionado pelo Rock foi característica apresentada por outros músicos, conforme segue um trecho da entrevista de Daniel:

O Rock é isso, o Rock é liberdade, é amizade, entendeu? [...] não é uma coisa, não é moda. Você ser roqueiro não é uma moda. É um estilo de vida sim, mas tem uma coisa mais que isso, acima disso, que é isso né velho, o convívio social com as outras pessoas. Eu nunca vi uma pessoa que gosta de Rock desprezitar um idoso, ser racista. Quem gosta de Rock, de verdade mesmo, sabe o que está fazendo, sabe o que está falando e sabe o que está pensando. E a ideologia das músicas que a gente curte prega isso. Você vai fazer tudo ao contrário, não tem nexó né? (Daniel).

Este trecho de Daniel apresenta uma série de características que possibilitam compreensão de como o Rock proporcionou processos educativos para uma vida melhor. O músico reforça a importância do Rock para o convívio social, ressaltando que ele não se restringe a um estilo de vida, podendo ser prática social que propicia respeito ao próximo e posicionamento contrário aos vinculados ao racismo. Tais características são reforçadas quando o músico relata que o Rock possibilita que ele “*saiba o que está fazendo*”, o que, em outras palavras, significa que ele tem consciência de suas atitudes e posturas de vida.

Um outro aspecto importante da fala de Daniel refere-se à possibilidade do estabelecimento de vínculos de amizade pelo Rock. O músico iniciou este trecho falando de amizade e liberdade. Os aspectos relacionados à liberdade serão abordados mais a frente. Para este momento, a ênfase recai em compreender como as relações de amizade foram estabelecidas pelo Rock, conforme explicitado pelo músico:

O Rock é uma puta numa influência boa, porque um roqueiro de verdade não é um cara que só fica usando droga, sabe? [...] a gente sempre se preocupou em criar aquele círculo de amigos e sempre aumentando aqui, e cada vez fortalecendo mais. Então isso é uma das coisas que te prende (Daniel).

Reforçando a possibilidade de formação de vínculos de amizade, trazemos um trecho da entrevista de Wendell:

O Rock me proporcionou a amizade. Foi onde me encontrei. Eu saía com amigos não roqueiros e aquilo não era legal, não havia compatibilidade com eles. Não me sentia a vontade. E no Rock, quando eu fui pela primeira vez num bar, me senti bem, porque ali havia gente de todo o tipo. Enfim, uma

gama de ideias e estilos diferentes dentro do que o Rock abrange, e que se relacionavam em uníssono, trocando experiência sobre o mundo e música (Wendell).

As falas de Wendell e Daniel auxiliam no entendimento de que o Rock esteve constantemente relacionado à possibilidade do estabelecimento de vínculos de amizade. Assim como aconteceu com Daniel, Wendell também destacou que foi pelo Rock que ele conseguiu, fazendo referência ao verbo utilizado, “*se encontrar*”. Dessa forma, é possível compreender que pelo Rock os músicos puderam não apenas formar vínculos de amizade, mas também encontrar um “lugar” de identidade.

Prosseguiremos enfatizando aspectos citados já nas falas anteriores de Daniel, buscando esmiuçar aspectos referentes a como o Rock proporcionou o reflexionar de ideais de liberdade. Para reforçar esta questão, exporemos as reflexões da entrevista de outro músico colaborador da pesquisa:

O Rock ainda é liberdade. Roqueiro pra mim é Ten Years After, Jimi Hendrix, que tem essa coisas de vamos dar as mãos. Também acredito nisso aí cara. Eu acredito. É uma coisa meio que, como é que fala, uma utopia meio de Jesus Cristo. Eu acho Jesus Cristo era um bom exemplo de Roqueiro cara, de humildade (Rodrigo).

É interessante notar que o conceito de liberdade apresentado por Rodrigo, e que também esteve presente no trecho de Daniel, está relacionado a preceitos apresentados no início deste texto quando explanamos sobre a educação como plenitude de vida. Ao associar o Rock como “*coisas de vamos dar as mãos*”, Rodrigo fez referência à possibilidade de o Rock unir as pessoas em uma perspectiva para uma vida melhor, na qual o músico teve o cuidado em dizer que “*acredita*” nesta perspectiva. Logo em seguida, reforçou essa perspectiva ao dizer que Jesus Cristo foi um bom exemplo de roqueiro, ao associá-lo como exemplo de humildade.

Em outras entrevistas também foi possível compreender que o Rock proporcionou processos educativos semelhantes aos relatados por Rodrigo, principalmente em relação a ter uma vida baseada em preceitos relacionados à liberdade, humildade e simplicidade. Sobre este último aspecto, trazemos um trecho da entrevista de Wendell:

O Rock me levou a ser mais simples em relação às outras pessoas, a sociedade. Me trouxe essência da vida e a simplicidade em lidar com o próximo. A primeira coisa que me chamou a atenção foi a humildade mútua do roqueiro. Todos no mesmo esquema, na mesma vibe. É o respeito ao próximo, intrínseco no Rock (Wendell).

Ainda sobre a possibilidade de o Rock possibilitar processos educativos que envolvem a simplicidade, trazemos a fala de Danilo:

Eu vejo assim, eu acho assim. Por exemplo, o Rock, de verdade mesmo, o cara que vive o Rock é um cara que não se preocupa com algumas coisas

que muita gente se preocupa [...] O Rock, o cara rock é um cara simples, né?
(Danilo).

Estes dois trechos auxiliam a compreender como o Rock propiciou processos educativos voltados para uma vida melhor, uma vida em que os músicos ressaltaram que a simplicidade e respeito são características importantes para se viver e, sobretudo, conviver com outras pessoas.

Encaminhamo-nos para a parte final trazendo breves trechos em que alguns dos músicos colaboradores fazem considerações acerca da importância do Rock em suas vidas. Não intencionamos repetir a análise e discussão de aspectos já expostos aqui, todavia, os excertos a seguir são uma forma sucinta de reforçar como o Rock esteve e está presente na vida desses músicos.

Rodrigo enfatizou, em dado momento, sobre a possibilidade de o Rock unir as pessoas:

Eu acho que assim, o Rock and roll uniu as pessoas e ponto final. O rock and roll mais une que separa, não é? (Rodrigo).

Wendell faz importante comentário que auxilia na compreensão de como o Rock foi importante em sua vida:

Eu não saberia me identificar ou não me conheceria sem o Rock (Wendell).

Percebe-se, nas falas de Rodrigo e Wendell, que o Rock possibilitou identidade aos músicos, principalmente pelo fato de estar presente no decorrer de suas trajetórias, proporcionando vínculos de amizade e sendo importante para que prosseguissem cantando, tocando, formando bandas, se profissionalizando enquanto músicos e tendo horizontes a seguir enquanto seres humanos em suas caminhadas de vida.

Dessa maneira, esta subcategoria teve por objetivo expor um pouco dos resultados desta pesquisa visando proporcionar compreensão de como o Rock possibilitou processos educativos que levaram os músicos a ter uma vida melhor, com mais plenitude. Conscientizar, respeitar, caminhar por uma vida pautada na simplicidade e humildade foram características que permearam a trajetória de vida destes músicos.

PALAVRAS FINAIS...

Basear-nos-emos em uma palavra para findar este texto, correlacionado com a perspectiva trazida desde o princípio deste texto, que está entremeada ao verbo *esperançar*: trajetória.

Mesmo que este texto tenha trazido apenas uma parte do que foi a pesquisa, consideramos necessário ressaltar que a palavra *trajetória* fez-se presente com muita intensidade no transcorrer da dissertação. Por isso, teceremos algumas considerações acerca de como compreendemos a palavra “trajetória” como característica principal

na elaboração desta pesquisa, para findar com a intrínseca correlação entremeadada ao esperarçar.

Trajatória está no papel (escrita). Trajetória está na voz (oralidade). Trajetória remete a caminhos (capítulos/etapas). Caminhos sugerem paisagens (procedimentos metodológicos/vivências). Paisagens envolvem pessoas e lugares (músicos e Rock). Estes, por sua vez, remetem à convivência, ao sensibilizar, ao refletir, ao conscientizar, dentre outros processos educativos. Todos, encharcados de Esperança e movidos pelo verbo esperarçar.

O papel e a “voz” conduziram os caminhos desta trajetória de pesquisa. Os caminhos, que foram as diversas etapas desta dissertação, foram trilhados por meio do referencial teórico de cada capítulo juntamente à contribuição das fontes orais.

O recorte das vivências apresentadas neste texto constituiu-se em paisagens que reluziram em outros horizontes e foram essenciais para a apresentação de um pouco das trajetórias de vida dos músicos com o Rock. Por meio delas foi possível analisar, discutir e compreender como o Rock constitui-se em prática social, possibilitando processos educativos diversificados.

Em relação aos processos educativos vinculados à possibilidade de os músicos terem uma vida como mais plenitude, pode-se destacar aqueles que estão relacionados ao viver e conviver, na qual os músicos destacaram que o Rock possibilitou humildade, liberdade, simplicidade e respeito nas relações com outras pessoas. Tais características vêm ao encontro de compreender que os processos educativos proporcionados pelo Rock podem favorecer uma vida com mais plenitude.

Enquanto pesquisadores (as), findamos este texto ressaltando que a Esperança, ininterruptamente, delineou horizontes. O primeiro foi o de esperarçar em todas as etapas da pesquisa, na qual o sonho de realizar uma pesquisa com músicos na perspectiva de que o Rock é prática social veio a se confirmar com os resultados da pesquisa. O segundo refere-se a paisagem que esta pesquisa possibilitou ao revelar como o Rock constitui-se em prática social que moveu esperançosamente os músicos em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BRANDÃO, C. R. A turma de trás. In: MORAIS, R. (Org.) **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994.

_____. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

FRANCO, M. P. P. B. **Análise de conteúdo**. 4ªed. Brasília: Liber Livro, 2012.

Freire, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido . Paz e Terra, 2013. Edição do Kindle.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e Mudança** (recurso eletrônico). 1ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

CAPÍTULO 17

LA ORIENTACIÓN POST UNIVERSITARIA COMO HERRAMIENTA VEHICULAR PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Data de aceite: 25/01/2021

Ruth Garcia Llave

RESUMEN: En orden a seguir mejorando la calidad de los compromisos científicos y sociales instaurados por el Plan Bolonia, la Comunidad Universitaria ha de continuar desarrollando y perfeccionando elementos tales como el sistema de tutorías y asesoramientos, el de satisfacción de necesidades, el de mejora del aprendizaje o de los servicios de orientación. Es en el ámbito de la orientación donde se centra el presente trabajo dado que los servicios universitarios actuales dirigen su actividad principalmente a la transición del Bachillerato a la Universidad, a la orientación para la acogida o en planes de acción tutorial por titulaciones, dejando a un lado la orientación profesional y otras acciones para la inserción laboral de los ya graduados. Así, y en atención a las peculiaridades de cada titulación, el objetivo de la orientación post universitaria que planteamos, es la de dotar al estudiante, una vez finalizado los estudios, de habilidades básicas en la búsqueda de empleo y de recursos que faciliten el proceso de autoinformación y autoexploración profesional. En definitiva, proponemos la creación de un espacio en la que la experiencia y la trayectoria profesional de los docentes se constituya como una herramienta de asesoramiento individualizado que permita a los alumnos diseñar su futuro en función de sus propias cualificaciones favoreciendo con ello el

acceso al mercado laboral.

PALABRAS CLAVE: Orientación universitaria, orientación profesional, inserción laboral.

ABSTRACT: In order to keep on improving the quality of the scientific and social commitments established by the Bologna Plan, the University Community must continue developing and improving elements such as the mentoring and counselling system, as well as the satisfaction of needs, the improvement of learning or the implementation of guidance services. It is in the scope of the guidance services where the present work will be focused. Today's university services lead their activity mainly to the transition from High School to University, as well as to the orientation for the incomers and to tutorial action plans linked to different degrees, letting aside other actions for professional orientation and for the labor insertion of graduates. Thus, and taking into account the peculiarities of each degree, the goal of the post-university orientation that we propose, is to provide the student, once completed his studies, with basic skills in the search for employment and also with resources which make him easier he process of self-information and professional self-exploration. In short, we propose the creation of a space in which the experience and professional background of teachers will constitute an individually tailored tool which will allow students to draw up their future in line with their own abilities and skills, thus facilitating their access to the job market.

KEYWORDS: University orientation, professional orientation, labor insertion.

INTRODUCCIÓN

Como afirma Latiesa (2001) la situación del actual mercado laboral se debe a la conjunción de factores tales como la globalización mercantil, la implantación y el desarrollo de las nuevas tecnologías, la emergencia de nuevas profesiones, la consolidación de una sociedad de consumo de masas, los cambios culturales y las nuevas formas de vida que evolucionan en la sociedad que hoy vivimos. Contexto que ha provocado según Gaió Alves (2005) que si “en décadas anteriores el futuro de un titulado superior parecía garantizado y se asociaba además a un estatuto social y a un rendimiento económico alto, hoy en día vivimos en un clima de incertidumbre en cuanto a la relevancia y el valor de un título superior”. Por ello es razonable plantear la aplicación transversal de acciones de orientación profesional llevada a cabo desde Universidad y dirigidas a aquellos alumnos que hayan finalizado sus estudios y que se constituya como una herramienta básica que facilite al alumno la definición de su propio proyecto profesional y vital.

Según el análisis realizado por Badenes (1994) sobre las necesidades e intereses entre los titulados de la Universidad de Valencia y los agentes que proporcionan empleo, los alumnos desconocen, en su gran mayoría, los mecanismos que rigen el proceso de selección; necesitan que se les proporcionase apoyo y orientación en la búsqueda de empleo y requieren una reflexión seria para establecer sus objetivos profesionales a corto ya medio plazo. En opinión de los empleadores, los titulados poseen buenos conocimientos teóricos, pero presentaban un desconocimiento de los aspectos básicos de las relaciones laborales como son la confianza en si mismo, la capacidad de iniciativa y diversas aptitudes como la fluidez verbal, liderazgo o capacidad de planificación.

Tomamos como base las conclusiones de este estudio y partiendo de la premisa de que las competencias y aptitudes adquiridas por los titulados universitarios permiten a los alumnos desempeñar, a parte del ejercicio su profesión típica por excelencia, muchas otras funciones fuera y dentro del ámbito laboral concreto a menudo son desconocidas o simplemente ignoradas. Nuestra propuesta consiste en la realización de Jornadas encaminadas a preparar a los alumnos a afrontar el reto que supone la inserción laboral, de tal forma que partiendo de las herramientas proporcionadas por los Docentes sean capaces de conocer la amplia gama de posibilidades que le brinda su titulación y enfocar así su futuro en base a su cualificación, obteniendo con ello una mayor rentabilidad de sus capacidades en un mundo laboral actual cada día mas competitivo.

METODOLOGÍA

Procedimiento

Poniendo en práctica la principal función del docente como tutor, que es según Almajano (2002) “saber escuchar y compartir de lo que oye, ayudar al estudiante a ejercerse

su libertad, sugiriéndole caminos y sopesando con él para cada uno de ellos, las ventajas y los inconvenientes”, la propuesta de las Jornadas se harán en base al estudio de las necesidades de los alumnos de la Universidad de Cádiz que se encuentren finalizando estudios marítimos.

Para ello se ha realizado una breve cuestionario que nos ha permitido aproximarnos a la situación real del alumnado frente a su elección laboral y si la orientación universitaria recibida tanto en el proceso de acceso a los estudios como durante su desarrollo ha influido en esta decisión.

Descripción de la muestra

El cuestionario se ha realizado a los alumnos que cursan el tercer año en los Grados correspondientes a las titulaciones marítimas de la Universidad de Cádiz durante los cursos académicos 2017-18 y 2018-19. Estos son concretamente el Grado en Marina y el Grado en Náutica y Transporte Marítimo.

Estas titulaciones tienen como peculiaridad que el tercer año es el último curso “académico” ya que el siguiente es práctico en su totalidad y se realiza en Empresas marítimas mediante convenios Universidad-Empresa.

La muestra la conforma las respuestas obtenidas de 80 encuestados que representan el 90% de los alumnos que asisten habitualmente.

En cuanto a la representación por especialidad, corresponde un 35% a los alumnos del Grado de Marina y un 65% a los alumnos del Grado de Náutica y Transporte Marítimo.

El rango de edad es de entre 20 y 29 años.

Cuestionario

- Pregunta nº 1: ¿Porqué decidiste estudiar una carrera marítima?
- Pregunta nº 2: ¿Te han informado en la Universidad en que consiste la actividad profesional para la cual estas estudiando?
- Pregunta nº 3: ¿Conoces todas las posibles salidas profesionales que ofrecen tus estudios universitarios?
- Pregunta nº 4: ¿Conoces el procedimiento a seguir para optar a un puesto de trabajo en el SECTOR PÚBLICO?
- Pregunta nº 5: ¿Conoces el procedimiento a seguir para optar a un puesto de trabajo en el SECTOR PRIVADO?
- Pregunta nº 6: ¿La experiencia aportada por tus docentes te ha ayudado a plantear tu futuro profesional?

RESULTADOS



Figura 1. Respuestas a la Pregunta nº 1

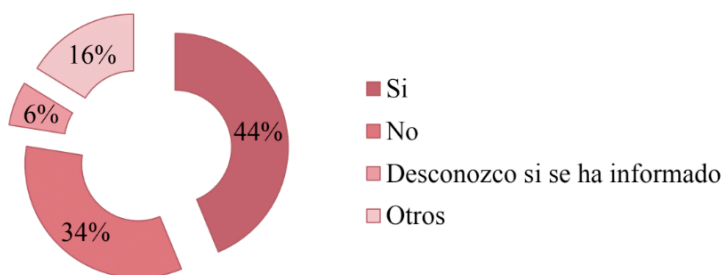


Figura 2. Respuestas a la Pregunta nº 2

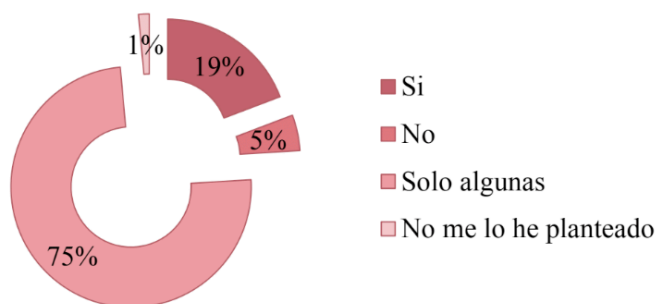


Figura 3. Respuestas a la Pregunta nº 3

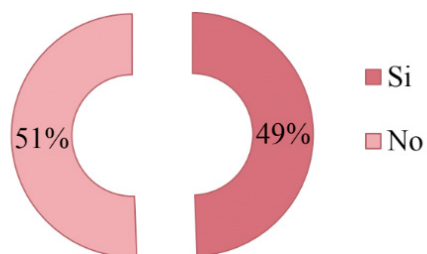


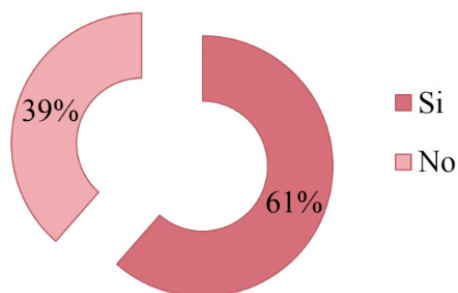
Figura 4. Respuestas a las Preguntas nº 4 y 5



Figura 5. Respuestas a las Preguntas n° 6

DISCUSIÓN

1. La mayor parte de los alumnos han decidido cursar estudios universitarios marítimos por su atractivo.
2. El plan de acción tutorial por titulaciones de la Universidad no llega por igual a todos los alumnos.
3. La forma de acceso a un empleo en el sector privado es más desconocida que en el sector público aunque existe un alto grado de desconocimiento general en las diferentes formas de acceso a ambos sectores.
4. La experiencia profesional de los docentes y transmitida a los alumnos ha influido notablemente a la hora de plantearse su futuro laboral.



CONCLUSIONES

Los resultados arrojados ponen de manifiesto la necesidad de suplir las deficiencias expresadas mediante la puesta en marcha de acciones dirigidas a la orientación y asesoramiento en el diseño de su propio futuro laboral a través de la experiencia profesional de los docentes.

La estrategia formativa que proponemos es la celebración de Jornadas orientadas a dotar al estudiante de habilidades básicas para enfrentarse a sus necesidades en la

búsqueda de empleo y la de aportar recursos para superar y resolver de forma adecuada las dificultades personales que limitan la elaboración y desarrollo de un proyecto profesional y su posible ejecución.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Con carácter previo a la celebración de las Jornadas, el Personal docente encargado de las mismas ha de realizar un análisis prospectivo en el que se tenga en consideración las cualificaciones de los alumnos de las titulaciones náuticas al finalizar los estudios y la demanda actual en los diferentes ámbitos laborales, tanto públicos como privados. Por eso es importante que los Profesores que intervengan tengan experiencia y sean representativos de ambos sectores.

Durante el desarrollo de la Jornada se facilitará al alumnado en función de sus interés profesionales la documentación e información relativa a todos aquellos aspectos relevantes y que guarden relación con el acceso al desempeño de una profesiones marítimas, así como asesoramiento individualizado en cuestiones personales, académicas o profesionales.

Uno de los aspectos mas relevantes y sobre el cual debe enfatizar el Docentes es hacer de estas Jornadas un espacio de transferencia de experiencias y conocimiento que permitan a los alumnos diferenciar los diferentes accesos a determinados puestos de trabajo, sus características y dificultades.

Ejemplos:

JORNADA “Acceso a un puesto trabajo en el sector público: Aduanas”	
DOCENTE	Profesor que desempeñe su función dentro de la Administración.
ALUMNOS	Aquellos cuyo intención sea en un futuro opositar al cuerpo de funcionarios de la Administración.
CONTENIDO GENERAL	Presupuestos Generales del Estado, Oferta de Empleo Público, convocatorias, requisitos generales, escalas, niveles, acceso, etc.
CONTENIDO ESPECÍFICO	Tipos de exámenes, titulación de acceso, competencias, trabajo desarrollado, sueldo, horarios, destinos, etc.

JORNADA “Acceso a un puesto trabajo en el sector privado: Bróker”	
DOCENTE	Profesor que haya desempeñado funciones en Empresas relacionadas con el sector marítimo.
ALUMNOS	Aquellos cuyo intención sea trabajar en el sector privado
CONTENIDO GENERAL	Tipos de empresa, requisitos, CV, obtención de experiencia
CONTENIDO ESPECÍFICO	Definición y conocimiento del puesto de trabajo concreto. Funciones y responsabilidades

REFERENCIAS

Almajano, P., “Experiencia previas de tutoría” en *Jornadas sobre tutorías y Orientación*, Granada: Editorial Universitaria de Granada, 2002, pp. 223-236.

Badenes, I., “Programas para la inserción laboral de los universitarios” en *Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales*, I Jornadas Valencianas de la AEOEP, (Valencia, 1993), 1994, pp. 385-292.

Climent Rodríguez, J. A., Navarro Abal, Y., “Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad entro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Currículum*, Vol. 23, 2010, pp. 165-177.

García Llave, R., “La orientación post universitaria como herramienta para la inserción laboral en las titulaciones marítimas”, Jornadas de Imnovacion Docente, Universidad de Cádiz, 2017, pp. 79-82.

Gaio Alves, M., “La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa”, *Revista Europea de Formación Profesional*, CEDEFOP, Vol. 34, 2005, pp. 30-34.

Gargallo-Castel, A., Esteban-Salvador, L., Pérez Sanz J., “Las tutorías desde una doble perspectiva”, I Congreso Iberoamericano de Docentes, 2018. Disponible: <http://congreso.formacionib.org>

González Maura, V., “¿Que significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica”, *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XXII, N° 1, 2002, pp. 45-53.

Jiménez Vivas, A., “Contexto actual y determinante de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis”, *Educar*, Vol. 44, 2009, pp. 47-58.

Latiesa, M., Núñez, J., Martínez, R., *Políticas y sociología: ámbitos académico y laboral*, Granada: Universidad de Granada, 2001.

Mera, C., Serrano-Díaz, N., Delgado, C., Aragón, E., Lago-Urbano, R., “Funciones del tutor académico. Una nueva perspectiva”, Jornadas de Innovación Docente, Universidad de Cádiz, 2018, pp. 121-123.

Rodríguez, M. L., *La orientación profesional*, Ariel, Barcelona, 1998.

Salmerón Pérez, H., *Los servicio de Orientación en la Universidad. Proceso de creación y desarrollo*, Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Universidad de Granada, 1996.

Sánchez, M.ª F., “Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales”, *ROP*, Vol. 9, N° 15, 1998, pp. 87-107.

REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 E 2 EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 25/01/2021

Wagner Alexandre Pereira da Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/
Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE)
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/1369894642881984>

Reginaldo de Lima Santos

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/
Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE)
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6826982022010569>

Artur Felipe de Souza Lins

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/
Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE)
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/4795547990315039>

Marco Antonio Chalita

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/
Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE)
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6303727971662797>

RESUMO: Este trabalho pretende abordar os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas e práticas durante a graduação em Educação Física Licenciatura por três discentes do curso. Ao iniciar a jornada acadêmica, por diversas vezes o aluno de cursos de licenciatura se pergunta se de fato é este o caminho no qual ele deseja seguir, e na graduação em educação física o mesmo sentimento é recorrente. Talvez tenhamos uma proximidade maior enquanto

professores com os alunos, pois somos o que mais se aproxima corporalmente do indivíduo. Esta pesquisa tem caráter qualitativo que se constitui como um relato de experiência. Para a construção do presente artigo fez-se necessário o relato de vivência de três discentes do curso de Educação Física em Licenciatura, curso ofertado pelo Instituto de Educação Física e Esporte - IEFE da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Temos como a principal função do professor de educação física proporcionar, orientar, planejar e acompanhar a prática de atividades físicas desenvolvidas em nossas aulas prática/teórico a fim de desenvolvermos nossas ações. Ações é o que se refere aos modos de agir e pensar dos professores. A troca de experiências tidas dentro do grupo ao longo dos estágios fez-nos elucidar a forma de como conduzir nossas aulas, aprendendo uns com os outros através dos métodos que funcionaram com os alunos, podendo também passar um pouco do que cada um trazia de bom consigo para as atividades. Com isso nossos objetivos são analisar as contribuições dos estágios supervisionado 1 e 2 para nossa graduação, refletir acerca das experiências vivenciadas nas práticas dos estágios e verificar os diferentes pontos de vistas dos alunos estagiários acerca da prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Docente, Estágio Supervisionado.

REFLECTIONS ABOUT TEACHING IN PRACTICE IN SUPERVISED STAGE 1 AND 2 IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This work intends to approach the knowledge acquired in the theoretical and practical classes during the graduation in Physical Education Degree by three students of the course. When starting the academic journey, several times the student of undergraduate courses wonders if this is indeed the path he wants to follow, and in the undergraduate course in physical education the same feeling is recurring. Perhaps we have a greater proximity as teachers with students, because we are the closest to the individual body. This research has a qualitative character that constitutes an experience report. For the construction of this article, it was necessary to report the experience of three students of the Physical Education undergraduate course, a course offered by the Institute of Physical Education and Sport - IEFE of the Federal University of Alagoas - UFAL. The main function of the physical education teacher is to provide, guide, plan and monitor the practice of physical activities developed in our practical / theoretical classes in order to develop our actions. Actions is what refers to the teachers' ways of acting and thinking. The exchange of experiences within the group throughout the internships made us elucidate how to conduct our classes, learning from each other through the methods that worked with the students, and also being able to pass on a little of what each one brought good with you for activities. Thus, our objectives are to analyze the contributions of supervised internships 1 and 2 to our graduation, to reflect on the experiences lived in the practices of the internships and to verify the different points of view of the interns students about the teaching practice.

KEYWORDS: Physical Education, Teacher, Supervised internship.

1 | INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos nossa jornada acadêmica, muitas vezes nos perguntamos se realmente este é o caminho que queremos trilhar. Os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, as reflexões acerca do que é o corpo, como funciona e como utilizá-lo de uma maneira benéfica nos trouxeram inúmeras possibilidades e pensamentos.

Conhecer os alunos de uma forma plural e multidimensional, reconhecer os fatores fisiológicos, sociológicos, cognitivos e afetivos de cada indivíduo bem como os fatores intrínsecos e extrínsecos a partir de cada representação corporal seja ela através de danças, lutas, esportes e brincadeiras nos deixou com um olhar mais crítico e analítico para com os nossos futuros alunos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as aulas de educação física nas primeiras fases do ensino:

[...] trata das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Durante as aulas tivemos a oportunidade de vivenciar e experimentar diferentes

estímulos corporais, nos possibilitando aprender a ensinar com o que cada um dos alunos nos apresenta, como afirma a BNCC (2016, p. 211) “A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, adolescentes, jovem e adulta na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural.”

Uma boa didática de ensino é importante para qualquer docente. Vemos como a principal função do professor de educação física orientar, planejar e acompanhar a prática de atividades físicas desenvolvidas em nossas aulas prática/teórico a fim de desenvolvermos nossas ações.

Ações é o que se refere aos modos de agir e pensar dos professores, “[...] seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo” (PIMENTA, 2005, p. 178). Tais características com relação a ação do professor é construída dentro do meio acadêmico, ou seja, o tempo em que nos mantemos na graduação dentro da universidade construímos os nossos conhecimentos, desenvolvemos nossos esquemas teóricos e firmamos os nossos valores.

Essa experiência no estágio supervisionado 1 e 2 nos mostrou que não é apenas a dedicação em dar aula, mas também de compartilhar e trocar experiências com os alunos, como também receber e aprender com os professores e com todos que fizeram parte desse momento rico para a nossa formação.

2 | OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Analisar as contribuições dos estágios supervisionado 1 e 2 em Educação Física ofertado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na formação docente.

Objetivos específicos

- Refletir acerca das experiências vivenciadas nas práticas dos estágios.
- Verificar os diferentes pontos de vistas dos alunos estagiários acerca da prática docente.

3 | METODOLOGIA

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, sendo assim, esta pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo trazer reflexões dos estudantes estagiários acerca da prática docente dentro dos estágios supervisionados 1 e 2, de forma que cada um de nós discentes demos a nossa

opinião e diferentes pontos de vista, onde cada aluno/estagiário teve a possibilidade de refletir sobre as aulas teóricas dentro da universidade e dos planejamentos de intervenções pedagógicas construídos para a prática docente dentro das instituições e das escolas.

4 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um grande desafio no qual o aluno de um curso de licenciatura tem de lidar é unir prática e teoria. No decorrer dos períodos tivemos a oportunidade de vivenciar e aprender diversos métodos práticos e teóricos, conhecimento dos documentos que regem a Educação Brasileira para que no ato de lecionar, pudéssemos ter o senso crítico de planejamento das atividades.

Tendo isso em mente buscamos autores que falassem um pouco acerca da prática docente voltada a Educação Física, sendo ela nossa futura área de atuação. Para o componente, a Base Nacional Comum Curricular aprofunda a ideia de prática corporais para uma maneira de expressão dos alunos a qual define seis unidades temáticas para o ensino fundamental, sendo elas: brincadeiras e jogos (jogos eletrônicos), esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Trouxemos uma reflexão acerca do modo de pensar do professor (PIMENTA, 2005, p. 178), todo conhecimento adquirido e transferido de forma com que o aluno se torne um ser com senso crítico, analítico é benéfica para o desenvolvimento do indivíduo, podendo ser ele motor, cognitivo, social e afetivo, independente de qual seja o conteúdo abordado.

Durante os estágios pudemos observar as estruturas das Escolas Municipais e Estaduais, constatamos que os locais onde as aulas de Educação Física são desenvolvidas nem sempre têm o necessário para o desenvolvimento das atividades, deixando em alguns momentos as aulas monótonas ou desmotivantes (BASTOS, 2013), isso fez com que pudéssemos pensar em outros métodos para que os alunos se sentissem motivados durante o período em que estivemos dentro das instituições.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro das experiências vivenciadas dentro das escolas a nós proporcionados pela graduação, pudemos perceber e entender a existência de outros fatores que ajudam ou atrapalham o desenvolver da aplicação das aulas, como a falta de espaço adequado para as atividades físicas, no que se refere às quadras, falta de instrumentos que muitas vezes são improvisados, questões exteriores (clima, eventos que estejam no calendário escolar e falta de energia). Com isso o desinteresse dos alunos em participarem efetivamente e ativamente das atividades práticas (aulas) diminuem, pois se não há um ambiente e materiais adequados às aulas não são atrativas o suficiente.

Bastos (2013) esclarece que a falta de estrutura nas aulas de educação física é algo “desmotivante” para os alunos, pois sem as quadras para as práticas dos exercícios os

alunos acabam tendo somente aulas teóricas, ou seja, dentro da sala de aula.

Aprendemos com algumas disciplinas que cada aluno traz consigo uma bagagem cultural, uma realidade diferente, pensamentos diferentes e formas de aprender diferentes, e que nós enquanto discentes do curso de educação física e futuros professores, temos que saber ser flexíveis e capazes de utilizar dessas diferenças, dessas bagagens e desses comportamentos que os alunos apresentam, para criar um ambiente de aprendizagem confortável e familiar, onde a aceitação se faça presente sem julgamento e preocupação de estar fazendo o que para os alunos é natural, dessa forma, conseguindo com que eles expressem melhor e crie um vínculo com seus professores e colegas.

Desde o primeiro período nós discentes temos diversas disciplinas que trabalham de forma interdisciplinar, a grade curricular do curso por si só já demonstra quais tipos de atividades nos teremos durante os semestres no período de graduação, porém, cada professor dentro de sua disciplina tem por opção trabalhá-la de forma mais teórica e/ou prática, (até o 4º período nós tivemos mais parte teórica com enfoques na anatomia humana, cultura corporal, cinesiologia, crescimento e desenvolvimento humano, desenvolvimento e aprendizagem, etc.).

A partir do 5º período do curso observamos que houve um aumento das atividades das disciplinas práticas envolvendo dança, esportes, jogos, brincadeiras e lutas, nos possibilitando ter uma noção em aplicar sequências pedagógicas de forma didática e lúdica dentro das aulas dos estágios.

Em ambos os estágios, primeiramente fomos apresentados ao corpo gestor da escola que inclui: diretores, coordenadores, professores, e dentro das salas de aula os alunos foram bastante receptivos conosco, as professoras nos orientaram em relação às turmas e pudemos conhecer todos os espaços físicos que as instituições ofereciam, dentre eles: auditório, refeitório, sala de vídeo, quadra coberta, sala de judô, sala de dança, espaços externos (galpão, parquinho) e dois pavimentos com salas de aula.

A Escola Maria Carmelita Cardoso Gama (CAIC), localizada na cidade de Maceió, no endereço fixo no Campus A C Simões Br 104 Km, no bairro cidade universitária, obtendo um espaço físico amplo com 2 blocos de salas, divididos em educação infantil e fundamental 1, com um pátio que oferece um espaço onde parte dele é coberto e sua área externa ao ar livre (descoberto) que possibilita às crianças a ter o mínimo de lazer no intervalo e um ginásio que não oferece muita segurança nos fundos da escola, que mais é utilizado como depósito de bancas velhas e entre outros.

No CAIC tínhamos um espaço grande, porém com inúmeras deficiências, faltavam materiais e quase sempre criávamos nosso próprio objeto de aula, o pátio externo era grande, mas com muito mato, árvores, areia com buracos e barrancos o que deixava o espaço com desníveis podendo causar acidentes, portanto para planejarmos as aulas tivemos que observar todo o contexto da escola, da sala de aula e alunos, para assim associar os fatores que estavam diretamente ligados aos interesses dos alunos e das

capacidades a qual estávamos a trabalhar.

No Lar São Domingos que se localizado na avenida comendador Gustavo Paiva, 4291- Mangabeira, Maceió - AL, obtendo um grande espaço físico com ginásio poliesportivo, praça arborizada, recanto coberto, dois grandes prédios com diversas salas, cozinha, refeitório para os alunos e funcionários. Todo espaço do lar é murado, existem câmeras de segurança por todo local, portaria para controle de entrada e saída das pessoas, em relação a estrutura física temos bons espaços para as aulas de educação física, no geral apresentava uma melhor estrutura se comparado a escola onde tivemos nosso primeiro contato com o “ser professor”, além de termos de um espaço mais amplo para trabalhar nossas aulas práticas com os alunos a escola oferecia um leque grande de matérias para serem utilizados nas aulas de educação física.

Ao longo dos estágios supervisionados 1 e 2, o grupo que desde então sempre unido, buscou crescer juntos, aprender um com o outro e cada um trouxe consigo uma bagagem repleta de experiências e vivências em aulas ministradas antes e após o ingresso no curso de Educação Física, que por sua vez só acrescentou ao nosso conhecimento, nos aperfeiçoando cada vez mais com nossa didática, ou seja, a arte de transmitir conhecimentos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que por meio das vivências e experiências obtidas durante os Estágios Supervisionados 1 e 2, pudemos aprimorar nossos conhecimentos e colocar em prática todo o aprendizado passado pelos professores em aulas (práticas, teóricas e teórico/práticas) que tivemos ao longo da graduação.

A nossa criticidade se mostrou mais presente a ponto de fazer discutir acerca das aulas aplicadas assim também como nas aulas observadas, podendo então nos articularmos e aprender com os nossos erros e acertos, a fim de por meio deles melhorarmos enquanto futuros professores, na aplicação de nossas aulas propostos durante das atividades de estágio.

A troca de experiências tidas dentro do grupo ao longo dos estágios fez-nos elucidar a forma de como conduzir nossas aulas, aprendendo uns com os outros através dos métodos que funcionaram com os alunos, podendo assim passar um pouco do que cada um trazia de bom consigo para as atividades.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Leandro Vera. **Os desafios da educação física escolar**, 2013. Disponível em: <http://www3.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/30168>. acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> acesso em 23 de mar. 2019.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S0103-2003201300040000700005&lng=en > acesso em 11 de abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Leo Maria das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 178-179.

APÊNDICE



(foto arquivo pessoal do grupo/ monitora estágio 1)



(foto arquivo pessoal do grupo, culminância estagio supervisionado 1)



(foto arquivo pessoal do grupo, Lar São Domingos, estagio supervisionado 2)



(foto arquivo pessoal do grupo)

CAPÍTULO 19

JUST IN TIME TEACHING: PRÁTICA PEDAGÓGICA A SER IMPLEMENTADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 04/11/2020

Renato Hallal

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Francisco Beltrão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4916300193311212>

Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9560346396921728>

RESUMO: Processos de ensino e aprendizagem referente a disciplina de Matemática, nas várias etapas educacionais, a muito vem sendo pauta de discussões acerca do aprendizado. Nos cursos superiores, a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I (CDI-I), oferecida no primeiro semestre dos cursos de engenharia e licenciatura, se caracteriza como um processo polêmico e difícil, sendo considerado pelos alunos uma disciplina com elevado grau de abstração. Desta maneira, pretende-se neste artigo, apresentar uma proposta de ensino e aprendizagem centrada na metodologia ativa *Just in Time Teaching*, que será implementada na disciplina de CDI-I. O objetivo é verificar se esta metodologia promove melhorias no engajamento dos alunos, minimizando os casos de reprovação e evasão. Como instrumento de coleta e análise dos dados, sugere-se a utilização de Seixas (2014). A pesquisa, do ponto de vista de sua natureza, será aplicada e, quanto a sua abordagem, será

quantitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Ativa. Just in Time Teaching. Cálculo Diferencial e Integral 1.

JUST IN TIME TEACHING: PEDAGOGICAL PRACTICE TO BE IMPLEMENTED IN THE DIFFERENTIAL AND INTEGRAL CALCULUS TEACHING- LEARNING PROCESS

ABSTRACT: Teaching and learning processes related to the subject of Mathematics, in the various educational stages, has long been the subject of discussions about learning. In higher education courses, the discipline of Differential and Integral Calculus I (CDI-I), offered in the first semester of engineering and degree courses, is characterized as a controversial and difficult process, being considered by students as a discipline with a high degree of abstraction. Thus, the aim of this article is to present a teaching and learning proposal centered on the active methodology *Just in Time Teaching*, which will be implemented in the discipline of CDI-I. The objective is to verify whether this methodology promotes improvements in student engagement, minimizing failure and dropout cases. As a tool for data collection and analysis, the use of Seixas (2014) is suggested. The research, from the point of view of its nature, will be applied and, as for its approach, it will be quantitative.

KEYWORDS: Active Methodology. Just in Time Teaching. Differential and Integral Calculus I.

1 | INTRODUÇÃO

Participando diretamente do mundo

acadêmico, nota-se que é cada vez maior o empenho do docente para ensinar seus alunos de maneira lúdica e prazerosa o conteúdo matemático, devido ao histórico de alunos terem dificuldade a entender essa disciplina.

As disciplinas de Matemática são consideradas pelos alunos, mesmo por aqueles que frequentam cursos da área de ciências exatas, como sendo as mais difíceis de suas grades curriculares e, como consequência desta dificuldade, são elas as que geram maiores índices de reprovação.

Em particular, nas universidades, a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I (CDI-I), proposta no primeiro semestre dos cursos tem sido a principal geradora desses elevados índices de reprovações e evasões estudantis, sendo considerada pelos alunos uma disciplina com elevado grau de abstração. Além disto, pesquisas apontam que um dos fracassos dos acadêmicos na disciplina de CDI-I refere-se a forma rígida e inflexível em que a disciplina está organizada, bem como das práticas pedagógicas adotadas pelos professores (ZAPERLON, 2016).

Este cenário de insucesso repete-se na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), tendo como protagonista, o próprio Cálculo Diferencial e Integral 1 (ANÁLISE GERENCIAL, 2017), fato que justifica a realização desta pesquisa, especialmente devido ao número de cursos de graduação (tecnologias, engenharias e licenciaturas) cuja matriz curricular abarca a disciplina em questão, estando presente em 81 dos 105 cursos ofertados em 13 *campi* desta instituição.

Dessa maneira, observa-se que o ensino da matemática tem enfrentado dificuldades no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem. Na literatura, podemos encontrar estudos que buscam entender as razões dessas dificuldades e, ao mesmo tempo, encontrar alternativas que possam contribuir para a aprendizagem dos conteúdos estudados nessas disciplinas (CURY, 2006, FERREIRA; BRUMATTI, 2009 e SILVA; FERREIRA, 2009). Mediante tal fato, sentimos a necessidade de uma “nova maneira” de interpretar e trabalhar os conteúdos propostos nesta disciplina, sem contudo, desconsiderar o grau de complexidade e os níveis de qualidade requeridos pela universidade.

Diante do exposto, pretende-se com este trabalho, apresentar uma proposta para o estudo de Cálculo Diferencial e Integral I, utilizando como pauta a metodologia ativa. Nessa perspectiva, será apresentado a metodologia *Just in Time Teaching*, cuja a finalidade é facilitar a compreensão do conteúdo desta disciplina, estimulando o engajamento/envolvimento destes estudantes durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, como ponto de partida para os estudos, temos: Quais as contribuições que a Metodologia Ativa *Just in Time Teaching* pode trazer nos processos de ensino e aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral I?

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção será apresentada uma breve fundamentação teórica para o desenvolvimento deste trabalho como: as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e a metodologia ativa *Just in Time Teaching*.

Tecnologia versus Metodologia Ativa

Atividades de ensino e aprendizagem não são exclusivas de ambientes presenciais. Para Kenski (2007), desde que as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) começaram a se expandir pela sociedade, muitas mudanças ocorreram nas formas de ensinar e de aprender. Independentemente dos equipamentos didáticos em sala de aula, os professores e alunos têm oportunidade de estabelecerem contato com as mais diversas mídias, pesquisando e dialogando, e com isto, absorverem informações a partir destas interações.

Assim, o processo educacional pode ocorrer antes da aula, uma vez que é impossível se pensar, que todas as atividades educativas conducentes ao conhecimento, venham a ocorrer exclusivamente no espaço escolar, em sala de aula e diante do professor.

As tecnologias ampliaram essas possibilidades de ensino para o curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos em uma sala de aula e, ainda segundo Kenski (2007), a possibilidade de interação entre professores, alunos e informações que estejam envolvidos no processo redefine toda a dinâmica da aula, criando vínculo entre seus participantes.

Diante das possibilidades tecnológicas em prol as estratégias de ensino e aprendizagem, propõe-se nesta pesquisa, a utilização de uma metodologia embasada nesta dinâmica de estudo (ora virtual e ora presencial) e que merece destaque: a metodologia *flipped classroom* (ou sala de aula invertida), fazendo uso (em especial), da metodologia *Just in Time Teaching* (VALENTE, 2013).

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa, o qual traz um novo significado para o papel do aluno, do professor e da aprendizagem. As metodologias ativas podem estimular a motivação autônoma no aluno, para que deixe a condição de agente passivo no processo de aprendizagem para atuar de forma ativa e efetiva na construção do próprio conhecimento. Nestas metodologias o professor atua como facilitador ou orientador para que o aluno, ao realizar seus estudos, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos (BERBEL, 2011). O aluno é o protagonista do processo ensino e aprendizagem, ele está no centro, ocorre a promoção do desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, investigativa e colaborativa, tanto para os discentes, quanto para os docentes.

Nesta metodologia, o ensino e a aprendizagem dos alunos ocorrem em dois momentos: nos estudos virtuais e nos estudos presenciais. Durante os estudos virtuais

(através das tecnologias digitais, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagens – Moodle, por exemplo), são disponibilizados aos alunos videoaulas, leituras de textos e uma série de questões de avaliação sobre o material estudado. Durante as aulas presenciais, os alunos resolvem exercícios individualmente ou em grupo, realizam atividades práticas e discutem o material, realçando o conteúdo estudado.

Dentro desta categoria de ensino e aprendizagem sobre sala de aula invertida, daremos ênfase a dinâmica da metodologia *Just in time Teaching*.

Just in Time Teaching

Just in Time Teaching (JiTT) ou Ensino sob Medida (EsM) foi desenvolvido pelo professor Gregor Novak da Universidade de Indiana (EUA) e colaboradores, em 1999, que consiste em ajustar a aula às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio de leitura às respostas dos alunos sobre determinado conteúdo antes da aula (NOVAK *et al.*, 1999).

Esta metodologia enfatiza o uso das tecnologias para o aprimoramento do aprendizado, de modo que o professor possa utilizar melhor o seu tempo em sala de aula em atividades interativas com seus alunos ao invés de gastá-lo apenas apresentado conteúdo em aulas expositivas tradicionais. É um modelo de ensino onde, o aluno começa a aprender antes de chegar à sala de aula por meio de mídias digitais, deixando para o ambiente educacional a problematização acerca do estudo abordado (VIEIRA; VIEIRA, 2016).

O diagrama da Figura 1, ilustra a funcionalidade do método *Just in Time Teaching*, adaptado as explicações de Mazur e Watkins (2010).

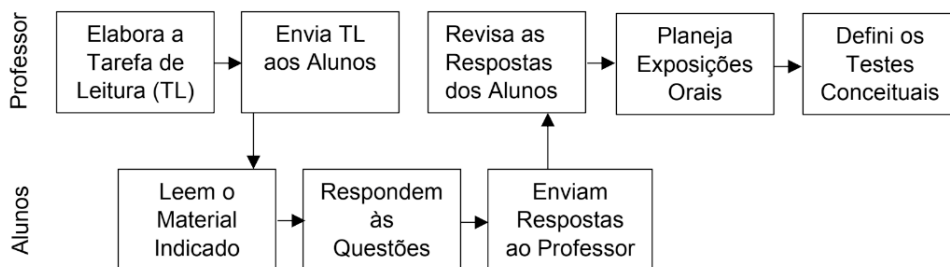


Figura 1: Diagrama da metodologia de aprendizagem *Just in Time Teaching*.

Fonte: Adaptado de Mazur & Watkins (2010).

O foco da metodologia *Just in Time Teaching* está na “entrega das Tarefas de Leitura, para que o professor possa preparar suas aulas a partir das dificuldades manifestadas pelos próprios alunos”.

Como pode ser visto na Figura 1, o método JiTT envolve basicamente uma etapa,

centrada no aluno, chamada de Tarefas de Leitura (TL). Esta etapa é conhecida como exercício de aquecimento e se constitui em uma atividade de preparação prévia à aula. Nela o professor elabora um vídeo e solicita que os alunos assistam e, logo após, respondam eletronicamente (via e-mail ou via plataforma virtual) algumas questões conceituais ou quantitativas sobre os tópicos estudados. O prazo máximo de envio das TL é estipulado pelo professor e precisa ser suficiente para que ele possa fazer a correção e possa preparar a aula a partir das respostas fornecidas.

Vale ressaltar que, assistir as videoaulas e fazer as questões das TL, são quesitos essenciais para o desenvolvimento de todo o processo. A ideia deste método é incentivar os alunos a manter-se “engajado” nos estudos; refletindo, interagindo, fazendo parte desta pré-aula; transferindo seu conhecimento adquirido ao professor, para que o mesmo possa elaborar suas aulas dentro de um certo grau de estímulo e dificuldade.

Com a entrega das TL, o professor tem um indicativo dos alunos com maior dificuldade, podendo então, trabalhar questões iniciais (na aula presencial) que subsidiem esse entrave sobre o assunto abordado. Ou seja, em aula o professor pode reapresentar as questões da TL e transcrever algumas das respostas dos alunos, iniciando então, um debate em sala de aula. No restante da aula, é interessante que o professor invista em atividades diferenciadas, como, trabalhos em grupos, vídeos, etc (ARAUJO & MAZUR, 2013). O objetivo é tornar os alunos mais engajados, ou seja, participativos nos processos educacionais.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa será realizada com os alunos do curso de engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Por este motivo, a população compreende os alunos do curso de engenharia da UTFPR. Inicialmente pretende-se aplicar esta proposta no primeiro semestre de 2020, na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I em um dos cursos de engenharia. Esta escolha amostral será feita através de uma amostragem não-probabilística: a intencional (OLIVEIRA, 2001).

Como a proposta desta pesquisa envolve a aplicação de metodologias ativas em um ambiente universitário, onde ocorrerá a coleta e análise dos resultados, esta será classificada como aplicada (PRODANOV; FREITAS, 2013). No decorrer do trabalho, as informações sobre o “engajamento dos alunos” serão feitas através de questionários e serão analisadas estatisticamente, o que agrega na pesquisa um viés quantitativo. Por este motivo, também será classificada, do ponto de vista da abordagem, como quantitativa.

A estratégia que será utilizada para avaliar os índices de engajamento dos estudantes se fará por Seixas (2014), conforme apresentado na Quadro 1.

INDICADORES	DESCRIÇÃO
Autonomia	Corresponde a capacidade do aluno em estudar em casa de forma autônoma e tomar decisões sem a intervenção contínua do professor.
Execução	É identificado quando o aluno realiza as atividades propostas pelo professor em sala de aula.
Social	É identificada quando o aluno tem um bom relacionamento com os colegas.
Entrega	O aluno não apenas realiza as atividades, mas essas ocorrem sempre nos prazos estabelecidos pelo professor.
Participação	Durante a realização de discussões em sala de aula ou explanação do conteúdo, o aluno sempre contribui.
Colaboração	O aluno tem o costume de ajudar os demais colegas da sala de aula, mesmo não sendo um trabalho em equipe.
Cooperação	Durante a realização de trabalhos em equipe, o aluno tem iniciativa e contribui com seu grupo para atingir os objetivos estabelecidos.
Questionamento	O aluno não se sente intimidado ou constrangido em questionar o professor sobre os conteúdos estudados.
Organização/Ambiente	O aluno mantém a sala de aula sempre limpa e organizada.

Quadro 1: Índices para avaliação do indicador Engajamento.

Fonte: Seixas (2014).

O instrumento de análise para o indicador engajamento (ver Seixas, 2014), se dará via questionário (múltipla escolha), sendo o mesmo composto por nove questões. Cada pergunta abordará um índice sendo distribuído da seguinte forma: autonomia, execução, social, entrega, participação, colaboração, cooperação, questionamento e organização do ambiente. Para responder essas perguntas, os alunos utilizaram a escala de Likert com os seguintes itens: Discordo Totalmente (DT), Discordo Parcialmente (DP), Indiferente (I), Concordo Parcialmente (CP) e Concordo Totalmente (CT), cujo objetivo é verificar o grau de engajamento dos estudantes (LIKERT, 1932, apud GIL, 2008, p. 143). Os dados coletados por este instrumento serão analisados quantitativamente, via *software* Excel.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia tem propiciado a mistura de elementos interessantes para a evolução da educação, seja em ambientes virtuais ou presenciais, como forma propulsora para o aumento do interesse em estudar, alterando o comportamento dos indivíduos, ditando tendências, transformando a forma das pessoas pensarem e mudando a forma de agir. Segundo Neto (2019) o uso da tecnologia aliada a um modelo ativo de aprendizagem será determinante para mudanças na maneira de aprender.

Metodologias ativas de aprendizagem são técnicas que colocam o estudante como o grande responsável pela obtenção de conhecimento para si. Elas funcionam com uma

lógica um pouco diferente do aprendizado tradicional, pois o conhecimento deixa de ser apenas transmitido e passa a ser obtido de maneira mais ativa pelo próprio aluno. É um movimento que parte da constatação de que esse maior protagonismo, por parte do estudante, colabora para que ele aprenda mais rápido e também melhor.

Nas metodologias ativas de aprendizagem as práticas mais comuns são as salas de aulas invertidas (*flipped classroom*), nas quais o estudante tem acesso a conteúdo *online* para que se otimize o tempo da aula presencial, aproveitando-a para tirar dúvidas, interagir com colegas e desenvolver as atividades acadêmicas de forma mais colaborativa. Dentro desta categoria de sala de aula invertida, será dado foco a metodologia *Just in Time Teaching* (ou Ensino sob Medida) aplicado ao Cálculo Diferencial e Integral I, cuja o intuito é, através de atividades entregues *online* pelos alunos, antes da aula presencial, permitir que o professor possa corrigir e verificar as dificuldades conceituais que estejam dificultando a aprendizagem do aluno e, com base nisto, iniciar a aula tirando suas dúvidas, aproximando dos alunos e melhorando a interação professor-aluno.

A intensão no uso desta metodologia ativa é incentivar os alunos a ganharem mais autonomia nos estudos, incentivando-os a perguntarem e a tirarem suas dúvidas após um pré-estudo, o que colabora para a sua confiança e autoestima nos estudos.

Desta maneira, poderá ter alunos mais estimulados e capacitados a resolverem problemas em sala de aula, tornando o aprendizado de Cálculo Diferencial e Integral I, algo mais tranquilo e útil.

Nesse contexto, este trabalho propõe investigar (junto aos alunos da UTFPR) se as hipóteses mencionadas acima (autonomia, participação, interatividade, cooperação, etc.) oriundas da metodologia ativa *Just in Time Teaching*, ampliaram o engajamento dos estudantes a partir do momento que eles passam a ser protagonista do processo de aprendizagem na disciplina de CDI-I. Para tanto, será feito uma análise quantitativa sobre os índices de engajamento dos alunos (ver Quadro 1) conforme instrumento validado por Seixas (2014), durante todo o percurso da aplicação desta metodologia ao Cálculo Diferencial e Integral I.

Esperamos que, com os resultados, possamos responder positivamente à pergunta: Quais as contribuições que a Metodologia Ativa *Just in Time Teaching* pode trazer aos processos de ensino e aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral I?

O objetivo é envolve-los nos estudos, sendo nós professores apenas mediadores deste processo de ensino e de aprendizagem, bem como, minimizar os casos de reprovação e possível evasão.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciência Sociais e Humanas**, vol. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2011.

CURY, H. N. Análise de erros em disciplinas matemáticas de cursos superiores. III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Águas de Lindóia, **Anais... Águas de Lindóia: SBEM**, CD-ROM. 2006.

FERREIRA, D. H. L.; BRUMATTI, R. N. M. Um olhar voltado para alunos com dificuldades em Matemática num curso de Engenharia Elétrica. **Anais do VI Congresso Iberoamericano de Educación Matemática**. Puerto Montt, Chile, p. 949-955. 2009.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus. 2007.

MAZUR, E.; WATKINS, J. Just in time teaching and peer instruction. In: SIMKINS, S.; MAIER, M. (Eds.). **Just in time teaching: across the disciplines, across the academy just in time teaching**. 1 Ed. Sterling: Stylus Publishing, 2010.

NETO, E. S. **Metodologias ativas de aprendizagens**. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Último acesso em 08 de setembro de 2019.

NOVAK, G.; PATTERSON, E.; GAVRIN, A.; CHRISTIAN, H. **Just in time teaching: blended active learning with web technology**. Upper Saddle River, N. J. Prentice-Hall, 1999. 188f.

OLIVEIRA, T. M. V. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. **Revista Administração Online – Prática, Pesquisa e Ensino**, vol. 02, n. 03, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2º ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 277. Disponível em: https://issuu.com/diaslibras/docs/livro_-_metodologia_do_trabalho_cie. Último acesso em 01 de setembro de 2019.

SEIXAS, L. D. **A efetividade de mecânicas de gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2014. 135 f.

SILVA, J. I. G.; FERREIRA, D. H. L. O uso de tecnologias na disciplina de cálculo diferencial e integral I. **Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**. 29 e 30 de setembro de 2009.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Departamento de Multimeios, Nied e GGTE (Unicamp & Ced / PucSP). 2013.

VIEIRA, H. H. C.; VIEIRA, A. C. A importância da análise das teorias da aprendizagem e os estilos de aprendizagem dos aprendentes, como diferencial pedagógico para a aplicação do método educacional *Flipped Classroom*. **Anais do SIED-EnPED: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância**. ISSN: 2316-8722. UFSCar, 2016.

ZARPELON, E. **Análise do desempenho de alunos calouros de engenharia na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral 1: Um estudo de caso na UTFPR**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, p. 120. 2016.

LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA. EL CASO DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN MÉXICO

Data de aceite: 25/01/2021

Gustavo Adolfo León Duarte

Universidad de Sonora, Posgrado Integral en Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación
<https://orcid.org/0000-0001-5230-9462>

Fernanda Esqueda Villegas

University of Groningen, Faculty of Behavioral and Social Sciences. Groningen, Netherlands
<https://orcid.org/0000-0002-7300-5123>

Esta obra fue recibida por el Comité Interno de Selección de Plataforma de Atena Editoria para su valoración en la sesión del primer semestre de 2020, se sometió a un riguroso sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia.

RESUMEN: Este texto examina y discute la implementación de los procesos cognitivos en la enseñanza e investigación interdisciplinar en estudiantes de posgrado en México. Particularmente, al interior de los Programas de Maestría y Doctorado del Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora en México. Implementa una metodología descriptiva para exponer la prueba de validez de constructos teóricos disciplinares y su relación empírica explicativa. Se aplicó un cuestionario a 4 escalas a 49 estudiantes de Maestría y Doctorado del PICS. Se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 23, y el programa EQS versión 6.1, obteniendo estadísticas univariadas, así como el análisis de confiabilidad para cada

una de las subescalas e ítems mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El texto cierra discutiendo, refinando y articulando nuevas preguntas de investigación sobre la mejora de los procesos formativos, así como del diseño curricular y pedagógico que implementa el Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, específicamente sobre aquellas estrategias de investigación y enseñanza que aspiren a la generación y difusión de conocimientos innovadores que sobrepasen las limitantes disciplinares.

PALABRAS CLAVE: Interdisciplina; Investigación; Educación; Posgrado; México.

COGNITIVE PROCESSES IN INTERDISCIPLINARY TEACHING AND INVESTIGATION. THE CASE OF POSTGRADUATE STUDENTS IN MEXICO

ABSTRACT: This text examines and discusses the implementation of cognitive processes in interdisciplinary teaching and research in graduate students in Mexico. Particularly within the master's and doctoral programs of the Postgraduate Program in Social Sciences (PICS) at the University of Sonora in Mexico. It implements a descriptive methodology to expose the validity test of disciplinary theoretical constructs and their explanatory empirical relationship. A 4-scale questionnaire was applied to 49 PICS Master's and Doctoral students. The statistical program SPSS, version 23, and the EQS program version 6.1 were used, obtaining univariate statistics, as well as the reliability analysis for each one of the subscales and items using Cronbach's alpha coefficient. The text closes by discussing, refining

and articulating new research questions on the improvement of training processes, as well as the curricular and pedagogical design implemented by the Comprehensive Postgraduate Program in Social Sciences at the University of Sonora, specifically on those research and teaching strategies that aspire to the generation and dissemination of innovative knowledge that surpasses disciplinary limitations.

KEYWORDS: Interdisciplinarity; Research; Education; Postgraduate; Mexico.

PROCESSOS COGNITIVOS EM ENSINO E INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR. O CASO DOS ALUNOS PÓS-GRADUADOS NO MÉXICO

RESUMO: Este texto examina e discute a implementação de processos cognitivos no ensino e pesquisa interdisciplinar em alunos de pós-graduação no México. Particularmente dentro dos Programas de Mestrado e Doutorado do Programa Integral de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PICS) da Universidade de Sonora, no México. Implementa uma metodologia descritiva para expor o teste de validade de construtos teóricos disciplinares e sua relação empírica explicativa. Um questionário de 4 escalas foi aplicado a 49 alunos de mestrado e doutorado do PICS. Utilizou-se o programa estatístico SPSS, versão 23, e o programa EQS versão 6.1, obtendo-se estatística univariada, bem como a análise de confiabilidade para cada uma das subescalas e itens por meio do coeficiente alfa de Cronbach. O texto se encerra discutindo, refinando e articulando novas questões de pesquisa sobre a melhoria dos processos de formação, bem como o desenho curricular e pedagógico implementado pelo Programa Integral de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade de Sonora, especificamente sobre aquelas estratégias de pesquisa e ensino que aspiram à geração e disseminação de conhecimentos inovadores que superem as limitações disciplinares.

PALAVRAS CHAVE: Interdisciplina; Investigação; Educação; Pós-graduação; México.

1 | INTRODUCCIÓN

Pocos especialistas en el ámbito de la investigación y la enseñanza interdisciplinar dudan sobre la necesidad de definir de manera precisa el término interdisciplina. Desde sus inicios, los estudios interdisciplinares eran definidos como una clase de investigación basadas en distintas disciplinas. Así, para Newell & Green (1982, p. 24), los estudios interdisciplinarios inicialmente se fundaron críticamente en dos o más disciplinas que de manera inevitable conducían a la integración de visiones disciplinares. Posteriormente, se incorporó el factor de la complejidad como justificación de implementar un enfoque interdisciplinar: "Interdisciplina puede ser entendida como el proceso de responder a una pregunta, resolver un problema o abordar un tema que es demasiado amplio o complejo para ser tratado adecuadamente por una sola disciplina o profesión..." (Klein, 2010, p. 23). Por su parte, la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos de América (NAS por sus siglas en inglés), señala que los elementos básicos que debería aspirar una investigación interdisciplinaria, sea una investigación por equipos o de forma individual, siempre deberá integrar información, datos, técnicas, herramientas, perspectivas, conceptos, y/o teorías de dos o más disciplinas o cuerpos de conocimiento especializado para avanzar en la

comprensión fundamental o para resolver problemas cuyas soluciones están más allá del alcance de una sola disciplina o campo de la práctica de la investigación (National Academy of Sciences, 2005). La imagen representada en la figura 1 busca ejemplificar cómo es la relación entre las disciplinas dentro de un proceso de investigación interdisciplinar:



Figura 1. Enfoque interdisciplinar
Fuente: Menken y Keestra (2016, p.32).

En este sentido, el Profesor norteamericano William Newell (2013, p. 24), identifica adicionalmente tres elementos claves para aproximarnos a precisar su definición: 1). Los estudios interdisciplinarios se identifican explícitamente como un proceso; 2). Su definición debe identificar la amplitud y/o complejidad como la justificación para su implementación; 3). El resultado debe estar caracterizado por un entendimiento más profundo y exhaustivo que cualquier otra percepción mono-disciplinar. En el presente estudio se parte de entender y reconocer que la práctica de la investigación interdisciplinaria es reconocida como un proceso cognitivo mediante el cual los individuos se basan en perspectivas disciplinarias, e integran sus ideas y modos de pensar para avanzar en su comprensión de un problema complejo con el objetivo de aplicar el entendimiento a un problema del mundo real (León-Duarte, 2015; Repko, 2012, Szostak, 2013). Si bien existe una transición evidente en la literatura referente a la definición de la interdisciplina, en mayor o menor medida los especialistas coinciden en la necesidad de que el tema o la problemática a abordar sea compleja para recurrir a un enfoque interdisciplinar; la necesidad de integrar los aportes y/o conocimientos de dos o más disciplinas (y con ello aspirar a un entendimiento más profundo), así como guiar el proceso interdisciplinario mediante un conjunto de prácticas que fortalecen y a la vez hacen uso de los procesos cognitivos complejos del individuo. Esto es lo que queremos expresar en la Figura 2.



Figura 2. Características principales de la interdisciplina

Fuente: Elaboración propia en base a datos de León-Duarte & Esqueda (2019) y León-Duarte (2015, 2015a).

2 | OBJETIVOS

A pesar de que existe una amplia literatura sobre el tema, la difusión y comprensión acerca de la enseñanza y la producción de conocimientos interdisciplinarios es realmente escasa en Latinoamérica (Vienni, 2016). Por tal motivo, Villa-Soto y Blazquez (2016) señalan que es de suma importancia incorporar las experiencias de dicho contexto. Justamente este es el motivo principal que fundamenta el objetivo que se propuso alcanzar el presente estudio: analizar y discutir cuáles son y en qué consisten los procesos cognitivos que se establecen al implementar la enseñanza y la investigación interdisciplinaria desde la opinión y percepción del estudiante de posgrado en México, particularmente, en las y los estudiantes del Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora en México. Las preguntas de investigación que orientan y cimientan de manera heurística el presente trabajo son: ¿cómo perciben los estudiantes de un posgrado de corte interdisciplinar su formación académica? ¿Cómo se percibe la enseñanza de la interdisciplina en los procesos cognitivos de las y los estudiantes? ¿de qué manera es aplicada a la práctica de la investigación interdisciplinar? ¿Cuáles características cognitivas podrían definir al proceso interdisciplinar desde la óptica de un estudiante de posgrado en México? ¿La integración epistemológica de dos o más núcleos teóricos disciplinares permite construir un entendimiento más comprensivo del fenómeno social? Si esto es así, ¿Cuál es la opinión del estudiante de posgrado en México y cuáles serían las experiencias

que definen y caracterizan el proceso cognitivo entorno a la enseñanza y a la práctica de la investigación interdisciplinar en el estudiante de posgrado? Evidentemente, las preguntas son entendidas aquí como planteamientos de apoyo a las guías de contenido del presente estudio. Se trata de líneas generales que sintetizan los nudos y matrices de conocimiento donde la enseñanza y la investigación de la interdisciplina centran su atención a la hora de instruir un determinado proceso cognitivo en uno de los posgrados consolidados de más alta calidad académica en México y único por la perspectiva de investigación que lleva a cabo en sus procesos formativos y de enseñanza aprendizaje.

3 | DISEÑO METOLÓGICO

El paradigma de la investigación busca medir y especificar las propiedades, las características y los perfiles de las y los estudiantes. Cuarenta y nueve (N=49) cuestionarios fueron aplicados y analizados a través de la base de datos en SPSS versión 22, aplicando previamente un pilotaje dentro del Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Es importante señalar aquí, que una característica que define a dicho posgrado reside en el reconocimiento de la complejidad de los fenómenos sociales, lo cual requiere y a la vez justifica su plan curricular para implementar la perspectiva interdisciplinariedad. Se pretende que sus estudiantes desarrollen habilidades y destrezas que les permitan producir conocimientos innovadores que trasciendan las limitantes disciplinares con la finalidad de crear soluciones más explicativas a problemáticas complejas. Las tres líneas de investigación que maneja el programa son definidas por ejes impulsores de la interdisciplinariedad, siendo éstos: globalización y sustentabilidad, problemas sociales emergentes en cultura y etno-desarrollo, así como desarrollo social y procesos educativos. Los planes de estudio de ambos programas de posgrado se encuentran vinculados directamente con la formación teórica y práctica en proyectos de investigación interdisciplinares, con un énfasis en la integración de distintos núcleos teóricos.

Los participantes fueron estudiantes adscritos al programa de maestría y/o doctorado del PICS en la Universidad de Sonora; asegurándose que por lo menos, durante dos semestres, hubieran cursado las bases curriculares vinculadas con Pensamiento Integrador, al ser ésta la materia que fomenta las estrategias metodológicas para la integración o síntesis de los conocimientos disciplinares y, por tratarse del espacio en donde se abordan los aspectos teóricos y prácticos de la interdisciplina. El instrumento que fundamenta la investigación es el cuestionario; su objetivo fue examinar el proceso formativo de educación interdisciplinaria. El instrumento incluye 70 ítems o indicadores de las cuatro escalas que desarrolla el estudio, las cuales están divididas en el instrumento de recogida de datos: (1) conocimiento y percepción de la formación académica, (2) prácticas interdisciplinarias, (3) habilidades de integración y (4) valoración e impacto en la realidad. La escala de puntaje de evaluación que se manejó es de Lickert, siendo (1) muy en desacuerdo, (2) en desacuerdo,

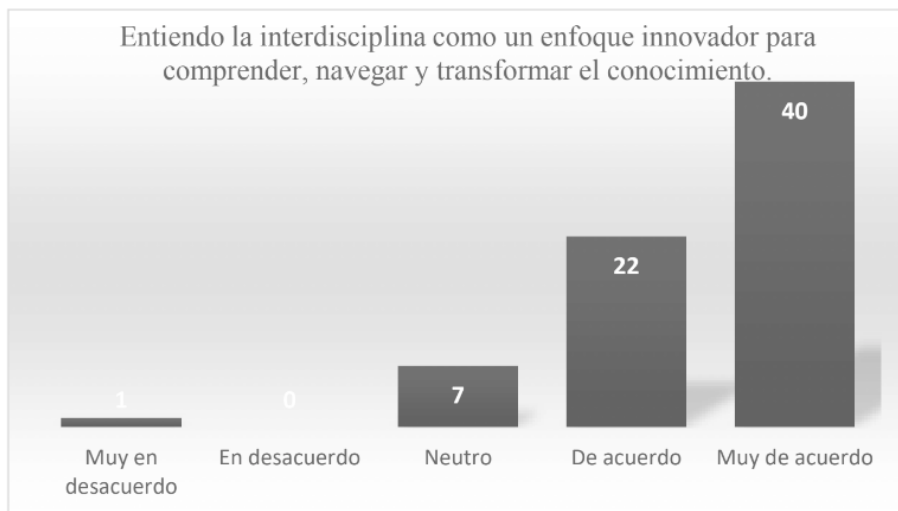
(3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) de acuerdo y (5) muy de acuerdo. Por motivos de espacio editorial, aquí sólo se presentan una versión sintética de los resultados que se consideran más importantes y emblemáticos del estudio.

Para el pilotaje de los cuestionarios, se procedió al envío de correos electrónicos al coordinador académico del posgrado, solicitando la participación voluntaria de las y los estudiantes de este. En algunos de los casos, las encuestas fueron enviadas a los correos electrónicos de los estudiantes, a quienes se les brindó un periodo de una semana para responderlo. No obstante, en su mayoría, fueron aplicados de manera presencial, durante un espacio brindado por los maestros de la institución, donde contaron con un tiempo ilimitado para responderlo. Posteriormente, estos datos fueron capturados en SPSS versión 23 para su análisis detallado; así como la obtención de estadísticas univariadas de tendencia central: mínimo, máximo, media, desviación estándar; así como el análisis de confiabilidad para cada una de las subescalas e ítems mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

4 I RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

En esta sección se analizan los hallazgos posteriores a la aplicación de los cuestionarios, todos ellos dirigidos hacia los estudiantes inscritos en los Programas de Maestría y Doctorado del Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Tal y como se señaló anteriormente, uno de los primeros obstáculos a los que generalmente se enfrenta el estudiante y el investigador interdisciplinario está el comprender qué son los estudios interdisciplinarios. Un estudio de Razzaq, Townsend y Pisapia (2013) reportó que el 52% de los estudiantes, a pesar de haber estado adscritos en un programa bajo este enfoque, no comprendían su definición. Mientras que el estudio longitudinal de Haynes y Leonard (2010) demostró que con el transcurso del tiempo los individuos van ampliando y desarrollando sus definiciones, mejorándolas considerablemente de aquella idea que inicialmente preconcebían sobre la interdisciplinariedad.

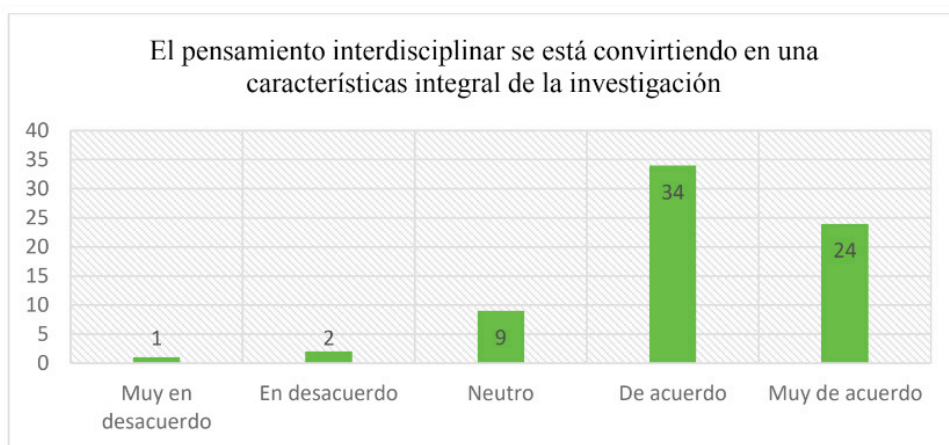
En la Gráfica 1 se muestra cómo la mayoría de los estudiantes de posgrado (88%), entienden la perspectiva interdisciplinar como un enfoque innovador que les permite comprender, navegar y transformar el conocimiento. Esto quiere decir que ya existe un cierto grado de familiarización con este tipo de investigación (Graybill & Shandas, 2010), al grado de que pueden atribuirle características positivas, como el manejo de información y la creación de un producto nuevo, es decir, la innovación.



Gráfica 1. Innovación y entendimiento de la interdisciplina

Fuente: Elaboración propia.

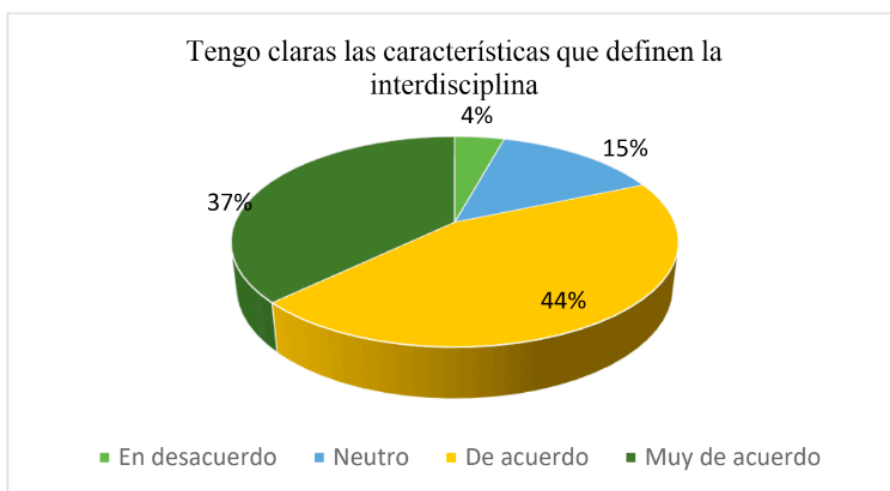
En este sentido, tal y como se demuestra en la Gráfica 2, se observa que el 82% de los estudiantes coinciden con estos últimos especialistas al considerar el pensamiento interdisciplinar como una característica integral en el ámbito de la investigación, mientras que un 12% de los participantes mantiene una opinión un tanto escéptica acerca de esta premisa, y solamente el 4% no considera que la interdisciplinariedad sea un elemento indispensable.



Gráfica 2. Pensamiento interdisciplinar e investigación

Fuente: Elaboración propia.

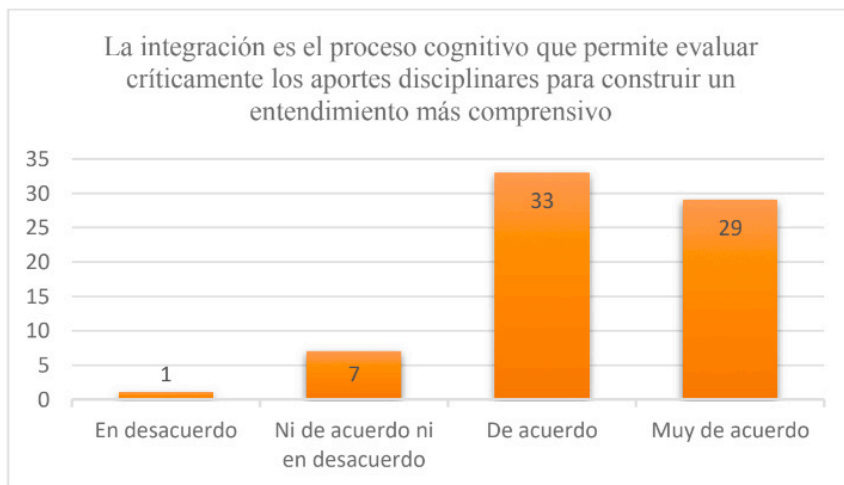
La interdisciplina se caracteriza por estudiar un fenómeno desde el punto de vista de dos o más disciplinas, integrando la información y el conocimiento proveniente de ellas (Newell & Green, 1982; Newell, 2013; National Academy of Sciences, 2005). Particularmente, existen ciertas características que han sido asociados con aquellos individuos que desarrollan proyectos bajo esta clase de perspectiva, entre ellos la toma de riesgos, sensibilidad ante las opiniones de los demás, preferencia por la diversidad, tolerancia a la ambigüedad e iniciativa propia (Klein, 2016). La Gráfica 3 reporta que el 81% de los estudiantes tienen claras cuáles son esas características que definen a la interdisciplina y a su vez, al interdisciplinario, mientras que un 15% no se sienten seguros de identificar dichos atributos y el 4% afirma no tenerlas claras del todo.



Gráfica 3. Definiendo la interdisciplina

Fuente: Elaboración propia.

Un elemento clave en el aprendizaje interdisciplinar es que los estudiantes deben integrar información, datos, técnicas, herramientas, perspectivas, conceptos y/o teorías de dos o más disciplinas con la finalidad de elaborar un producto, explicar un fenómeno o resolver problemáticas (Boix-Mansilla, 2017). Hirsch, Pohl y Bammer (2010) mencionan que es indispensable dicha integración de los conocimientos, para avanzar en la comprensión fundamental y solución de problemas. De acuerdo con la Gráfica 4, un 88% de los estudiantes identifican la integración como el proceso cognitivo que permite evaluar críticamente los aportes disciplinares para construir un entendimiento más comprensivo.



Gráfica 4. Integrando la interdisciplina como proceso cognitivo

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, recordemos que el primer paso en el proceso de implementación de la investigación integradora que llevan a cabo estudiantes interdisciplinarios es, según apuntan Hirsch, Pohl y Bammer (2010), reconocer, respetar y explorar la diversidad de perspectivas, lo que lleva al estudiante a realizar que existe una amplia variedad de ideas, conceptos o teorías que podrían resultarle relevantes a su problema de interés. En este sentido, el estudiante se da la libertad de cruzar las fronteras disciplinares y no se limita a su propia área de especialización (Darbellay, 2012). En la Gráfica 5 se encontró que el 94% de los estudiantes afirman apreciar el pluralismo y diversidad en las perspectivas para así tener un entendimiento más comprensivo de su objeto de estudio.



Gráfica 5. Apreciación por la diversidad

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en este estudio se ha querido enfatizar cuál es y en qué consiste el sentido crítico comparativo de argumentos e ideas en la formación del estudiante interdisciplinar. En la Gráfica 6, se observa que un 94% de los estudiantes, a raíz de este tipo de análisis de distintos núcleos teóricos disciplinares, ha aprendido a comparar y a generar ideas, pero también, a considerar otras formas de pensamiento, más allá de su disciplina de formación. Siguiendo a Welch (2017), se ha podido comprobar que ello promueve la apertura de la mente, la exposición a la diversidad y el surgimiento de ideas e innovaciones importantes en el campo de la investigación. Más allá de ser meramente una opción, el interdisciplinario tiene el compromiso de analizar las problemáticas desde otros puntos de vista externos a su disciplina, dándose cuenta de que sus ideas no son la única vía para ofrecer explicaciones de una determinada situación. En este sentido, es importante resaltar la necesidad de que los objetivos educativos establecidos por las universidades sean estructurados apropiadamente y permitan el desarrollo de un pensamiento sumamente crítico en los estudiantes, el cual les permitirá analizar los materiales o contenidos y encontrar las relaciones entre distintos campos del conocimiento.



Gráfica 6. Sentido crítico comparativo de argumentos e ideas
Fuente: Elaboración propia.

5 | CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo y ancho del presente estudio hemos venido señalando como diversos especialistas interdisciplinarios a nivel mundial han trabajado para definir las características principales y distintivas de la interdisciplina, llegando a la conclusión de que la perspectiva interdisciplinaria permite abordar un problema complejo desde los aportes teóricos de dos o

más disciplinas, propiciando no solamente resultados más completos y explicativos, sino formando individuos capaces de analizar críticamente la información, integrar distintos campos del saber y crear productos innovadores y originales. El estudio encontró como evidencias principales que las y los estudiantes perciben de manera sumamente positiva la interdisciplinariedad. Esto no significa que la interdisciplina esté exenta de dificultades y limitantes, ya que requiere de altos niveles de compromiso y el manejo de conocimientos que están por fuera de los límites disciplinares de su campo formativo. Sin embargo, sus beneficios se ven reflejados en la implementación de proyectos de investigación, en su vida personal y la sociedad. Para el estudiante de posgrado comprender qué es y cómo se emplea la interdisciplina en educación superior ha sido posible gracias a la interacción con sus pares, los docentes y el plan curricular que manejan los programas de posgrado a los que pertenecen las y los estudiantes bajo estudio. La proliferación a nivel mundial de programas interdisciplinarios es ampliamente recomendable puesto que la investigación y la interdisciplinariedad son dos aspectos deseables para la educación del siglo XXI. Ha quedado demostrado que, para el caso de los estudiantes del Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, lo que se busca hacer es una diferencia en la forma de entender y aplicar la investigación social y ello deviene de la implementación de un proceso formativo a través de sus proyectos, los cuales siempre aspiran a la innovación y a plasmar su creatividad en lo que realizan y, sin duda alguna, esta perspectiva integradora es un medio ideal para lograrlo.

REFERENCIAS

Boix-Mansilla, V. **Interdisciplinary Learning. A Cognitive-Epistemological Foundation.** In, Frodeman, R; Klein, J. & Pacheco, R. *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, p. 261-275. New York: Oxford University Press. 2017.

Darbellay, F. **The circulation of knowledge as Interdisciplinary Process: Travelling Concepts, Analogies and Metaphors.** *Issues in Integrative Studies*, (30), 1-18, 2012.

Graybill, J. & Shandas, V. **Doctoral student and early career academic perspectives.** In, Frodeman, F Klein, J. & Mitcham, C. *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, p. 404-418. Oxford, U.K.: Oxford Press, 2010.

Haynes, C., & Leonard, J. **From surprise parties to mapmaking: Undergraduate journeys toward interdisciplinary understanding.** *The Journal of Higher Education*, 81(5), 645-666, 2010.

Hirsch, G., Pohl, C., & Bammer, G. **Solving problems through transdisciplinary research.** In, Frodeman, R; Klein, J. & Mitcham, C. *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, p. 431-452. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2010.

Klein, J. **A taxonomy of interdisciplinarity.** In, Frodeman, J; Klein, J. & Mitcham, C. *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, pp. 15-28. Oxford, New York, United States of America: OXFORD University Press, 2010.

Klein, J. **Conclusion: Expanding International dialogue on Interdisciplinarity.** Issues in Interdisciplinary Studies, (34), 200-207, 2016.

León-Duarte, G. A. **La práctica interdisciplinaria aplicada al estudio de la comunicación y la información mediada por tecnología digital.** RICSH, Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 4(8), 363-381, 2015.

León-Duarte, G. A. **Transformaciones en el campo de estudios de la Comunicación en América Latina. Perspectivas epistemológicas y éticas en torno a la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento.** Conferencia Magistral. FELAFACS 2015. *Medellín, Colombia, 7 de octubre de 2015.* Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social-Universidad de Antioquia, p. 4-32, 2015a.

León-Duarte, G. & Esqueda-Villegas, F. **Comunicar la Interdisciplina. Dificultades, beneficios, expectativas e innovación a partir de la educación e investigación interdisciplinaria en estudiantes mexicanos de posgrado.** En, Roig-Vila, R. (ed.). Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas, p. 967-975. Barcelona: Octaedro, 2019.

Menken, S., & Kestra, M. **An Introduction to Interdisciplinary Research. Theory and Practice.** Amsterdam: Amsterdam University Press, 2016.

National Academy of Sciences. **Facilitating interdisciplinary research.** Washington, D.C., United States of America: The National Academies Press, 2005.

Newell, W., & Green, W. **Defining and teaching interdisciplinary studies.** Improving College and University teaching, 1(30), 23-30, 1982.

Newell, W. **The state of the field: Interdisciplinary Theory.** Issues in Interdisciplinary Studies, (31), 22-43, 2013.

Razzaq, J., Townsend, T., & Pisapia, J. **Towards an understanding of interdisciplinarity: The case of a British University.** Issues in Interdisciplinary Studies, (31), 149-173, 2013.

Repko, A. **Interdisciplinary research: Process and theory.** (2nd ed.). Thousand Oaks, California, United States of America: SAGE, 2012.

Szostak, R. **The state of the field: Interdisciplinary research.** Issues in Interdisciplinary Studies, (31), 44-65, 2013.

Villa-Soto, J., & Blazquez, N. **Interdisciplinary Education and Research in Mexico.** Issues in Interdisciplinary Studies, (34), 143-163, 2016.

Vienni, B. **Interdisciplinarity in Latin America: Building dialogue through regionalism.** Issues in Interdisciplinary Studies, (34), 109-121, 2016.

Welch, J. **All Too Human: Conflict and Common Ground in Interdisciplinary Research and Complex Problem Solving.** Issues in Interdisciplinary Studies, (35), 88-112, 2017.

CAPÍTULO 21

UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA COMO MONITOR DA DISCIPLINA DE TERMODINÂMICA

Data de aceite: 25/01/2021

Data de submissão: 30/10/2020

Vitória Ricardo da Rocha

Universidade Federal de Alagoas, Campus de
Engenharias e Ciências Agrárias
Rio Largo -AL
<http://lattes.cnpq.br/0492154043785633>

Ramon de Lima Vila Nova

Universidade Federal de Alagoas, Campus de
Engenharias e Ciências Agrárias
Rio Largo -AL
<http://lattes.cnpq.br/0754775276737694>

RESUMO: A disciplina Termodinâmica do curso Engenharia de Energia se dedica ao estudo das relações entre o calor e as demais formas de energia. Analisa, por conseguinte, os efeitos das mudanças de temperatura, pressão, densidade, massa e volume nos sistemas a nível macroscópico. A base da termodinâmica é tudo o que diz respeito à circulação da energia, um fenômeno capaz de provocar movimento aos corpos. Por ser uma disciplina bastante complexa e significativa para o profissional em formação, ela requer severa atenção do discente no momento de estudo. O acompanhamento do monitor na disciplina de Termodinâmica para os alunos do curso de Engenharia de Energia é de fundamental importância para o melhor entendimento do seu conteúdo apresentado, além de auxiliar o monitor no crescimento profissional e acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, Termodinâmica, Experiência Acadêmica.

AN ACADEMIC EXPERIENCE AS A THERMODYNAMIC DISCIPLINE MONITOR

ABSTRACT: The Thermodynamics discipline of the Energy Engineering course is dedicated to the study of the relationship between heat and other forms of energy. It therefore analyzes the effects of changes in temperature, pressure, density, mass and volume on systems at the macroscopic level. The basis of thermodynamics is everything that concerns the circulation of energy, a phenomenon capable of causing movement to bodies. Because it is a very complex and significant discipline for the professional in training, it requires severe attention from the student at the time of study. The monitoring of the monitor in the discipline of Thermodynamics for students of the Energy Engineering course is of fundamental importance for a better understanding of its content presented, in addition to assisting the monitor in professional and academic growth.

KEYWORDS: Monitoring, Thermodynamics, Academic Experience.

1 | INTRODUÇÃO

A monitoria consiste em fazer com que o discente desempenhe atividades no meio acadêmico, estimulando o mesmo a conhecer e presenciar atividades que venham contribuir para o desenvolvimento na pesquisa e docência, tendo como foco tanto o aprendizado mais

amplo da disciplina escolhida na monitoria, quanto conhecer as atividades dos demais docentes do curso, no qual a disciplina é lecionada.

A Universidade Federal de Alagoas em sua unidade acadêmica de Rio Largo-AL, o Campus de Engenharias e Ciências agrárias-CECA, disponibiliza aos seus discentes atividades de monitoria que podem ser realizadas no horário inverso das aulas ministradas no curso. São oferecidas duas categorias de monitoria: monitoria sem bolsa (voluntária) e monitoria com bolsa. A primeira é, geralmente, a categoria de iniciação na atividade acadêmica; enquanto que na segunda, os discentes recebem um auxílio/bolsa preestabelecida pela instituição. Ambas correspondem a mesma carga horária de trabalho, 12 horas semanais.

De forma mais detalhada, a monitoria possibilita ao discente aprender a realizar o planejamento, a ementa e a apresentação do programa da disciplina que irá acompanhar. Consequentemente é de extrema importância as discussões sobre a disciplina entre o docente, monitor e a turma, buscando assim, uma real democracia na relação docente-discente e uma construção conjunta do conhecimento.

A disciplina Termodinâmica do curso Engenharia de Energia se dedica ao estudo das relações entre o calor e as demais formas de energia. Analisa, por conseguinte, os efeitos das mudanças de temperatura, pressão, densidade, massa e volume nos sistemas a nível macroscópico. A base da termodinâmica é tudo o que diz respeito à circulação da energia, um fenômeno capaz de incutir movimento aos corpos. Esta disciplina é de fundamental importância para o profissional da área. Ela está incluída no 5º período do curso de Engenharia de Energia da Universidade Federal de Alagoas.

A partir do desenvolvimento desta atividade extracurricular, se faz necessário que se elabore um artigo final, apresentando as atividades realizadas durante o semestre da monitoria, destacando a sua importância e contribuição na formação pedagógica do discente.

2 | METODOLOGIA

A monitoria foi desenvolvida durante os dois semestres letivos de 2019, compreendendo o período de janeiro 2019 a agosto de 2019 com destaque para as seguintes atividades abaixo:

- 2.1** Cumprimento de carga horária semanal prevista (12 horas);
- 2.2** Acompanhamento do programa da disciplina;
- 2.3** Apoio no processo de organização da bibliografia;
- 2.4** Cooperação no preparo de material didático;
- 2.5** Ajuda aos estudantes na preparação de trabalhos escolares e orientação em atividades extraclasse;
- 2.6** Acompanhamento aos discentes fora e dentro da Instituição.

3 | RESULTADOS

A experiência como monitor ocorreu no período de janeiro a agosto de 2019. Durante este período, foram feitas atividades, como orientação e esclarecimento de dúvidas dos alunos, tanto presencial quanto virtual. O monitor responsável pela disciplina notou melhora significativa dos alunos que o procuraram, conseguindo esclarecer dúvidas referentes a trabalhos e avaliações. E, foi observado o êxito destes discentes na disciplina que buscaram o auxílio da monitoria.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O monitor da disciplina Termodinâmica observou significativa melhora tanto na compreensão do conteúdo quanto no rendimento nas resoluções listas de exercícios e avaliações dos discentes que o procuraram. Então, a atividade do monitor da graduação é de fundamental importância para o ganho acadêmico tanto dos alunos que cursam a disciplina quanto do monitor dela. Ou seja, a universidade deve incentivar os discentes a participarem da seleção da monitoria pois há um crescimento profissional e intelectual de quem é monitor das disciplinas da graduação.

A monitoria permite que o discente, diante da comunidade acadêmica, tenha uma postura profissional visto que para ser monitor são necessários dois elementos importantes: ter afinidade com a disciplina escolhida e empatia com o professor.

A relação entre professor e alunos se fortalecem com a monitoria, uma vez que o professor e o aluno têm momentos determinados a discussão e estudos, que de certa forma favorecem em uma relação interpessoal muito mais forte.

Concluo que foi de extrema relevância e importância esse período de monitoria na disciplina de Termodinâmica, pois a mesma contribuiu de forma significativa para meu desempenho acadêmico e profissional. No mais, só tenho a agradecer imensamente e, primeiramente ao professor por ter me aceitado na monitoria da disciplina durante esse um ano de atividades. Sou muito grato por sua paciência, atenção, compreensão e toda sua gentileza que se tornaram marcantes durante esse período. Agradeço também a instituição que direta ou indiretamente fazem parte deste programa.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J. P.; DEVELY, M. A didática das Ciências. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

Brasil Escola. Termodinâmica. Link: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/termodinamica.htm>. Acesso em: julho de 2020

BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 2002.

ZÓBOLI, G. Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente. 11ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aplicability 84

B

BNCC 2, 5, 10, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 136, 164, 165, 168

C

Cálculo diferencial e integral 172, 173, 176, 178, 179

Classe trabalhadora 9, 16, 43, 47, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 81

Competition 84

Consumption 26

Cotidiano escolar 49, 53, 114, 132

D

Desigualdade social 49, 73

Dificuldades de aprendizagem 137, 138, 141, 142, 144

Direitos infanto-juvenis 124

Distribution 26, 87, 93

Docente 59, 106, 132, 161, 162, 163

Doença 12, 16

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 57, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 155, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 177, 179, 181, 195

Educação do campo 138, 139, 140, 142, 143, 144

Educação em saúde 12, 14, 19

Educação física 76, 77, 80, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Educação profissional e tecnológica 38, 39, 42, 43, 44, 48

Educação sanitária 12, 14, 19

Educación 20, 37, 59, 62, 70, 71, 162, 179, 180, 184, 190, 191

Emociones escolares 59, 67

Empreendedorismo 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10

Ensino médio 1, 3, 4, 5, 9, 11, 44, 50, 57, 102, 103, 105, 106, 138, 139, 141, 142

Ensino público 1, 4, 10, 11, 44
Escola Parque Anísio Teixeira 72, 73, 76, 80, 81, 82
Escrita 17, 53, 74, 117, 118, 119, 120, 122, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 154
Estágio supervisionado 163, 165
Exercício 15, 40, 42, 46, 54, 80, 100, 102, 113, 117, 118, 119, 120, 122, 136, 176
Experiência acadêmica 192
Experiências 2, 22, 23, 48, 79, 80, 107, 108, 109, 113, 134, 163, 165, 166, 168
Experiencias escolares 59, 60, 61, 62, 64, 70, 71

F

Filosofia 49, 58, 74, 83, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 195
Física 16, 28, 53, 65, 76, 77, 80, 124, 127, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 174
Food 26
Formação inicial 21, 22, 23, 144

G

Gestão democrática 107, 108, 112, 114, 115
Grêmio estudantil 107, 111, 113, 115

I

Imagens 117, 119
Inovação 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83
Interdisciplina 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191
Investigación 59, 60, 61, 70, 97, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191

J

Just in time teaching 172, 173, 174, 175, 178, 179

L

Leitura 54, 110, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 165, 175, 176
Literatura 6, 7, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 58, 71, 77, 129, 134, 173, 182, 183
Lúdico 124, 129, 130

M

Metodologia ativa 172, 173, 174, 178
México 71, 180, 181, 183, 184

Michel Foucault 12, 15
Modernidade 38, 39, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 75
Monitoria 192, 193, 194
Motivation 84, 85, 86, 96

N

Neoliberalismo 1, 2, 5, 6, 11

P

Pedagogia crítica 38
Posgrado 180, 183, 184, 185, 190, 191
Práticas sociais 145, 147
Problematização 1, 2, 3, 4, 7, 9, 53, 134, 175
Processing 26
Processos educativos 45, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154
Production 26, 72, 96
Projeto 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 21, 23, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 100, 103, 107, 108, 109, 110, 115, 125, 131, 132, 133, 134, 135, 136
Projeto pedagógico 76, 107, 108, 110

R

Rede de proteção 124, 127, 131
Relaciones escolares 59, 60, 62, 63, 64, 69
Residência pedagógica 21, 22, 23, 133, 134, 136, 137
Rock 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

S

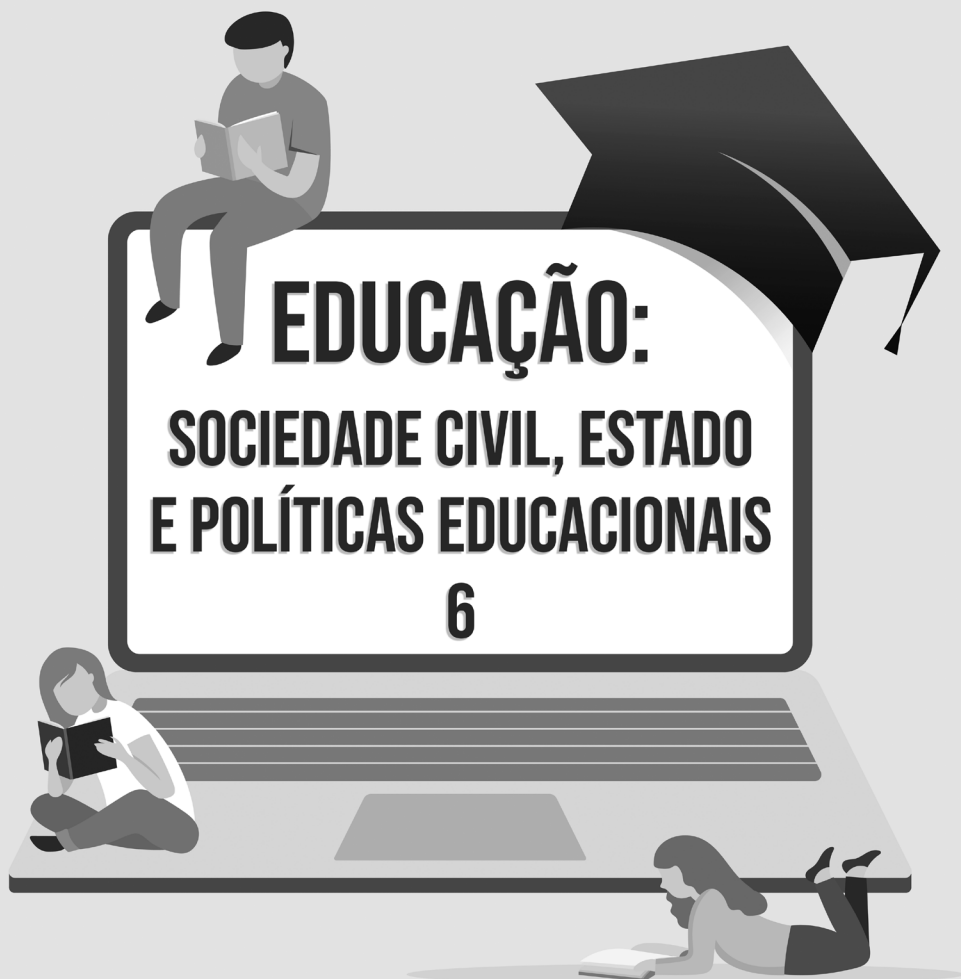
Saúde 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 40, 46, 124, 125, 126, 131, 132, 140
Simposium 84

T

Teorias de ensino e aprendizagem 38
Termodinâmica 192, 193, 194
Trabalho e educação 38, 48

V

Vivencias juveniles 59, 60, 69



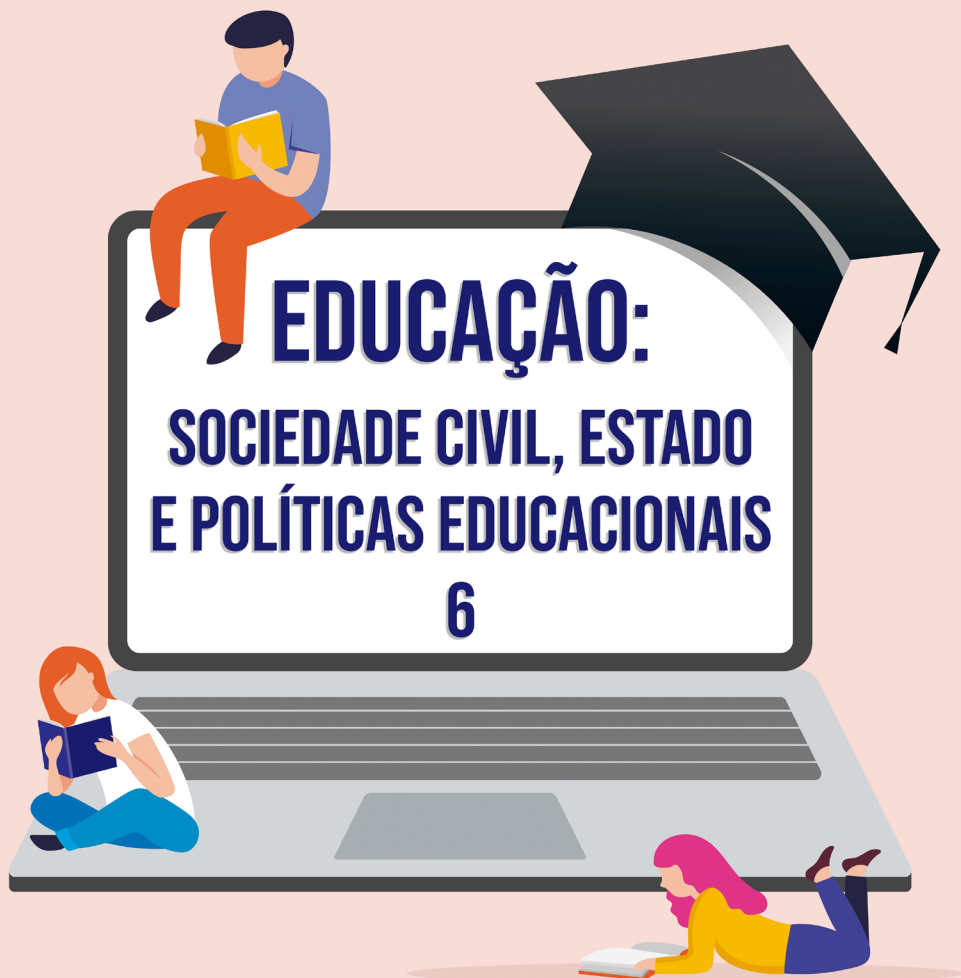
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021